



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

VITOR DA SILVA GONÇALVES

**NA ENCRUZILHADA: A AUTONOMIA DE TRÊS  
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA DO SUL  
DA ILHA DA CIDADE DE FLORIANÓPOLIS - SC**

FLORIANÓPOLIS  
NOVEMBRO/2020

VITOR DA SILVA GONÇALVES

**NA ENCRUZILHADA: A AUTONOMIA DE TRÊS  
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA DO SUL  
DA ILHA DA CIDADE DE FLORIANÓPOLIS - SC**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de pesquisa:** Sociologia e História da Educação

**Orientador:** Prof. Dr. Victor Julierme Santos da Conceição

Florianópolis  
Novembro/2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Gonçalves, Vitor

NA ENCRUZILHADA : A AUTONOMIA DE TRÊS PROFESSORES DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA DO SUL DA ILHA DA CIDADE DE  
FLORIANÓPOLIS - SC / Vitor Gonçalves ; orientador, Victor  
Julierme Santos da Conceição, 2020.

209 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós  
Graduação em Educação, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Autonomia de Professores. 3. Cultura  
Escolar. 4. Educação Física. I. Julierme Santos da Conceição,  
Victor . II. Universidade Federal de Santa Catarina.  
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Vitor da Silva Gonçalves

**Autonomia de professores de Educação Física em uma escola do sul da Ilha de  
Florianópolis-SC**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora  
composta pelos seguintes membros:

---

Prof. Dr. Victor Julierme Santos da Conceição  
Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/CED/UFSC)  
Orientador

---

Prof. Dr. Francisco Emílio de Medeiros  
Universidade Federal de Santa Catarina (DEF/CDS/UFSC)  
Examinador

---

Prof.(a) Dr(a) Márcia de Souza Hobold  
Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/MEN/CED/UFSC)  
Examinadora

---

Prof. Dr. Fabiano Bossle  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS/RS)  
Examinador

---

Prof. Dr. Ademir Valdir dos Santos  
Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/EED/CED/UFSC)  
Suplente

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado  
adequado para obtenção do título de mestre em Educação.

---

Prof. Dr. Amurabi Pereira de Oliveira  
Coordenador(a) do Programa

---

Prof. Dr. Victor Julierme Santos da Conceição  
Orientador

Florianópolis, de 2020.

Dedico esta dissertação a:

Aos professores e professoras que ainda resistem a carreira docente em meio a tantos ataques à categoria e a desgastante, mas prazerosa, rotina da cultura escolar;

Aos pesquisadores das ciências sociais e humanas do Brasil que lutam contra os governos tecnicistas e neoliberais;

À minha filha.

## AGRADECIMENTOS

São muitos que fizeram parte da minha jornada até aqui e muitos que contribuíram para a conclusão de mais uma etapa da minha vida. Sem todas essas pessoas o fechamento de mais um ciclo, mesmo que inacabado, não seria possível.

Primeiro agradeço à minha família, meus pais, Monica e Alexandre, por ter me apoiado, desde o momento em que decidi cursar Educação Física, e incentivado a estudar e por toda a Educação que me deram. Meu padrasto, Cristiano, militante e quase doutor parceiro de discussões políticas e minha madrasta, Carla, pela sensibilidade com que leva a vida. Se sou quem sou hoje é por causa de vocês.

Agradeço a minha companheira Fabiana por toda paciência e incentivo, além das intensas discussões sobre a sociedade, política, pesquisa, prática educativa e por todo o carinho, parceria e amor comigo nesses anos juntos. À minha filha Anastácia que desde dentro da barriga da mamãe vem partilhando conosco todos os momentos de estudos e reflexões e por ser essa criança maravilhosa que chegou para abrilhantar nossas vidas.

Aos amigos de GEPPICE/NEPEF que foram parceiros incansáveis de diálogos, discussões, reflexões, parcerias, eventos, artigos, bares e mais diversas coisas que temos vivido juntos nos últimos 3 anos. Vocês foram e são incríveis para o meu percurso formativo: Sérgio (Mano), Gilmar, Darlan, Andresa, Leonardo Moraes, Leonardo Rocha, Guilherme Dutra, Guilherme Viana. Agradeço aos amigos e parceiros de D'Bregas, banda da qual faço parte, por tornar a vida mais leve, alegre e divertida.

Agradeço também ao professor Dr. Francisco Emílio de Medeiros, uma referência na Rede de Ensino de Florianópolis, um sujeito que viveu a escola intensa e incansavelmente, que desde os tempos de graduação me indica caminhos a seguir com sabedoria e tranquilidade, por ter me inserido ao GEPPICE e por todos os anos de parceria e aprendizado. “Chico”, como carinhosamente o chamamos, é um exemplo a ser seguido e uma pessoa da qual tenho uma admiração enorme.

Ao meu orientador, professor Dr. Victor Julierme Santos da Conceição, grande parceiro, amigo e ser humano incrível, agradeço pelos ensinamentos, por guiar meu caminho nessa pesquisa, pelas provocações e por acreditar em meu potencial. Que nossa saga não se encerre aqui, pois temos muito o que trilhar e partilhar daqui para frente. Obrigado por toda paciência e humildade enquanto orientador deste estudo no decorrer de todo o processo.

Agradeço imensamente ao professor *Condor, Fender e Ampeg* pelo compartilhamentos das culturas, histórias, pela parceria e disponibilidade em participarem desse estudo.

Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...

*Rubem Alves*



## RESUMO

Essa dissertação faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Defederal de Santa Catarina. Entendemos aqui que a autonomia de professores é o modo como estes se reconhecem e interagem com o mundo, com a sociedade, no cotidiano escolar em suas práticas educativas. Tratamos também dos modelos de profissionalidade docente, os quais representam diferentes formas de autonomia de professores e os envolvem como racionais técnicos, profissionais reflexivos e intelectuais críticos. Levando em consideração esse campo teórico, o estudo buscou responder ao seguinte problema de pesquisa: como é construído o processo de autonomia de três professores de Educação Física em uma escola do sul da ilha da cidade de Florianópolis-SC na perspectiva do *imprinting cultural* em suas interações com a cultura escolar? Para responder a essa questão, propusemos o seguinte objetivo geral: compreender como é construído o processo de autonomia de três professores de Educação Física em uma escola do sul da ilha da cidade de Florianópolis-SC na perspectiva nas suas interações com a cultura escolar. Neste sentido, para buscar responder à problemática do estudo, foi realizada uma pesquisa com modelo teórico-metodológico etnográfico. Participaram da pesquisa três professores de Educação Física selecionados a partir da participação espontânea. A interpretação dos dados se deu por meio da análise de conteúdo pelo método da triangulação dos dados destinados a construir o entendimento sobre a autonomia dos professores de Educação Física. A partir das investigações, foram criadas as seguintes categorias para compreender a construção do processo de autonomia dos sujeitos: a) *Imprinting cultural*: interações entre a cultura escolar e a autonomia dos professores de Educação Física; b) Autonomia de professores: da noção de liberdade às formas de ser e agir; c) Autonomia da prática educativa: aproximações aos modelos de profissionalidade docente. Foi possível compreender que a construção da autonomia de cada professor foi distinta e que cada um a exerce na cultura escolar à sua maneira. Chamou atenção a potência com o que o *imprinting cultural* influenciou a autonomia dos docentes investigados, visto que as primeiras experiências e marcas vindas da infância foi o que levou esses professores para o campo da Educação Física. Além disso, a formação inicial dos sujeitos potencializou ainda mais os *imprintings* culturais que consolidaram as perspectivas de Educação Física dos professores, refletindo diretamente em sua autonomia.

**Palavras-chave:** Autonomia de Professores; Cultura Escolar; Educação Física Escolar.

## ABSTRACT

This dissertation is part of the Graduate Program in Education at the Deferal University of Santa Catarina. We understand that the autonomy of teachers is the way in which they recognize and interact with the world, with society, in the school routine in their educational practices. We also deal with teaching professional models, which represent different forms of teacher autonomy and involve them as rational technicians, reflexive professionals and critical intellectuals. Taking this theoretical field into account, the study sought to answer the following research problem: how is the autonomy process of three Physical Education teachers built in their interactions with school culture in a school in the south of the island of the city Florianópolis-SC at cultural imprinting perspective? To answer this question, we proposed the following general objective: to understand how the process of autonomy of three Physical Education teachers is built in a school in the south of the island of the city of Florianópolis-SC at cultural imprinting perspective in their interactions with school culture. In this sense, in order to seek to answer the study problem, a research was carried out with an ethnographic theoretical-methodological model. Three physical education teachers selected from spontaneous participation participated in the research. The interpretation of the data took place through content analysis using the data triangulation method designed to build understanding about the autonomy of Physical Education teachers. From the investigations, the following categories were created to understand the construction of the subject's autonomy process: a) Cultural imprinting: interactions between school culture and the autonomy of Physical Education teachers; b) Teachers' autonomy: from the notion of freedom to the ways of being and acting; c) Autonomy of educational practice: approaches to teaching professional models. It was possible to understand that the construction of the autonomy of each teacher was different and that each one exercises it in school culture in his or her own way. The strength with which cultural imprinting influenced the autonomy of the investigated teachers called attention, since the first experiences and marks coming from childhood was what led these teachers to the field of Physical Education. In addition, the initial training of the subjects further enhanced the cultural imprints that consolidated the Physical Education perspectives of teachers, directly reflecting on their autonomy.

**Keywords:** Teacher Autonomy; School Culture; School Physical Education.

## **LISTA DE FIGURAS**

- Figura 1 – Imagem aérea da escola localizada no sul da ilha.....60
- Figura 2 – Imagens de alguns espaços externos da escola campo de investigação.....63

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Estabelecimentos de Ensino e Matrículas, Rede Municipal de Florianópolis 2014.....	56
Tabela 2 – Nomes fictícios dos professores de Educação Física da Escola Básica Municipal Doce Educação e informações características.....	70

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APP – Associação de Pais e Professores

BAFL – Base Aérea de Florianópolis

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEC – Centro de Educação Continuada

CED – Centro de Ciências da Educação

CLT – Consolidação das Leis de Trabalho

EBM – Escola Básica Municipal

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

GPOM – Grupo de Estudos e Pesquisa em Desenvolvimento Docente e Prática Educativa

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

NEIM – Núcleo de Educação Infantil Municipal

NEPEF – Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física

OP – Observação Participante

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PME – Plano Municipal de Educação

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PUC-RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

RMEF – Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

SME – Secretaria Municipal de Educação

UE – Unidade Educativa

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

## SUMÁRIO

<b>1. CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS .....</b>	<b>16</b>
<b>2. CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA DA TEMÁTICA .....</b>	<b>19</b>
<b>2.1 Problemática de Pesquisa e Objetivos .....</b>	<b>27</b>
<b>3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>29</b>
<b>3.1 A VIDA DA VIDA: A AUTONOMIA SOB O OLHAR DO PENSAMENTO COMPLEXO.....</b>	<b>29</b>
<b>3.3 Autonomia de professores: das relações de dependência a proletarização do trabalho .....</b>	<b>35</b>
<b>3.4 Limites e possibilidades dos modelos de profissionalidade docente em Contreras</b>	<b>40</b>
<b>3.5 Autonomia da prática educativa: interações na busca de uma educação progressista e democrática.....</b>	<b>50</b>
<b>4 DECISÕES METODOLÓGICAS .....</b>	<b>56</b>
<b>4.1 ETNOGRAFIA DA PRÁTICA ESCOLAR: DIÁLOGOS EM MARLI ANDRÉ</b>	<b>59</b>
<b>5. ANÁLISE DOS DADOS: ENTRE AS INCERTEZAS EMPÍRICAS E TEÓRICAS .</b>	<b>80</b>
<b>5.1 IMPRINTING CULTURAL: INTERAÇÕES ENTRE A CULTURA ESCOLAR E A AUTONOMIA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA .....</b>	<b>82</b>
<b>5.2 Autonomia de professores de Educação Física: da noção de liberdade as formas de ser e agir .....</b>	<b>107</b>
<b>5.3 Autonomia da prática educativa: aproximações aos modelos de profissionalidade docente.....</b>	<b>126</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS.....</b>	<b>142</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>148</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>154</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>163</b>

## 1 CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Essa pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, na linha de Sociologia e História da Educação como pré-requisito para obtenção do título de mestre em Educação. Se propôs investigar a autonomia de professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis com vistas a ampliar o olhar sobre a temática para além da ideia de liberdade e da vaga interpretação do sujeito “fazer o que quiser”.

A base epistemológica desta dissertação percorreu um caminho de interações entre a sociologia do conhecimento e autores que se apoiam na pedagogia crítica. O autor da sociologia que recorremos para compreender e conceituar a temática da autonomia foi Edgar Morin e seu paradigma da complexidade. A autonomia<sup>1</sup> em Morin nasce no interior da célula, é do indivíduo, intrínseca a ele. O autor utiliza a biologia para mostrar que ela está ligada ao sistema, um sistema aberto em busca de sua regeneração, assim como a célula também se regenera. O sistema aberto é aquele que se abre de maneira enérgica e informacional ao seu universo externo, do qual se alimenta de matéria/energia e informação (PAIXÃO JÚNIOR, 2013). Essa autonomia se dá de maneira relacional, pois o sistema pode alimentá-la, mas é dependente de seus fatores externos.

Nesse sentido, de ampliação do conceito, no decorrer do trabalho buscamos aproximação na pedagogia crítica do espanhol José Contreras. A autonomia de professores para Contreras (2012) é referente ao docente, mas ela se dá e se fortalece no coletivo, ou seja, ela também é relacional. Além disso, o autor reconhece que ela é dependente de fatores referentes as políticas externas, currículos e também a trabalhos administrativos nos quais se apresentam na forma de racionalização<sup>2</sup> do ensino. A autonomia de professores é a forma como agem quanto ação docente e suas qualidades representadas por meio de sua prática educativa na interação com a cultura escolar (CONTRERAS, 2012).

Buscando mais uma aproximação e diálogos entre os autores, temos como referência Paulo Freire, sujeito que não poderia ficar de fora deste trabalho, ainda mais na atual conjuntura política do Brasil com o governo bolsonarista. Enquanto ele é atacado por uma extrema direita

---

<sup>1</sup> Os conceitos virão a ser aprofundados, apresentados e referenciados no capítulo de fundamentação teórica desta dissertação. Ressaltamos que aqui realizamos uma breve introdução para os leitores tomarem conhecimento da onde a pesquisa partiu e o que virão a encontrar nos capítulos seguintes.

<sup>2</sup> Esse conceito virá a ser apresentado em um dos capítulos de fundamentação teórica.

reacionária, militarista, seguimos reafirmando seu pensamento e disseminando as “bonitezas” que ele deixou para nós. Quando dialogamos com Contreras (2012) em uma perspectiva de autonomia de professores representada pelas qualidades que estes sujeitos têm, não podemos deixar de pensar na pedagogia da autonomia de Freire (2011) e os tais saberes necessários a prática educativa, ou seja, características, qualidades, das quais são necessárias para que haja uma prática transformadora, libertadora, crítica, progressista e que rompa com os determinismos das ideologias dominantes, uma prática que denuncie as formas de desumanização existentes.

Consideramos aqui Paulo Freire como um teórico crítico-progressista, pois foi um pensador que foi beber em autores clássicos, até mesmo em Platão, por exemplo, mas buscou articular-se com o existencialismo de Sartre, no também existencialismo com contribuições fenomenológicas de Martin Heidegger, no materialismo histórico dialético de Marx, na pedagogia tanto quanto pragmática de Dewey, entre outros. Na obra *Conscientização*, Freire (1979) traz três momentos, a maneira como pensa o sujeito, a didática e o conhecimento, conhecimento esse que faz com que o sujeito se conscientize acerca do mundo. Freire (1979) tem sua concepção de sujeito pautada na materialidade, esse sujeito que aprende – o oprimido – e pensa essa relação do ser com a filosofia para avançar à crítica por meio de uma concepção de ensino dialética em busca de uma aprendizagem transformadora.

O trabalho está organizado da seguinte maneira: primeiro há a contextualização e justificativa do tema, onde o leitor encontrará a lente epistemológica do trabalho, de onde nasce a ideia da investigação sobre autonomia dos professores e também a trajetória do pesquisador. Também são apresentados a problemática de pesquisa e seus objetivos. Após isso, temos a fundamentação teórica do trabalho, a qual traz os conceitos e autores utilizados para dialogar sobre a autonomia de professores e uma breve análise referente a produção do conhecimento acerca da autonomia de professores. Dando continuidade nos escritos, apresenta-se então as decisões metodológicas da pesquisa, o palco de investigação, os sujeitos colaboradores, uma análise de conjuntura do local investigado, os instrumentos para a coleta de dados e também os aspectos éticos para a realização do trabalho. Na seção seguinte abordaremos os achados e encontros<sup>3</sup> da pesquisa por meio do trabalho de campo. Os capítulos analíticos (sem os seus

---

<sup>3</sup> Chamou-se aqui de encontros pelo fato de ter sido empreendida uma pesquisa com trabalho de campo em uma ideia de compartilhamento de culturas com os sujeitos colaboradores da pesquisa. Dessa maneira, buscou-se um movimento recursivo onde o pesquisador influencia no ambiente, mas também é influenciado por ele, aprende com o processo de trocas e intercâmbios com os professores, mas também os ensina em certos momentos.



subcapítulos) foram assim denominados: *Imprinting<sup>4</sup> Cultural: interações entre a cultura escolar e a autonomia dos professores de Educação Física; Autonomia de professores de Educação Física: da noção de liberdade as formas de ser e agir; e Autonomia da prática educativa: aproximações aos modelos de profissionalidade docente.*

Nosso último capítulo do trabalho foi referente as considerações transitórias. Neste capítulo foram realizadas reflexões a partir dos achados obtidos no trabalho buscando possíveis respostas, mesmo que estas são para determinado momento (tempo e espaço), respostas abertas, que estão em movimento, as quais são parte de um todo da Rede Municipal de Ensino incertas em alguns momentos, pois elas nos trouxeram novas problemáticas, questionamentos, reflexões, entre outros, para possíveis trabalhos futuros.

---

<sup>4</sup> O *imprinting* aqui será conceituado como as marcas presentes nos sujeitos desde a mais tenra infância e que sofre com os determinismos, impede de ver o diferente, mas a partir das interações com o meio cria possibilidades de ruídos, brechas das marcas dos indivíduos (MORIN, 2011).

## 2. CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA DA TEMÁTICA

O presente estudo foi realizado na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF) e fez parte do projeto de pesquisa desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Desenvolvimento Docente e Prática Educativa (GPOM) e o Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física (NEPEF)<sup>5</sup>: *“O trabalho docente na rede municipal de ensino de Florianópolis-SC: construção da identidade e do fazer pedagógico de professores de Educação Física”*, o qual teve por objetivo principal compreender a construção da identidade docente e a prática educativa dos professores de Educação Física a partir da socialização constituída no emaranhado cultural da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis-SC. Essa pesquisa envolveu acadêmicos de graduação, professores de Rede Municipal, professores da UFSC e mestrandos e doutorandos do PPGE também da UFSC. Além disso, envolveu pesquisa e extensão tendo acadêmicos com bolsas de iniciação científica e a realização de seminários internos do grupo de estudos e pesquisa.

Durante minha formação acadêmica participei de um grupo de pesquisa vinculado ao Vitral Latino-Americano com o professor Paulo Ricardo do Canto Capela e lá estudávamos cultural popular de movimento, principalmente o futebol enquanto fenômeno social. No decorrer da graduação de Licenciatura em Educação Física conheci o professor Francisco Emílio e participei como bolsista de extensão durante um ano no projeto *“Leituras pedagógicas em Educação Física”* e ali foi criada uma bela parceria. Mesmo com o passar dos semestres e com a cessão de minha bolsa estudantil continuei frequentando aquele espaço e mantive também minhas relações com o grupo de estudos do professor Capela, tanto que meu trabalho de conclusão de curso foi orientado por ele. Ao fim da graduação tive um período de *“limbo”* em minha vida, mas que foi um momento importante de reflexões e aprendizados. Estava procurando emprego e até tentei mestrado na linha de Educação e Infância, mas sem sucesso.

---

<sup>5</sup> A junção desses dois grupos de pesquisa e estudos foi de extrema importância para fomentar as pesquisas em Educação Física e Educação. O NEPEF, grupo que se consolidou e possui relevância histórica para a Educação Física crítica brasileira, estava se reerguendo aos poucos com o professor Dr. Francisco Emílio Medeiros com projetos de extensão e orientação de trabalhos de conclusão de curso e com a chegada do professor Dr. Victor Julierme Santos da Conceição, coordenador do GPOM, que possuía uma história consolidada com o grupo na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), fez com que se juntassem e consolidassem um grupo maior e potente dentro da UFSC. Após a união são aproximadamente 15 membros ativos das reuniões de estudo que se dividem em acadêmicos de graduação, mestrandos, doutorandos, professores municipais e federais.

Então, durante uma tarde fria e ensolarada, tinha recém acabado um contrato de substituto como professor municipal e encontrei o professor Francisco pelos caminhos da UFSC e ele me fez o convite para participar do grupo de estudos junto com o professor Victor. Depois de alguns convites, finalmente consegui participar da reunião e de lá não sai mais, pois fui muito bem recebido pelos colegas e me identifiquei também com as temáticas de estudo. Além disso, poderia ser uma porta que se abriria para uma entrada posterior no mestrado, algo que sempre tive muito interesse, mas que teria um tempo de pelo menos uns sete meses de adaptação e aproximação as leituras do grupo. Dessa forma, me inseri no segundo semestre de 2017 no GPOM/NEPEF e sigo até hoje no grupo, pretendendo continuar por mais um longo período, pois lá temos um espaço de diálogo, trocas, interações e muito aprendizado.

O estudo aqui proposto é parte de um todo dessa pesquisa do grupo e seu tema norteador foi a autonomia de professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis nas suas interações com a cultura escolar em uma escola do sul da ilha de Santa Catarina. Dado o fato que os agentes de investigação serão os respectivos professores de Educação Física, inicia-se aqui uma breve reflexão sobre a profissão docente, a qual vem carregada de significados, interpretações e desafios, que nos fazem refletir e desconstruir muitos dogmas que desvalorizam e até descaracterizam, em alguns momentos, esta tradicional e desgastante profissão, profissão que tem se apresentado cada vez mais complexa, conflituosa e repleta de novas exigências em um mundo e uma sociedade globalizada. Segundo Molina (2010), para que se formem professores há a necessidade de considerar a complexidade do contexto da prática. Sendo assim, para a autora, ser professor exige:

(...) entender de infância, de adolescência, de família, de trabalho, de direitos, de educação, de classes sociais, de violências, de gênero, de sexualidade, de ambiente, de saúde, de relações sociais, de valores, de ética, de cultura, de exclusão, de inclusão, de justiça, entre outras pautas sociais. Isso é tarefa para equipes intertransdisciplinares. Então, essa complexa identidade coletiva a ser construída em cada escola exige do sujeito professor conhecimento disciplinar específico e experiências coletivas, desde a formação acadêmica, na organização do trabalho, para materializá-lo como discurso pedagógico no âmbito da escola (MOLINA, 2010, p.87)

Apesar dos fatores citados anteriormente, para o pesquisador que aqui disserta, hoje, a carreira do magistério se apresenta como opção e profissão escolhida que se espera perdurar por muito tempo. Como professores devemos seguir na necessidade de estar sempre refletindo e transformando a prática educativa para que esta não caia apenas em uma reprodução dos

contextos sociais e das culturas ideológicas dominantes para não nos tornarmos professores verbalistas ou ativistas<sup>6</sup>. Na contramão dos poderes dominantes, caminharemos em direção ao que Freire (2011) apresenta em uma de suas obras, *“Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”*, em que entende que para fazermos uma leitura crítica das verdadeiras causas de degradação humana, temos a necessidade de assumir uma postura vigilante contra as práticas de desumanização e, para isso, o saber-fazer da autorreflexão crítica e o saber-ser da sabedoria exercitados, de forma permanente, podem auxiliar nessa leitura, acrescidos de um processo de ação-reflexão-ação. Por isso, aprofundar uma temática de estudo atrelada às experiências que se tem vivido e observado torna-se pertinente e necessário.

Além da temática de estudo estar atrelada às experiências vividas, é fundamental compreender com profundidade a autonomia de professores para que possamos ampliar seu significado para além da mera prática de liberdade. Nesse sentido, a análise sobre a produção do conhecimento apresentou mais elementos para essa temática viesse a ser investigada. O termo autonomia é muito amplo, quando pesquisado em bases de dados milhares de trabalhos surgiram, mas poucos referentes aos docentes e muitos relacionados à autonomia de crianças, educandos e, o que me surpreendeu, sobre a autonomia de idosos, principalmente em pesquisas do campo da Educação Física relacionadas a promoção de saúde. Quando utilizado os termos autonomia de professores e autonomia docente, pode-se ter uma aproximação maior com a temática desta dissertação. Entretanto, foi possível perceber em alguns trabalhos que a autonomia não estava fundamentada, mas sim era citada de forma vazia, um conceito fechado na forma de liberdade de agir na prática educativa e na cultura escolar. Dessa maneira também foi possível encontrar que há uma gama de autores que pensam a autonomia de professores, mas de modo crítico e na perspectiva deste trabalho também foi um número relativamente baixo, pelo menos nas bases que investigamos, tanto é que, nos anexos sobre a análise da produção do conhecimento, serão encontrados poucos trabalhos relacionados a essa pesquisa, muito pelo fato de alguns autores não se aproximarem entre si. Essa questão dos trabalhos que apresentaram significados esvaziados referentes à autonomia de professores e uma pouca utilização dos autores de nossa base teórica, motivou ainda mais a necessidade de

---

<sup>6</sup> Termos utilizados por Paulo Freire, onde, resumidamente, o professor verbalista é aquele que muito sabe da teoria e pouco da prática e o professor ativista é aquele que muito faz na prática sem a teoria.

compreendermos a autonomia dos professores e manter essa temática de pesquisa com tal abordagem teórica, visando dar profundidade ao conceito e de forma crítica.

Quando se opta por uma graduação em licenciatura, mesmo com as incertezas das possibilidades de atuação que o campo abrange, acabamos por nos dar conta que, na grande maioria das vezes, seremos professores da educação básica e que teremos contato com as mais diversas formas de instituições de ensino durante a graduação. Entretanto, durante o curso de Licenciatura em Educação Física da UFSC seguimos um currículo fragmentado por conteúdos e disciplinas pertinentes à área onde muitas vezes temos pouca aproximação com a realidade da cultura escolar e do que realmente é a profissão docente. Isso se dá pelo fato de a atual organização do currículo apresentar o verdadeiro contato com a realidade nos estágios supervisionados quase ao fim da graduação e assim muitos dos acadêmicos acabam concluindo esta etapa sem estarem realmente preparados para atuação como parte do professorado.

Depois de algumas experiências vividas e das interações que tive com a cultura escolar, acabei por me questionar: quando estamos realmente preparados para a docência considerando que cada contexto e realidade social têm sua cultura e modo de organização próprio? A mudança da graduação para o exercício da profissão docente acontece de forma abrupta, pois de repente caímos de paraquedas no emaranhado cultural do cotidiano escolar onde as culturas se cruzam e de repente nos vemos frente a frente com o exercício real da profissão. Na apresentação do livro, “Textos e contextos sobre o trabalho do professor de Educação Física no início da docência”, há um trecho que é válido citar, mesmo que este texto faça referência aos professores iniciantes, pois muitas vezes é inevitável a troca de contextos durante a carreira docente:

[...] as investigações sobre professores iniciantes compreendem uma mudança de vida, cuja transição da posição de aluno para professor se estabelece em conjunto com o ingresso em um mundo de contextos desconhecidos, que exige do profissional conhecimentos e aprendizagens para poder se movimentar no período conflituoso da entrada na carreira (CONCEIÇÃO; FRASSON, 2016, p. 21 apud GARCIA, 2009).

A conjura política do Brasil tem sofrido com os preceitos do neoliberalismo há algum tempo e agora com uma extrema direita militarista que tem atacado fortemente os professores e o sistema educacional, alegando que o ensino deve ser puramente técnico com objetivo de extirpar a “*ideologia de Paulo Freire*” e acabar com o comunismo no Brasil (e no mundo). Além disso, vem cada vez mais criticando as universidades públicas e a sua produção de

conhecimento com ataques por meio de contingenciamento de gastos, principalmente. Esses são discursos de ódio e de inverdades ditas por uma bancada que defende armamento para a população e ensino não crítico nas escolas. Além disso, o próprio ministro da educação parece cada vez mais querer destruir e sucatear as escolas públicas, universidades federais e os institutos federais.<sup>7</sup>

Desde o golpe de 2016, com a farsa do impedimento e deposição da Presidenta Dilma Rousseff, temos vivido no Brasil um período de reformas de ensino, previdência, mais potente no atual momento, além de uma emenda constitucional, no (des)governo Michel Temer, que estabeleceu o congelamento dos gastos públicos com educação e saúde por 20 anos. Um dos campos de conhecimento que está sofrendo com essas reformas, especificamente via reforma do ensino médio é a Educação Física. Isso faz com que cada vez mais reflita e justifique a importância dos professores no processo educacional das novas gerações seja ele de qual área curricular for, pois não é qualquer sujeito que tem competência técnica, entrando no vocabulário dos atuais governos da extrema direita, mas também política para ensinar, pois a docência não é uma vocação:

Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão. Se pode ser tio ou tia geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos, mas não se pode ser autenticamente professora, mesmo num trabalho a longa distância, “longe” dos alunos. O processo de ensinar, que implica o de educar e vice-versa, envolve a “paixão de conhecer” que nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil. Por isso é que uma das razões da necessidade da ousadia de quem se quer fazer professora, educadora, é a disposição pela briga justa, lúcida, em defesa de seus direitos como no sentido da criação das conceições para a alegria na escola (FREIRE, 1997, p.9).

Em tempos de escuridão para as políticas públicas, principalmente voltadas para a Educação, onde os professores têm perdido sua autonomia dentro da cultura escolar, onde conteúdos não podem mais ser ministrados, devido ao fato dos governos buscarem destituir a possibilidade do pensamento crítico, é cada vez mais válido nos apoiarmos no patrono da educação brasileira Paulo Freire. Freire (1981) utiliza um conceito que é denominado de “ser mais”, que é a vocação ontológica e histórica para a humanização por meio da qual o ser

---

<sup>7</sup> Comentário feito a partir de leituras do pesquisador em jornais eletrônicos como El País Brasil, Brasil 247, Pragmatismo Político e UOL, durante o ano de 2019 e 2020.

humano curiosamente busca o conhecimento de si mesmo e do mundo, em prol de sua liberdade e sair de sua consciência ingênua e caminhar em direção a uma consciência crítica para tornarem-se sujeito da própria história. Há também um outro autor, Peter McLaren, que apresenta uma fala que representa bem o que se pretende com a utilização de pedagogia crítica em nosso trabalho.

Uma pedagogia crítica que abrace o pós-modernismo de resistência precisa construir uma política de recusa que possa oferecer condições de interrogar a institucionalização de igualdade formal baseada nos imperativos premiados no mundo anglo, masculino e branco. Precisa também criar espaços que facilitem a investigação sobre como as instituições dominantes devem ser transformadas para que não mais sirvam simplesmente como canais para uma indiferença motivada com relação à vitimação, à estética euroimperial, à depredação da dependência econômica e cultural e à produção de relações assimétricas de poder e privilégio (MCLAREN, 2000, p. 96)

Esse desmonte que vemos, o qual devemos resistir, é um ponto a se lamentar para nós professores, pois segundo Morin (2014), a educação é peça chave para assumir a condição humana, porque com ela tem-se a possibilidade de ensinar a como se tornar um cidadão, o qual é definido dentro de uma democracia por seus atos solidários e responsáveis, supondo assim um enraizamento da sua identidade nacional.

Nos parágrafos anteriores, dialogamos acerca de algumas questões introdutórias e justificativas de cunho político e, a seguir, dialogaremos com a ideia de uma justificativa científica em cujo marco teórico nos basearemos posteriormente. Dentro da presente pesquisa há dois tópicos de Edgar Morin que nos guiarão o caminho para pensar a ciência e a produção do conhecimento científico. O primeiro, já na capa de seu livro “A Cabeça Bem-Feita”, que é: *repensar a reforma – reformar o pensamento*; reforma necessária para produzir um ensino crítico e de qualidade, pois, segundo Morin (2014) há uma inadequação ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas e também realidades cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, globais e até mesmo planetárias. Para Morin (2014), uma cabeça bem-feita, ao invés de acumular o saber e empilhá-lo, é mais importante dispor, ao mesmo tempo, de uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas e de princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido. O segundo tópico que norteia o presente texto está no livro “*Ciência com Consciência*”, o qual está colocado na contracapa já bem ao final: *as ciências não têm consciência de que lhes falta uma consciência*. Podemos estar vivendo, conforme Morin (2005)

já nos alertava, uma revolução na história do saber, em que ele, quando deixa de ser pensado, meditado, refletido e discutido por seres humanos, integrado na investigação individual de conhecimento e de sabedoria, se destina cada vez mais a ser acumulado em bancos de dados para depois ser computado por instâncias manipuladoras, o Estado em primeiro lugar. Sistematizar o conhecimento e as teorias científicas não é tarefa das mais fáceis, mas é importante ter consciência de que:

As teorias científicas dão forma, ordem e organização aos dados verificados em que se baseiam e, por isso, são sistemas de idéias, construções do espírito que se aplicam aos dados para lhes serem adequadas. Entretanto, a evolução do conhecimento científico deve ser de transformações, rupturas, passagens (MORIN, 2005, p. 21.)

Refletindo e problematizando acerca do que é a ciência, Edgar Morin (2005) observa que essa é a única que ainda não tem nenhuma resposta científica e é por isso que, mais do que nunca, se impõe a necessidade do autoconhecimento do conhecimento científico. No entanto, ainda para o autor, esse conhecimento deve fazer parte de toda política da ciência, como da disciplina mental do cientista e o desenvolvimento desse conhecimento científico precisa da comunicação entre cultura científica, humanista e da comunicação com a cultura dos cidadãos não caminhando assim na direção de uma grande certeza, pois as grandes descobertas científicas não nos conduzem a uma resposta final. É neste sentido, não acreditando que o presente trabalho terá uma resposta final, mas sim de que terá uma resposta daquele contexto cultural dada em um determinado período histórico, acerca da temática que pretende-se investigar, determinada aqui como a constituição do processo da autonomia de professores e suas interações com a cultura escolar.

Durante o processo de pesquisa e investigação nos inspiramos no paradigma da complexidade como *lente epistemológica*. Considera-se lente epistemológica a forma como nosso olhar está voltado para o sistema nas suas interações e relações dentro dos emaranhados culturais para pensar e refletir sobre a construção da vida e do mundo. Desse modo, temos o pensamento complexo de Edgar Morin como um ponto de apoio na busca de avançar e romper com a ideia de uma ciência cartesiana positivista e seu paradigma simplificador dentro do presente trabalho e sua questão investigativa.



Dando início a nossa aproximação à lente epistemológica, apresentaremos primeiramente o que Morin considera como princípio da complexidade. A complexidade é um princípio mais rico do que o da simplificação, o qual pretende estabelecer a comunicação entre aquilo que é distinguido entre objeto e ambiente, entre o todo e as partes, por exemplo, e busca por uma explicação da ciência que reflete, discute e incorpora. Além disso, é um princípio que caminha na direção de realizar transformações na estrutura do pensamento que seu próprio desenvolvimento demanda e se esforça por abrir e desenvolver amplamente o diálogo entre ordem, desordem e organização, para conceber, na sua especificidade, em cada um dos seus níveis, os fenômenos físicos, biológicos e humanos (MORIN, 2005).

A partir das leituras do autor, percebeu-se que o *paradigma da complexidade* emerge como dificuldade, como incerteza e não como uma clareza e como resposta é saber se há uma possibilidade de responder ao desafio da incerteza e da dificuldade. Emerge também na necessidade epistemológica de um novo paradigma que rompa os limites do determinismo e da simplificação para incorporar o acaso, a probabilidade e a incerteza como parâmetros necessários à compreensão da realidade, um paradigma onde o complexo – *complexus* – é aquilo que é tecido junto. Pode-se entender também a complexidade como sendo o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem o mundo fenomênico e que se apresenta com traços inquietantes do emaranhado, da incerteza, entre outros (MORIN, 2011). Sendo considerado um sociólogo que pensa a construção da vida nas incertezas e nas suas possibilidades antagônicas, Morin nos atenta em relação a complexidade:

Enfrentar a complexidade do real significa: confrontar-se com os paradoxos da ordem/desordem, da parte/todo, do singular/geral; incorporar o acaso e o particular como componentes da análise científica e colocar-se diante do tempo e do fenômeno, integrando a natureza singular e evolutiva do mundo à sua natureza acidental e factual (MORIN, 2005, p.3).

Para se pensar a complexidade como uma maneira de ver o mundo e seus sistemas Morin elaborou três princípios que não podem deixar de ser apresentados, que são eles: *dialógico; recursividade; hologramático*. O primeiro princípio, dialógico, segundo Morin (2011) é onde podemos manter a dualidade no seio da unidade, onde associam-se termos complementares e antagônicos, ao mesmo tempo. Podemos traduzir como aquele que faz crítica, mas aprende com o outro e é um princípio relevante quando tratamos da constituição da identidade dos sujeitos. A recursividade, ou recursão organizacional, é um processo em que os produtos e os efeitos são

ao mesmo tempo causas e produtores do que os produz, é o que vem e vai (MORIN, 2011). Como exemplo podemos ter a ideia de que a cultura é constituída pelo sujeito, mas é constituinte do sujeito. O último princípio, hologramático, retrata sobre a ideia de que não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte e o que se aprende sobre as qualidades emergentes do todo, tudo que não existe sem organização, volta-se sobre as partes. “Então pode-se enriquecer o conhecimento das partes pelo todo e do todo pelas partes, num mesmo movimento produtor de conhecimentos” (MORIN, 2011, p.75).

Considerando os desafios do pensamento complexo e suas dificuldades, tivemos como principal ponto de nosso olhar para essa pesquisa justamente o que Morin (2011) nos orienta, de que a consciência da complexidade nos faz compreender que jamais poderemos escapar das incertezas, principalmente, dentro de diferentes contextos, interações e relações sociais que o emaranhando da cultura escolar proporciona para os sujeitos que lá se inserem e os que lá estão inseridos.

## **2.1 Problemática de Pesquisa e Objetivos**

No parágrafo introdutório contei um pouco de minha trajetória acadêmica. Perpassando pelo Vitral Latino-Americano e pelo NEPEF pude ter contato com diversas temáticas distintas e também durante a graduação tive algumas e boas inquietações. No trabalho de conclusão de curso investigamos as possibilidades de emancipação do futebol em contextos sociais diferentes e não podia deixar essa temática que fez parte de minha trajetória até chegar na temática desta dissertação. O tema da autonomia de professores surgiu aos quarenta e cinco do segundo tempo – trazendo para a linguagem futebolística em relação ao tema do trabalho de conclusão de curso – visto que temáticas como identidade docente, experiência de professores, socialização e entre outros, já estavam sendo temáticas investigadas.

Buscando uma aproximação com a temática da emancipação e pensando em uma temática distinta dos colegas do grupo, mas que fizesse parte da teoria crítica e da sociologia, ao iniciar a disciplina de “Formação de Professores – dimensões conceituais e históricas” no PPGE me aproximei ao texto de Carlos Marcelo Garcia que trazia pontos sobre autonomia docente. Conversei com alguns professores e colegas que me incentivaram a investir nessa

temática. Dessa forma, fui atrás de leituras, textos e acabei gostando e me apropriando cada vez mais da temática que tem me revelado cada vez mais surpresas no aprendizado, compreensão e interpretação sobre a temática.

Sendo assim, por meio da pesquisa do grupo GPOM/NEPEF que vem sendo realizada na Prefeitura Municipal de Florianópolis, escolheu-se como tema abordar então a autonomia de professores. Dentro de suas particularidades, especificidades e contextos culturais, buscaremos compreender no presente trabalho a seguinte problemática: **Como é construído o processo de autonomia de três professores de Educação Física em uma escola do sul da ilha da cidade de Florianópolis-SC na perspectiva do *imprinting cultural* em suas interações com a cultura escolar?**

## Objetivos

### Objetivo Geral

Compreender como é construído<sup>8</sup> o processo de autonomia de três professores de Educação Física em uma escola do sul da ilha da cidade de Florianópolis-SC na perspectiva do *imprinting cultural* em suas interações com a cultura escolar.

### Objetivos Específicos

- Identificar e analisar como o *imprinting cultural* marca a autonomia dos professores de Educação Física no emaranhado da cultura escolar;
- Reconhecer e interpretar os modos de ser e agir dos professores de Educação Física na cultura escolar por meio de sua prática educativa;
- Reconhecer a partir da prática educativa às aproximações aos modelos de profissionalidade docente dos professores de Educação Física.

---

<sup>8</sup> Utiliza-se o termo “construído” pelo diálogo entre os escritos de Morin no sentido figurado de um ato contínuo e recursivo que constrói ou produz algo, mas que sofre mudanças pelo trabalho de quem o faz, que está sujeito a ação do indivíduo e que também se afeta e aprende com o processo.

### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo pretendemos debater e refletir sobre os conceitos relacionados a autonomia de professores dialogando e refletindo com os autores que darão sustentação ao marco teórico da presente dissertação. Além disso, será apresentada uma breve análise sobre a produção do conhecimento referente a temática da pesquisa. Por termos como lente epistemológica o paradigma da complexidade, iniciaremos o presente capítulo explorando a ideia de autonomia de Edgar Morin.

#### 3.1 A VIDA DA VIDA: A AUTONOMIA SOB O OLHAR DO PENSAMENTO COMPLEXO

Para podermos dialogar sobre autonomia em Morin não podemos abrir mão de pensar esse sujeito inserido dentro de um sistema que possui ordem, desordem, mas também organização por meio de uma teia de interações. Esse sistema também se modifica e é modificado pelos sujeitos que o constituem e são constituídos, os quais produzem a sociedade através de suas relações sociais para que construam as suas humanidades. Segundo Morin (2005), ordem numa ideia de determinação, coação, estabilidade, constância, pois é universal, ao mesmo tempo que é singular, é ligada as interações e também em relação com a noção de estrutura, a ideia de ordem demanda a ideia de organização, ou seja, como estrutura que organiza o sistema. A desordem invadiu o universo e já não há setor em que não haja desordem. Esta consiste as agitações, dispersões, irregularidades, instabilidades, desvios dos processos, os quais são representados pelos ruídos e os erros, ou seja, agrega a incerteza. No que se refere a organização, para Morin:

*A organização, entretanto, não pode ser reduzida à ordem, embora a comporte e produza. Uma organização constitui e mantém um conjunto ou "todo" não redutível às partes, porque dispõe de qualidades emergentes e de coações próprias, e comporta retroação das qualidades emergentes do "todo" sobre as partes. Por isso, as organizações podem estabelecer suas próprias constâncias: é o caso das organizações ativas, das máquinas, das auto-organizações, enfim, dos seres vivos; podem estabelecer sua *regulação* e produzir suas estabilidades (...). Assim, a idéia enriquecida de ordem não só não dissolve a idéia de organização, mas também nos convida a reconhecê-la (MORIN, 2005, p. 198- 199).*

Os seres vivos que estão inseridos dentro desses sistemas fazem parte do *Oikos* que segundo Morin (2015) consiste na terra habitada, concebida como universo que interage com

os seres vivos e conjuga-se com as restrições e possibilidades fornecidas por meio do biótopo<sup>9</sup> físico. Dessa maneira, organizam precisamente o meio em sistema, e assim, o meio torna-se uma realidade organizadora que comporta a ordem e desordem, a unidade e a diversidade, a solidariedade e o antagonismo, que coexistem e estão ligados por suas necessidades, formando assim, o ecossistema:

(...) esse termo quer dizer que o conjunto de interações no centro de uma unidade geofísica determinável contendo diversas populações vivas constitui uma unidade complexa de caráter organizador ou sistema. Significa que devemos considerar o meio não mais apenas como ordem e limitação, não mais somente como desordem, mas também como organização, a qual, como toda organização complexa, sofre, comporta/ produz desordem e ordem (MORIN, 2015, p. 36).

Edgar Morin faz analogia ao voo de um pássaro para iniciar sua fala sobre autonomia no *Método 2* quando cita que nada é mais autônomo que o voo dessa ave a um primeiro olhar, o qual o autor considera uma ótica ingênua. Segundo o autor, essa autonomia se decompõe a partir do momento em que conhece os determinismos exteriores (ecológicos), inferiores (moleculares) e superiores (genéticos). Entretanto, a ideia de autonomia apresentada nasce primeiramente das células e suas relações de dependências e interações. Para Morin (2015), a biologia, em sua concepção simplificadora, descobriu a célula e nessa procura do simples acabou por encontrar o complexo da organização celular que consiste nas interações entre as moléculas e na organização autônoma de um ser autônomo que produz pelo trabalho das suas mais variadas moléculas a mesma autonomia. No pensamento complexo, essa autonomia não deve ser “ingênua”<sup>10</sup>, é dependente, termo repulsivo para o paradigma simplificador, e deve produzir a si mesma, ou seja, é emergente e retroage sobre as condições e os processos que a fazem emergir.

Considerando que as moléculas são individuais e são elas que geram a autonomia do ser, Morin (2015) sugere um princípio de autonomia do indivíduo no plano da existência, da

---

<sup>9</sup> Pode-se dizer que se equivale ao sentido de habitat. São lugares onde há possibilidade de desenvolvimento da vida ou, até mesmo, o próprio lugar onde se desenvolve a vida.

<sup>10</sup> É importante lembrar que Morin faz uma teoria antagônica ao paradigma simplificador, pois a ciência simplificadora organiza um olhar de uma tábula rasa sobre as coisas, ou seja, isso é a ingenuidade. No paradigma da complexidade existe um movimento sistêmico que organiza um olhar em rede, teias, tecidos, complexo, para buscar dar conta dos fenômenos observando os elementos que o cercam. Neste sentido, a autonomia é um elemento cercado por “vários” outros elementos, sejam eles internos ao sujeito, ou externos, relacionados com o meio, com o ecossistema.

organização e da ação. Para o autor, ela se autoproduz e se alimenta de matéria/energia e de informações, resistindo aos riscos e agressões que se desenvolve sob a forma de comportamentos, superando obstáculos, evitam perigos e respondem sobre agressões e lançam-se na natação, na corrida, no voo. Além disso, há dois níveis, mesmo que distintos, de organização inseparáveis em relação a autonomia. O primeiro consiste no nível fenomênico, referente a existência individual no âmago de um ambiente, e o segundo se dá como nível generativo, referente a um processo transindividual que gera e regenera os indivíduos (MORIN, 2015). É válido ressaltar a noção de *autos* proposta por Morin (2015), a qual tem por objetivo a restituição de seus sentidos vitalmente inseparáveis, como o direito, o mesmo, o reflexivo para designar a emergência dos seres individuais e o retorno do mesmo através dos ciclos de reprodução. Esses sentidos fazem emergir também um sentido vivo aos termos organização, produção, reprodução: auto-organização, autoprodução, autorreprodução.

Finalizando aqui esta primeira parte, podemos dizer que o autor considera a autonomia como uma possibilidade de um sistema aberto, utilizando e apropriando-se de eventualidades externas para benefício próprio. Como consequência, buscam emancipar-se através dessas eventualidades externas, mantendo seu equilíbrio interno e ao mesmo tempo que o ser progride em sua autonomia a partir de suas interações, o sistema também se torna mais complexo, mais dependente do meio e mais passível de reverberações que marcam o sujeito e dão significado a essas relações com o sistema.

### **3.2 A autonomia de professores: situando a produção do conhecimento<sup>11</sup>**

Com vistas a situar o que vem sendo produzido no campo da Educação Física e na Educação referente à temática do presente texto, ou trabalhos que se aproximem da problemática aqui presente, foi realizado um balanço bibliográfico com buscas em revistas referentes à área da Educação Física, nas bases de teses e dissertações da pós-graduação em Educação da UFSC e também do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

---

<sup>11</sup> Em anexo encontram-se os quadros referentes aos achados do capítulo com os títulos do trabalho, local de publicação e autores.

Segundo Romanowski e Ens (2006), os estados da arte podem contribuir para a constituição do campo teórico das áreas de conhecimento, pois dentre as várias funções que possui, tem como potencial identificar os aportes significativos da teoria e da prática educativa, apontar soluções para os problemas da prática e contribuir para a construção e organização do campo teórico de uma determinada área de conhecimento. De acordo com as autoras o objetivo do estado da arte é de buscar compreender como se dá a produção do conhecimento em uma área conhecimento através de suas teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos, publicações, produções em congressos, entre outros. Sendo assim, buscou-se neste trabalho possibilitar uma visão do estado do conhecimento, pois foi abordado aqui um setor de publicações, ou seja, a busca não foi tão ampliada assim para denominarmos de estado da arte, conforme as autoras nos alertam. Nesse sentido, apresentaremos uma visão geral do que vem sendo produzido com vistas a identificar lacunas ainda existentes. Além disso, com o estado do conhecimento buscamos seguir em uma (re)construção de redes de pensamentos e conceitos, que articulam saberes de diversas fontes para caminhar na direção do que se deseja conhecer, segundo Gomes e Caminha (2014).

Para realizar a busca nas bases de dados escolhidas, que serão apresentadas detalhadamente nos parágrafos abaixo, foi utilizado o seguinte processo para inclusão e exclusão dos achados. Primeiro utilizamos os descritores e após os resultados os materiais eram incluídos ou descartados devido ao seu título, ou seja, os que se aproximavam da temática de pesquisa eram inclusos e os que não possuíam aproximações eram excluídos. Feito isso, o próximo passo era partir para a leitura do resumo dos materiais para verificar se poderiam auxiliar no processo de construção da presente dissertação e sua fundamentação teórica principalmente. Dessa forma, aqueles resumos que continham aproximações ao estudo eram selecionados para a leitura do trabalho na íntegra e os que não possuíam aproximações eram descartados. Os trabalhos selecionados para leitura na íntegra foram armazenados em arquivo pessoal, lidos e colhidas as informações e interpretações e descritas no presente capítulo como os principais autores e conceitos referentes à autonomia de professores.

Primeiramente o campo de busca acerca da temática foram as seguintes revistas de Educação Física: Revista Brasileira de Ciências do Esporte; Revista Movimento; Motrivivência; Pensar a Prática; Revista da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Os dois

descritores selecionados para utilização da busca nos periódicos foram *autonomia* e *autonomia docente*, o que gerou um pouco de dificuldades em encontrar materiais próximos a temática da pesquisa. Em relação ao termo *autonomia* foram encontrados 206 artigos considerando todas as revistas. Desse total, selecionamos para leitura do resumo 35 trabalhos e para leitura na íntegra do artigo foram escolhidos o total de 6 artigos, apenas. Já com a utilização do termo *autonomia docente* nestes mesmos periódicos, foram encontrados 77 artigos e selecionados 6 para leitura do resumo. Feito esse processo de filtragem dos artigos, houve apenas um artigo escolhido que na verdade era duplicado e foi descartado por já estar incluso o descritor de *autonomia*.

A *autonomia*, em sua grande maioria, foi tratada em seu conceito como um princípio de liberdade tanto dos alunos como uma liberdade do trabalho docente e também como uma ideia de empoderamento, de experiência de liberdade onde os sujeitos se tornam autores do processo por meio de uma compreensão crítica e pela competência dialógica. O autor que teve mais destaque nos textos dessas revistas foi sem dúvidas Paulo Freire. Entretanto, esse conceito de *autonomia* também perpassou por autores como Paro, Hellison e Puig.

Em um segundo momento de busca no estado do conhecimento, a pesquisa foi feita na base de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, a fim de investigar o que se vem produzindo nos últimos dez anos – 2009 a 2019 – por considerar que este período representa produção mais atual referente ao tema de pesquisa do presente trabalho. Devido à dificuldade encontrada com os descritores na primeira busca, dessa vez optou-se por utilizar *autonomia docente* e *autonomia de professores* acreditando que o resultado seria um pouco diferente do anterior, mas, entretanto, os achados foram escassos. Foram encontrados na base de teses e dissertações com o descritor *autonomia docente* 150 resultados que, para leitura do resumo, foram escolhidos 10 e para leitura na íntegra apenas 2 trabalhos que se configuravam como tese de doutorado. Já com o descritor *autonomia de professores* encontramos 173 trabalhos cujos foram selecionados apenas 2 para a leitura do resumo e 1 para leitura na íntegra, sendo esse achado uma dissertação de mestrado.

Na leitura dos materiais encontrados no PPGE foram encontrados alguns conceitos que interagem entre *autonomia* e currículo, que apresentam então a dependência dos professores em relação a ordem hierárquicas. Tal hierarquia acontece por meio de políticas constituídas



historicamente que acabam por balizar concepções de prática educativa e também documentos norteadores dela como, por exemplo, livros didáticos e orientações curriculares. Nesta busca foi onde apareceu também a ideia de uma autonomia relativa, onde apresenta que os sujeitos devem ter a consciência de que a liberdade não é absoluta, mas que ser autônomo é ser responsável por nossas decisões e que essas decisões estão em constante interação com as determinações sociais que influenciam as ações dos sujeitos; por isso, a ideia de uma autonomia relativa. Os autores apresentados nesses conceitos se deram novamente por Freire, mas também por Gimeno Sacristán, Heller e Amorim.

No terceiro momento da revisão sistemática, foi pesquisado na base de teses e dissertações da CAPES, também com intervalo temporal dos últimos dez anos – 2009 a 2019. Novamente os descritores foram *autonomia docente* e *autonomia de professores*, pois observamos que os achados foram mais concretos e próximos à temática da pesquisa. Foram encontrados na base de teses e dissertações com o descritor *autonomia docente* 125 resultados. Desse número, 66 foram feitos a leitura do resumo e após isso foram escolhidas 6 dissertações para leitura na íntegra. Já com o descritor *autonomia de professores* encontraram-se 11 trabalhos e 5 desses foram selecionados para leitura do resumo. Com esse descritor, 4 foram selecionados para a leitura na íntegra, sendo 2 teses e 2 dissertações.

Na base da CAPES houve uma diversidade maior de autores e também de aproximações ao conceito de autonomia de professores. Pode-se perceber o conceito de autonomia de professores representado pela prática educativa que se liberta das opressões e das amarras políticas, que se emancipa, que domina ideológica e tecnicamente o trabalho, que é uma práxis sócio-histórica, ou seja, que não se desvincula das relações e contextos sociais e se abre a compreensão e reconstrução da identidade profissional. Além disso, observou-se o conceito de autonomia como um agir por si que é fundamental para o trabalho docente. Entretanto, esse agir por si não pode ser entendido como um fazer o que quiser, mas agir considerando as interferências internas e externas e também não agir num sentido de uma autonomia ilusória que se preocupa apenas com o rigor e não se preocupar com um desenvolvimento global dos educandos. Nesse ponto, além de Freire e Sacristán já citados, emergiram alguns outros autores de extrema importância para a presente dissertação, como, por exemplo, Contreras e Giroux, e outros como Marx, Adorno, Horkheimer e Feenberg

No breve levantamento feito percebeu-se que há uma gama de possibilidades de autores e visões de enxergar os conceitos de autonomia de professores. Uma das dificuldades em se fazer um levantamento sem uma boa opção de descritores é de que autonomia é um termo muito amplo e repleto de possibilidades de interação, seja com professores, alunos, idosos, indígenas, o que traz uma necessidade de definir melhor o termo da pesquisa. Mesmo assim, quando se procura pela autonomia de professores muitos conceitos que não interagem com o presente trabalho apareciam.

Nesse sentido, os autores relevantes para o presente trabalho que apareceram nesse balanço bibliográfico e que se aproximam do campo teórico são Freire, Contreras, Giroux e Sacristán. O sentido aqui não é de menosprezo aos diferentes autores que surgiram, mas sim de demarcar a posição apoiada na teoria crítica que embasará a fundamentação teórica da dissertação e, sendo assim os autores que mais se aproximam e representam a teoria crítica são estes quatro citados anteriormente.

### **3.3 Autonomia de professores: das relações de dependência a proletarização do trabalho**

No capítulo de abertura da fundamentação teórica, abordou-se um conceito de autonomia a partir da lente epistemológica, a qual teve em Edgar Morin sua sustentação. Para dialogarmos acerca da autonomia de professores neste capítulo nos apoiaremos no professor e pesquisador espanhol José Contreras Domingo, principalmente sua obra “A autonomia de professores”, que tem em sua apresentação na segunda edição brasileira, importantes contribuições da professora e pesquisadora Selma Garrido Pimenta.

A autonomia de professores é tema recorrente nos discursos pedagógicos e na prática educativa nos últimos tempos. Entretanto, segundo Contreras (2012), o debate sobre autonomia docente aparece na forma de *slogans* que desgastam e esvaziam os seus significados devido ao uso frequente. Além disso, os termos são utilizados para provocar uma atração emocional sem esclarecer o significado atribuído, mas com um caráter de ideias positivas, o que assim dificulta o esclarecimento sobre a temática. Essa dificuldade se dá por meio dos diversos sentidos que lhes podem ser concebidos, bem como o avanço na compreensão dos problemas

educativos e políticos que encerra, pretendendo captar sua significação no contexto de diferentes concepções educativas e sobre o papel daqueles que ensinam (PIMENTA, 2012)<sup>12</sup>.

Morin constrói o princípio autonomia considerando-a relacional e dependente. Para Contreras (2012), a autonomia de professores, possui relação com a sociedade e, conseqüentemente, seu papel referente à educação, sendo esta uma forma dos professores de ser e estar em relação ao mundo em que vivem e atuam como profissionais. Desse modo, percebemos que seu esclarecimento se dá na compreensão das formas ou dos efeitos políticos dos diferentes modos de se conceber o docente, bem como as atribuições da sociedade na qual estes profissionais atuam.

Pelo fato de a autonomia de professores se dar em ambientes educacionais, seja no ensino básico, superior, tecnológico, entre outros, Contreras (2012) reforça o sentido de uma autonomia não solitária, não isolada, que não se torna possível sem o apoio, a relação e o intercâmbio. Sendo assim, considerando as relações e intercâmbios no processo de autonomia docente, Perez Gomez (2001) atenta para o fato de que os docentes têm sua prática educativa em meio à crise social, econômica, política e cultural, que faz com que a cultura escolar se adapte a situações periféricas e reproduzam rotinas, e também a si mesma, e que gerem sua cultura independente das mudanças radicais que ocorrem ao redor.

Na escola há uma complexa rede de culturas que se entrecruzam e que são caracterizadas como o tecido de significados, expectativas e comportamentos, discrepantes ou convergentes compartilhados por determinados grupos sociais os quais podem ordenar, limitar e potencializar os intercâmbios. Portanto, a cultura é resultado de uma construção social contingente as condições materiais, sociais e materiais e expressa-se em significados, valores, sentimentos, entre outros, que circundam a vida individual e coletiva de uma comunidade (PEREZ GOMEZ, 2001).

Aproximado a seu conceito de cultura está também o seu conceito de cultura social tal qual corresponde ao conjunto de significados e comportamentos hegemônicos no contexto social. Este conceito é representado por sua rede de interdependências e intercâmbios humanos

---

<sup>12</sup> É pertinente citarmos aqui o prefácio da obra de Contreras escrito pela professora e pesquisadora brasileira Selma Garrido Pimenta que contribui para contextualizar e compreender o debate histórico referente à autonomia de professores.

nas sociedades democráticas regidas pelas leis de livre mercado, ou seja, a cultura social é ideologia cotidiana referente às condições econômicas, políticas e sociais (PEREZ GOMEZ, 2001). Considerando essas relações de intercâmbio e interdependências na cultura social, nos atentamos que o processo da autonomia de professores é um desenvolvimento que foge do individualismo e que o desenvolvimento educativo das escolas e dos professores só acontecerá por meio de processos democráticos.

Para Contreras (2012), a educação democrática é uma esfera que se abre aos grupos e setores da comunidade nos quais têm algo a dizer sobre os problemas educacionais por meio de uma participação igualitária entre alunos, professores, funcionários e comunidade. Considerando a escola e a educação como um espaço que interage com a cultura social, percebe-se historicamente que os professores sofrem ataques frequentes, quase que diariamente. Conforme Contreras (2012) nos atenta, questões levantadas do ponto de vista conceitual sobre os professores como sujeitos e intelectuais, capazes de produzir conhecimento, que participam de decisões da gestão da escola e dos sistemas, trazem perspectivas para a reinvenção de uma escola democrática. Contudo, uma característica dos anos 1970, a concepção de professores na racionalidade técnica, resultou em um controle cada vez mais burocrático do trabalho, evidenciando uma política ineficaz de democratizar o ensino e também sem resolver a exclusão social no processo de escolarização (PIMENTA, 2012).

No Brasil, isso vem acontecendo com força nos últimos anos com a retomada de governantes neoliberais, liberais e da extrema-direita, tendo presença forte com o início de um governo extremista no ano de 2019 e que tem interesse em acabar com a educação pública e de qualidade no país, não reconhecendo assim a importância dos docentes para a sociedade e para a formação das futuras gerações. Na verdade, há interesse de se reproduzir esta perspectiva ideológica única, técnica, de um paradigma simplificador que abdica do saber refletido, meditado, discutido, criticado por espíritos humanos, para um saber empilhado, acumulado, armazenado em bancos informacionais (MORIN, 2005). Neste sentido de democratização social e política, Contreras (2012) identifica o reconhecimento da escola e dos professores como protagonistas fundamentais nesse processo, com extrema importância para os países que se libertaram de longos períodos de ditadura, como Espanha e Portugal, mas também no Brasil,

que teve nos docentes papel fundamental para moldarem os currículos a fim de buscar esta democratização social e política.

Para Sacristán (2000) o professor é indivíduo central em sua concretização, pois através da forma como o interpreta o currículo o docente molda e constrói significados que são tecidos emocional e socialmente, ou seja, acontece em um movimento coletivo. O autor ainda acredita no currículo como um processo de construção social que se configura na prática onde todos que participam são sujeitos e, além disso, muitas vezes se dão como hipóteses a serem testadas na realidade, ou seja, na própria prática educativa. Dessa forma, interpreta-se que a modelação do currículo, dada na grande maioria das vezes através do planejamento, é onde o docente melhor exerce suas decisões e enfatiza o seu ensino dentro de suas perspectivas culturais, sociais e políticas. Podemos dizer que isso representa uma forma de autonomia, pois essas interpretações e transformações dos currículos apresentam-se como uma forma de opção política do professor no ofício do exercício do ensino (SACRISTÁN, 2000).

O sentido do protagonismo e a centralidade colocada sobre os professores é representado, segundo Contreras (2012), pela valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores para se compreender o seu fazer não apenas de sala de aula. Nesse sentido, pode-se dizer que os docentes não são limitados a executarem currículos, pois como citado no parágrafo anterior, também os elaboram, os definem, os reinterpretam, por isso a prioridade de realizar pesquisas para se compreender o exercício da docência e seus processos de construção da autonomia de professores, as condições em que trabalham, de status, de liderança e de interações.

Considerando a autonomia de professores como um conceito que vai para além da sala de aula, podemos perceber que ela se aproxima e tem relação direta com o trabalho e sua proletarização. Segundo Contreras (2012) a autonomia de professores perpassa pela progressiva perda de uma série de qualidades, controle e sentido sobre o próprio trabalho docente, ou seja, coloca em jogo o controle técnico nos quais possam estar submetidos ou a uma própria desorientação ideológica à qual possam se ver mergulhados. Ainda nesse sentido, Contreras apresenta uma tese básica, que não é unanimidade entre autores, mas que considera como o possível processo de proletarização:

[...] a consideração de que os docentes, enquanto categoria, sofreram ou estão sofrendo uma transformação, tanto nas características de suas condições de trabalho como nas tarefas que realizam, que os aproxima cada vez mais das condições e interesses da classe operária (CONTRERAS, 2012, p.38).

A proletarização pode ser ainda técnica e ideológica, respectivamente. A primeira se produz na perda de controle sobre as formas de realização do trabalho, sobre as decisões técnicas do mesmo; já a segunda possui relação com a perda de controle sobre os fins e os propósitos sociais aos quais o trabalho se dirige, onde os valores e pretensões foram se perdendo, mas não as habilidades técnicas. Dessa forma, temos a racionalização do ensino com a perda do controle sobre o trabalho. Para Contreras (2012), racionalização significa introduzir um sistema de gestão de trabalho dos professores para favorecer seu controle, no sentido de torná-lo dependente das decisões que passam ao âmbito dos especialistas e da administração. Junto a isso, a tecnologização do ensino trouxe a separação das fases de concepção e execução, onde os docentes foram sendo menosprezados de sua missão de intervenção e decisão no planejamento do ensino, ao menos sobre o que deveria ocorrer na aula, da qual faz parte do âmbito mais direto da sua competência.

Para Contreras (2012), o espírito da racionalização tecnológica do ensino desqualifica e reduz a função do docente ao cumprimento de prescrições externas determinadas, as quais fazem perder de vista o controle e o conjunto sobre as suas tarefas devido a dependência de um controle burocrático e hierárquico. Os controles exercidos são dados por meio de relações externas, as quais possuem caráter político e ideológico dos tais níveis hierárquicos, com a implementação de documentos normativos como, por exemplo, a Base Nacional Curricular Comum que pode indicar a renúncia à sua autonomia como docente. Sendo assim, menosprezar os docentes é torna-los em meros executores e aplicadores de pacotes curriculares, abdicando das possibilidades de crítica, ou seja, excluindo o caráter progressista do ensino e consequentemente da educação.

Pimenta (2012) acredita que a educação enquanto prática histórica é desafiada a responder a todas essas demandas colocadas pelos contextos, pois ela retrata e reproduz a sociedade, mas também projeta a sociedade que se quer. Esses fatores interagem com o princípio dialógico de Edgar Morin apresentado na introdução do presente trabalho. O campo da educação é amplo, desafiador, devido as mais diversas concepções filósofo-epistemológicas

e também em relação as abordagens teórico-metodológicas, isso sem esquecer de todo o desmonte e ataques que esse campo sofre diariamente. Para Contreras, esses fatos justificam o campo como um fenômeno complexo, histórico, produto do trabalho de seres humanos, a qual, como tal, responde aos desafios cujos os diferentes contextos políticos, sociais e culturais lhe colocam.

### **3.4 Limites e possibilidades dos modelos de profissionalidade docente em Contreras**

A partir do que se vem dialogando no presente trabalho, entende-se que a autonomia se apresenta de forma dependente e relacional, pois interage com seus fatores externos, internos, culturais e de suas possibilidades de interações sociais. Essa ainda se apresenta como uma forma dos sujeitos de ser e estar no mundo nas suas formas de atuação docente considerando os fatores da proletarização do trabalho.

Pretende-se esclarecer e aprofundar esse conceito como chave para compreensão de um problema específico que se mostra essencial para as possibilidades de desenvolvimento de qualidades pertinentes a prática educativa. Consideramos esse fato especialmente importante para seguir em direção da fuga de ideias simplistas relativas a essa noção, que segundo Contreras (2012) é reduzida a mera oportunidade de agir sem condicionantes, quando o ensino é um trabalho cheio delas, dada a natureza social e pública da educação.

Buscamos no presente capítulo apresentar três modelos de compreensão da prática profissional que marcam as três tendências básicas defendidas teoricamente por Contreras em sua respectiva obra com a esperança de uma melhor aproximação conceitual referente aos problemas básicos da autonomia de professores. As concepções que virão a ser apresentadas foram elaboradas pelo autor a partir de fundamentação de base teórico-epistemológica e também pedagógica, e se caracterizam como: o professor como profissional racional técnico, o docente como profissional reflexivo e o professor como intelectual crítico e representam formas de entender o trabalho de ensinar, ou seja, são consideradas modos de compreender a prática educativa.

Esse capítulo tem por objetivo apresentar e compreender a análise dos limites e possibilidades das concepções elaboradas pelo autor para que se possa fomentar os significados compreendidos da autonomia de professores de modo sistêmico e complexo. Cabe ressaltar que

não se pretende no campo investigativo encaixar os professores nos modelos de profissionais, mas sim buscar aproximações emergentes na base empírica com o marco teórico desta dissertação.

#### 3.4.1 Os professores como profissionais racionais técnicos

Para o autor, o modelo da racionalidade técnica é considerado dominante quando o assunto é referente a prática educativa dos professores, pois sua ideia básica consiste em soluções instrumentais de problemas mediante aplicação de conhecimentos teóricos e técnicos em busca de efeitos ou resultados desejados. Além disso, busca permitir o desenvolvimento de procedimentos técnicos com vistas a analisar e diagnosticar os problemas para o seu tratamento em busca de uma solução satisfatória (CONTRERAS, 2012). Nessa perspectiva predomina-se uma relação hierárquica entre prática e conhecimento, onde as habilidades práticas são necessárias para a realização de técnicas, as quais derivam do material disponível da ciência aplicada.

Nesse sentido, pode-se observar que o modelo da racionalidade técnica é sustentado pela concepção positivista do conhecimento, cuja reduz o papel do conhecimento às regras de causa e efeito que permitem a predição dos fenômenos e sua consequente manipulação e controle com seus fins bem definidos. Sendo assim, parafraseando Habermas, “o negar da reflexão, isto é positivismo”. Nesta perspectiva, o conhecimento pedagógico relevante é aquele que estabelece os meios eficientes para levar a suas finalidades predeterminadas. Sendo assim, os professores são reconhecidos no domínio da racionalidade técnica:

O reconhecimento que, como profissionais, os professores possuem, sob essa concepção, relaciona-se com o domínio técnico demonstrado na solução de problemas, ou seja, no conhecimento dos procedimentos adequados de ensino e em sua aplicação inteligente. Sua perícia técnica se encontra no conhecimento de metodologias de ensino, no domínio de procedimentos de gestão e funcionamento do grupo em sala de aula e no manejo de técnicas de avaliação da aprendizagem (CONTRERAS, 2012, p. 105 – 106).

O ensino compreendido apenas como mera aplicação técnica ou prática dirigida à obtenção de resultados previamente definidos, não abre possibilidade para uma prática educativa criativa, mas sim, reprodutiva, pois acaba sendo direcionada a reprodução dos objetivos que orientam o trabalho docente. (CONTRERAS, 2012). Dessa forma, com base no



autor, interpreta-se que entender o trabalho docente neste modelo significa resistir às análises de circunstâncias que possivelmente ultrapassariam a forma pela qual os professores já compreenderam seu trabalho, pois, em circunstância alguma, aceitarão, como parte de seu compromisso profissional, algo que ultrapasse os limites da ação educativa. Nesse sentido, essas características são importantes para que possamos compreender a lógica da participação ou não de professores nas atividades políticas da categoria do professorado.

A participação nas atividades políticas ou não pelos professores dentro desse modelo de profissionalidade docente pode ter relação com a limitação do contexto que evita o enfrentamento do conflito social referente aos fins do ensino e as possíveis consequências sociais de aprendizagem que se realiza em sala de aula. Para Contreras (2012), isso tem relação direta com a sensibilidade dos professores referentes as situações de conflitos apresentadas na realidade da cultura escolar. Desse modo, inevitavelmente terão de aceitar o contexto mais amplo das origens e consequências da sua prática educativa como forma e parte de seu compromisso profissional e, desta forma, se abrirão à complexidade, instabilidade e as incertezas.

Será abordado aqui também algumas das possíveis limitações desse modelo de ensino em busca de problematiza-lo como no decorrer deste subcapítulo. O contexto da sala de aula e da cultura escolar é repleto de situações que não se podem prever, e nem manipular, as ações educativas e os efeitos a serem alcançados. Nesse sentido, exige uma atuação docente em relação a utilização educativa, seja ela para reconduzir o sentido ou reduzir seus efeitos (CONTRERAS, 2012). Dessa forma, foi possível perceber que o conhecimento pedagógico meramente técnico não resolve conflitos e dilemas de avaliação imprevisíveis, por isso que para o autor os professores acabam obrigados a interpretar os significados singulares de cada situação e a oportunidade educativa que ela representa.

### 3.4.2 O docente como profissional reflexivo

De acordo com o capítulo anterior, compreendemos que a racionalidade técnica é incapaz de resolver e tratar tudo o que se dá de forma imprevisível, tudo o que não pode ser interpretado como um processo de decisão e atuação regulada dentro de um sistema de raciocínio fechado. Sendo assim, o respectivo modelo não responde aos dilemas da atuação

docente devido a exigência de outras capacidades humanas do que as meras regras técnicas, pois estas não chegam próximas da capacidade de deliberação, reflexão e de consciência. É necessário que se resgate a base reflexiva da atuação profissional para recuperar as competências excluídas na racionalidade técnica.

A ideia de profissional reflexivo apresentada por Contreras, primeiramente, é desenvolvida e discutida por Schön em 1983 e 1992, com vistas a dar conta de situações incertas, instáveis e conflituosas. No sentido de considerar as incertezas e os conflitos, Schön, apresenta um conhecimento na ação, pois as ações que realizamos são espontâneas e não paramos para pensar nela antes de fazê-las, ou seja:

Não há nada – segundo Schön – que nos faça sentir que nosso “saber como” consista de um conjunto de regras estruturadas previamente à ação, que colocamos em funcionamento como aplicação de decisões. Neste sentido, o conhecimento não se aplica à ação, mas está tacitamente personificado nela. Por isso é um *conhecimento na ação*. (CONTRERAS, 2012, p.119).

Para Contreras (2012), apesar do conhecimento estar na ação, a reflexão na ação profissional não é necessariamente pontual e rápida, podendo se prolongar por tempos devido a possíveis buscas de respostas em alterações imprevistas, principalmente quando estas respostas estão relacionadas ao ensino do professor frente aos educandos. O contexto da prática educativa permite ao docente construir novas maneiras de observar problemas e atender suas peculiaridades, manipulando assim grande quantidade de informação, de forma a reconhecer a singularidade da nova situação em comparação com as outras anteriores, pois o problema é outro e deve ser visto, interpretado, de forma diferente (CONTRERAS, 2012). Deste modo, esta reflexão na ação transforma o professor em um pesquisador no contexto da prática, ou seja, apresenta-se como uma forma de romper com dicotomia teoria e prática. Além disso, a reflexão na ação emerge como um modo de pesquisar, como uma experimentação frente a situações para elaborações de novas compreensões referentes aos casos, ao mesmo tempo em que transforma a situação.

A prática docente para o autor é considerada um processo que se abre para além da resolução de problemas, pois avança no sentido que busca compreender também quais devem ser os fins e os respectivos papéis que devem se desempenhar nos problemas a serem resolvidos. Quando o docente não deixa de lado os processos de reflexão estes acabam sendo fonte de

novos conflitos e discussões e fazem com que o professor repense o seu próprio papel dentro da estrutura e organização que está inserido.

Uma das problemáticas que o docente como um profissional reflexivo avança, segundo Contreras (2012), é a de que os professores ampliam seus horizontes em busca de romper com as fronteiras postas pelo repertório técnico, passando assim a dialogar e interagir, de forma reflexiva, com os contextos sociais em que está inserido, ou seja, a prática educativa torna-se um diálogo com a cultura que faz parte dela. Além disso, faz com que o docente se abra ao improviso e a criatividade.

Fazendo uma síntese do presente capítulo com base nos conceitos do autor, compreende-se que a prática profissional reflexiva não se desenvolve distante e abstraída do contexto social onde ela ocorre, mas sim interage com ele, pois este representa diferentes interesses e valores, onde os professores encontram-se em conflitos e discussões públicas referentes as finalidades do ensino e de sua organização que estão interiorizados na profissão docente.

### 3.4.3 Do profissional reflexivo ao intelectual crítico

Na presente parte do trabalho, pretende-se dialogar com as perspectivas citadas anteriormente com finalidade de apresentar e refletir acerca das críticas feitas por Contreras, por meio de suas reflexões e autores de base, para avançarmos à perspectiva do professor como um profissional intelectual crítico. Dessa forma, o pesquisador teve a interpretação de que o modelo racional técnico e também o reflexivo não dispõem de alternativas suficientes para dar conta do contexto da prática educativa para que esta seja mais igualitária e libertadora em busca de uma educação democrática.

A prática docente interage constantemente com os pressupostos interpretativos e de valores que os professores possuem sobre o ensino e as circunstâncias em que se apresenta a cultura escolar, de forma que aceita a mobilidade dos valores pelo qual situações problemáticas são identificadas movidas pelas incertezas e dilemas (CONTRERAS, 2012). Ao mesmo tempo em que as opções, interesses e pretensões vem sendo reconhecidos dentro da educação, há um falso mundo plural, pois diferentes propósitos para a educação não significam essa tal pluralidade, haja vista que nossa sociedade é estratificada, dividida e fragmentada em grupos na forma de desigualdade, poder, acesso a recursos materiais e culturais. É neste sentido que

Contreras questiona e chama atenção de que a prática profissional não é apenas mera realização de pretensões educativas:

Nós, docentes, em um mundo não só plural, mas também desigual e injusto, nos encontramos submetidos a pressões, e vivemos contradições e contrariedades das quais nem sempre é fácil sair, ou nem sequer captar com lucidez. Como podemos reconhecer a diferença entre pluralidade e desigualdade? A reflexão é suficiente para isso? O que faz pensar que a reflexão do ensino conduza por si mesma à busca de uma prática educativa mais igualitária e libertadora e não ao contrário, à realização e ao aperfeiçoamento de exigências institucionais e sociais que poderiam ser injustas e alienantes? (CONTRERAS, 2012, p. 117).

A crítica que Contreras faz em relação ao profissional reflexivo é referente a insuficiência de argumentação para buscar responder preocupações referentes a orientação para a reflexão dos professores. O que se busca aqui é trazer alguns modelos que integrem e ampliem a concepção de profissionais reflexivos, representada no trabalho pelos profissionais como intelectuais críticos, tendo a consciência de que estes não estarão isentos de suas próprias contradições e contrariedades interpretativas das visões de mundo e de suas ideologias. (CONTRERAS, 2012). A questão aqui é entender qual o tipo de reflexão que se pretende promover e qual sua matéria de análise reflexiva.

Há dois autores americanos que Contreras traz para sua obra “A autonomia de professores”, cujos apontaram os limites da teoria reflexiva de Donald Schön, que se tornam importante para avançar em direção ao professor como um profissional intelectual crítico. Na opinião de Liston e Zeichner a obra deste autor foi de caráter reducionista e estreito, limitando assim, a possibilidade de um real sentido da prática reflexiva, pois esta foi realizada sobre profissionais envolvidos individualmente nas práticas para modificação imediata do que está em mãos (CONTRERAS, 2012). Para Liston e Zeichner (1993) os objetos da reflexão deveriam derivar dos processos de reflexivos na ação por meio das compreensões e valorização das situações. Para eles, isto confronta a teoria de Schön, pois esta não proporciona análise que auxilie a compreender as perspectivas em que se encontram a reflexão ou que contraponha e questione os limites institucionais. Dessa forma, a prática reflexiva deve buscar valorizar a reflexão e ação coletivas com vistas a modificar as interações para além da escola, ou seja, buscando modificar estruturas sociais mais amplas.

Os americanos reconhecem a necessidade de uma reflexão que avance a prática imediata, que rompam com o círculo da reflexão autolimitada e que questione os elementos que

pouco são questionados. Além disso, as práticas educativas reflexivas devem seguir na tentativa de transformação das condições que produzem o ensino para que busquem ideais de igualdade e justiça. Schön deixou de lado o compromisso e a responsabilidade pública dos professores, apenas para facilitar a reflexão, a forma de entender e resolver os diálogos sociais, excluindo assim a defesa de um compromisso com determinados valores ou posições (CONTRERAS, 2012). O compromisso social dos professores não é unanimidade na categoria e na própria educação, pois:

[...] não há uma posição tomada em relação a qual deveria ser o compromisso social dos professores; tão somente o reconhecimento de que diferentes professores têm diferentes posições a respeito dos problemas sociais e políticos da educação e deveriam facilitar a discussão pública, mantendo processos recíprocos de reflexão na ação (CONTRERAS, 2012, p. 156-157).

Liston e Zeichner (1993) têm como temor o fato de quando não se estabelece um conteúdo específico referente as preocupações sociais e políticas da prática educativa, evita-se os contrastes em relação às constantes que agem na reflexão da ação. No entanto, segundo Contreras (2012), as respectivas constantes constituintes dos sistemas de compreensão e avaliação, aparecem condicionadas na forma de como os indivíduos constroem seus papéis nos contextos institucionais que apresentam barreiras para aquelas que podem ser questionadas e transformadas.

Há a necessidade de teorias que façam com que os professores possam entender as restrições que a prática institucional coloca sobre as concepções de ensino para que assim despertem o potencial transformador que a prática educativa deve ter, detectando os limites que essa possui e desenvolvendo a consciência crítica. Por isso é importante que os professores compreendam o contexto em que estão inseridos, mas também que o coloquem em xeque, apresentando assim consequências políticas por enfrentar e questionar bases de poder das ideologias dominantes que estruturam perspectivas da prática educativa. Dessa maneira, podem acabar contribuindo para suas contradições e dilemas da experiência de ensino provocando tensão dos conhecimentos ideológicos.

Quando nos remetemos a realidade da cultura escolar, nos referimos ao espaço onde os professores constroem seu papel. A escola torna-se o local onde não são sujeitos passivos, sem capacidade de resposta e que apenas internalizam as tradições das práticas escolares, pois o ensino, considerado como uma prática social, para Contreras (2012) faz com que os docentes

se incorporem aos contextos institucionais e respondam a pretensões, histórias, rotinas e estilos estabelecidos.

#### 3.4.4 O professor como intelectual e a reflexão crítica: diálogos em Contreras e Giroux<sup>13</sup>

Recorreremos no presente subcapítulo ao americano Henry Giroux, um dos primeiros teóricos da pedagogia e teoria crítica<sup>14</sup> sendo referência no assunto. Giroux tem mais de 60 livros publicados e recentemente tem sido um crítico do governo Donald Trump. Sua contribuição na constituição do pensamento de Contreras teve objetivo de apresentar como é compreendido o trabalho dos professores enquanto intelectuais críticos. O autor compreende que os docentes têm a obrigação de problematizar a sustentação dos discursos e valores que vem legitimando as práticas sociais e acadêmicas, a partir do próprio conhecimento crítico desses sujeitos, com o objetivo de construir um ensino na direção da formação de indivíduos críticos e ativos. Dessa forma, é necessário transcender os limites nos quais o trabalho está inserido e, além disso, as visões referentes a prática educativa e suas circunstâncias, as quais recaem tanto sobre o papel dos professores como a função cumprida pela educação escolar, devem também ser problematizadas.

No sentido de problematizar e transcender, podemos seguir rumo a uma transformação social dos sujeitos, das realidades e contextos, mas também, das culturas, criando assim possibilidades de romper com as determinações externas e internas que fazem parte de nosso sistema. Todos esses fatores perpassam pelo papel dos professores e o desenvolver de uma perspectiva docente crítica emerge na pergunta sobre o porquê e o que seria um ensino valioso. Dessa forma, buscar-se-ia aumentar o compromisso com o valor que a educação tem para seus alunos, pois somente dessa maneira os professores irão refletir sobre o sentido do que fazem para assim seguir na construção de seu próprio conhecimento crítico, emancipando-se das tutelas externas impostas pela sociedade e utilizando sua inteligência para a compreensão e a

---

<sup>13</sup> Falamos aqui do americano Henry Giroux, referência quando o assunto é a pedagogia crítica, o qual é trazido em um subcapítulo por Contreras na obra “A autonomia de professores” para fomentar o debate acerca da autonomia de professores enquanto intelectuais críticos.

<sup>14</sup> É a teoria que se opõe ao pensamento tradicional, cartesiano, a qual busca unir teoria e prática e propõe não reproduzir as formas de dominação social, procurando ser um lugar de autocrítica e esclarecimento. Segundo Giroux apud Contreras (2012, p. 172), a ideia da teoria crítica é “ajudar os professores a desenvolver uma apreciação crítica da situação em que se encontram”.

transformação social (CONTRERAS, 2012). Esses fatos e características representam o desenvolvimento do pensamento crítico, o qual é representado pela libertação pessoal das dependências das formas inquestionáveis de interpretação e ação no mundo.

O sentido da libertação das dependências, o rompimento das determinações externas, entre os outros fatores citados no parágrafo anterior, caminha na direção do que para Giroux é a relação da concepção dos professores como uma autoridade emancipadora que deve estar ligada às ideias de liberdade, igualdade e democracia (GIROUX, 1997). A escola é considerada por Contreras uma esfera pública democrática. É democrática por ser um local onde os alunos aprendem e lutam coletivamente pelas condições de liberdade e capacitação para atuação social. Nesse espaço, mas não só única e exclusivamente nele, os professores, como uma autoridade emancipadora, são vistos como “intelectuais transformadores”, pois não estamos tratando apenas de uma mera transmissão de um saber crítico, mas sim com a ideia de uma humanização por meio da transformação social para um agir e pensar críticos, o que significa auxiliar os estudantes a adquirirem conhecimento sobre as estruturas sociais básicas (GIROUX, 1997).

Vimos apresentando e dialogando acerca das diferentes maneiras de se conceber o profissional docente e estamos agora nos professores enquanto intelectuais, mas o que isto quer dizer para os autores de base do capítulo? Para Giroux, compreender os professores como intelectuais é compreender o que estes devem ser, pois entende o trabalho como tarefa intelectual, em aversão aos racionais técnicos, e sua prática educativa é relacionada aos problemas e experiências da vida diária para crítica e transformação das práticas sociais para além dos muros da escola. Nesse sentido, para Contreras (2012), é necessário também que os professores criem questionamentos críticos não só dentro da escola ou ao redor dela, mas sim que questionem a sociedade, o ensino, os governos, para que rompam com as práticas e pensamentos das ideologias dominantes. Então conceber os professores como intelectuais também significa:

[...] desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo pelo qual se relaciona com a ordem social, bem como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino (CONTRERAS, 2012, p.173 – 174).

Há um subcapítulo no livro “A autonomia de professores” que aborda a temática da reflexão crítica o qual também tece diálogos com Henry Giroux e é pertinente para essa dissertação. Na visão de Contreras (2012), Giroux acaba não apresentando relações concretas

com a prática e torna-se necessário ampliar o debate para o enfoque da reflexão crítica para buscar suprir tal ausência. A reflexão crítica é caracterizada pelas determinadas posturas frente aos problemas que interagem com os contextos das ações, com a natureza social e histórica, tanto na relação de atores nas práticas educativas institucionalizadas, mas também, na relação entre o nosso pensamento e ação educativos que se definem diante dos problemas que emergem no contexto da prática educativa (CONTRERAS, 2012). Essa forma de atuar tem consequências públicas porque permite a reformulação da teoria dos docentes, das práticas sociais e também das próprias condições de trabalho.

O professor intelectual crítico busca os processos pelos quais a prática do ensino fica presa em pretensões, relações e experiências de duvidosos valores educativos, mas também mira a descoberta do oculto, as formas de limitação da ação docente, as perspectivas de análise e compreensão do ensino e da sua função social que se fortalece nas suas interações e relações coletivas com os indivíduos e com os contextos (CONTRERAS, 2012). Essa reflexão crítica é libertadora, emancipatória, pois busca nos afastar das submissões e dominações impostas pelas ideologias dominantes.

Considerando a limitação que Contreras pondera do pensamento de Giroux apresentada anteriormente, reconhece-o como uma teoria aberta, tecido nas complexidades da experiência onde as qualidades morais da vida não se apresentam de forma pronta na busca de compreender a função dos professores dentro da cultura escolar e da sociedade. Segundo Giroux (1997) a reflexão avança para além das amarras políticas dos currículos impostos aos professores, pois muitas vezes estes não têm consciência da sua alienação com o sistema. Por isso, a tarefa do professor enquanto um intelectual transformador é definida pela elaboração das críticas referentes as condições de trabalho na direção de um espaço mais democrático e justo. Só dessa forma será possível educar os alunos como indivíduos críticos e ativos que constroem uma vida individual e pública, a partir dos pressupostos de solidariedade e esperança, diferente da posição conservadora e liberal cuja é pautada na competição entre os indivíduos.

A partir dos diálogos, reflexões e apropriações dos conceitos de Contreras referentes a autonomia de professores, podemos concluir que os professores enquanto intelectuais críticos transformadores é o modelo de profissionalidade docente que dá conta do que para o autor pode considerar a função do tornar-se docente. Mesmo com as limitações que Contreras apresenta referente a teoria de Giroux, reconhece que esse modelo é o que apresenta as possibilidades



para uma verdadeira atuação docente crítica, em busca de emancipar-se e ter consciência de sua atuação e participação política e na vida em sociedade. Além disso, é o modelo que se abre as esferas complexas da cultura escolar e da prática educativa, agregando os conflitos e questionamentos das práticas sociais, trazendo as verdadeiras possibilidades de transformação do ensino público e democrático. Também dá conta de uma atuação consciente dos docentes dentro de todas as suas dependências sócio-políticos-culturais e de suas formas de ser, estar e agir no mundo.

### **3.5 Autonomia da prática educativa: interações na busca de uma educação progressista e democrática**

Paulo Freire, patrono da Educação brasileira e referência mundial no assunto, não poderia deixar de contribuir com o marco teórico do presente trabalho, ainda mais em uma conjuntura onde vem sofrendo com ataques de diversas maneiras. Temos convivido recentemente com governos de política conservadora e neoliberal que questionam Freire por principalmente ter dado possibilidades de acesso à Educação aos pobres e por fazê-los pensar sobre o mundo de maneira crítica, progressista e democrática, além de tantas outras contribuições que teve nas realidades que atuou e nos caminhos que abriu aos muitos pensadores nacionais e mundiais.

No prefácio da obra de Freire (2011), a professora e pesquisadora Edna Castro de Oliveira, nos atenta que não estamos falando de qualquer prática educativa, mas sim, da prática educativa transformadora progressista que perpassa pelo cotidiano do professor, seja na sala de aula ou fora dela, pois este é explorado enquanto espaço de reafirmação, negação, criação e resolução que interagem com o desenvolvimento da formação docente. Consideramos aqui, pautados em Freire, a pedagogia da autonomia como uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e a autonomia do educando, uma pedagogia onde apresentam-se elementos constitutivos da prática educativa como uma dimensão social de formação humana.

Para Freire (2011), enquanto uma prática formadora, pautada na ética do ser humano, a autonomia da prática educativa progressista vem a ser um movimento de procura onde não deve haver uma imparcialidade do observador e deve estar seguro dos fatos e dos acontecimentos. A autonomia é considerada um processo, um vir a ser, no sentido de que o docente é preparado

através da retificação de alguns dos saberes, que retificará outros docentes e assim possibilitando que tornem-se professores. O processo de uma autonomia da prática educativa crítico-progressista acontece através da reflexão crítica, pois é só a partir dela que os professores têm a possibilidade de romper com a dicotomia teoria/prática (FREIRE, 2011). Essa autonomia necessária à prática educativa crítica se dá através do ensino, o qual teve possibilidade apenas porque foi aprendido socialmente e historicamente ao longo do tempo. A questão fundamental para avançar em direção a essa autonomia é se convencer de que ensinar não significa transferir o conhecimento, mas sim, criar possibilidades para a sua produção e construção:

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2011, p.25).

Se não há docência sem discência, a prática de ensinar e aprender é parte de uma experiência diretiva, política, ideológica, pedagógica e ética, a qual deve-se andar de mãos dadas com a decência e com a seriedade. Nesse sentido, por ser uma experiência– e ato político – o educador democrático não pode negar em sua prática educativa reforçar a capacidade de crítica do educando, sua curiosidade e sua insubmissão (FREIRE, 2011). Com relação a capacidade crítica e a curiosidade, uma prática educativa crítica e autônoma, para o autor, propõe aos educandos a capacidade de conhecer o mundo através de suas intervenções nele dentro de seus modos de ser e estar enquanto sujeitos históricos. Contudo, essa criticidade só acontece quando há um testemunho rigor de decência e pureza, para que assim, os seres possam fugir das tentações dos desvios fáceis que surgem e seguir no verdadeiro caminho com todas as suas dificuldades.

Os educandos são sujeitos históricos, culturais e sociais. Há um subcapítulo do livro *Pedagogia da Autonomia* com o seguinte título: “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. Neste trecho, compreendemos que os professores devem respeitar a forma como os saberes dos educando chegam à escola, principalmente de classes populares, pois estes são construídos socialmente em uma prática comunitária. É importante a valorização destes saberes para que tenham aprendizado concreto e significativo do conhecimento e por isso a necessidade de trazê-los em relação com os conteúdos a fim de estabelecer certa intimidade entre os saberes

curriculares fundamentais e a experiência social já existentes (FREIRE, 2011). Quando Freire dialoga acerca do professor aventureiro, é nessa direção que quer orientar os docentes, na ideia de que o docente deve se aventurar no mundo dos educandos, ou seja, na experiência social marcada historicamente nesses sujeitos, para que o ensino se dê de forma libertadora, concreta e criadora. Para o autor, é importante que se respeite a cultura do educando e torne-se simpático a ele, tendo em vista que não o respeitar é ponto de partida para criar um gosto elitista e antidemocrático.

Mais um dos motivos para se aventurar na cultura do educando, é pelo fato de que, segundo Morin (2011), as culturas que caracterizam a sociedade humana só se formam, conversam, transmitem, desenvolvem e existem devido ao seu nó górdio marcado pelas interações cerebrais/espirituais entre os indivíduos. A cultura é portadora de princípios, modelos, esquemas de conhecimento, que geram visões de mundo e dona de um saber coletivo acumulado em memória social na qual se dá dentro de relação mútua por meio das interações entre os indivíduos portadores e transmissores de cultura, os quais são regeneradores da sociedade, mas que, tal qual, também regenera a cultura (MORIN, 2011).

Os sujeitos são portadores da cultura porque são marcados por um *imprinting cultural* que, segundo Morin (2011), se expressa pela marca incontornável imposta desde a sua mais tenra infância pela estabilização seletiva das sinapses. Dessa forma, as inscrições iniciais que irão marcar o espírito individual e seu modo de conhecer e agir, que representam as marcas indestrutíveis das primeiras experiências que impedem de ver diferentemente do que mostra, gerando assim uma desatenção seletiva por meio de tudo aquilo que não concorde com as crenças do espírito individual. O *imprinting* cultural, por se inscrever individualmente, marca então as culturas, ideias, crenças, doutrinas, mas também pode enraizar os seus paradigmas, tabus e normas. Nesse sentido, a cultura é coprodutora da realidade que cada ser humano percebe e concebe, mas também fornece ao pensamento condições de formação, concepção e conceitualização, por isso modela e até mesmo governa os conhecimentos individuais (MORIN, 2011). Dessa forma, o *imprinting* cultural pesa também sobre o conhecimento a partir de experiências formativas que o sujeito se insere e se relaciona e os professores, de modo geral, acabam sendo influenciados determinações sociais, econômicas e políticas que circulam a sua profissão e a ação docente.

O conceito de cultura para o autor interage em um tronco comum que se dá via conhecimento, cultura e sociedade, por meio de uma relação geradora e mútua. Essa relação que a sociedade possui com a cultura e suas interações entre os indivíduos, que portam tal cultura e a transmitem, que regeneram essa sociedade, a qual também regenera a cultura, estabelecem o seu nó górdio, ou seja, as sociedades só existem e as culturas só se formam pelas interações cerebrais/espirituais entre os indivíduos (MORIN, 2011).

Nesse sentido, para o autor, a cultura caracteriza as sociedades humanas e a partir do capital cognitivo coletivo dos conhecimentos adquiridos, das competências aprendidas, das experiências vividas, da memória histórica, da crença mítica de uma sociedade, é organizada, mas também organizadora, por meio da linguagem cognitiva. Para Morin, a sociedade (2011, p.46) “é considerada como um ecossistema coorganizador dos sistemas que engloba” e são caracterizadas por uma relativa separação do poder político e religioso, além de comportarem pluralidade e diversidade político-econômicas. Dados os fatores referentes à constituição da cultura, Morin aponta para a importância da educação nesse processo:

[...] a educação, através da linguagem, fornecerá a cada um os princípios, regras e instrumentos do conhecimento. Assim, de todas as partes, a cultura age e retroage sobre o espírito/cérebro, sendo, portanto, sempre ativa como coprodutora de conhecimento (MORIN, 2011, p.25).

Considerando que os currículos são parte dos processos da Educação e também de representação de uma cultura, seus conteúdos têm sido cada vez mais pré-determinados por documentos norteadores que em alguns casos funcionam, de certa forma, como um manual para o professor. Dessa forma, os docentes tem a necessidade na sua individualidade, mas também no seu coletivo, moldarem o currículo considerando a autonomia que dispõem para pensar a forma de como serão organizados e ministrados os conteúdos. Podemos nos aproximar do sentido do professor aventureiro quando, conforme Sacristán (2000), o docente reconhece seu papel de mediador para que os alunos tenham significados concretos dos conteúdos impostos pelo currículo e o que é ensinado sobre eles. A mediação, na educação, é necessária para compreender porque os estudantes são diferentes no que aprendem e nas atitudes com o aprendido, sendo essa fundamental para o ensino de um conceito do conhecimento. Quando Sacristán (2000) considera o currículo como uma cultura de acesso aos alunos, entende então que o professor é quem, melhor do que qualquer outro, pode analisar os significados ali

impostos e que deve transformar para estimular os educandos, pois ele é o mediador entre o aluno e a cultura.

O poder de escuta do docente se dá por meio da relação dialógica, representada por Morin nos capítulos iniciais por aquele que faz a crítica, mas também aprende como o outro. O poder de escuta significa para Freire (2011, p.117), “a disponibilidade por parte do sujeito que escuta para abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”, pois é escutando bem que o sujeito se prepara para melhor se colocar e situar o ponto de vista das ideias. Além disso, escutar significa ser solidário e democrático, pois falando com os educandos como sujeitos de escuta de uma fala crítica que é possível construir e ter uma relação horizontal. Devemos reconhecer que não somos sujeitos portadores da verdade e, escutando, também aprendemos a falar com eles (FREIRE, 2011).

Diante do momento histórico e a valorização à concepção dos docentes como executores, técnicos, de meros aplicadores de conteúdo, os professores tem perdido sua liberdade devido a padronização de fórmulas e maneiras de ser em relação a avaliação dos docentes de um modo geral, devido a poderosa domesticação alienante que Freire sugere ser chamada de uma burocratização da mente. Essa burocratização vem representada pelo conformismo do indivíduo, da acomodação de quem entende e vive a história como determinismo e não como possibilidade. O conformismo trazido por Freire é matriz do *imprinting cultural* para Edgar Morin, sendo que ele também nos atenta para os determinismos no campo do conhecimento, e não só referente à história, mas também, referente à sociedade e cultura. Morin (2011) critica os determinismos de ideologias e doutrinas dominantes, tendo em vista que esses são dispostos de forças coercitivas que leva a evidência aos convictos e o temor inibitório dos outros. Além disso, para ele, os determinismos acabam por organizar os paradigmas do conhecimento para impor a força do sagrado, o dogma, o tabu, através da associação com sistemas de convicção e crença dos quais reinam na sociedade, aprisionando o conhecimento em multideterminismos.

Se para Morin os determinismos representam uma forma de ideologias dominantes, Paulo Freire também se posiciona frente a esse tema. Como ponto de partida, pode-se enxergar que a Educação é ideológica e um ato político, entretanto as ideologias possuem poder e podem ocultar a verdade dos fatos, onde ao mesmo tempo pode penumbrar ou opacizar a realidade

desse, mas também nos tornar míopes. A ideologia é tão poderosa que faz com que aceitemos o discurso fatalista e cínico do neoliberalismo, o qual cresce por via do discurso de uma globalização na qual intensifica a riqueza de uns e verticaliza a pobreza e miséria de outros milhões de pessoas, pautado na ética do lucro dentro de uma ditadura de mercado (FREIRE, 2011). Nesse sentido, há uma aproximação com Perez Gomez (2001) que ressalta que dentro dessa perspectiva política neoliberal as fortunas têm se concentrado em uma parcela menor da população, formando cada dia mais impérios econômicos poderosos, o que acaba deteriorando o estado de bem-estar social e incrementando cada vez mais uma maior desigualdade entre as camadas sociais. As instituições públicas sofrem com ataques por essa economia do livre mercado que faz sucumbir a esse império arrasador, com a desculpa de eliminar as burocracias, manifestando assim uma desregulação do mercado de trabalho, aumento das taxas de desemprego e o próprio enfraquecimento do emprego, tudo isso em favor da concorrência e do benefício do capital.

Para encerrar o capítulo, abordaremos em Freire algo que necessitamos em um momento político tão tenebroso em nosso país, a resistência, seja ela como forma de autonomia na prática educativa ou até mesmo como militância. Freire (2011) alerta para o fato de que necessitamos de uma política de desenvolvimento humano e não do lucro, como o sistema capitalista através do livre mercado busca impor. Dessa maneira, para resistimos não podemos e nem devemos nos fechar aos outros, nem fecharmos no ciclo de nossas verdades, porém devemos nos expor as diferenças e recusar posições dogmáticas. Consideramos que a Educação está longe de ser neutra e assim só ideologicamente pode-se matar as ideologias, pois elas possuem um poder de persuasão enorme para anestesiar a mente e distorcer os fatos, ou seja, não podemos escutar sem ter uma mínima reação crítica. (FREIRE, 2011).

#### 4 DECISÕES METODOLÓGICAS

Antes de qualquer decisão metodológica, partimos do princípio de confrontar um paradigma simplificador e positivista que nega a reflexão e os desvios de padrões. Dessa forma, se apoia em Morin (2005) quando investiga e analisa a sociedade e seus contextos por meio do paradigma da complexidade para romper com os determinismos e simplificações, considerando assim, principalmente no campo de investigação, os acasos e as incertezas para compreender a realidade investigada.

A trajetória metodológica dessa pesquisa teve como premissa um olhar sistêmico que aborda a complexidade, subjetividade, intersubjetividade (comunicação das consciências individuais), dialogicidade, consciência, entre outros. Tais princípios tem suas implicações ontológicas, epistemológicas e metodológicas e fazem assumir a metodologia da pesquisa como uma estratégia de ação, como caminho que se vai construindo ao mesmo tempo em que se constrói o conhecimento (MORIN et al., 2003). Nesse sentido, para Morin (2005) a evolução do conhecimento científico deve ser de ruptura e passagens, mas também de transformações perpassando seu desenvolvimento em comunicações com a cultura científica, humanista e da comunicação com a cultura dos cidadãos que não busca uma grande certeza.

Compreendendo a cultura escolar como um objeto histórico e de relações conflituosas e tendo nela um conjunto de práticas e normas que podem ter finalidades diferentes no variar das épocas, conforme Julia (2001) aponta, nesta seção serão abordados quais foram os caminhos para responder a seguinte problemática de pesquisa: **Como é construído o processo de autonomia de três professores de Educação Física nas suas interações com a cultura escolar em uma escola do sul da ilha da cidade de Florianópolis-SC?**

O processo de construção das decisões metodológicas é ponto crucial para essa dissertação de mestrado e se tem a consciência que apresenta também suas limitações, principalmente temporais do estudo. Então, tivemos muito cuidado no momento da escolha do tipo de pesquisa que foi realizada, cuidado esse que com certeza foi tomado no trabalho. Cabe ressaltar aqui que nosso objetivo em nenhum momento foi de perguntar aos professores o que para eles era a autonomia, seu conceito em si, mas buscar interpretar como esse processo é construído no emaranhando da cultura escolar por meio de suas práticas educativas e diálogos

pelo olhar do pesquisador. Optamos por adotar uma pesquisa qualitativa, pautada nas ciências sociais e humanas, principalmente por compreender que a educação é parte desse campo de estudo. Buscamos contrapor e tirar de nosso foco as quantificações comuns nas ciências naturais que tem seus estudos apoiados no paradigma simplificador. Para Morin (2015), o pensamento simplificador separa, fragmenta, não considera as incertezas e os acasos, não consegue unir as diferentes multiplicidades, pois compreende uma ordem dentro da sociedade e, por isso, o recusamos em nosso trabalho. Nesse sentido, em um momento de diálogo em uma das disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, fomos indagados que, em tese, uma pesquisa deve ser neutra. Debates e refletimos e concluímos que toda decisão que o pesquisador toma é fundamentada em seus valores, concepções e, principalmente, nos seus marcos teóricos e, desta forma, a escolha da metodologia de pesquisa torna-se também um momento de escolha teórica e política. Sendo assim, decidimos aqui por fazer um estudo qualitativo com inspiração etnográfica.

A ação de assumir um determinado enfoque metodológico manifesta a intencionalidade e os pressupostos teóricos do pesquisador. Desse modo, tratar sobre decisões metodológicas é buscar refletir que não existem metodologias boas ou más em si, mas metodologias adequadas ou inadequadas para tratar um determinado problema e/ou fenômeno (ALVEZ-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998 apud CONCEIÇÃO 2014, p.104).

A etimologia da palavra etnografia significa *descrição cultural*. Esse modelo teórico-metodológico de pesquisa é um modelo antropológico na educação para estudar e tentar descrever a cultura e a sociedade a partir de uma chamada, por Geertz, “descrição densa”, acreditando nessa cultura como uma construção de símbolos, pois se apresenta como um contexto cujo pode ser densamente descrito (ANDRÉ, 2012). O pesquisador que se dispõem a realizar uma pesquisa desse caráter é considerado um etnógrafo e, de etnógrafo para etnógrafo, há distintas interpretações da vida, de formas de compreensão atribuídas as experiências, vivências, e todos esses múltiplos significados o pesquisador tenta mostrar ao leitor. Desse modo, não se buscou no presente trabalho apenas pesquisar sobre as culturas, mas sim, pesquisar com as culturas, pois compreende-se que pesquisar é compartilhar significados e também aprendizados.

A partir de antropólogos interessados em descobrir o mundo não ocidental, a etnografia como modelo teórico-metodológico de investigação surge ao fim do século XIX e início do



XX. Ela representa uma imersão total para longe de uma análise de fora em busca da compreensão da sociedade e cultura do grupo que foi estudado. Busca ressaltar os significados dos sujeitos em relação a seus comportamentos, considerando que quem observa, olha com viés de sua cultura, o que de certa maneira influencia na análise (SILVA; DAÓLIO, 2007).

Segundo André (2012), para os antropólogos a etnografia possui dois sentidos que são representados pelos conjuntos de técnicas de coleta de dados sobre os valores, hábitos, crenças, práticas e comportamentos de um grupo social, mas também, relato escrito resultante do emprego de tais técnicas. Para Bogdan e Biklen (1994), visa compreender e conhecer o modo como as pessoas percebem, explicam e descrevem a ordem no mundo em que habitam. Como já vimos, o foco de interesse do etnógrafo é a descrição da cultura, e uma de suas características de pesquisa na educação é a ênfase no processo educativo, naquilo que vem ocorrendo e não em seu resultado final. Como se buscou compreender esse processo, para André (2012), a etnografia é considerada um modelo aberto e flexível, mas que demanda um referencial teórico muito bem estruturado e definido para se conseguir uma boa coleta de dados. Deve-se ainda considerar que o pesquisador, e a sua visão subjetiva, são o principal desta abordagem de pesquisa e, além desses fatores, deve visar uma interação constante entre o objeto pesquisado e o pesquisador.

Há algumas características, além das já citadas nessa seção, que são apresentadas por André (2012) como a preocupação com o significado, ou seja, a maneira como as pessoas veem a si mesmas, a de que a etnografia envolve trabalho de campo, o período de tempo em que o pesquisador mantém contato com o respectivo campo de investigação e como se dá esse contato, considerando que não há a pretensão de modificar esse ambiente. Para Geertz (1973), o desenvolvimento de um estudo etnográfico é como se fizéssemos a leitura de um manuscrito estranho, desbotado, repleto de elipses, incoerências, suspeitas e comentários tendenciosos, escritos com exemplos transitórios de comportamento modelado, buscando compreender os componentes que constituem a realidade dos indivíduos. Nesse sentido, nos apoiamos em André (2012, p. 30) em relação a etnografia:

[...] a pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Para isso faz uso de um plano aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados. O que este tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade.

Com vistas a confrontar um paradigma simplificador, cartesiano, e também as ciências naturais, tendo em vista que nossa lente epistemológica descrita no início do trabalho é o paradigma da complexidade, nos apropriamos de uma abordagem qualitativa de análise. Para Conceição (2014), a abordagem qualitativa é uma lente para entender e ver o fenômeno estudado, com vistas a buscar respostas as problemáticas e objetivos do estudo. A pesquisa teve caráter qualitativo por orientar a investigação tendo como ponto de partida questões que não podem ser quantificadas em números. Para Neves (1996), a pesquisa qualitativa pode, ao longo de seu desenvolvimento, tomar diferentes rumos, haja vista que ela não enumera e nem mede eventos e, em sua grande maioria, não faz uso de estatísticas para análise dos dados, pois o pesquisador procura entender os fenômenos sob a ótica dos participantes e das situações estudadas. A partir daí, situa a sua interpretação dos fenômenos estudados.

Os estudos qualitativos possuem características das quais se assemelham as da etnografia, até porque conforme Triviños (1987), estes estudos surgem primeiramente no modelo etnográfico. Molina Neto e Molina (2009), destacam que nessa forma de fazer pesquisa há diversas articulações entre os procedimentos para obtenção das informações, o pesquisador faz parte do problema de pesquisa e também constitui os instrumentos dela e, por fim, o conhecimento produzido é uma representação da realidade social, ou seja, do fenômeno investigado.

Assim como Minayo (1993), faz-se a escolha da pesquisa qualitativa, pois ela nos permite estudar os fenômenos dos seres humanos e as suas relações sociais, com objetivo de responder questões particulares, que nas ciências sociais interage com um universo de significados, crenças, valores, atitudes. Esses fenômenos são compreendidos como parte da realidade social, haja vista que os indivíduos diferem pelo o que pensam e fazem e também por interpretar as suas ações dentro de seus contextos nas interações com seus pares.

#### **4.1 ETNOGRAFIA DA PRÁTICA ESCOLAR: DIÁLOGOS EM MARLI ANDRÉ**

Este subcapítulo tem como objetivo compreender e contextualizar a etnografia da prática escolar a partir de Marli André. Segundo a autora, a etnografia da prática escolar surge nos anos 1970 a partir do interesse dos educadores em primeiramente analisar o cotidiano da

sala de aula e da avaliação curricular por meio de estudos com esquemas de observação para apenas registrar os comportamentos de interações entre os professores e alunos. Os primeiros trabalhos publicados tiveram seus registros na Inglaterra e nos Estados Unidos com influência, principalmente, do campo da avaliação em educação. Entretanto, foram esses estudos que deram o pontapé inicial para este modelo de pesquisa no Brasil, os quais emergiram com mais potência nos anos 1990 com a realização de estudos mais consistentes que possibilitaram maiores contribuições, mas também, mais problemas.

Essa perspectiva teórico-metodológica recorre a diversos campos de conhecimento para compreensão da cultura escolar e seu cotidiano, como por exemplo, a sociologia, e permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária devido ao contato direto do pesquisador com a situação pesquisada (ANDRÉ, 2012). Além disso, pensando nesta pesquisa com inspiração na etnografia da prática escolar permitiu documentar o não documentado e isso abriu a possibilidade de tensionamento entre a teoria e o campo empírico. Essa proximidade com a escola possibilita a tentativa de compreensão no dia a dia dos mecanismos presentes na realidade da cultura escolar de dominação e resistência, opressão e contestação, ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados os conhecimentos e os modos de enxergar e sentir a realidade e o mundo.

[...] a investigação de sala de aula ocorre sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador. Através basicamente da observação participante ele vai procurar entender essa cultura, usando para isso uma metodologia que envolve registro de campo, entrevistas, análises de documentos, fotografias, gravações. Os dados são considerados inacabados. O observador não pretende comprovar teorias nem fazer “grandes” generalizações. O que busca, sim, é descrever a situação, compreendê-la, revelar os seus múltiplos significados [...] (ANDRÉ, 2012, p. 37-38).

Para Conceição (2014), compreender a cultura escolar é mergulhar na complexidade, é entender e estar atento a espiral de relações sociais que existe no contexto estudado, é compreender a relação de troca, de compreensão das possibilidades de transformação ligadas a formação crítica e emancipada dos indivíduos. Nesse sentido, a etnografia busca auxiliar no processo de compreensão das realidades das instituições escolares, mas tendo consciência de que a vida nas escolas é complexa, confusa, e nem sempre os professores e alunos se comportam com as prioridades da instituição, pois existe uma margem de liberdade para a expressão da autonomia, da resistência e diversidade (PEREZ GOMEZ, 2001).

Para André (2012), tendo como base esse modelo de pesquisa, investigou-se a escola como um espaço social, que segundo Giroux (1986) é um terreno cultural que se caracteriza por meio de seus graus de acomodação, contestação e resistência, com uma certa pluralidade de linguagens e objetivos que tendem a entrar em conflito por meio do emaranhado cultural que compõe a cultura escolar. Quando conhecemos a escola mais de perto, estamos colocando uma lente de aumento na dinâmica de relações e interações que fazem parte do seu dia a dia. Com a ampliação desse olhar, estamos reconhecendo as possíveis forças que impulsionam ou retêm, identificando as estruturas hierárquicas e de poder, os modos de trabalho escolar, o papel e atuação de cada docente dentro desse complexo interacional onde as ações e relações constroem e reconstroem conteúdos, mas também o negam os modificam (ANDRÉ, 2012).

#### **4.2 Palco de investigação<sup>15</sup>**

##### SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS

O palco de investigação do estudo foi a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SME). A SME tem como missão oportunizar a aprendizagem e formação integral dos sujeitos com os profissionais da educação de forma participativa e sua visão é ser uma rede ensino público municipal inovadora, de qualidade, gestão e práticas pedagógicas humanistas<sup>16</sup>. Além disso, ressaltamos aqui que a cidade de Florianópolis tem seu índice de desenvolvimento humano (IDH) acima da média nacional, sendo maior que todos os países da América do Sul. Esse fator faz com que a educação seja ampla e de qualidade sendo eleita, no ano de 2019, a melhor cidade do Brasil para se criar filhos devido sua alta taxa de alfabetização e escolarização.<sup>17</sup>

Esse alto índice nos níveis de escolaridade da cidade de Florianópolis tem relação com as mudanças na legislação por meio da municipalização do ensino fundamental e expansão da

---

<sup>15</sup> Chamamos aqui de palco de investigação, pois os sujeitos investigados atuam no cenário da escola escolhida para pesquisa e são atores do processo de investigativo.

<sup>16</sup> Dados retirados do site da SME

<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=sobre+a+sme&menu=1&submenuid=sobre>, acesso dia 20 de agosto de 2019.

<sup>17</sup> Dados retirados do portal de notícias NSC Total em 2019 no link: <https://www.nsctotal.com.br/noticias/4-motivos-que-fazem-de-florianopolis-uma-das-melhores-cidades-do-pais-para-se-viver>, acesso dia 20 de julho de 2020.

educação infantil, tendo em vista que esse processo fez com que houvesse um rápido crescimento de atendimento da rede pública municipal no que diz respeito a Educação Básica, ao ponto de superar o próprio atendimento estadual nesses âmbitos (BASSI, 2016). Ainda segundo Bassi (2016), a RMEF ocupou o espaço da rede de ensino privada e, dessa maneira, passaram a dividir a mesma proporção de atendimento de estudantes do ensino fundamental, principalmente, pelo de fato do crescimento das receitas disponíveis à Prefeitura de Florianópolis com a elevação do percentual vinculado a educação.

No ano de 2010 foi elaborado o Plano Municipal de Educação (PME), tendo como objetivo propostas para os próximos dez anos. A versão preliminar do documento revisado foi lançada apenas em 2015 e trata do conjunto da educação, no âmbito Municipal, expressando uma política educacional para todos os níveis, bem como as etapas e modalidades de educação e de ensino, com vistas a qualificar cada vez mais a Educação do município de Florianópolis. O PME obedece ao princípio constitucional da gestão democrática do ensino público, que está na Constituição Federal, no artigo 206, inciso VII, e foi sancionado pelo Prefeito de Florianópolis da época, Cesar Souza Júnior, por intermédio de uma Lei Complementar número 546, de 12 de janeiro de 2016. Além disso, traz algumas metas estabelecidas pela RMEF, sendo considerada a grande meta do documento:

[...] uma reflexão sobre a aprendizagem, com foco no estudante criança, adolescente, jovem ou adulto que aí está, estabelecendo mediação através do conhecimento, compreendendo-o, como ele é, acolhendo-o, considerando e superando a fragmentação na concepção dos tempos de infância, integrando as etapas e modalidades da Educação Básica e, sobretudo, respeitando as questões da diversidade e da inclusão (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2016, p.22).

A SME é o órgão responsável por definir o calendário do ano letivo, definindo o início, fim, férias escolares, feriados e pontos facultativos durante o ano, dando autonomia para cada unidade educativa se adequar a essas possíveis datas para realização de eventos como, por exemplo, festa da família, festa junina e amostra pedagógica. A organização das unidades educativas da RMEF sofreu alteração em sua nomenclatura em junho de 2018. Antes, havia creches e núcleos de educação infantil e, agora, denominou-se um único segmento de Núcleo

de Educação Infantil Municipal (NEIM)<sup>18</sup>. Dessa forma, a SME agrega então os NEIM's e suas unidades conveniadas, as Escola Básicas Municipais (EBM) e suas unidades conveniadas, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), um Centro de Educação Complementar (CEC) e também um centro de Ensino Superior que é representado pelo Polo Universidade Aberta.

Em 2014, a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis era composta por 115 unidades educativas e 60 instituições conveniadas, sendo atendidos 27.808 estudantes na rede própria da prefeitura e outras 6.137 crianças e adolescentes em instituições conveniadas sem fins econômicos, totalizando 33.945 estudantes matriculados (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2016).

Tabela 1: Estabelecimentos de Ensino e Matrículas, Rede Municipal de Florianópolis 2014.

<b>Níveis e Modalidades</b>	<b>Unidades Educativas</b>	<b>Matrículas</b>
Educação Infantil	78	12.232
Ensino Fundamental	36	14.531
Educação de Jovens e Adultos	01	1.045
<b>Total da Rede Própria</b>	<b>115</b>	<b>27.808</b>
Conveniadas da Educação Infantil	16	1.681
Conveniadas do Ensino Fundamental	36	2.738
Centro de Educação Complementar	09	580
Ensino Superior (Polo Universidade Aberta)	01	1.138
<b>Total da Rede Conveniada</b>	<b>60</b>	<b>6.137</b>
<b>Total Geral da Rede Municipal de Ensino</b>	<b>175</b>	<b>33.945</b>

Fonte: SME/DIOBE. GEIFE/Novembro de 2014

A apresentação dos dados citados teve como objetivo contextualizar brevemente o amplo contexto que constitui as unidades educativas da RMEF, visto que nossa pesquisa está inserida em uma escola de ensino fundamental da SME. Além dos dados apresentados, é

---

<sup>18</sup> Informação retirada do site da SME <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?pagina=notpagina&noti=19696>, acesso dia 20 de agosto de 2019.

importante ressaltar que a RMEF ainda é uma rede de ensino que proporciona a seus professores a licença aperfeiçoamento, onde estes podem afastar-se da prática educativa para realizarem seus cursos de mestrado e doutorado. Sendo assim, no próprio site da PMF é possível encontrar uma diversidade de trabalhos onde os professores pertencentes a secretaria municipal de educação de Florianópolis realizam suas pesquisas com temáticas inseridas nesta rede.<sup>19</sup>

Nesta seção, foi possível encontrar alguns trabalhos com uma perspectiva crítica referente a RMEF, como, por exemplo, a do professor Siqueira (2018), que questiona os moldes da escola na rede de Florianópolis e que ainda reproduz os interesses do capital, não buscando assim uma sociedade mais justa e humana, mas sim, reproduzindo uma prática que reforça a estrutura de manutenção do poder.

#### “CHÃO DA ESCOLA”: ANÁLISE DE CONJUNTURA SOBRE O PALCO INVESTIGATIVO

Nesta seção será feita a análise de conjuntura da escola que foi palco de investigação abordando suas características, especificidades e particularidades, além de seu espaço físico, documentos norteadores, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, número de professores e arredores da instituição. Os dados aqui apresentados foram recolhidos a partir de observações, diálogos com os funcionários da escola, do próprio PPP e também fotografias.

Primeiramente será abordado o modo como aconteceu a negociação de acesso à escola. No início do ano de 2019, por volta do mês de março, tentou-se o primeiro contato para inserção no campo de investigação em tentativas frustradas em dialogar com o diretor responsável. Há consciência de que o início de ano letivo é um período conflituoso e de adaptação dos docentes, das crianças, equipe pedagógicas e, até mesmo, de readaptação às rotinas da cultura escolar, o que pode acabar dificultando o contato com a direção e supervisão pedagógica, mas também com os professores. Foram três tentativas para então conseguir contato com o diretor da escola, mesmo que sem a devida documentação para entrada no campo, o qual ainda insistiu que pelo fato do pesquisador formado em Educação Física ir dialogar diretamente com uma professora de Educação Física readaptada. Passado esse primeiro contato, a intenção seria de retornar ao

---

<sup>19</sup> Link do local onde é possível encontrar os trabalhos realizado sna RMEF: <http://portal.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=catalogo+de+dissertacoes+e+teses+++titulos>

campo com os documentos (que estão anexados no trabalho e no capítulo referente aos aspectos éticos) assinados para que se tivesse a devida inserção com todos os amparos legais e para que os dados coletados tivessem validade para a pesquisa. Entretanto, na tentativa de assinar o documento, percebeu-se que havia incongruências com o documento, como por exemplo, o ano da carta da gerência de formação do município de Florianópolis e o local do documento de autorização de pesquisa na escola. Dessa forma, tivemos de aguardar por um longo período o reenvio dos documentos por parte do órgão responsável da Prefeitura Municipal de Florianópolis.

Já com o documento em mãos, foram mais três tentativas de contato com o diretor, o qual na primeira não se encontrava, na segunda não pode atender e alegou ter perdido o carimbo da escola para assinatura do documento e, até que dessa vez, na terceira tentativa, após muita insistência nossa, por intermédio da secretária, foi possível a assinatura do responsável pela escola, mas sem que houvesse contato entre as partes. Após a inserção no campo o diretor ainda pouco se faz presente no diálogo conosco, o que acaba por dificultar o contato e colhimento de informações.

O bairro em que a escola está situada fica no sul da Ilha e está a aproximadamente 16 quilômetros do centro de Florianópolis. Além disso, conta com uma grande praia do litoral sul da Ilha de Santa Catarina que é um dos pontos de atração turística no verão do município. Esse distrito apresenta alguns locais de preservação ambiental e dunas que fazem parte de um parque natural, também preservado por lei, desde meados da década de 80. É uma região em que mesmo com o crescimento desordenado ainda há muitos nativos e conta com muitos pescadores na região, sendo uma das referências da pesca artesanal, tendo altos números em relação a quantidade de quilos ou toneladas referentes ao período de pesca da tainha<sup>20</sup>.

Apesar de ser uma escola no litoral sul da Ilha de Santa Catarina e com mar aberto, o bairro vem crescendo cada vez mais e tomando características urbanas, sendo alvo de grande especulação imobiliária – sendo essa representada na forma de condomínios de luxo fechados, sejam casas ou apartamentos – *beachclubs*, bares e restaurantes, supermercados e, também, de pessoas que pretendem viver de renda e constroem pequenos apartamentos ou *kitnets* com pretensão de alugar para outros possíveis moradores que venham a fazer parte da região. Isso

---

<sup>20</sup> Peixe típico da região sul que vem para águas frias do litoral de Santa Catarina no período de inverno, sendo sua pesca uma tradição em Florianópolis.



fez com que muitos sujeitos de outras cidades fossem atraídos por este local, como por exemplo, mineiros, paulistas, nordestinos e gaúchos, e se instalassem por ali, aumentando assim a população da região. Em passagem pelos arredores do bairro pode se observar que há uma certa desigualdade social. Ao mesmo tempo em que há ruas sem calçamentos, pequenas casas, uma população de baixa renda e que atua em subempregos e empregos de aplicativos como uber, rappi, ifood, também é possível encontrar escolas particulares, centro de saúde, condomínios de luxo, foodtrucks e pessoas que chegam a ganhar até 20 salários mínimos.

O bairro conta com associação de moradores, sociedade de amigos, uma rádio alternativa, a qual é um dos principais meios de comunicação do local, com igrejas das mais diversas religiões que são frequentadas pela população, entre outros. As áreas de lazer são escassas, contando com apenas três parques infantis, por isso é comum que ao caminhar pela região nos deparemos com crianças brincando pela rua. Apesar dos parques serem escassos, a região conta com campos de futebol abertos ao público, espaços de caminhadas, a própria praia e academias ao ar livre (uma delas se encontra em frente à escola) que se tornaram locais bastante frequentados pelos moradores. O crescimento urbano trouxe problemas referentes ao saneamento básico das famílias, o que faz com que muitos dos moradores do bairro lancem seu esgoto na própria água do mar, contribuindo assim com a poluição do meio ambiente e principalmente na balneabilidade da região.



Figura 1: Imagem aérea da escola localizada no sul da ilha. Em vermelho o espaço físico que corresponde a escola. Fonte: DigitalBlobe – GoogleEarth 2019.

O Projeto Político Pedagógico da escola mais recente é de 2016, porém a direção, juntamente com a supervisão, vem tentando atualizar este documento desde o ano de 2018, mas até agora sem sucesso como os próprios relatam dentro da escola. Dessa forma, os dados aqui contidos referentes ao documento podem estar em desconcontro com a realidade atual do palco investigativo, mas a partir das observações e diálogos buscou-se corrigir as possíveis divergências que podem existir entre o ano de 2019 e o ano de elaboração do PPP.

A instituição de ensino foi fundada em 28 de julho de 1945, mas como Escola Isolada e apenas em 1984, quando foi implantada a sexta série, que passou a fazer parte da categoria de Escola Básica. Segundo o PPP da escola (2016), a grande maioria dos alunos da instituição são oriundos da cidade de Florianópolis, mesmo com todo o crescimento que o bairro teve, e um grande número mora com pai e mãe. Em diálogos com a secretária<sup>21</sup>, descobriu-se que o número de alunos de fora da cidade de Florianópolis aumentou nos últimos anos, entretanto, praticamente noventa por cento são moradores do próprio bairro. Grande parcela dos estudantes não trabalha, mas uma parte deles têm de cuidar de irmãos menores e também das tarefas de casa, devido ao fato dos pais trabalharem fora o dia inteiro. Além disso, a renda familiar média presente na escola está entre dois a cinco salários mínimos com os responsáveis pelas crianças e alunos tendo completado, na sua grande maioria, ensino fundamental ou médio, mas também, há uma quantidade significativa de famílias que ou o pai ou mãe estão com o ensino superior em andamento. Dessa forma, percebe-se que a escola tem uma grande diversidade cultural e socioeconômica.

A mudança na forma de matrícula das escolas da RMEF para a forma online proporcionou um aumento de estudantes oriundos de outros bairros, acarretando, inclusive, um êxodo de estudantes de escola particular para esta escola pública devido a sua qualidade de ensino em Florianópolis. Com relação a este fator, atingiu a nota de meta proposta pelo governo nos anos iniciais e muito próxima de atingir nos anos finais no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Outro índice possível observar nos dados do IDEB é que em termos de condições socioeconômicas, a qual refere-se a renda, posse de bens domésticos, entre outros,

---

<sup>21</sup> A secretária da escola tem informações privilegiadas referente as condições das famílias que se fazem presente na unidade de ensino, visto que a documentação dos alunos e os movimentos de procura aos professores, supervisão, diretores, renda das famílias, passa sempre pelo recebimento dela. Além disso, está há muitos anos na escola “Doce Educação” e por isso conhece muito da realidade da instituição e da comunidade.

a escola está no grupo 5, ou seja, é um dos grupos mais altos do município em relação as escolas públicas municipais nesse quesito, pois este índice vai até o grupo 6 apenas.

O prédio escolar atual está situado em um terreno doado pela Base Aérea de Florianópolis (BAFL) e passou por grandes períodos de construção e reformas. Este teve sua construção no início de 2005 e entregue sua primeira parte apenas em 2007. Já em 2008, foi entregue a sua segunda parte e o ginásio de esportes, contudo a escola ainda apresentava problemas como infiltrações, rachaduras, entre outros, e em 2012 deu-se início a construção das quadras poliesportivas externas, as quais foram finalizadas em 2013 juntamente com os espaços de socialização dos alunos.<sup>22</sup> Quando o assunto é a acessibilidade para pessoas com deficiência a escola se mostra bastante preocupada em atender os requisitos básicos para a inclusão desses alunos, visto que conta com rampas de fácil acesso, banheiros adaptados, corrimão, piso tátil e reconhece que deve melhorar no quesito inclusão de alunos surdos, cegos e de baixa visão, com vistas a implantar sinais luminosos e sonoros para este público. Cabe ressaltar que o terreno doado pela BAFL contém também um NEIM que está situado ao lado da escola campo de investigação. Entretanto, nos dias atuais, depois da mudança na forma de matrícula, as crianças do NEIM não são alocadas necessariamente na escola ao lado, mas em sua grande maioria sim.

A escola tem piso térreo, primeiro e segundo andar e conta com os seguintes espaços pedagógicos: 18 salas de aula, 01 sala de professores, 01 sala de projetos, 01 secretaria, 01 sala de direção e administração escolar, 01 sala de supervisão escolar, 01 sala de orientação educacional, 01 sala de materiais didáticos, 12 banheiros de alunos, 06 banheiros adaptados, 01 biblioteca, 01 refeitório, 01 cozinha, 01 sala de ciências, 01 sala multimeios, 01 auditório, 01 sala de artes plásticas, 01 sala de dança e teatro, 01 sala informatizada, 01 ginásio de esportes, 02 quadras de esportes, 01 lavanderia e agora , a partir do ano de 2019, conta com uma 01 horta também. A área interna da instituição é bem equipada, com cores coloridas e pisos simples, mesas de refeitório, exposição de trabalhos pelo corredor, entre outros, e suas salas contam com quadros de vidro, mas poucos recursos tecnológicos.

A escola possui uma área externa que conta com duas quadras, uma tabela de basquete, chão com calçamento, mas também com chão de terra, ou o conhecido chão batido, algumas

---

<sup>22</sup> Dados retirados do Projeto Político Pedagógico da escola.

árvores, as quais são utilizadas mais frequentemente nos horários de recreio das crianças do Ensino Fundamental I e também conta com um pequeno parque que não está listado no PPP. A partir das observações no campo de investigação é possível ressaltar que no Ensino Fundamental I (anos iniciais – 1º ao 5º ano) as crianças têm sua única sala e os professores das diferentes áreas curriculares vão até ela, mas, entretanto, no Ensino Fundamental II (anos finais – 6º ao 9º) a organização acontece no formato do que denominaram de salas ambiente. Este tipo de organização significa que as salas são organizadas por áreas curriculares, ou seja, há a sala de português, inglês, matemática, entre outros, e também uma sala específica para a Educação Física.



Figura 2: Imagens de alguns espaços externos da escola campo de investigação. Fotos: arquivo pessoal – 2019.

Sobre a utilização dos espaços pedagógicos durante as aulas de Educação Física dos professores da instituição, pode-se perceber a partir das aproximações com o campo, que as possibilidades se abrem para além dos ginásios e quadras. Além destes dois espaços tradicionais, clássicos, utilizados nas aulas de Educação Física, a sala de dança e teatro, a sala informatizada e espaços externos, como a praia, os campos de futebol e trilhas, são apropriados como espaços para a prática educativa dos professores.

A instituição atende aproximadamente 800 estudantes e funciona nos períodos matutino e vespertino com horário de atendimento entre às oito horas da manhã e meio dia e a partir da

uma e quinze da tarde até cinco e quinze da tarde, totalizando um total de oito horas diárias. Possui camiseta de uniforme obrigatória nas cores azul e vermelha, as quais são utilizadas por quase cem por cento dos educandos sem apresentar maiores problemas. Os anos iniciais utilizam as cores da camiseta de uniforme vermelha e os anos finais na cor azul, sendo obrigatório o uso desta, mas não podendo proibir os alunos de entrarem na escola caso não estejam uniformizados, pois isso é uma norma de instituição.

A organização de avaliações acontece por meio de análise qualitativa, na forma de descritores, para todos os anos e se dá na forma de trimestres. O planejamento dos professores pode ser entregue à equipe pedagógica (direção, supervisão, administração, secretaria e orientação educacional) de forma anual ou trimestral, desde que respeite os prazos referenciados no calendário escolar que tem devida aprovação da SME. No PPP consta uma base teórica-epistemológica histórico-crítica, que em tese é para ser seguida pelos professores, sendo citado no documento o autor Dermeval Saviani com uma crítica ao sistema capitalista competitivo e a perspectiva de educação tradicional e positivista. É possível perceber que a base teórica do PPP da escola e da proposta curricular de ensino da RMEF se aproximam na ideia de um ensino crítico, entretanto o que vemos na realidade da cultura escolar é um trabalho fragmentado, com algumas parcerias entre os docentes dos quais buscam um movimento transformador de ensino e educação. No que se referem aos conteúdos, pautaram-se na ideia apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 que apresentam os conteúdos atitudinais, procedimentais e conceituais como forma de interconexão entre as diferentes áreas de conhecimento. Dessa maneira, foram definidos os princípios gerais da unidade educativa (UE), apresentados no PPP (2006, p. 13):

- ✓ Igualdade de condições para o acesso e permanência nesta U.E.;
- ✓ Liberdade e direito de aprender, ensinar e divulgar o saber e as artes;
- ✓ Pluralidade de ideias e concepções pedagógicas convivendo democraticamente;
- ✓ Cooperação e respeito pela integridade dos seres humanos que convivem na escola, sendo eles adultos e crianças;
- ✓ Manter com todas as forças a gestão democrática, adotando-se o sistema eletivo, mediante voto direto e secreto, para a escolha dos dirigentes das várias instâncias educativas: Direção da Escola, APP, Conselho Deliberativo, Representantes de Turmas e Regentes de Classe;
- ✓ Trabalhar pela qualidade do ensino público, universal e gratuito.
- ✓ Trabalhar pela inclusão e integração de todos os alunos no espaço escolar, prioritariamente aos alunos portadores de deficiências específicas.

No PPP da escola não há informações sobre o quadro de funcionários. Este diz que devido a rotatividade de professores as respectivas informações estariam em anexo, mas o mesmo não existe. O que se observou no que documento é que há o quadro de terceirizados de serviços de limpeza e cozinha, mas sem a quantidade exata, e o quadro dos outros profissionais não é citado no documento. Entretanto, apesar da forma rápida e breve que o pesquisador foi atendido depois de várias tentativas com o administrador da escola, o que foi possível obter é que na escola no ano de 2019 havia 68 professores do quadro geral (magistério e quadro civil), sendo estes 38 efetivos e 30 admitidos em caráter temporário.

Dada as interações com a cultura escolar e a compreensão deste campo investigativo os sujeitos que farão parte da pesquisa serão os professores de Educação Física. Por meio das aproximações com o campo observou-se que há seis docentes deste campo na unidade: 01 professor efetivo com carga horária de 40 horas semanais, 01 professor efetivo com carga horária de 20 horas semanais, 02 professores admitidos em caráter temporário, um com carga horária de 20 horas semanais e outro com carga horária de 40 horas semanais, 01 professora efetiva readaptada com carga horária de 40 horas semanais e 01 professora efetiva de uma unidade interdita que adentrou na escola no mês de julho e esteve como professora do período integral.

Com relação à Educação Física, há algumas particularidades referente a sua forma de organização e de projetos dentro da escola. Nessa escola há estágio supervisionado da UFSC, há também o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), projeto esportivo no contra turno das aulas, alunos monitores das aulas de Educação Física dos professores, principalmente por meio dos alunos dos anos finais, além de pesquisas acadêmicas. Devido à grande quantidade de projetos relacionados a este componente curricular, a organização da utilização dos espaços das aulas foi feita no início do ano considerando um revezamento entre os professores para que ninguém se sinta prejudicado. Esta organização se deu por meio do diálogo da professora readaptada com os outros professores e apresentada para firmarem um acordo coletivo.

No ginásio de esportes há uma sala de materiais para as aulas de Educação Física que os professores podem ter acesso. A sala fica fechada, pois segundo os professores, muitos alunos entravam e pegavam materiais sem autorização e faziam uso destes. Além disso, há armários que ficam fechados para os professores guardarem materiais de utilização pessoal

durante as suas intervenções, os quais muitas vezes foram adquiridos com dinheiro próprio. É nítida a escassez de materiais pedagógicos para as aulas de Educação Física e em conversa com os professores chamou atenção que todos disseram que faz um bom tempo que a prefeitura municipal de Florianópolis não manda material novo para a unidade.

Algumas informações como avaliação, planejamento, dados de evasão escolar e índices de provas externas são encontrados no PPP da escola, bem como a importância de entidades como Associação de Pais e Professores (APP), Conselho Deliberativo e Colegiado de Classe, mas de forma breve, os dados que interessam para o presente trabalho foram citados no decorrer da seção.

## INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Pelo fato de ter sido empreendida uma pesquisa com inspiração etnográfica há de considerar que essa exige trabalho de campo. Para Macedo (2010), o trabalho de campo se dá de forma viva, complexa, em movimento, em um determinado lugar ou contexto e significa observar pessoas, descobrir onde elas estão e permanecer com as mesmas. É também permanecer, quando de forma aceitável, em situações nas quais sejam permitidas observações íntimas de aspectos e suas ações para descrevê-los com a determinada relevância para a ciência social e humana dentro de uma aventura pensada que demanda constantes retomadas, quando o trabalho de campo tem inspiração qualitativa. No trabalho de campo, o pesquisador aproxima-se de pessoas e locais para manter um contato direto e prolongando, contudo o período de tempo é muito relativo, pois pode variar de semanas ou meses e dependendo da disponibilidade de tempo do pesquisador, da sua aceitação no grupo e do número de pessoas envolvidas na coleta de dados (ANDRÉ, 2012). Para o pesquisador, principalmente dentro da pesquisa etnográfica, a inserção no campo não ocorre sempre de forma tranquila e rápida, pois acaba sendo um estranho em um novo espaço e, dessa forma, o trabalho de campo implica:

[...] uma confrontação pessoal com o desconhecido, o confuso, o obscuro, o contraditório, o assincronismo, além dos sustos com o inusitado sempre em devir. O campo tem uma resistência natural que demanda uma dose de paciência considerável, em face, por exemplo, das rupturas com os ritmos próprios do pesquisador ou determinados prazos acadêmicos (MACEDO, 2010, p. 85).

Os fatores não-oficiais são considerados importantes fontes do trabalho de campo para a compreensão do real e para se obter dados que caracterizam a complexidade dos grupos investigados, organizações ou instituições em educação, pois dessa forma, é possível realizar verdadeira “garimpagem” de ações e sentidos da cultura investigada (MACEDO, 2010). Um dos instrumentos utilizados para descrever densamente a cultura do palco investigativo e compreender a autonomia docente na prática educativa dos professores nas interações com a cultura escolar será a observação participante, a qual também é de extrema importância para colher fatores não-oficiais.

A observação parece, em alguns momentos, ter um sentido vago, mas, entretanto, não é um observar por apenas observar. É na observação participante (OP) que acontece o contato e maior proximidade entre o pesquisador e os sujeitos colaboradores da pesquisa e é através dela que é possível reconhecer as características pessoais dos professores. Além disso, o processo da observação participante não é um mero ato mecânico, mas sim, se configura e está inserido em um processo de interação e atribuição de sentidos (MACEDO, 2010). Para o autor, a observação participante é um processo educativo que articula o saber do senso comum com o saber científico na busca de uma relevância social do conhecimento produzido. Nas palavras de Macedo (2010, p. 97) “a OP torna-se instrumento significativo para se realizar a transformação do modelo de submissão da ciência aos diversos domínios iníquos, aos quais há muito vem servindo”. Madalena Freire (1996) atenta para que a observação se dá pelo olhar, mas não só, pois esta exige atenção e presença do olhar e exige também escuta. Ainda alerta para o fato de que não fomos educados para escutar o que o outro fala e muito menos para olhar pensando o mundo, sua realidade, quiçá, nós mesmos, visto que nosso olhar foi cristalizado e produziu paralisia e cegueira.

Esse aprendizado de olhar estudioso, curioso, questionador, pesquisador, envolve ações exercitadas do pensar: o classificar, o selecionar, o ordenar, o comparar, o resumir, para assim poder interpretar os significados lidos. Nesse sentido o olhar e a escuta envolvem uma AÇÃO altamente movimentada, reflexiva, estudiosa (WEFFORT, 1996, p.2).

Partindo do princípio que a observação participante se dá como forma de participação real no emaranhado da cultura escolar, Triviños (1987) destaca que observar um fenômeno social significa estudar os atos, atividades, significados, entre outros, de um evento social que tenha sido, de forma abstrata, separado do seu contexto na sua dimensão singular. A observação



participante só acontecerá mediante autorização dos sujeitos presentes na comunidade escolar e se dará de forma gradativa, com vistas a não alterar a rotina dos professores investigados. Considera-se que a presença de um novo sujeito no ambiente com o objetivo de observação pode alterar o comportamento do professor. Nesse sentido, nas palavras de André (2012, p. 28) “A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”.

O trabalho de campo exige mais instrumentos para coleta dos dados do que apenas a observação participante, sendo que esta necessita também de anotações descritivas e reflexivas que auxiliam na compreensão do emaranhado da cultura escolar para fomentar as análises da pesquisa. Chama-se no presente trabalho essas anotações descritivas e reflexivas de diário de campo. O diário de campo faz parte da rotina do pesquisador sempre que estiver em suas inserções no palco investigativo, com vistas a fazer a descrição densa da realidade por meio das anotações referentes ao que vem sendo observado, suas particularidades, especificidades, incoerências, conflitos, entre outros. Para Triviños (1987), na pesquisa qualitativa o registro das informações representa um processo complexo pelas dimensões explicativas que estes dados podem exigir. Além disso, as anotações do diário de campo devem registrar as possíveis reflexões que emergem com a observação dos fenômenos, pois estas podem representar as primeiras buscas de significados e explicações. Nesse sentido, as anotações de campo são compreendidas:

Pode ser entendida como todo processo de coleta e análise de informações, isto é, ela compreenderia descrições de fenômenos sociais e físicos, explicações levantadas sobre as mesmas e a compreensão da totalidade da situação em estudo. Este sentido tão amplo faz das anotações de campo uma expressão quase sinônima de todo o desenvolvimento da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 154).

De modo geral, para Macedo (2010), o diário de campo trata do aprofundamento reflexivo das experiências vividas no palco de pesquisa, tendo como objetivos a apreensão de forma profunda do contexto do trabalho de investigação científica. Para o autor o diário de campo também é considerado uma experiência formativa, pois toma formas que transcendem a pesquisa e transforma-se em um dispositivo de autoformação. Dessa forma, para Macedo (2010, p. 134) “Assim, ao elaborar seu diário, o pesquisador constitui-se um sujeito entre outros sujeitos, humaniza-se, dialetiza-se, ao aceitar a lógica do inacabamento que qualquer teoria coerente do sujeito deve exercitar”.

Para além da observação participante e do diário de campo, a análise de documentos referentes ao projeto político pedagógico, currículos, entre outros, também teve papel relevante para análise e interpretação dos dados. Os documentos são fontes que auxiliam no processo de compreensão das práticas educativas dos professores e também na compreensão do campo de investigação. Infelizmente, os professores não disponibilizaram seus planejamentos para que pudéssemos analisar e os confrontar com sua prática educativa, mesmo após momentos de insistência para conhece-los. Nesse sentido, far-se-á uso dos documentos, tendo em vista que esses são fontes relativamente estáveis de pesquisa, os quais facilitam o trabalho do pesquisador que está interessado nos significados e comunicados das práticas humanas (MACEDO, 2010).

Um outro instrumento utilizado para a coleta das informações foram os diálogos criados nas interações com os professores colaboradores da pesquisa. Em um primeiro momento cogitamos a possibilidade de realizar entrevistas semiestruturadas com os professores, mas, como sugestão da banca examinadora durante a qualificação da presente dissertação, optou-se por potencializar os diálogos que aconteceram dentro do período de observação. Isso se deu pelo fato de haver uma grande quantidade de diários e inserções no campo, os quais trouxeram grandes períodos de observação participante para que as análises do presente trabalho pudessem ser realizadas sem a necessidade da entrevista semiestruturada. Lourenço (2010) sugere dois tipos de diálogos, os gravados e os informais. No presente trabalho, por não ter sido realizada entrevista semiestruturada, os diálogos informais foram os que impulsionaram e aprofundaram nossas discussões referentes as informações coletadas no campo. Concordamos com o autor quando este diz que o diálogo é fonte de interação com a situação estudada e que, dessa forma, propiciam significativos aprendizados, os quais se transcrevem na presente análise do trabalho, ou seja, pesquisando e aprendendo com os professores de Educação Física que foram colaboradores da pesquisa. Além disso, os diálogos possibilitam uma aceleração no aprendizado investigativo proporcionado pela observação participante dentro das limitações que a cultura escolar apresenta aos professores (LOURENÇO, 2010).

Um fato determinante na utilização do diálogo informal como instrumento de coleta de informações no presente trabalho é pela possibilidade da fuga da racionalização, pois “ao dialogar, nos envolvemos e nos permitimos envolver pelos nossos interlocutores” (LOURENÇO, 2010, p. 72). Busca-se essa fuga da racionalização por meio do diálogo

informal, pois esse é um processo recursivo, hologramático, espiralado, não linear<sup>23</sup>. Ainda segundo o respectivo autor, o diálogo informal permite uma relação de caráter mais espontâneo, marcado por mensagens implícitas, mas fora de padrões contínuos e lineares, tem sua atemporalidade na qual possibilidade dar atenção as situações comuns que se apresentam no cotidiano da realidade escolar. Cabe ressaltar aqui que antes da entrega do presente trabalho, os diálogos coletados e apresentados no capítulo analítico foram passados aos sujeitos colaboradores da pesquisa para que pudessem ler e concordar com o material descrito, de forma que caso houvesse alguma contradição eles pudessem pedir para o pesquisador retirar do texto.

## INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

O momento de interpretação e análise das informações colhidas foi ponto fundamental para nosso trabalho, pois aqui aproximou-se o campo teórico do campo empírico com vistas a responder a problemática do estudo a partir do modelo de pesquisa adotado. Após a saída do campo, dedicamos um momento para interpretação a fundo dos dados da realidade, contudo, no presente trabalho, concorda-se com Macedo (2010, p. 135), de que “[...] a interpretação se dá em todo o processo de pesquisa”. Neste sentido, o tecido dos significados é um movimento contínuo que em determinado momento se densifica e tem seu produto final aberto. Ainda para o autor, a interpretação dos dados do trabalho de campo etnográfico é uma atividade altamente intelectual, pois convoca uma grande capacidade de mobilização à reflexão para além das formalidades paradigmáticas.

Compreende-se que os instrumentos utilizados para coleta de dados auxiliam na interpretação das informações que acontecem no movimento da complexidade do contexto investigativo, a análise dos dados se deu pela técnica da triangulação das informações na coleta de dados. Para Triviños (1987) o objetivo dessa técnica é abranger a maior amplitude possível do foco em estudo, pressupondo a impossibilidade de estudar um fenômeno social de forma isolada, ou seja, sem considerar as raízes históricas e culturais. Na triangulação dos dados o interesse do pesquisador deve estar dirigido:

---

<sup>23</sup> Grifo do autor baseado nos conceitos de Edgar Morin, nossa lente epistemológica do trabalho, apresentada no início da presente dissertação.

[...] em primeiro lugar aos Processos e Produtos centrados no Sujeito; em seguida, aos Elementos Produzidos pelo meio do sujeito e que têm incumbência em seu desempenho na comunidade e, por último, aos Processos e Produtos originados pela estrutura sócio-econômica e cultural do macro-organismo social no qual está inserido o sujeito (TRIVIÑOS, 1987, p. 138).

Ainda neste sentido, Molina Neto (2004, p. 132) afirma que “a triangulação impede a aceitação das impressões iniciais e, dessa forma, tanto a técnica da triangulação das fontes como a técnica de coleta da informação se processam simultaneamente uma vez iniciada a pesquisa”. O tratamento dos dados se deu por abordagem qualitativa na forma de análise de conteúdo, que trata de uma forma para estudar a comunicação entre atores sociais, sem restringir a mensagens ou discursos, sendo essa um recurso metodológico que busca descobrir sentido nas situações comunicativas (MACEDO, 2010). Esse recurso metodológico da análise de conteúdo esteve organizado em três etapas, as quais estão apoiadas em Triviños (1987): *Pré-análise* – consiste na organização do material e elaboração de uma pergunta problema; *Descrição Analítica* – o material de documentos é submetido a um estudo aprofundado, orientado pelos referenciais teóricos; *Interpretação Referencial* – consiste na reflexão, na intuição, com embasamento nos materiais empíricos que estabelecem relações com a realidade educacional e social ampla, aprofundando as conexões das ideias para chegar, se possível, a propostas básicas de transformações nos limites das estruturas específicas e gerais.

Esses fatores citados anteriormente foram fundamentais para que o pesquisador fosse capaz de, sistematicamente, fazer a relação entre a coleta, descrição e interpretação dos dados de modo a compreender a complexidade da autonomia de professores em uma rede organizacional para produzir um conhecimento que fuja dos reducionismos e da simplificação.

## ASPECTOS ÉTICOS

Considerando os aspectos éticos para a realização da pesquisa foi necessário uma série de documentos para inserção no campo de investigação. Como citado na introdução do trabalho, esta pesquisa foi parte de um projeto maior na RMEF, em forma de projeto guarda-chuva, e conta com a participação de professores da UFSC, acadêmicos, mestrands e doutorands. Sendo assim, tem como título: O TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS-SC: CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E DO FAZER

PEDAGÓGICO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Esta pesquisa estava financiada pelo Edital universal do CNPQ (2016) e tem como coordenador o professor Dr. Victor Julierme Santos da Conceição, o qual também foi orientador do presente trabalho, e coordenador do GPOM. Registra-se aqui que a pesquisa foi aprovada pelo CEP/UFSC conforme Parecer Consubstanciado número: 2.722.898, CAAE: 81636917.0.0000.0121 (Apêndice A) e como requisito para entrada em campo, a pesquisa teve autorização da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, conforme ofício em anexo (Apêndice B).

De forma a garantir anonimato e a confidencialidade dos sujeitos, os indivíduos foram selecionados levando em conta todos os aspectos éticos da pesquisa com seres humanos e conforme sua disponibilidade e participação espontânea por meio da leitura e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo 1), com vistas que as informações fossem compartilhadas com os sujeitos para autorização de sua publicação. Os sujeitos participantes da pesquisa receberam nomes fictícios criados de forma aleatória pelo pesquisador e o palco de investigação também para que mantenha-se o anonimato de ambas as partes. O palco de investigação recebeu como nome fictício “Escola Básica Municipal *Doce Educação*”. Nesta escola estavam presentes cinco professores desde o início de 2019, com o acréscimo de uma professora que veio de outra instituição, citado anteriormente no capítulo referente a análise de conjuntura, a qual não tivemos contato durante o trabalho de campo. Os cinco professores receberam os seguintes nomes fictícios: *professor Ampeg, professor Condor, professor Fender, professor Landscape e professora Marshall*.

Tabela 2: Nomes fictícios dos professores de Educação Física da Escola Básica Municipal Doce Educação e informações características.

<b>PROFESSOR</b>	<b>NATURALIDADE</b>	<b>EFETIVO OU ACT</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
Ampeg	Porto Alegre	ACT	20 horas/aula
Condor	Florianópolis	Efetivo	40 horas/aula
Fender	Porto Alegre	Efetivo	20 horas/aula
Landscape	Florianópolis	ACT	40 horas/aula
Marshall	Florianópolis	Efetivo	40 horas/aula

Os dados coletados por meio dos instrumentos de coleta ficarão a disposição dos sujeitos participantes da pesquisa. Dessa forma, os tópicos que orientaram o desenvolvimento do trabalho acerca dos aspectos éticos, são:

1. Apreciação e aprovação deste projeto pela Comissão de Pesquisa da CED/UFSC e pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC;
2. Autorização das escolas por meio da assinatura do Termo de Consentimento Institucional;
3. Negociação de acesso diretamente com professores de Educação Física, apresentando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com a possibilidade permanente de desistir do estudo a qualquer momento;
4. Substituição dos nomes verdadeiros dos professores de Educação Física das escolas por nomes fictícios para preservar as suas identidades;
5. Cuidado nas descrições e interpretações que possam gerar prejuízo moral às instituições e aos colaboradores.
6. Compromisso com a divulgação dos resultados encontrados a todos os envolvidos durante a pesquisa.

## 5. ENTRE AS INCERTEZAS EMPÍRICAS E TEÓRICAS

Esta seção analítica está sustentada no método da triangulação dos dados proposta nas decisões metodológicas, onde se buscará confrontar a teoria com os achados no palco investigativo e seus sujeitos de pesquisa. O conhecimento será sistematizado por meio dos diferentes instrumentos utilizados na coleta de dados com vistas a buscar respostas e compreensões da problemática de pesquisa proposta: como é construído o processo de autonomia de três professores de Educação Física nas suas interações com a cultura escolar em uma escola do sul da ilha da cidade de Florianópolis-SC? Tendo como lente epistemológica o paradigma da complexidade, não buscamos resposta finais e fechadas, mas sim, buscamos incorporar os acasos e as incertezas que o campo nos apresentou, considerando um sistema aberto que interage com o meio e seus indivíduos em um movimento hologramático, recursivo e dialógico. Dessa maneira, buscaremos trazer para o presente trabalho as formas de ser, pensar e agir dos professores nas interações com a cultura escolar.

Na ideia de empreender uma pesquisa com inspiração teórico-metodológica na etnografia, as análises tiveram uma descrição densa da realidade da cultura escolar buscando as relações e interações com a temática da autonomia de professores, a qual é o principal elemento investigativo do trabalho, mas não limitando o olhar apenas para ela. Procuramos aqui potencializar o trabalho de campo nas suas observações, diálogos informais e diários de campo, sugestão feita na qualificação pela banca examinadora devido ao fato de ter um número considerável de períodos dentro do campo de investigação “*Doce Educação*”, que durou, aproximadamente, quatro meses. Na tabela 2 descrevemos todos os professores de Educação Física da escola e abaixo, no quadro 1, serão caracterizados os três docentes que fizeram parte de nossa investigação e uma colaboradora privilegiada que participou da pesquisa. A aproximação com os professores se deu de forma natural e espontânea por meio de aberturas em diálogos e também por afinidade de assuntos como a música, o futebol e a proximidade com a idade entre pesquisador e um dos sujeitos. O nome dos sujeitos foram organizados de modo que pudéssemos associar de uma forma rápida quem eram eles. Os nomes são fictícios e estão relacionados com marcas de equipamentos musicais pela relação que o pesquisador tem com a música. Sendo assim, dos cinco professores da “*Doce Educação*”, três foram investigados: *Ampeg*, *Condor* e *Fender*, além da colaboradora professora *Marshall*.

Definimos aqui três categorias analíticas para responder a problemática e alcançar nossos objetivos. Por opção nossa, complementaremos nas interpretações dos dados alguns conceitos apresentados na fundamentação teórica para dar mais profundidade as análises. A primeira das categorias analíticas é referente ao *imprinting* cultural que marca a autonomia dos professores de Educação Física. Por compreendermos que a autonomia é dependente das interações com o sistema, os professores constroem sua autonomia na cultura escolar nas relações recursivas, dialógicas e hologramáticas criadas com ela, mas também com as marcas culturais que carregam desde sua infância. Essas relações se dão em todo processo formativo da vida do sujeito, nas suas aproximações e experimentações em diferentes âmbitos do sistema que se cruzam na cultura docente e se abrem as incertezas, tensões e conflitos, refletindo na sua prática educativa.

A segunda categoria analítica que vamos abordar aqui são os modos de ser e agir dos três professores de Educação Física, pois esses são o que dizem respeito a sua autonomia, indo para além de uma mera noção de liberdade. Buscaremos reconhecer essas formas dentro da cultura escolar por meio da prática educativa. Além disso, a autonomia não é solitária e se dá no coletivo, fugindo de movimentos individualistas dentro da cultura escolar e agrega também os conflitos, os diálogos com a comunidade escolar e também os processos de proletarianização do trabalho, de racionalização do ensino, de interpretação dos currículos e a organização das rotinas do contexto em que o sujeito está inserido. Todos esses fatores perpassam e interagem com os modos de ser e agir dos professores e estão nas suas formas de atuação docente.

A terceira categoria presente na interpretação dos dados será a análise da prática educativa e as aproximações aos modelos de profissionalidade docente. Esses três modelos dizem respeito a qualidades que os professores têm na sua prática educativa. A ideia do capítulo é a de apresentar essas aproximações e os possíveis conflitos que existem nos discursos dos professores e a realidade de sua prática educativa, ou vice-versa. Ressaltamos aqui que estamos sustentados para dialogar acerca da prática educativa em uma prática educativa progressista transformadora, crítica, libertadora, uma pedagogia da autonomia fundada na ética, no respeito ao ser humano, uma prática aventureira e que se abre ao mundo dos educandos. Não falamos aqui de uma prática educativa das ideologias dominantes baseadas nos interesses liberais do mercado.



É importante ressaltar que os elementos da cultura escolar e os elementos presentes na cultura docente interagem constantemente em todas essas categorias, pois os professores são uma parte desse todo e o todo está presente nas partes<sup>24</sup>, então é inevitável considerar essas relações, interações e diálogos criados com os diferentes conceitos para analisar com profundidade e para além de um único e exclusivo campo de conhecimento.

### 5.1 IMPRINTING CULTURAL: INTERAÇÕES ENTRE A CULTURA ESCOLAR E A AUTONOMIA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Nesta seção buscaremos alcançar o seguinte objetivo do trabalho - *identificar e analisar como o imprinting cultural marca a autonomia dos professores de Educação Física no emaranhado da cultura escolar* – considerando as relações que os sujeitos constroem no respectivo contexto. Essas relações não dizem respeito apenas à cultura de um local, mas diz respeito também as marcas históricas que essa escola possui, a organização do espaço e do trabalho docente e, principalmente, as marcas culturais, ou seja, o *imprinting* cultural dos três professores investigados que interagem com sua autonomia.

Retornando a nossa fundamentação teórica do trabalho, consideramos aqui, apoiados em Morin (2011), o *imprinting* cultural como as marcas incontornáveis, ou até mesmo indestrutíveis, nos indivíduos desde suas primeiras experiências e sua mais tenra infância, ou seja, marca o ser humano desde o seu nascimento com selo da cultura familiar, escolar e o perseguindo pelo resto de sua vida. O *imprinting* marca as sinapses do indivíduo criando assim uma desatenção seletiva para que não enxergue o diferente e o que não esteja de acordo com a sua crença, emergindo a normalização, reduzindo os desvios ao silêncio, ao conformismo. Além disso, ainda para Morin (2011), o indivíduo fica muitas vezes presos às determinações sociais, econômicas, políticas, culturais, históricas, entre outros, que são impostos pelas doutrinas e ideologias dominantes que se envolvem, interpenetram-se e reforçam-se umas às outras. Dessa forma, o *imprinting* que marca os três sujeitos que participaram de nossa pesquisa interage com sua autonomia, pois consideramos que ela é dependente das relações criadas nos espaços

---

<sup>24</sup> Essa é a ideia vem de Edgar Morin e está presente na obra “Ciência com Consciência” e também na suas obras presentes em “O método”.

educativos, de formação humana e também das relações com o sistema que são marcadas por uma cultura, a qual possui uma dialógica cultural pela pluralidade dos pontos de vista.

No sentido da cultura, não a deixamos de lado em nossas análises, pois é ela quem caracteriza as sociedades humanas de forma coletiva e comporta as regras, normas, valores, entre outros aspectos, para gerar uma visão de mundo por meio das interações dos indivíduos que vão regenerar a sociedade, a qual é regenerada por eles (MORIN, 2011). Além disso, pelo espaço de investigação do trabalho ter sido a escola, cabe ressaltar que essa recebe também uma cultura social correspondente ao conjunto de significados e comportamentos hegemônicos, ou seja, representa a ideologia cotidiana referente às condições econômicas, políticas e sociais (PEREZ GOMEZ, 2001).

Sabemos no presente trabalho que a cultura escolar é objeto histórico e um lugar conflituoso com seu conjunto de normas e práticas com diferentes finalidades no variar das épocas e nesse primeiro momento buscaremos analisar as marcas históricas que essa cultura escolar possui. Entretanto, para Perez Gomez (2001), essa cultura da escola é prioritariamente a cultura docente, ou seja, dos professores, como um grupo social que, assim como a cultura, também tem seu conjunto de crenças, hábitos, normas que consideram valiosos em seu contexto profissional, além de seus modos de pensar, sentir, atuar e se relacionar entre si. Para o autor, a cultura docente é componente dessa cultura escolar e vive momento de tensão devido as exigências de um contexto social móvel, flexível e incerto devido a dependência do movimento do livre mercado mundial. Essa cultura docente está especificada nos métodos utilizados nas aulas, no sentido das relações interpessoais, nas funções que desempenham, nos modos de gestão e também nos processos de tomada de decisão (PEREZ GOMEZ, 2001).

Dessa forma, considerando essas relações entre a cultura, cultura social, cultura escolar e cultura docente e compreendendo que elas interagem dentro da escola, apresentaremos as relações socioculturais que demarcam o *imprinting* cultural da instituição *Doce Educação*.

### 5.1.1 *IMPRINTING* CULTURAL: AS MARCAS QUE TECEM A CULTURA ESCOLAR

Compreendemos aqui que a escola *Doce Educação* tem localização privilegiada na RMEF por estar localizada próximo a praia e também a um espaço de área arborizada que os alunos ali presentes e também os professores na sua vida diária conseguem utilizar. Mesmo

esses espaços sendo próximos ao palco investigativo e de fácil acesso, poucos professores acabam por se apropriar desses como elementos constituintes de sua prática educativa, pois apenas um docente utiliza com frequência um destes locais que viremos a abordar posteriormente. A escola *Doce Educação* é considerada grande para a RMEF, com aproximadamente 800 alunos e possui um IDEB<sup>25</sup> acima da média das outras escolas públicas municipais da SME. Além disso, abraça diversos projetos como PIBID, residência pedagógica, estágios e pesquisas nos mais variados campos de conhecimento e isso faz com que os profissionais que trabalham neste local, e até mesmo as crianças, estejam acostumados com a grande rotatividade de estudantes de universidades circulando por lá.

Em termos de organização, nosso palco investigativo tem suas particularidades em relação a outras unidades educativas da SME de Florianópolis. A primeira delas é a organização do horário de aula no período da tarde que inicia quinze minutos após o horário padronizado da SME, o que mostra um ponto de autonomia dessa escola. Essa organização foi uma conquista do grupo de professores para que tivessem um horário de intervalo de almoço maior, tendo em vista que muitos deles estavam em deslocamento vindo de outras escolas e chegavam muitas vezes atrasados. Esse fato mostra que a organização do trabalho docente na RMEF está cada vez mais fragmentado, tendo em vista que professores efetivos estão tendo que trabalhar em duas unidades educativas distintas, mas também os professores ACT's, que pouco criam vínculo com as unidades e tem que se adaptar constantemente a novas rotinas. Essa é mais uma forma de proletarização do trabalho dos professores atualmente, tendo que intensificar seu trabalho, utilizar seu horário de almoço para deslocamento, entre outros fatos, e essa proletarização é tão potente que pode reorganizar até o horário de funcionamento de uma unidade educativa. Dessa forma, Oliveira Júnior (2019), nos apresenta que o trabalho docente na RMEF se torna um processo simplificado, visto que a relação do indivíduo com o seu trabalho se dá de forma fragmentada nos processos de racionalização, burocratização e intensificação que

---

<sup>25</sup> O IDEB da escola tem uma média de 7,2 sendo maior que muitas escolas privadas do município de Florianópolis e tendo média maior que até mesmo o colégio de Aplicação da UFSC. Mesmo sabendo que os achados dessas médias não são os mais fidedignos possíveis, é possível perceber que a escola tem ótimos índices de ensino. O último IDEB foi realizado em 2019, entretanto seu resultado ainda não foi computado. Dessa forma, o último resultado válido é do ano de 2017. A comparação com o Colégio de Aplicação da UFSC é pelo fato deste ser uma referência em projeto de educação na cidade, por ser uma escola pública federal de altíssima qualidade e pela necessidade de traçar um paralelo com a uma escola pública de ensino e não da rede privada. Ver em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/42001471>

resultam na proletarização das más condições de qualidade do trabalho docente. Para ele, sobreviver na carreira docente é descobrir as interações as quais estão em sua volta para vencer o pensamento dos governos e se desafiando com a finalidade de organizar o trabalho docente de maneira complexa. Esse ato de uma nova organização do horário de trabalho da escola é um ato de resistência. Sendo assim, para Oliveira Júnior (2019, p. 102): “A resistência dos professores frente à rede e seus ataques a educação, formam ações coletivas eficazes para a manutenção da educação pública de qualidade”.

É importante ressaltar que os professores, sejam eles ACT’s ou efetivos, são parte do todo da escola e interagem entre si a ponto de reorganizar as rotinas da cultura escolar. Além disso, contemplam e fazem parte da cultura do local e também a formam. Dessa forma, não podemos esquecer do conceito chave do que é o *complexos*<sup>26</sup> – aquilo que é tecido junto – e que assim como a vida planetária a cultura escolar é uma grande rede, onde os pontos estão interligados pela vida humana, pela natureza, mas que também pode ser desestruturada pelas formas de se conceber a escola e o universo (SOUZA; ERTZOGUE; ZWIEREWICZ, 2020).

No que diz respeito ao processo de avaliação, a escola *Doce Educação* não avalia os alunos por meio de notas, que aqui podemos considerar como sendo uma brecha que se abre nesse sistema avaliativo da SME, criando assim ruídos no *imprinting* cultural que marca as avaliações das unidades que fazem parte RMEF. O sistema adotado é única e exclusivamente pelo o que denominam de descritores, ou seja, os professores transformam seus objetivos de ensino em descritores avaliativos ao fim do trimestre e demarcam se os alunos atingiram, atingiram parcialmente, ainda não atingiram ou se esses objetivos não foram trabalhados.

Percebemos que o PPP da escola tem sua última versão em 2016 e está em constante revisão por parte da equipe pedagógica. Em um dos diálogos informais com a supervisora compreendemos que esse documento está com dificuldades de ser atualizado pelo fato da rotatividade de professores que têm passado pela escola nos últimos anos e pela grande quantidade de demandas burocráticas que tem de cumprir com a SME como, por exemplo, elaboração de calendários, regimentos, planejamentos, entre outros. A supervisora reconhece o caráter desatualizado deste documento e busca fazer esse movimento de retomada com os professores, mas que essa rotatividade acaba por comprometer sua conclusão. Chama atenção

---

<sup>26</sup> Morin apresenta o conceito de *complexos* em diversas obras de sua vasta bibliografia, entretanto esse conceito está mais relacionado a obra “Introdução ao Pensamento Complexo”.

que realmente há uma rotatividade de professores, principalmente de inglês, matemática e professores de anos iniciais e, entretanto, os professores de Educação Física foram os mesmos do começo ao fim do ano. Essa dificuldade de revisão do PPP tem relação também com a proletarização do trabalho dos professores onde para Contreras (2012), retornando a nossa fundamentação teórica, tem sofrido com transformações nas suas condições de trabalho e nas tarefas que realizam e perdendo o controle e sentido sobre o seu trabalho docente, submetidos assim aos controles ideológicos.

Apesar dos fatos citados, foi possível compreender no PPP que a escola tem uma perspectiva histórico-crítica pautada em Dermeval Saviani, mas que não necessariamente se refletiu na prática educativa dos professores de modo geral e nem necessariamente no posicionamento político de seu corpo docente. Dizemos isso, pois nas observações do campo investigativo, percebemos uma divisão de posicionamentos em relação aos movimentos grevistas e até mesmo nos posicionamentos referentes ao momento político que o país vive.

Há um grupo maior de professores das áreas de conhecimento e de anos finais do ensino fundamental que se posicionam com mais potência e um grupo de pedagogas de anos iniciais do ensino fundamental que alegam não se envolver em política e que querem apenas dar suas aulas<sup>27</sup>. Na encruzilhada dessas perspectivas o diretor é um sujeito bastante democrático, pois tenta ouvir, dialogar e respeitar todos os lados, opiniões e posicionamentos para que possa tomar as decisões que lhe são cabíveis e de forma justa. O diretor foi eleito por meio de votação e com grande participação da comunidade escolar, de sua equipe de profissionais e no decorrer do processo da pesquisa conseguiu se reeleger para exercer seu segundo mandato. É uma pessoa bastante ativa na escola e resolve muitos problemas constantemente, seja com alunos, sejam questões administrativas, seja com as obras necessárias a escola e até mesmo organização dos alunos para os jogos escolares. Esses fatos ficam claros a partir dos diários de campo:

---

<sup>27</sup> Os anos de 2018 e 2019 foram anos marcantes para a política nacional e municipal. Em 2018 tivemos a questão da inserção das organizações sociais na saúde e educação do município de Florianópolis e 2019 iniciou-se com a questão da reforma da previdência, a diminuição das leis trabalhistas, entre outros ataques diretos à Educação. Foi possível perceber alguns movimentos políticos dentro da escola *Doce Educação* por meio das exposições dos professores e em seus diálogos, principalmente em relação aos posicionamentos do governo de Jair Bolsonaro e também sobre a abertura no município de novas creches dirigidas por organizações sociais com condições de trabalho precarizadas. Houve um momento de assinatura de abaixo assinado de municipalização dessas creches, houve dias de paralisação nacional referente a verba destinada à Educação, entre outros fatos, os quais foram possíveis observar como os docentes se posicionam frente a estas questões políticas e sociais.

Após conversar com a supervisora tentei diálogo com o diretor da unidade, mas sem sucesso pois o mesmo estava com demandas de reuniões com alunos e alguns professores (**Diário de campo 27/02/2019**).

Dessa vez liguei para a escola antes de me deslocar até lá para ter certeza de que o diretor estaria presente na unidade naquele dia. Após receber um sinal positivo de que ele estaria por lá, me desloquei pelo período da tarde para colher a assinatura. Chegando lá, ainda na secretaria da escola, soube que ele estava muito ocupado resolvendo situações entre alunos. A secretaria foi atrás dele e perguntou se ele teria algum momento para mim e pediu para que eu esperasse (**Diário de campo 14/03/2019**).

Esses dois relatos apresentam apenas duas das mais diversas situações que o diretor se envolve e a dificuldade de encontrar ele com tempo livre na escola. Isso mostra o quanto participa da rotina da escola, mas também mostra o quanto delega funções a outros profissionais, ficando responsável com mais potência na parte administrativa. Os relatos anteriores dialogam com o pensamento de Julia (2001), no qual afirma essa cultura escolar como um local de relações conflituosas devido a heterogeneidade de valores, crenças e pensamentos. Percebemos que esse meio ambiente da cultura escolar é repleto de considerações científicas, socioculturais, políticas, econômicas, históricas e educativas, não sendo um simples local de conhecimento, mas sim um espaço de diferentes encontros dos saberes intuitivos, científicos e tecnológicos (TORRE et al, 2008).

No diz que respeito à Educação Física a escola conta com variados espaços para as aulas, a maioria são quadras poliesportivas, sendo que os professores podem se apropriar de outros locais alternativos para além da escola para suas intervenções pedagógicas. Em conversa com a professora *Marshall* podemos compreender um pouco de como esse campo de conhecimento vem sendo tratado nesse local. Ela é moradora do bairro em que a instituição está localizada e está inserida lá desde 2006, sendo que passou alguns períodos fora para estudo de mestrado e doutorado, tendo feito seu doutoramento na UFSC com a temática voltada para esporte mídia e infância. Por estar há alguns bons anos neste local viveu diversas transições por lá, tanto de gestão e equipe de profissionais, mas também uma transição da própria estrutura escolar e sua própria transição para os processos de mestrado e doutorado. Além disso, foi atleta de handebol na sua adolescência, fato que a levou para o campo da Educação Física, ministra

um projeto no contra turno escolar da modalidade mesmo estando readaptada no momento devido a um problema auditivo que ela possui, é a responsável por coordenar o PIBID de Educação Física na escola em parceria com um professor da UFSC, organiza o horário dos ginásios dos quatro professores de Educação Física e ainda auxilia na participação dos alunos nos jogos escolares. Identifica-se que mesmo readaptada a professora *Marshall* tem uma grande carga de atividades a serem cumpridas, às vezes até mais do que os próprios professores que estão em sala de aula, pois ela enquanto readaptada de sua função não possui hora atividade e tem de estar todos os dias na escola.

A professora *Marshall* reconhece que os professores de Educação Física mantêm ótimas relações de amizade e parceria entre eles no dia a dia, mas que não dialogam quando o assunto são as perspectivas do campo de conhecimento e do que se ensinar na escola pelo fato de terem perspectivas teóricas muito diferentes uns dos outros. Essas diferentes perspectivas fazem parte do princípio dialógico de Morin e teria potência para fomentar o campo da Educação Física na instituição, onde uns poderiam aprender com os outros, até porque esse intercâmbio cultural comporta o conflito, o antagonismo entre as ideias, concepções e visões de mundo, mas também do conhecimento (MORIN, 2011). O artigo referente a tese de Bossle traz uma frase emblemática: “Nas observações preliminares realizadas identificamos casos em que há professores trabalhando juntos e em horários concomitantes, mas isso não significa trabalho coletivo” (BOSSLE; MOLINA NETO, 2009). Na escola *Doce Educação* isso acontece constantemente devido ao número de docentes ministrando aulas ao mesmo tempo. Pelo fato das distintas perspectivas teóricas os professores se fecham em suas concepções, fragmentam ainda mais a Educação Física dentro da instituição de ensino e criam sua autonomia solitária, sendo que essa é construída no coletivo, nas relações entre os sujeitos presentes na cultura escolar.

A professora *Marshall* ainda reitera que os professores e a equipe pedagógica estão fechados e focados apenas nos conteúdos a serem ensinados aos alunos e não a pensar um projeto coletivo de ensino, tanto é que os conselhos de classe, segundo ela, são muitas vezes para debater questões burocráticas ou referente ao comportamento dos alunos, ou seja, o espaço que era para se debater sobre possibilidades de parcerias, diálogos, projetos, acaba por ser um mero espaço burocrático. A dissertação de Freitas (2011), apresenta uma semelhança com a instituição *Doce Educação*, pois a autora encontra também no seu placo investigativo que os

espaços coletivos de diálogos se dão apenas nas reuniões, sendo que grande parte do tempo é dedicado a temáticas como, por exemplo, a indisciplina dos alunos, impedindo de se realizar trabalho coletivo e assim fomentar a autonomia dos professores.

Apesar das diferenças teórico-metodológicas entre os professores de Educação Física, a professora Marhsall diz que tem a ideia de criar um projeto coletivo da disciplina na qual estivesse pautada em uma perspectiva crítica com a temática do *corpo em movimento* onde trabalhariam por eixos temáticos para que os alunos tivessem uma sequência de aprendizado. Infelizmente, a professora diz que lhe faltam parcerias para colocar esse projeto em prática, visto que apenas um professor se aproxima de sua concepção teórica de Educação Física. Outra dificuldade que ela diz encontrar é que há uma supervisora que possui uma visão da época da ditadura militar referente à Educação Física e que a rotatividade dos ACT's, os quais costumam não criar muitos vínculos com a escola a ponto de querer mudar a sua realidade, devido a proletarização das condições de trabalho – principalmente pelo tipo de contrato que esses sujeitos têm – e isso dificulta a concretização de seu projeto de trabalho.

Uma das contribuições que a professora *Marshall* nos apresenta é de que a escola tem participação destacada nos jogos escolares municipais, e até mesmo estaduais, em diversas modalidades. Os alunos chegam marcados nos anos finais com essa vontade da prática esportiva por ser algo cultural da escola, principalmente pelo fato da professora *Marshall* antigamente ministrar muito os esportes em sua prática educativa e também pelo *professor Condor* ter essa perspectiva da prática esportiva com suas turmas, temática que abordaremos no capítulo subsequente. Cabe ressaltar que o *professor Condor* é quem ministra o projeto de treinamento de futebol de salão no contra turno escolar e a professora *Marshall* do handebol, como já citamos anteriormente, e são eles os responsáveis pelos alunos nos jogos escolares. Exemplifico abaixo uma das falas da professora em nossa conversa referente a prática dos esportes na escola:

[...] os alunos gostam muito de praticar esportes aqui na escola, as quatro modalidades clássicas, o basquete, futebol, handebol e vôlei. Parece algo cultural daqui e é muito difícil tirar dos alunos dos anos finais. A nossa escola sempre participa dos jogos escolares e esse ano a gente “tá” na fase final dos jogos, tanto no futebol como no vôlei, masculino e feminino. A escola se orgulha bastante dos resultados dos alunos e eles acabam se empenhando “pra” tentar chegar nas finais (**Professora Marshall; Diário de campo 03/09/2019**).



Apresentado que local é esse que estamos investigando e as marcas as quais possuí, abordaremos no próximo subcapítulo o *imprinting* cultural dos professores de Educação Física investigados e como eles interagem e se relacionam com o *imprinting* cultural da escola, influenciando, mas sendo influenciado por ele.

### 5.1.2 *Imprinting* cultural: as marcas que tecem a autonomia dos professores de Educação Física<sup>28</sup>

[...] o encontro de ideias antagônicas cria uma zona de turbulência que abre uma brecha no determinismo cultural; pode estimular, entre indivíduos ou grupos, interrogações, insatisfações, dúvidas, reticências, busca (MORIN, 2011, p. 35).

As distintas perspectivas descritas no capítulo anterior terão evidência na presente seção. Neste subcapítulo iremos abordar o *imprinting* cultural dos professores e como ele interage na construção da autonomia desses sujeitos. Para Morin (2011) as relações dialógicas são quem alimentam a esfera cultural, onde as ideias antagônicas podem tornar-se ao mesmo tempo concorrentes e complementares, e a partir dos pensamentos antagônicos emergirem as tais zonas de turbulência. É nessa zona de turbulência que as brechas dos determinismos culturais se abrem provocando polêmicas entre opiniões, concepções, ou seja, uma agitação/instabilidade no ambiente na forma de calor cultural. O *imprinting* cultural faz parte do processo de construção da autonomia do professor, uma autonomia que o faz ver e pensar o mundo daquela forma como nos mostra. O sujeito faz o que faz por conta das suas relações com o mundo, do *imprinting* cultural que constrói o seu olhar. Nesse sentido, analisaremos esse *imprinting* que constrói a autonomia dos sujeitos por meio de suas relações buscando identificar

---

<sup>28</sup> Na presente categoria tomamos a escolha de analisar, em sua grande maioria, de forma individual cada professor, visto que cada um deles viveu e vive seu *imprinting* cultural que marca sua história, crença, valores, entre outros, e julgamos ser importante apresentar desse modo para compreender quem são estes sujeitos.

as efervescências da cultura<sup>29</sup>, desvios<sup>30</sup>, rupturas<sup>31</sup> e também os determinismos, conformismos e normalizações<sup>32</sup>.

Cada indivíduo é um ser único e tem suas crenças, ideias, valores, concepções que vem desde o seu nascimento e vão se construindo ao longo de sua vida. Seguiremos por ordem alfabética dos nomes dados aos sujeitos da pesquisa o caminho de descrição e análise do *imprinting* cultural que tecem a autonomia dos professores e ao fim das apresentações, as quais acontecerão por eixos temáticos, iremos fazer a relação dos achados e encontros dos professores.

O primeiro professor que falamos aqui é o *professor Ampeg*<sup>33</sup>. *Ampeg* tem 28 anos, é natural de Porto Alegre, concluiu sua graduação de Licenciatura em Educação Física na PUC do Rio Grande do Sul ao final de 2017 e em 2018 se mudou para Florianópolis para trabalhar como professor ACT no município. Ele relatou que assim que soube do resultado de seu primeiro processo seletivo logo se mudou para a cidade para escolher um local para morar e para escolher a vaga de trabalho. O *professor Ampeg* resolveu arriscar sua vida por aqui, como ele relatou, pois se mudou para a cidade com dinheiro que havia guardado durante alguns anos de trabalho como inspetor escolar em unidades particulares de Porto Alegre e veio sem conhecer praticamente nada de Florianópolis. Sua mudança foi motivada pela busca de uma maior qualidade de vida, tendo em vista que almejava sair da casa de seus pais e sua cidade de residência estava muito violenta. Dessa maneira, viu Florianópolis como uma cidade bastante atrativa até mesmo pela proximidade que ela tem de Porto Alegre, mas também pelo salário do professor por aqui. Primeiro o *professor Ampeg* residiu no norte da ilha da cidade de

---

<sup>29</sup> “a sociologia do conhecimento não pode apenas detectar as limitações sociais, culturais, históricas que imobilizam e aprisionam o conhecimento. Ela deve também considerar as condições que a mobilizam ou liberam, isto é, as condições que permitem a autonomia do pensamento e, correlativamente, as condições sociais, culturais, históricas das possibilidades de objetividade, de inovação e de evolução no domínio do conhecimento” (MORIN, 2011, p. 33)

<sup>30</sup> Em qualquer sociedade ou qualquer grupo há grandes diferenças de um indivíduo para o outro, onde há a possibilidade de uma minoria marginalizar-se ou rebalar-se. Esse movimento enfraquece o *imprinting*/normalização e acaba expressando um desvio que supõe uma alteração do *imprinting* ou uma falha da normalização (MORIN, 2011).

<sup>31</sup> É quando há uma pequena brecha no determinismo fazendo com que haja uma emergência de desvio inovador que crie condições iniciais para a transformação (MORIN, 2011).

<sup>32</sup> “aspectos que determinam o ser o fazer em uma determinada sociedade” (CONCEIÇÃO, 2014, p.180).

<sup>33</sup> Cabe lembrar aqui, mais uma vez, que foram criados nomes fictícios para os professores com o objetivo de manter o anonimato e preservar a identidade dos sujeitos. Dessa maneira, preservamos também o nome da unidade educativa a fim de manter seu anonimato.

Florianópolis e trabalhou em uma escola por lá, mas no ano de 2019 resolveu se mudar para o sul da ilha por achar que é um local mais tranquilo para se viver e tem escolas com uma menor quantidade de alunos. Atualmente o professor concilia suas aulas na escola pública, sendo 20 horas na unidade *Doce Educação* e mais 10 horas em um NEIM próximo a unidade, e uma vida paralela de corretor de imóveis, algo que tem levado a sério e cita que está compensando financeiramente para ele. *Ampeg* é professor dos grupos do primeiro, segundo e terceiro ano.

Os anos de trabalho como inspetor escolar fizeram com que o *professor Ampeg* se aproximasse da cultura presente em uma determinada escola que trabalhou em Porto Alegre e fez com que compreendesse melhor a realidade dela, mas ao mesmo tempo, criou visões distantes da escola pública a ele pelo fato de ter trabalho em uma escola privada da elite porto alegrense. Em nossos diálogos foi possível perceber que ele valorizava a estrutura das unidades privadas de educação básica e os materiais disponíveis nela, mas também reconhecia que lá o ensino era extremamente fechado e que as crianças eram “mimadas” como ele relatou. O *professor Ampeg* é filho de advogados e se formou em universidade privada que ele valoriza muito o ensino e sua estrutura física. Entretanto, o professor critica a estrutura da escola pública e a disponibilidade de materiais, enquanto docente, mesmo tendo estudado a vida inteira em uma delas. O *professor Ampeg* também questionou algumas vezes como é o ensino na UFSC, pois considera ela uma universidade fechada a novos estudantes de pós-graduação, mas não justifica da onde vem essa sua ideia. Todo esse questionamento chega a soar estranho em certos momentos, pois o professor usufruiu do Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES), uma política pública da Educação da qual muitos sujeitos só conseguiram realizar sua graduação devido a ela e que em nenhum momento ele ressaltou sua importância. Pelo o que pudemos perceber, o *professor Ampeg* pouco expressa sua posição política referente a conjuntura nacional, mas participa e se envolve nas discussões que envolvem os movimentos políticos da categoria dentro da RMEF, sendo uma pessoa que marca presença nas assembleias organizadas pelo sindicato que representa os professores e também nos movimentos de greve. A título de exemplificação, abaixo um trecho do diário de campo construído a partir dos diálogos informais com o professor:

[...] trabalhou em escolas particulares antes de ser professor de Educação Física e reforçava muito a questão das condições estruturais dessas escolas e também materiais. Valorizava muito mais a escola

particular e não a pública, mas veio para Florianópolis trabalhar de ACT porque queria qualidade de vida e a escola pública se apresentou como uma opção concreta para ele.

Aproveitei nossa conversa também e perguntei se ele havia estudado em escola pública ou particular em Porto Alegre e ele disse que estudou a vida toda em escola pública, tanto municipal quanto estadual e aí com a política do FIES se formou em uma universidade particular de Porto Alegre, a PUC. Em nossa conversa ele valorizou muito também a estrutura que a universidade oferecia, disse que a PUC é uma das universidades mais caras da cidade por lá e que os professores eram muito bons e que o espaço da faculdade de Educação Física era muito bom também (**Diário de campo, 27/11/2019**).

O segundo professor que iremos descrever aqui será *Condor*. *Condor* é professor da *Doce Educação* há 28 anos está na RMEF há 32 anos, ou seja, é uma “figura” emblemática nesse local. O professor reside próximo a escola há anos e gosta muito daquele bairro, disse que se sente muito bem ali e que tem tudo o que precisa nas redondezas. Tem uma boa casa onde acontecem, quase que todos os anos, a festa de encerramento da escola. O *professor Condor* tem 60 anos, é de Florianópolis, crescido no bairro da Trindade, bairro muito conhecido na cidade, concluiu sua graduação de Licenciatura Plena em Educação Física na década de 1980 na UFSC e iniciou sua atuação na RMEF em 1987 como professor concursado efetivo. Além disso, o professor possui uma especialização em fisiologia do exercício e uma especialização em prática esportiva. Durante doze anos conciliou a vida de treinador de futsal de salão no clube 12 de agosto de Florianópolis a sua carreira docente na escola básica municipal; também foi preparador físico de basquete de alguns times da cidade, tanto feminino como masculino, e atualmente coordena o projeto de contra turno escolar de futebol de salão da escola para participação dos alunos nos jogos escolares. Apesar do apreço pelo esporte e pela carreira de técnico, o *professor Condor* não nega que a questão da estabilidade e do plano de carreira da PMF tiveram importante peso em sua decisão de entrar para a educação básica.

Esse fato do ingresso à educação básica por professores com formação de licenciatura plena em Educação Física não é exclusividade por parte do professor Condor. A estabilidade, segurança, planos de carreira, são pontos extremamente atrativos para um professor, principalmente nos tempos atuais onde os direitos têm se perdido e a intensificação do trabalho crescendo. Pode-se perceber no trabalho de Silva (2018) uma situação bastante parecida com a professora Bruna (denominada assim no trabalho), quando o autor apresenta que a entrada na

carreira docente se dá pelo fato da estabilidade profissional da qual o município apresenta por meio de concursos ou, até mesmo, na forma de ACTs, que ainda garantem direitos presentes na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) passando a ter certa segurança referente a sua carreira profissional. O autor ainda apresenta que esses fatores se diferem para a inserção no mercado de trabalho voltado para academias de ginásticas e musculação, das quais não oferecem as mesmas condições de trabalho e seguridades que a carreira docente na educação básica lhe oferecem.

*Condor* está lutando há dois anos para se aposentar com cem por cento de sua renda, mas está tendo que adiar para setembro de 2020 para conseguir esse benefício, pois já organizou sua vida por meio desse vencimento salarial. Como complemento salarial o professor disse que aluga “kitnets” que ele construiu há alguns anos atrás e pensa em vender dois terrenos em outro bairro do sul da ilha que ele tem posse para poder aproveitar sua aposentadoria tranquilo porque tem consciência de que trabalhou bastante de forma séria e honesta sua vida inteira. O professor se preocupa com o momento atual político e diz que o que o governo está fazendo com os aposentados é uma “barbárie” e por isso está correndo contra o tempo para encerrar sua carreira docente. Mesmo próximo da aposentadoria, o *professor Condor* tem um grande apreço pela profissão de treinador de futebol, ou futebol de salão, e pensa em continuar sendo o técnico da escola por meio de seu projeto de contra turno escolar, além de pensar um retorno ao clube 12 de agosto onde deixou grandes amigos e portas abertas para exercer a função novamente.

Por estar há muito tempo na RMEF e na escola o *professor Condor* tem algumas questões particulares e emblemáticas que dizem respeito a sua pessoa. A primeira delas é que foi um dos sujeitos que auxiliou no processo da construção do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis (SINTRASEM) no ano de 1988, ou seja, o professor estava há apenas um ano na rede de ensino e mesmo assim se envolveu politicamente em um movimento tão importante como esse. Foi possível perceber que o *professor Condor* tem um posicionamento político bastante forte, incisivo e crítico em relação ao governo federal e também aos estaduais e municipais, sempre colocando seus pensamentos voltados à esquerda. É um sujeito que está sempre atento a conjuntura política mundial e buscando informações sobre as proletarizações das condições de trabalho para resistir e continuar pelos direitos dos trabalhadores. Mesmo tendo 60 anos e atuando há 32 na RMEF o professor se posiciona politicamente na escola entre os grupos de professores, alunos e até mesmo com os pais dos

alunos e, além disso, continua participando de todas as assembleias organizadas pelo SINTRASEM e também participa das greves que acontecem na rede. Ele diz que só com a luta que iremos conseguir nossos direitos, a não retirada deles e que se decepciona quando encontra novos professores que não participam desses movimentos, pois se há a condição de hoje aos professores é porque muitos já lutaram por elas.

Todo esse posicionamento político nasce da sua relação com a escola na infância. O *professor Condor* foi estudante, durante o ensino fundamental e médio, de uma escola pública estadual bastante conhecida, no bairro Trindade onde se criou, e sua inserção por lá foi durante o período da ditadura militar. Esse período lhe marcou muito e faz duras críticas a esta época na escola, principalmente pelo fato do local onde foi aluno não ter aderido ao programa militar e isso implicava em falta de recursos e materiais como, por exemplo, um simples papel higiênico, e também pelo fato da Educação Física ser voltada única e exclusivamente ao fortalecimento do corpo. Nesse sentido, ele reconhece a importância da universidade em sua trajetória formativa onde foi nela que pode abrir sua mente para as diversas possibilidades que o campo nos apresenta e também a enxergar de maneira mais crítica o mundo e seus contextos políticos e sociais. Um fato que deixou claro e reforça essa marca tão forte na relação do *professor Condor* com a ditadura é a não utilização do apito em suas aulas, porque mesmo com o desgaste de sua voz na profissão, com uma rouquidão bastante perceptível, o professor não utiliza esse instrumento por remeter ao período de suas aulas na escola na época do militarismo.

Um ponto que o *professor Condor* citou bastante foi sobre sua participação nas formações da rede, sua hora-atividade e a participação em convocação para as reuniões de pais. Pelo o que pudemos compreender ele raramente participa das formações no Centro de Educação Continuada nos dias de sua hora-atividade, pois tem uma organização interna com sua equipe pedagógica e direção. A justificativa que ele dá é pelo fato de se envolver todas as terças e quintas-feiras no projeto de futebol de salão no contra turno escola e a conseqüente participação com os alunos nos jogos escolares. Esse movimento começa no início do ano e só termina ao fim do ano que é quando os jogos finalizam. Dessa forma, o professor alega que tem muitos jogos as sextas-feiras, que seria o dia de sua hora-atividade, o por isso acabam não podendo desfrutar desse momento, até mesmo quando acontece sua formação. O mesmo acordo segue para as reuniões de pais com convocação que acontecem após o horário da unidade educativa. Isso é um acordo interno entre ele a equipe pedagógica e não percebemos nenhum

constrangimento por parte dele e também por parte da equipe em relação a isso. Cabe ressaltar que o *professor Condor* não recebe gratificação alguma por ser treinador do time e nem por seu projeto de contra turno escolar, faz porque gosta e quer possibilitar isso aos alunos. O *professor Condor* por estar há muitos anos nessa escola passou por várias transformações da unidade e também no seu trabalho pedagógico, pois quando iniciou por lá, era um local pequeno e trabalhava com turmas de todos os anos. Atualmente ele trabalha com sétimos, oitavos e nonos do ensino fundamental. Há um trecho no diário de campo que mostra o porquê de uma ligação tão forte do *professor Condor* com escola:

Estava conversando com o professor Condor e ele estava me dizendo que a turma que estava tendo aula naquele momento com ele foi uma turma que ele deu aula do primeiro até o nono ano naquela escola, por isso ele tem um laço afetivo muito forte com aqueles alunos (**Diário de campo 04/12/2019**).

O terceiro sujeito de nossa pesquisa foi o *professor Fender*, o qual é natural de Porto Alegre, tem 43 anos, está na RMEF desde 2015 e o mesmo período na escola *Doce Educação*. Além disso, concluiu sua graduação de Licenciatura em Educação Física na UFRGS em 2001 e em 2005 decidiu vir tentar o processo seletivo de mestrado na UFSC na área de teoria e prática pedagógica com a professora Dra. Ana Márcia Silva, a qual teve um importante papel na Educação Física escolar brasileira. Após ser aprovado, se mudou com sua família (esposa e filho recém-nascido) para Florianópolis para cursar seu mestrado. Seu primeiro ano de mestrado na cidade foi bastante cansativo, pois teve que organizar sua vida em termos de moradia, o cuidado com o filho e ainda por cima teve de trabalhar como professor substituto, visto que não havia conseguido bolsa para apenas estudar. Depois de seu primeiro ano foi contemplado como bolsista de pesquisa em sua pós-graduação. Nas relações que criou em sua trajetória de vida, também passou pela música e tocava em bandas na cidade de Porto Alegre, realizando shows em teatros e bares por alguns anos, o que lhe despertou uma veia criativa na relação com a prática educativa de Educação Física.

Desde 2016 o professor reside no bairro em que está situada a escola campo de investigação de nosso trabalho e essa foi uma escolha que ele e sua família fizeram na época para poderem ficar mais perto do trabalho, mas que foi motivada por outros fatores também. Antes de realizar o concurso público para ser professor efetivo da RMEF *Fender* trabalhou na Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) por nove anos, mas com o passar do tempo foi

cansando de todo o deslocamento até Biguaçu e também Itajaí, as quais eram as unidades que ele ministrava aulas. Lá ele trabalhou com disciplinas relacionadas ao lazer, trabalho de iniciação científica, estágio supervisionado em Educação Física, manifestações lúdicas da cultura popular, entre outros. Quando se efetivou no município, com carga horária de apenas 20 horas semanais, ainda conciliou suas aulas na UNIVALI com as aulas da *Doce Educação*. Contudo, o *professor Fender* alega que estava trabalhando muito na época e fez de tudo para que o demitissem da instituição de ensino superior, pois no início do ano de 2016 conseguiu completar sua carga horária com um NEIM ao lado da escola que trabalhava. A justificativa dele de ingressar na Educação Básica no município de Florianópolis foi a de que estava trabalhando muito e se sentindo muito cansado e viu a educação básica com uma possibilidade, por ser um local onde poderia trabalhar menos dias, receber um pouco menos no início, ter estabilidade e também uma oportunidade de retornar a um lugar que ele diz ter bastante afinidade e gosto. O *professor Fender* trabalha com grupos de primeiro, segundo, terceiros e quartos anos do ensino fundamental. Ele disse que anda um pouco cansado desses grupos, mas que se sente bastante realizado de trabalhar com eles.

Durante nosso convívio e compartilhamento de culturas, ideias, crenças, entre outros, o *professor Fender* se mostrou reservado em alguns assuntos e um deles foi na questão política. Apesar de toda a conjuntura política atual e os comentários de corredores e sala de professores, o *professor Fender* não se envolvia muito quando as temáticas eram a política nacional. Entretanto, quando nos referíamos as políticas municipais ele não se posicionava com tanta firmeza e não debatia tanto sobre os assuntos, mas é um sujeito que é filiado ao SINTRASEM, participa e se envolve nas assembleias e dos movimentos grevistas, tendo relatado que em 2018 foi bastante difícil as reposições de aulas referentes aos dias de greve. Quase ao fim das observações que conseguimos alguma informação com mais certeza dos posicionamentos políticos do *professor Fender*:

Para minha surpresa, o professor Fender se posicionou politicamente pela primeira vez. Em algumas conversas que tive com ele tentava compartilhar posicionamentos políticos para entender no que o professor acreditava como ideal político, mas sempre sem sucesso. Dessa vez, entramos em alguns debates sobre como estava sucateada a profissão de professor no município de Porto Alegre, cidade natal de Fender, com salários atrasados, plano de carreira indo por água abaixo, salário muito abaixo do que o justo, entre outras questões (**Diário de campo 04/12/2019**)



O professor Fender se posicionou firmemente e me disse “bah, meu, não entendo como Porto tá assim, era um lugar de vanguarda do PT, como que me elegem um reaçã desse por lá? A categoria tá bem enfraquecida. Não posso reclamar que aqui em Floripa a gente ainda tem um sindicato forte de professores” (**Professor Fender; Diário de campo 04/12/2019**).

Apesar de ter se mudado para residir próximo a escola o *professor Fender* diz que daqui alguns anos pretende sair do meio da agitação que o bairro proporciona, mas que fica em uma encruzilhada porque ali tem como resolver diversas questões da sua vida, tem ido trabalhar de bicicleta ultimamente e pode fazer passeios com sua filha (que é sua aluna) e seu filho mais novo a pé devido ao momento familiar que ele tem passado. Uma fala do *professor Fender* nos tocou bastante no sentido de como as relações da vida pessoal perpassam pela vida profissional e sua prática educativa. Sendo assim, é pertinente que apresentemos aqui esse trecho para compreender um pouco de como o professor interpreta a sua relação com a escola e como lida com ela:

“Bah, Vitão, eu tenho três filhos, dois pequenos, tô separado faz um ano, passando perrengue com 43 anos que não achei que ia passar com grana, fico sozinho com a gurizada em casa à noite e fim de semana, se eu deixar isso aqui me consumir, bah meu, aí já era, eu não fico aqui por muito mais tempo não. Procuro sempre achar um jeito da escola não vir como uma onda e passar por cima de mim” (**Professor Fender; Diário de campo 12/09/2019**).

Percebemos que os professores são portadores de culturas distintas, as quais coproduzem a realidade, e que a partir delas os sujeitos percebem e concebem os contextos de maneiras diferentes por meio das marcas de suas crenças e ideias, ou seja, pelas marcas do *imprinting* cultural. Nesse sentido, observamos que os três professores vêm de formações diferentes, vivem realidades distintas na *Doce Educação* educativa, chegam a RMEF por caminhos distintos e cada um está em um momento específico de sua carreira docente. Temos aqui o *professor Ampeg*, ACT, em início de docência. Para Marcelo Garcia (2009) essa passagem da graduação para a docência é onde surgem os novos dilemas e enfrentamentos, é onde acontece o desenvolvimento profissional do sujeito. Já para Huberman (1995) corresponde ao período de exploração que vai do primeiro ao terceiro ano de atuação, por meio, principalmente, das experiências significativas do sujeito na cultura escolar. O segundo professor, *Condor*, está há muitos anos na instituição, o que *Ampeg* tem vida, encerrando sua

carreira docente e, entretanto, não reclama de estar na escola ou não diz estar cansado dela, tem apreço pela profissão. Já *Fender*, professor efetivo dessa escola e desde 2015, está em fase de estabilizar-se nesse contexto, mesmo tendo bastante experiência fora dele, mas para Marcelo Garcia (2009), os cinco primeiros anos ainda compreendem o professor iniciante em um determinado contexto.

É interessante visualizarmos as diferentes formas e motivos com que os sujeitos chegam a RMEF. Um professor alega qualidade de vida melhor em Florianópolis e o processo seletivo para professor substituto como uma possibilidade de instalar-se por aqui mesmo com toda sua trajetória e valorização das redes privadas de ensino. Outro professor ingressa na rede por causa da estabilidade e do plano de carreira que a prefeitura do município oferece e deixando de lado sua primeira opção na profissão que era a de preparador físico e técnico de futebol. Nosso último sujeito ingressa com objetivo de trabalhar menos, pensando também na estabilidade e no plano de carreira que a SME oferece aos docentes e fazendo um caminho inverso do que estamos acostumados a observar, ou seja, o professor inicia sua trajetória docente no ensino superior e depois de alguns anos resolve retornar à educação básica. Esse movimento do *professor Fender* foge um pouco da tradição determinista da sociedade, principalmente acadêmica, e, dessa forma, podemos considerar esse seu movimento como sendo um ruído dentro de nosso sistema, haja vista que ele consegue libertar-se um pouco da cultura fechada proposta na sociedade quando faz esse caminho que inverte a ordem da pós-graduação quando, mesmo com nove anos de atuação no ensino superior e com seu título de mestre, resolve fazer esse retorno ao chão da escola.

Podemos perceber alguns traços que dialogam entre si, mesmo no emaranhando de todas essas culturas distintas que os professores se criam e tem suas experiências formativas. Ficou claro que as condições salariais e estabilidade, ou seja, as condições de trabalho que marcam a cultura da RMEF são fatos importantes para os professores ingressarem nessa rede. Além disso, para eles é um bom local para trabalhar em termos de estrutura física da escola, proximidade com espaços alternativos para as aulas, uma comunidade escolar com diversas culturas, mas que, de modo geral, tem boa condição econômica, alunos tranquilos, como eles relatam, e pelo bairro ser atrativo pelas opções que têm.

Se a cultura é coprodutora da realidade, a autonomia se autoproduz e se alimenta de informações e se desenvolve em comportamentos. Nesse sentido, iremos analisar como esse

*imprinting* que se inscreve desde a infância, pesa sobre o conhecimento por meio das interações com as experiências formativas dos sujeitos sendo influenciados pelas mais diversas determinações que irão rodear sua ação docente. Por meio dessas experiências apresentaremos o caminho que os professores traçaram para chegar em sua concepção de Educação Física atual buscando observar se emergem ruídos, efervescências da cultura, desvios ou se essas relações com *imprinting* foram tão fortes que os sujeitos ficaram presos aos determinismos e as normalizações.

Seguindo nossa ordem alfabética, iniciaremos pelo *professor Ampeg*. Como falamos anteriormente, *Ampeg* é natural de Porto Alegre e sua relação com a Educação Física nasce nas brincadeiras e jogos que realizava nas ruas com seus amigos no bairro em que morava na cidade. Ele disse que resolveu fazer Educação Física também porque em sua adolescência saiu muito para os parques para jogar futebol com seus amigos. Não era um futebol voltado ao alto rendimento e ele nunca nem foi atleta, jogava o futebol como uma brincadeira popular e foram essas brincadeiras que aumentaram a sua vontade de seguir para o curso de licenciatura em Educação Física. *Ampeg* concluiu seus estudos na PUC-RS e nos relatou que lá era uma universidade que buscava apresentar aos seus estudantes todas as faces da Educação Física. Apesar de sua entrada na Educação Física ter sido pelo “brincar” de futebol e dizer que a universidade apresentava todos os lados, o *professor Ampeg* tem um discurso referente ao desenvolvimento motor muito forte, mesmo observando que sua prática educativa não seja condizente com isso, fato que abordaremos em outro capítulo da dissertação.

Em diversos momentos ele citou que acredita que as crianças nas suas aulas devem desenvolver o aspecto motor e também o chamado “controle inibitório”, do qual eu nunca havia ouvido falar, mas o qual justifica dizendo como sendo que as crianças têm de aprender a respeitar os espaços das aulas e os limites.

Eu gosto de delimitar espaço em algumas brincadeiras pra que essas crianças desenvolvam o controle inibitório delas. Bah, meu, elas chegam aqui sem limites as vezes, querendo fazer tudo, sem saber até onde podem ir ou o que podem fazer. Tem criança que chega aqui e não respeita, faz o que quer, vai no banheiro sem falar nada (**Professor Ampeg; Diário de campo 16/10/2019**)

Nas releituras dos diários de campo percebemos que esse discurso do desenvolvimento motor do professor soou bastante repetitivo e cada vez mais percebemos sua

concepção de Educação Física escolar baseada nesse conceito. Esse discurso fica bastante claro também em um momento de diálogo com o professor *Landscape* referente a um projeto sobre “boi-de-mamão” na formação continuada quando ele diz que questionou a professora que estava apresentando sobre a ausência da parte motora do trabalho. Ele alegou que era uma bela intervenção, com conceitos históricos e culturais, com pinturas, mas que faltava a parte motora. Outro questionamento que *Ampeg* faz é em relação a proposta curricular de ensino de Florianópolis. O professor diz que ela nega o conhecimento baseado no desenvolvimento e controle motor, pois apresenta apenas o conceito da cultura corporal de movimento, as questões da cultura e da história, considerando isso fatores complicados de se ensinar principalmente para as crianças dos anos iniciais.

Apesar de defender essa concepção, o *professor Ampeg* luta para ter aulas fixas, pois acredita que uma única aula é pouco tempo para as crianças explorarem os materiais e brincadeiras. O professor também chegou a discutir fortemente com uma orientadora educacional, a qual está afastada, pois gostaria de dar aulas em sala de aula também e ela negou dizendo que Educação Física não era para isso. Entretanto, parece que para o *professor Ampeg* os objetivos da Educação Física escolar são um pouco vagos, pois em praticamente todas as aulas ele pergunta se as crianças gostaram da aula e se divertiram, sendo em alguns encerramentos de aula ele chega a dizer que o objetivo da aula da disciplina é simplesmente se divertir e respeitar os colegas. Há um relato que representa pelo menos uma brecha dentro desse *imprinting* que marca a concepção da Educação Física do *professor Ampeg* a partir das suas interações com a cultura escolar, a qual ocorreu durante a amostra pedagógica da escola:

Uma professora chegou no espaço da Educação Física na amostra pedagógica e falou para o professor Ampeg da seguinte maneira: “aqui que fica o espaço das vitórias então?” Falou isso pelo histórico da escola ser referência nos jogos escolares. O professor Ampeg, sem titubear, respondeu: “aqui é o espaço das brincadeiras e dos jogos” (**Professor Ampeg; Diário de campo 27/11/2019**).

Torna-se necessário também citar esse fato acima, pois estamos aqui pautados no paradigma da complexidade e buscamos essas relações antagônicas que nos são apresentadas e, para além disso, Morin (2011) diz que não devemos apenas detectar as limitações que aprisionam o conhecimento, mas também buscar condições que o libertam e fazem evoluir, permitindo a autonomia do pensamento.

No que diz respeito ao *professor Condor*, podemos reconhecer que suas experiências formativas na universidade foram voltadas a prática esportiva e de treinamento, mas também para a atividade física. Durante nossos diálogos, *Condor* me contou que era o famoso “fominha”<sup>34</sup> do futebol e que sua infância e adolescência inteira passou jogando bola quase todos os dias. O bairro em que o *professor Condor* se criou havia um tradicional clube de futebol amador da cidade, o Paula Ramos, e lá tinham categorias de crianças até os chamados veteranos. *Condor* desde pequeno, oito anos de idade, passou a frequentar o clube que ficava ao lado de sua casa e estava sempre por lá jogando bola. Ele disse que na escola, nas ruas do bairro e no clube sempre estava pronto para jogar futebol. Em sua adolescência foi jogador do Avaí Futebol Clube na categoria juvenil e juniores e que assim que passou para a UFSC ele decidiu parar de jogar nas categorias de base, pois já tinha se lesionado algumas vezes e sabia que a vida de jogador não seria fácil, ou seja, em seu relato ele diz que preferia garantir um futuro estudando do que tentando ser jogador e até mesmo tendo a possibilidade de abandonar sua cidade e família. Ainda em relação ao futebol, durante a faculdade o *professor Condor* jogou durante alguns semestres no time de futebol da universidade e também foi professor da disciplina de Educação Física Curricular em Futsal para os estudantes dos cursos de graduação da UFSC. É nítido que o professor tem uma ligação muito forte com o esporte, e o futebol em si, que fazem com que ele não se liberte deles em suas aulas de educação física, pois é perceptível que os conteúdos que ele trabalha durante o ano inteiro são os quatro esportes tradicionais da área e em alguns momentos procura fazer alguns jogos populares com suas turmas. Entretanto, há momentos que o professor também se apropria do esporte para resgatar alguns alunos que estão indo para um caminho da vida que não lhes trazem benefícios e, nesse sentido, o *professor Condor* é um sujeito muito humano e que mantém relações horizontais com todos seus alunos e até mesmo com as crianças pequenas, sendo um sujeito de muito afeto e carinho com elas.

Durante as observações e nossos diálogos percebemos que a aula do *professor Condor* é baseada na prática esportiva ou na atividade física, como ele denomina. Suas aulas se tornaram bastante repetitivas no decorrer das observações no campo investigativo, mas era perceptível sua concepção de Educação Física, os conteúdos que ministrava e a forma como os ministrava. Entretanto, quando utilizava o ginásio no dia de rodízio dos professores, buscava

---

<sup>34</sup> Expressão característica do jogo de futebol de quando um jogador não passa a bola para o outro, mas também pode ser representada por aquele que não deixa de jogar uma partida de futebol que lhe apareça sequer.

fazer algum jogo com os estudantes e sempre decidia de forma democrática antes de iniciar. Ele realizava uma votação a partir do que os alunos sugeriam, que variava entre futebol, handball, pique bandeira e queimada, e o que fosse mais votado seria a aula do dia. O *professor Condor* busca a todo instante que os alunos participem de suas aulas de Educação Física e não gosta que ninguém fique parado ou sentado no banco. Dois fatos que chamam bastante atenção é a preferência pelo uso do ginásio e a não utilização da aula faixa. O *professor Condor*, mesmo com a voz extremamente desgastada, diz que para ele o melhor lugar para se dar aula é no ginásio poliesportivo coberto, pois é onde se sente mais à vontade para trabalhar seus conteúdos. Quando não tem esse espaço disponível para utilizar e acontece um dia de chuva o professor se vê um pouco “perdido” e tendo que improvisar sua aula em outros espaços cobertos e sem muitos conteúdos para se ministrar. A não utilização de aulas faixas se dá pelo fato do *professor Condor* acreditar que duas aulas de Educação Física com prática esportiva podem se tornar muito cansativas e repetitivas aos alunos.

As falas de *Condor* relatadas em alguns diários de campo deixam claras as marcas que sua vida de atleta deixou em sua concepção de ensino da Educação Física. Como se já não fosse suficiente todo o histórico de jogador de futebol e das brincadeiras de jogar bola, o professor ainda ampliou sua experiência formativa na universidade para a perspectiva esportiva. Reconhecemos aqui as limitações impostas por meio das relações que o *professor Condor* teve durante sua vida que influenciaram diretamente nos seus processos de ser e fazer no contexto da cultura escolar, chamando atenção até a sua vestimenta utilizada nas aulas as quais representam um clássico treinador esportivo. A seguir, apresentamos alguns dos diálogos que marcam e exemplificam essa sua concepção da Educação Física como prática esportiva e de atividade física na escola:

Eu faço de tudo pra que eles participem da minha aula, é importante fazer atividade física, às vezes é o único local que eles podem fazer. Tento estimular ao máximo, não quero que eles sejam os melhores, só quero façam a atividade física. Essa geração tá muito sedentária, né? **(Professor Condor; Diário de campo 09/09/2019).**

A prática esportiva aqui nas aulas é bom pra gente achar algum talento, pra eu poder indicar pra algum lugar, pra eles poderem de repente tentar algum futuro no esporte, pra poder não se envolver com coisa ruim, eu gosto de acolher essa gurizada. Às vezes nos treinos da noite tem alguns ex-alunos que vem jogar comigo e o diretor não gosta muito, mas eu

não me importo não, prefiro que eles estejam aqui comigo, sob meu olhar. Vai saber, um guri desse pode tá ai envolvido com droga e com umas mala ruim e aqui ele tá comigo sem fazer coisa errada (**Professor Condor; Diário de campo 30/10/2019**).

Educação física é isso, né, é o gosto pela atividade física, pelo esporte. Eu não quero que eles façam perfeito, mas quero que eles participem e aprendam os movimentos corretos, mesmo que façam da forma deles (**Professor Condor; Diário de campo 11/11/2019**).

Falaremos agora sobre o *professor Fender*. *Fender* também é mais um professor de Educação Física que chega na profissão por meio de sua relação com o esporte. Durante a infância relata que jogava em times de futsal da cidade de Porto Alegre e também muito na escola, mas que não tinha muitos amigos na região que morava para brincar de futebol na rua e compensa essa falta com seus irmãos com quem aproveitava para sempre estar fazendo com algum tipo de bola, que para ele é um brinquedo universal. Ele relata que jogou desde muito novo futsal e no início da sua adolescência tentou jogar futebol de campo, mas que logo que entrou na faculdade passou a jogar com menos frequência e se envolver com outras temáticas. O *professor Fender* diz que se não fosse a universidade talvez ele nem tivesse se libertado dessa questão esportiva e competitiva que viveu. *Fender* tem uma relação muito forte com o meio ambiente e se apropria dos espaços para além da escola nas aulas de Educação Física.

Essa relação com a natureza nasce em um projeto de extensão interdisciplinar que participou na UFRGS durante a graduação, onde ia atuar em comunidades as quais ficavam no meio da natureza. Quando lhe perguntei como surge essa relação com a natureza que já está intrínseca no professor, ele acaba relatando que foi devido a uma namorada que teve durante a graduação, a qual foi a responsável por leva-lo ao projeto de extensão. O professor diz que mal sabia o que estava fazendo por lá naquela época, estava apenas por ela e para ficar próximo à companheira, mas, quando se viu em uma situação de aprendizado, passou a refletir sobre o papel do corpo na natureza. Além disso, trabalhou no ensino superior durante muito tempo com a temática de Educação Física e meio ambiente, o que fortaleceu ainda mais sua ligação com a temática, tanto que se sente bastante realizado por ter espaços alternativos para a prática das aulas. Nesse processo também acabou se envolvendo com práticas corporais alternativas para crianças nas aulas de Educação Física.

O *professor Fender* quando fala da Educação Física e de seus conteúdos, frisa no conceito da cultura corporal de movimento principalmente pelo fato das práticas corporais alternativas e na natureza se enquadrarem nela, mas também por seu posicionamento crítico em relação ao campo de conhecimento. Apesar disso, ele relata que não consegue ser o mesmo professor na escola e no NEIM pela falta das parcerias para fazer trabalhos mais significativos na unidade com as crianças, mesmo que ela seja uma pessoa bastante querida entre os professores. O professor relata que já quis mudar mais a Educação, mas que nesse momento mais solitário dentro da escola prefere fazer o que é possível e pensando apenas nas crianças. Ele chama o NEIM e a escola, os quais são divididos apenas por um muro, de reino “tão tão distantes” pelo fato de que a organização da rotina escolar é muito rígida, pouco flexível e isso aliado a de parcerias, principalmente para saídas de campo, dificultam algumas intervenções mais transformadoras que *Fender* gostaria de organizar.

Mesmo trabalhando com muitos jogos e brincadeiras em suas aulas com as crianças, principalmente em dia que o professor tem o ginásio coberto, ele alega que não gosta daquele espaço da forma que ele é projetado. Ele disse que gostaria de um ginásio, mas que fosse projeto de forma diferente, com tatames, paredes de escalada verticais, um espaço para práticas corporais alternativas, onde os professores pudessem explorar conteúdos fora do comum. O professor tem trabalho há bastante tempo com as crianças do primeiro, segundo e terceiro ano e tem pensado bastante sobre os momentos de transição delas da educação infantil para o ensino fundamental, mas também pensa em outras transições que tem dentro da escola e como a Educação Física pode auxiliar nesse processo. Daqui alguns anos o professor pretende trabalhar com os nonos anos e fazer essa transição para o ensino médio com eles e cita que precisa resgatar essa ideia da brincadeira com os alunos para quebrar com essa visão de que chegam nos anos finais tem que deixar de brincar ou apenas praticar esporte.

O *professor Fender*, apesar da falta de parcerias para um trabalho coletivo, diz que gosta bastante de trabalhar na *Doce Educação*, pois desde que retornou à educação básica tinha em mente que queria um espaço que possibilitasse essas saídas de campo sem muitas burocracias para poder realizar as aulas de acordo com o que acredita ser a Educação Física e ali ele tem o campo de futebol com árvores e a própria trilha para chegada no local e a própria praia. Abaixo seguem alguns exemplos das falas do *professor Fender* que representam a sua concepção de Educação Física escolar e a sua relação com a natureza:



Eu gosto muito desse espaço aqui (do campo), mas eu tô sem parceria na escola pra ficar vindo pra cá, até dá pra vir sozinho com o monitor, mas não é a mesma vibe, contigo aqui vai dá pra gente fazer mais coisa. Ali no NEIM eu tenho mais essa parceria, não toda essa coisa do horário fechado, se passar um pouco do horário beleza. Aqui não, aqui tem essa coisa da hora fechada, o tempo contado, as crianças presas na sala de aula, por isso que eu gosto de vir pra cá **(Professor Fender; Diário de campo 12/09/2019)**.

Perguntei à ele: “cara, tu explora algum conteúdo aqui, o que tu gosta de fazer com elas nesse lugar?”. O professor Fender me respondeu: “ba, aqui eu gosto de vir porque elas podem explorar, elas criam muita coisa, olha lá aquela corrida espontânea das meninas, olha a gurizada pegando pitanga na árvore, olha o jogo de futebol rolando ali sem eu ter que estar ali presente. Acho muito massa que eles aprendem a se organizar entre eles e não precisam ficar presos lá na escola, naquele espaço todo cheio de cimento, aqui tem natureza, tem uma sombra, tem árvore que pode subir sem alguém ficar chamando atenção. É por isso que gosto de vir cá e não fico muito preso aos conteúdos não, deixo eles explorarem. No NEIM eu tenho mais parceria, daí a gente acaba fazendo uma coisa mais guiada, na escola eu procuro explorar os conteúdos lá dentro” **(Professor Fender; Diário de campo 12/09/2019)**.

A saída com esse grupo foi maravilhosa e ele me disse em um momento no campo: “as crianças subverteram a ordem em diversos momentos aqui, que mundo fantástico que elas nos apresentam” **(Professor Fender; Diário de campo 31/10/2019)**.

Mesmo não tendo conseguido investigar tanto assim a infância do *professor Fender*, é possível compreender que ele se liberta e cria um potente ruído, e até mesmo desvio, dentro da cultura escolar na qual está inserido, tendo em vista que nela há uma perspectiva esportivizada histórica e chega a causar até um certo tensionamento com a equipe pedagógica para colocar suas crenças e concepção de Educação Física em prática. *Professor Fender* chega ao campo da Educação Física com seu *imprinting* cultural marcado pela sua relação com o futebol e no decorrer de sua experiência formativa interage e relaciona com diferentes sujeitos, contextos e culturas que o fazem emergir a uma forte ligação com a natureza, gerando assim um novo *imprinting* que modifica até mesmo suas relações com o ensino da Educação Física escolar e a sua autonomia. É importante ressaltar que principalmente o movimento dialógico,

onde ao mesmo tempo o professor se abriu as incertezas, de se inserir em um contexto estranho e buscar aprender com ele, foi fundamental para que esse *imprinting* inicial fosse rompido.

## **5.2 Autonomia de professores de Educação Física: da noção de liberdade as formas de ser e agir**

Se na seção anterior buscamos compreender como o *imprinting* cultural marca a autonomia dos professores, aqui buscaremos dissertar acerca do segundo objetivo de nosso trabalho - *reconhecer e interpretar os modos de ser e agir dos professores de Educação Física na cultura escolar por meio de sua prática educativa* – para que possamos aprofundar as análises ao entorno da autonomia considerando as relações com as diferentes culturas. No capítulo anterior, pautado em Morin e sua sociologia do conhecimento, compreendemos que a autonomia emerge da célula do indivíduo e ao conhecer os fatores exteriores ela vai se tornando dependente dessas relações externas com sistema e suas culturas com as marcas que lhe são impostas. Contreras não foge desse sentido de uma autonomia relacional. Para ele, a autonomia é representada pelos modos de ser e agir dos professores em relação ao mundo e seu trabalho docente, ou seja, vai para além da mera noção de liberdade, de agir sem condicionantes, quando o trabalho está cheio delas como, por exemplo, sua proletarização, as questões burocráticas que este apresenta e também a racionalização do ensino. Além disso, a autonomia é uma maneira de se conceber os docentes e sua a construção só se torna possível com as trocas, os intercâmbios, as relações.

No sentido de esclarecer a autonomia para além de uma ideia simplificadora de liberdade, os sujeitos inseridos na cultura docente têm regras explícitas e ocultas que acabam por regular seus comportamentos e também os valores de fora que pressionam a vida da escola e a própria aula dos professores (PEREZ GOMEZ, 2001). A cultura docente é um fenômeno complexo que atende a determinações individuais, sociais, plurais, entre outros, por isso é um componente privilegiado da cultura escolar, visto que representa a estrutura de participação social e de tarefas acadêmicas. Dessa forma, ela permite compreender com mais clareza o fazer dos professores na escola, buscando entender o sentido e a realidade cotidiana de trabalho dos sujeitos, por meio das suas relações concretas dentro de contextos específicos com finalidades e interesses sociais determinados (MOLINA NETO, 1998).

Compreender a cultura, com base na sociologia, é compreender o caráter dialético da ação do sujeito inserido em uma determinada cultura, sendo ela então uma entidade pública e histórica na qual abriu a possibilidade do homem se construir e representar a si mesmo (MOLINA NETO, 1998; GEERTZ, 1973). Nesse sentido de representação do homem, apesar dos jogos de interesse dentro da cultura escolar e a estruturas de poder que influenciam diretamente as peculiaridades das instituições, é importante reconhecer em Perez Gomez (2001), que a cultura docente é onde os professores tem seu abrigo, sua identidade, mesmo nas incertas e conflitantes condições de trabalho, pois é onde há a possibilidade de assumir seus valores, formas de atuar, onde se sentem protegidos pelas rotinas e força do grupo de colegas, nos sinais de identidade da profissão. Para Molina Neto (1998), o conceito de cultura docente perpassa pelo campo pessoal, profissional, coletivo, individual e também pelo social, econômico e político. Dessa maneira, buscamos aqui pesquisar esses modos de ser e agir dos professores por meio de sua prática educativa na respectiva cultura docente porque é ela quem determina as tais interações entre os colegas, mas, para além disso, é ela quem dá o devido sentido e qualidade as interações também com os estudantes, é ela quem trata especificamente do trabalho, da formação e do desenvolvimento dos professores impregnados de interesses e necessidades sociais, políticas e também econômicas desses sujeitos e dos grupos e contextos onde atuam (PEREZ GOMEZ, 2001; MOLINA NETO, 1998).

Seguindo em ordem alfabética como nas análises do capítulo anterior, buscaremos reconhecer e interpretar esses modos de ser e agir dos professores, entretanto sem esquecer do *imprinting* cultural que marca esses sujeitos. É importante reconhecer que nossas análises seguem um caminho, pois o *imprinting* influencia nos modos de ser e agir dos professores que irão influenciar na sua prática educativa, ou seja, estão em constante relação e interação. Cabe ressaltar aqui que durante todo esse período de inserção foi possível perceber que os três docentes investigados tem modos de agir que se repetem em muitas de suas aulas, ou seja, possuem elementos característicos presentes, e recorrentes, em sua prática educativa.

O *professor Ampeg* durante suas aulas no decorrer de nossas observações acabou criando uma rotina com as crianças, desde o recebimento e encontro delas até ao fim de sua aula. Foram raras as vezes que modificou seu modo de agir e de ser com elas. *Ampeg* demonstra ter uma relação horizontal e de muito respeito com seus alunos, mas, entretanto, reconhece que esta relação foi um processo construtivo com as crianças de suas respectivas turmas, o qual vem

acontecendo desde o início do ano e que ainda encontra dificuldades em alguns momentos. O professor em suas aulas, na grande maioria das vezes que pude observar, foi recebido com muita empolgação e afeto pelas crianças, de forma com que ficassem ansiosas por sua chegada e também para terem a aula de Educação Física. Na chegada, procurava dar bom dia ao grande grupo, organizá-las, mesmo que sem filas, para se deslocarem até o local da aula e ao chegarem lá logo ele costumava organizar uma grande roda com as crianças sentadas. Se a aula acontecia no ginásio esse processo ficava facilitado, mas mesmo quando não era por lá, a roda de conversa ao início e ao fim da aula era realizada, sendo que a conversa inicial era feita para dialogar sobre a atividade que iria acontecer em um primeiro momento da aula e a roda de conversa do final era para falar sobre os acontecimentos da aula do dia.

Chamava atenção a calma com o que o professor lidava com as crianças e ao mesmo tempo sua autoridade frente a elas, algo que Freire (2011) nos atenta, porque o professor é autoridade docente, mas para isso não precisa se tornar um ser autoritário. As rodas de início da aula, principalmente quando o professor possuía aula faixa, eram repletas de diálogos das crianças, onde elas expressavam situações que haviam realizado em casa ou até mesmo comentários sobre a vida diária. Era nítido como o professor deixava elas explorarem aqueles assuntos, entendendo que é importante ressaltar a cultura primeira delas, a valorização de seu mundo imaginário e a própria necessidade de fala que elas possuem nessa idade de seis a nove anos. Eram momentos leves e muitas vezes engraçados onde era possível perceber o professor sorrindo e interagindo de forma horizontal com as crianças, pois ficava sentado na altura delas e procurava ouvir todos que sentiam vontade de se expressar frente aos colegas. Ao fim das aulas *Ampeg* realizava outra roda de conversa para abordar os acontecidos da aula do dia. O professor costumava perguntar de forma frequente da seguinte maneira, como no exemplo abaixo:

quem gostou da aula de Educação Física hoje? é bom lembrar turma, o importante é a gente se divertir (**Professor Ampeg; Diário de Campo 11/09/2019**).

Esse fato chamou muito a atenção durante as observações e na primeira vez vi ele agindo desse maneira acabei ficando bastante surpreso e instigado. Com o passar do tempo foi possível perceber que era algo recorrente e reconhecemos que, para o *professor Ampeg*, a Educação Física escolar não passava de um momento de diversão. Pode-se reforçar esse sentido

e significado da Educação Física para o *professor Ampeg*, que justifica seu modo de agir frente as crianças, pelo fato também de não ter entregado os planejamentos durante o ano letivo, ou seja, não há ali uma organização de conteúdos a serem trabalhados, fato esse que faz com que sua aula seja apenas a prática pela prática, por isso tal importância que dá para o divertimento das crianças. Apesar disso, pude identificar que essa questão da roda de conversa é tão presente no modo que o professor concebe sua prática educativa que independente dos espaços que a cultura escolar lhe apresenta ela acaba acontecendo para o acolhimento das crianças.

No que diz respeito as relações com o corpo docente, o *professor Ampeg* acaba não tendo essa mesma relação amistosa e de afeto que possui com as crianças. Um dos fatos que ele relatou foi que teve um conflito com a supervisora da escola (afastada para licença maternidade) no início do ano devido ao fato de querer ministrar algumas aulas em sala de aula e ela não concordar dizendo que a Educação Física é prática de atividade física e por isso não poderia haver aula em sala com as crianças. O *professor Ampeg* disse que isso mexeu muito com ele e fez com que desanimasse um pouco das relações que estava construindo naquele grupo, além de no ano anterior, em outra escola da RMEF, muitos professores questionarem de forma assídua sua perspectiva de Educação Física escolar. Essa situação está relacionada com uma perda progressiva de controle sobre o próprio trabalho docente por meio da racionalização do ensino apresentada por Contreras (2012) a qual consiste em um sistema gestor para controlar o trabalho e torná-lo dependente de decisões administrativas.

A questão da Educação Física em sala de aula é uma questão bastante recorrente na área de conhecimento, pois ainda há, na sua grande maioria, uma menor importância para a disciplina e que essa se dá única e exclusivamente na prática, seja ela por meio da atividade física, dos esportes, das brincadeiras, entre outros. Encontramos no artigo de Molina, Freire e Miranda (2015), que os próprios educandos enxergam a sala de aula como uma dita “não-aula” de Educação Física, mas também pelo fato de uma das professoras investigadas no trabalho das autoras não dar a devida importância para o momento da Educação Física neste espaço o qual serve também para a construção de materiais que fomentam reflexões e discussões sobre diferentes temas e conteúdos dos quais fazem parte da disciplina. Esse ponto, assim como no artigo das autoras, parece ter de ser superado também na escola *Doce Educação* onde nenhum dos professores colaboradores da pesquisa se apropria da sala de aula como um espaço a ser utilizado na Educação Física, a não ser aos finais da aula enquanto aguardam o fechamento do

horário do grupo em que estão presentes. Não temos aqui uma conclusão do porquê esse fato acontece e é recorrente em diferentes regiões do Brasil, mas talvez o fator histórico de atividade física, prática esportiva, ginástica e até mesmo os jogos, deixou marcada essa percepção de que a Educação Física em sala de aula é como uma “não-aula” para os alunos, mas não só, para o corpo docente também, e para que ela efetivamente aconteça deve haver a presença, sempre, do movimento.

Essa discussão que a supervisora da escola e *Ampeg* tiveram foi ocasionada por uma divergência de perspectivas de Educação Física da qual os dois possuem por meio do *imprinting* que marcou a trajetória formativa de cada um. Se formos pensar no princípio dialógico de Morin (2011), poderíamos imaginar que os dois sujeitos fomentariam a discussão referente aos conceitos da Educação Física escolar, contudo, pode-se perceber que a diferença de perspectivas, a qual acarreta em uma pequena pluralidade de visões acerca deste respectivo campo de conhecimento e fragmenta ainda mais a área, tendo em vista que fizeram a crítica, mas não aprenderam com o outro. Entretanto, tais perspectivas, no que diz respeito a RMEF, não condizem com o que os documentos normativos apresentam, tanto o desenvolvimento motor, ressaltado por *Ampeg*, quanto a perspectiva de prática de atividade física sustentada pela supervisora.

Reconhecemos o fato de um docente interpretar e moldar o currículo proposto ser uma forma de autonomia dos professores, como Sacristán nos atenta em nossa própria fundamentação teórica. Contudo, o documento norteador da RMEF atualmente é a Proposta Curricular do município, a qual foi elaborada em 2016 por um grande grupo coletivo, com mediação de professores formadores e de ensino superior, a qual agrega diversas questões da realidade escolar, pois foi a partir das indagações, anseios e questionamentos dos docentes que ela foi construída. Podemos perceber que essa elaboração de uma proposta curricular como sendo um documento norteador para os docentes não é exclusividade da RMEF. No trabalho de Tormena (2009), encontramos que há uma grande participação dos professores na elaboração do programa curricular também do Distrito Federal nos mais variados campos de conhecimento, caracterizando assim o respeito às diversas ideias do coletivo de professores e fomentando a ideia proposta por Contreras (2012) de que a autonomia se dá no coletivo, na interação com os outros sujeitos.

No decorrer do trabalho, como apresentamos no primeiro capítulo analítico, percebemos que os professores tem perspectivas distintas de Educação Física, as quais derivam dos *imprintings* que vêm desde a sua infância, vão se formando no decorrer da vida, inclusive com as experiências formativas e profissionais, e que isso implica também em uma forma diferente de manifestar sua autonomia. Não só *Ampeg*, mas os outros sujeitos investigados, interpretam a proposta curricular da RMEF e manifestam sua autonomia cada qual da sua maneira. Freitas (2011) em seu trabalho, observa que no Estado de São Paulo isso também acontece, pois a autonomia dos docentes que é manifestada frente a proposta curricular do Estado depende do percurso pessoal, da formação profissional, mas também das condições objetivas do exercício de sua prática educativa, das quais está ligada a sua identidade profissional.

No sentido da elaboração coletiva, a discussão de *Ampeg* e da supervisora escolar poderia ter perpassado pelo documento norteador da rede pelo fato de apresentar conceitos e conteúdos da Educação Física sistematizados coletivamente, mas, pelo o que *Ampeg* relata, preferiu por não levar o conflito a diante. Também não deu tal continuidade, pois considera a proposta curricular como um documento norteador de seus conteúdos nas aulas do ano de 2019, pois, segundo ele, ela nega o conhecimento do desenvolvimento motor. A título de conhecimento a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2016), se apropria do conceito da cultura corporal de movimento que vai na contramão da Educação Física como promoção de saúde e segue na busca de um campo de conhecimento com intervenções críticas por meio da ampliação das possibilidades de movimento dos seres humanos, do conhecimento das manifestações sistematizadas da cultura corporal de movimento e da compreensão das estruturas e representações sociais que atravessam o universo das manifestações da cultura corporal de movimento.

A escolha de se basear na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis é pelo histórico crítico progressista que o campo da Educação Física possui na RMEF, pelo conhecimento sistematizado que esta apresenta e sua organização didático-pedagógica na qual visa uma unidade entre as escolas da SME. No trabalho de Knabben (2019), percebemos a participação importante, durante o governo do prefeito Sérgio Grando, entre 1993 e 1996, do NEPEF, o qual foi um grupo de renome nacional e grande relevância nas produções

referentes a Educação Física Escolar de forma crítica, sendo até os dias atuais uma referência para a área.

O Núcleo de Estudos Pedagógicos da Educação Física – NEPEF, que ligado ao Centro de Desportos da UFSC foi fundado em 1991 por um grupo reduzido de docentes dessa instituição com o objetivo de produzir e socializar o conhecimento da área da Educação Física. Para tanto, o faziam por meio de diversas formas de inserção na área, nas modalidades de pesquisa, ensino e extensão. O faziam de forma plural quanto aos referenciais teóricos, que iam desde teóricos da Escola de Frankfurt, Karl Marx, Paulo Freire, mas “princípios para a construção de uma Educação Física emancipatória. Perspectiva esta que possa vir a contribuir para um projeto maior, que é a construção de uma sociedade constituída de homens e mulheres autônomos e solidários (KNABBEN, 2019, p. 74).

É importante e necessário dar o devido crédito ao NEPEF por compreendê-lo como órgão fundamental também na formação de licenciados em Educação Física na região de Florianópolis, pois foi onde muitos docentes puderam ter aproximação com o movimento renovador do campo de conhecimento (KNABBEN, 2019). A versão atual da proposta curricular foi publicada em 2016, mesmo tendo sido elaborada em 2015, e teve como responsáveis no que diz respeito à Educação Física o professor Dr. Jaison José Bassani e da professora Dra. Luciane Lara Acco.

É perceptível nos momentos de intervalos e de diálogos que o *professor Ampeg* acaba se isolando dos demais colegas e ficando muito sozinho, ou seja, ele vai na contramão de Contreras (2012) quando este diz que a autonomia é construída nas relações, nos intercâmbios e que ela não é solitária, pois acaba se fechando em suas ideias e mantém poucas relações. Apesar do professor se sentir solitário em suas relações nessa escola ele interage de forma bastante amigável com os outros professores de Educação Física que lá estão, muitas das vezes apenas com eles, mesmo com as diferenças teórico-epistemológicas que possam vir a ter. Outra questão importante em relação a ele é que mesmo sem dialogar e criar relações com o corpo docente o *professor Ampeg* recebe projetos de pesquisa, estágios, PIBID e está sempre disponível aos que lhe procuram em alguma dessas situações. Os posicionamentos de *Ampeg*, quando dizem respeito a questões referente a escola, são bastante fortes e o professor tem suas ideias muito fechadas em si mesmo e pouco se abre ao diálogo com os colegas, sendo difícil romper com os determinismos de sua formação. Em um dos diários de campo pude relatar um pouco das questões que venho apresentando por aqui:



O professor Ampeg disse que não se envolve muito com os professores da escola porque sente que está sempre errado e possui posicionamentos diferentes do grupo em alguns momentos, seja sobre opinião política ou até mesmo em certos momentos sobre a Educação Física. [...] Ele disse para mim: “lá na outra unidade os professores me enchiam o saco por eu falar desenvolvimento motor com as crianças pequenas, mas eu acho que tem que ter o desenvolvimento motor, parece que a proposta da rede nega isso e não é bem assim, tem que considerar todos os lados da área. Eu até tentava seguir algumas coisas deles, mas não concordava porque tinha que colocar conteúdo no meio que não fazia sentido nenhum e quebrava todo o planejamento”. [...] O professor Ampeg pegou uma fruta e nem foi para a sala dos professores, nessa hora até comentei com o colega estagiário e perguntei se geralmente o professor Ampeg era assim. Ele me disse que ele fica pouco no recreio ali dentro mesmo, geralmente apenas alguns minutos e que não se relaciona tanto assim com os professores ali dentro **(Diário de campo 16/10/2019)**.

Durante nossas conversas em suas aulas, o *professor Ampeg* muitas vezes relatou que estava cansado do ano e que não estava tão preocupado em trazer conteúdos novos para suas crianças, mas além disso, ele relatou que depois da discussão que teve com a supervisora pedagógica ficou um pouco desanimado para trabalhar naquela escola e sentia que suas opiniões pouco tinham valor lá dentro. O impacto dessa discussão foi tão potente que fez com que influenciasse na autonomia do sujeito e no andamento e desenvolvimento. Mesmo com esses acontecimentos, o *professor Ampeg* é muito prestativo e disponível quando lhe pedem algum favor e também quando os alunos do PIBID e seu estagiário necessitam de ajuda. Nesse sentido, podemos perceber que a diversidade de *imprintings* que marcam os sujeitos faz com que o emaranhado da cultura escolar se torne realmente complexo, conflituoso e a cultura docente que agrega os valores, ideias, concepções de mundo, de ensino, interaja e influencie de forma tão potente na autonomia do professor. Isso fica claro quando o *professor Ampeg* cita que está desanimado dessa escola da RMEF pela discussão de perspectivas de Educação Física na qual teve com a supervisora o que acabou também fazendo com que se afastasse de criar maiores relações com o corpo docente.

Partimos agora para o reconhecimento e interpretação dos modos de ser e agir do *professor Condor* o qual é uma figura icônica da escola. Desde o início fui muito bem recebido por ele, um sujeito que está na grande maioria das vezes sorridente, de bom humor e que procura agir com leveza dentro da cultura escolar, mesmo tendo seus 60 anos e em fase final de carreira

docente. Além disso, é uma pessoa que mantém ótimas relações com grande parte do corpo docente, com o diretor e muitas vezes está fazendo brincadeiras com seus colegas a ponto de ouvir comentários na sala dos professores do seguinte caráter – “*parece um guri pequeno, né?*” – mas que demonstra o carinho que os outros profissionais têm por ele e a forma afetiva com que lida com os colegas.

Nos movimentos de luta da categoria, principalmente quando envolve a conjuntura municipal e o SINTRASEM, *Condor* se envolve nos debates coletivos e ressalta a importância da participação de todos nas assembleias, atos, greves, pois reconhece que os direitos que existem hoje foram conquistados por meio dessas ações. Nos debates e embates frente a conjuntura política brasileira o professor também se posiciona de maneira veemente com os pais dos alunos, com os próprios alunos, mas também no coletivo docente, buscando sempre dialogar e refletir acerca de todos os acontecimentos. Isso demonstra que o professor busca as relações coletivas dentro da cultura escolar e docente, demarcando posicionamentos e lutando por sua classe, caminhando em busca de um agir coletivo, mesmo que isso não diga respeito à sua prática educativa.

O primeiro contato que tive com ele para negociar sua participação na pesquisa pode demonstrar um pouco de como tem sido essa sua fase final de carreira:

Dessa forma, avistei o professor Condor indo para o pátio da escola dar sua aula e já o indaguei: “tu que é o professor mais avaiano dessa escola?”. Ele riu e me respondeu: “olha, talvez eu seja mesmo, mas tu que estás dizendo”. Demos risada e me apresentei para ele dizendo que estava fazendo uma pesquisa de mestrado e gostaria de observar e compartilhar as rotinas da escola com os professores de Educação Física. Prontamente ele me perguntou: “mas não tem que fazer nada não, né? porque eu não to querendo participar de projeto, estudar, se for só a gente compartilhar, tu observar as minhas aulas ta tudo certo” **(Diário de Campo 09/09/2019)**.

Não buscamos aqui julgá-lo e é possível compreender essa postura de não querer se envolver em projetos que necessitam de estudos, mudança de planejamentos, entre outros fatos, quando se é um sujeito que está em fase final de carreira batalhando por seu processo de aposentadoria e no qual já tem suas ideias e formas de agir consolidadas em sua prática educativa. Apesar disso, *Condor* vive intensamente a rotina da escola, se compromete com as reuniões de pais, entregas de boletins e também na organização dos alunos para jogos escolares,

tanto municipais quanto estaduais, em diferentes modalidades. O *professor Condor* dá grande importância aos jogos escolares municipais, pois em diversas vezes pude perceber que ele no meio de suas aulas estava buscando resolver questões referentes a esses eventos e deixava sua aula em segundo plano, tanto é que, em dois dias das observações que fiz, o professor pediu para dar uma “olhadinha” na aula para resolver questões burocráticas, como, por exemplo, o transporte dos alunos, liberação das aulas, além de em certos momentos utilizar seu celular para visualizar informações dos jogos da semana. Esse fato tem total relação com a perspectiva de Educação Física de *Condor* apresentada no capítulo anterior, mostrando assim que o *imprinting* cultural do sujeito marca sua autonomia nas formas de ser e agir frente ao mundo, mas também sua prática educativa. Quando *Condor* tem de se ausentar de suas aulas para acompanhar os grupos nos jogos escolares ele acaba deixando bolas para a professora auxiliar de ensino<sup>35</sup> que vem para substituí-lo e isso acaba influenciando diretamente na sua prática educativa, fato que virá a ser tratado no capítulo seguinte.

Por estar há 28 anos na escola *Doce Educação*, *Condor* conhece melhor do que ninguém a realidade da comunidade escolar, pelo fato de já ter sido professor até mesmo dos pais e tios, por exemplo, de seus alunos. Isso faz com que ele se aproxime mais de alguns deles quando se abre aos diálogos com as famílias e conheça a realidade dos sujeitos. Além disso, o *professor Condor* relata que prefere muitas vezes que os alunos, mesmo aqueles que não fazem parte mais da escola, estejam com ele no projeto de contra turno escolar de futebol de salão do que ter que ir buscar alguns alunos em bocas de fumo próximas a escola. Esse trabalho que o *professor Condor* busca fazer de trazer os alunos para perto de si, pode ser um bom exemplo de que ele se abre para questões que vão além dos muros da escola, buscando uma relação com a sociedade e seu papel frente a educação. Quando os docentes se abrem a esses problemas sociais presentes nos setores da comunidade, os quais perpassam pela cultura escolar, pode-se afirmar que o sujeito busca uma educação democrática por meio de uma participação igualitária de todos com vistas a resolver os problemas educacionais (CONTRERAS, 2012).

A relação do professor com seus alunos segue na direção da relação com seus colegas de trabalho. *Condor* tem uma relação bastante horizontal, amistosa, de parceria, de afeto até mesmo com as crianças pequenas da escola, pois muitas o procuram para dar abraços e beijos,

---

<sup>35</sup> Professoras e professores que são contratadas em regime de caráter efetivo ou ACT para substituir professores quando há faltas, hora atividade ou ausências inesperadas.

os quais são retribuídos por ele com muito carinho mesmo sem conhece-las. Durante as observações pude observar que o único professor que utiliza a sala da Educação Física é *Condor*, visto que os alunos dos anos finais trocam de sala todas as aulas por causa da organização dessa escola em salas ambientes, o que foi relatado na análise de conjuntura. Essa troca não influencia na prática educativa do professor, pois há um tempo determinado para que os alunos possam fazê-la sem prejuízos as aulas seguintes. A utilização da sala de Educação Física, fora nos dias de chuva, é restrita para o recebimento dos alunos e para deixarem seus materiais por lá durante a aula do *professor Condor*. A rotina de organização das aulas do professor é bastante repetitiva e segue um mesmo caminho todas as semanas, onde os alunos chegam em sala, deixam seus materiais, o professor encosta a porta, fala sobre o conteúdo do dia e se dirige ao espaço que irá utilizar no dia. Ressalto aqui que o professor faz questão de cumprimentar os alunos quando estes estão adentrando em sala, brinca e chega a ganhar abraços e apertos de mão, tanto dos meninos quanto das meninas, sempre de forma muito respeitosa e afetiva. A exceção dessa organização de recebimento dos alunos acontece quando o *professor Condor* tem uma aula em dia de rodízio do ginásio entre os professores de Educação Física, onde ele define de forma democrática, por meio de votação, a aula do dia, sugerindo jogos e brincadeiras coletivas para que todos participem.

A participação de todos nas aulas é ponto fundamental para o professor. Esse é um fato que ele cobra muito de seus alunos e tenta a todo momento gastar suas energias para ver todos praticando, conceito que ele costuma usar nas aulas de sua disciplina. Dessa maneira, não deixa seus alunos parados, mexendo em celulares, sentados fazendo outras atividades, o mais importante para ele é que os alunos participem, até por essa ser uma das formas avaliativas dele, fato que viremos a abordar no capítulo seguinte. Podemos apresentar uma situação de como o professor busca trazer seus alunos para a participação das aulas:

Condor com esses alunos que não quiseram fazer aula, ele teve paciência para dialogar e convencê-los de participar de sua aula. Em certos momentos correu atrás de outra bola de vôlei para que esse grupo pudesse se unir e fazer a aula entre eles, visto que nas turmas, e na cultura escolar como um todo, temos diversos pequenos grupos que se relacionam (**Diário de campo 09/09/2019**).

Foram raros os momentos de observação em que percebia algum aluno sem participar e se envolver nas aulas do *professor Condor*. Quando isso acontecia o professor fazia o

movimento do relato acima, se aproximava dos pequenos grupos e dialogava, pegava mais materiais, geralmente as bolas da modalidade esportiva da qual seria trabalhada, e por meio de seus argumentos buscava fazer com que os alunos realizassem as atividades propostas. Nesse diálogo do convencimento – aqui acredito ser a melhor maneira de ilustrar a realidade encontrada – *Condor* buscava conversar de forma calma, com fala baixa, olhando no olho dos alunos e argumentava sobre eles participarem da aula como participam das outras disciplinas da escola. Buscava também que esses alunos interagissem entre si no momento da aula, pois percebia que eram alunos de pequenos grupos de amizade, ou seja, achava uma maneira de envolvê-los juntos nas aulas, pois assim sabia ser um caminho mais fácil de fazer com que realizassem as atividades do conteúdo proposto.

Esse movimento de envolvimento dos alunos nas aulas é desafiador, pois eram vários os motivos pelos quais não queriam se envolver. Seguindo na ideia de um *imprinting* cultural podemos relacionar aqui que a cultura da qual os alunos estão inseridos e as interações durante a vida nas suas experiências formativas fazem com que tenham experiências mais efetivas em atividades esportivas, criando assim o gosto por essas práticas ou fazendo com que criem aversão a elas e, por isso, é tão importante que o *professor Condor* faça esse movimento de quebra dessas marcas culturais dos sujeitos para ampliação do próprio conhecimento. É importante reconhecer a importância do papel do professor no exercício de sua docência que Contreras (2012) apresenta, pois interpretamos aqui uma situação de um sujeito cultural e humanamente preparado para lidar com questões das quais não envolvam apenas a execução de currículos, mas sim uma questão didática consolidada no seu modo de ser e agir enquanto docente quando expõe sua liderança e por meio das interações com os alunos faz com que se envolvam em sua prática educativa.

A partir do presente ponto daremos início a análise referente ao *professor Fender*. *Fender* é um sujeito um pouco mais imprevisível que os outros dois professores analisados, mas também não quer dizer que suas formas de ser e agir não estejam solidificadas na rotina da cultura escolar. Apesar de estar há apenas cinco anos na RMEF é possível perceber que sua perspectiva de Educação Física está consolidada no que diz respeito às suas crenças, os valores, ideias, ou seja, sua identidade e autonomia da prática educativa, as quais estão presentes na cultura docente. Um ponto fundamental para reconhecer como age dentro da escola *Doce Educação* é partimos de uma fala de *Fender* em um curso de formação sobre as transições

oferecidos pela SME quando diz que enxerga a escola e o NEIM como “reinos tão tão distantes”. Por trás dessa fala há algumas questões importantes de se ressaltar, pois interpreta-se aqui que estes dois lugares, os quais são separados por um único muro, podem ser totalmente diferentes a ponto de que o professor também aja de maneira distinta em um espaço e outro.

Nossa interpretação referente ao *professor Fender* perpassará primeiro pela relação do sujeito com a cultura escolar e seu corpo docente. *Fender* é um professor bastante querido na escola pela grande maioria dos funcionários e mantém boas relações de convivência com os outros docentes. Se envolve também nos movimentos de assembleia do sindicato da categoria, é um professor que está sempre presente nos movimentos de greve e que ocupa espaços formativos da SME, tanto como ouvinte, tanto como palestrante. Seu contato se dá de forma mais próxima com os professores dos anos iniciais e com os professores de Educação Física ali presentes. Reconhecemos e interpretamos que manter boas relações de convivência e amizade não significa criar relações de parceria para o trabalho docente e a prática educativa quando dialogamos sobre o *professor Fender*, haja vista que essas relações aconteciam basicamente nos momentos de intervalo e início de aula, onde os docentes se encontram na sala dos professores e debatem questões da vida diária e da cultura escolar, mas nada muito além disso pelo o que pude perceber durante a imersão no campo de investigação. A relação com os professores de Educação Física também caminhou para uma relação de amizade e não de parcerias no trabalho docente, a não ser um único dia que relatarei no próximo capítulo sobre a prática educativa dos professores. Além disso, todos os professores da *Doce Educação* participavam do mesmo grupo de formação durante sua hora-atividade e lá acabou se tornando mais um ponto de encontro entre eles. Nesse sentido, *Fender* reconhece que sente falta de parcerias para fazer um trabalho mais significativo com as crianças, algo que ele consegue encontrar no NEIM.

O “reino tão tão distante” representado no início do capítulo que *Fender* cita, faz referência, principalmente, aos movimentos antagônicos de falta de parceria em cada uma das instituições. Durante nossas conversas em diversos momentos ele comentava que no NEIM as coisas são menos burocráticas, rígidas, sendo a rotina das crianças mais flexível do que na escola. Um exemplo é que no NEIM há sempre uma professora auxiliar a qual o acompanha nos momentos de aula e também que caso *Fender* faça uma saída para o campo com as crianças e extrapole um pouco do horário de sua aula isso não causará problema, principalmente em

horários de intervalo das crianças, visto que a merenda ainda estará disponível no refeitório a elas. Além disso, por não ser um espaço compartimentado em muitas disciplinas há uma possibilidade muito maior de se pensar o ensino de forma integrada, por meio das parcerias entre os docentes, fazendo assim com que os saberes expostos as crianças possam ser meditados, refletidos, sem compartimentá-los, caminhando na direção do que Morin nos propõe na fundamentação teórica desta dissertação.

Na escola há uma rotina bastante cristalizada onde cada vez mais os professores têm pensado e agido por si mesmos. *Fender* sente falta dos diálogos e interações entre as disciplinas e relatou-me que cansou um pouco de buscar essas parcerias. Dessa maneira, tem agido dentro das possibilidades nas quais lhe são possíveis com as crianças sem o objetivo de modificar toda uma estrutura, mas sim com o objetivo de proporcionar experiências formativas e transformadoras para a vida delas. Esse cansaço de busca de transformação da estrutura vem principalmente dos processos individualizados da docência nos quais se apresentam hoje frente ao ensino e a própria Educação. O professor relata atualmente levar as crianças muito menos ao campo próximo a escola porque diz que sozinho com os grandes grupos torna-se arriscado, visto que ele é o responsável por elas e prefere não correr tal risco. Sendo assim, acredita ser melhor recuar nas suas intervenções e ter a segurança que lhe é pertinente dentro da organização de sua prática educativa. *Fender* considera a estrutura da escola bastante rígida, fechada, e tem se cansado um pouco disso, pois tem de cumprir exatamente o horário das aulas proposto e se, por exemplo, retorna após o intervalo do recreio não há mais a disponibilidade das crianças se alimentarem da merenda escolar. Toda essa rotina de horários da escola faz com que o professor recue mais uma vez em algumas situações para evitar conflitos com o corpo docente e a própria organização da cultura escolar.

Julgamos ser pertinente traçar esse paralelo das duas unidades, pois foram muitas as falas de *Fender* referente a essa sua “crise esquizofrênica<sup>36</sup>” por estar docente na escola *Doce Educação* e no NEIM até o presente momento. Podemos interpretar aqui que o *professor Fender* vive na encruzilhada de duas culturas diferentes, seja ela escolar, mas também docente. Quando trazemos as interações da cultura escolar para a problemática de pesquisa é justamente

---

<sup>36</sup> Colocamos aqui esse termo, pois no decorrer das observações e dos diálogos com o *professor Fender* em certos momentos ele utilizou essa expressão, alegando que se sentia “meio esquizofrênico”, ou seja, visualizava dois sujeitos quase que diferentes na sua prática educativa nessa relação da escola com o NEIM.

por termos um olhar cuidadoso e atencioso com ela, pelas temáticas, rotinas, conflitos, valores, entre outros, que perpassam por esses contextos. Com essa situação do *professor Fender*, podemos perceber que, por mais que as duas instituições sejam divididas por um muro, façam parte de um mesmo bairro, ele seja professor de Educação Física dos dois locais, elas possuem rotinas e modos de agir bastante diferentes, tendo claro que são ambientes educacionais com lógicas e organizações distintas. Nesse sentido, reconhecemos e interpretamos que a cultura escolar, pautados em Julia, mas também a cultura docente, apresentada com Perez Gomez, são tão potentes que influenciam no modo de ser e de agir do sujeito e na sua prática educativa, sendo as interações e as relações fatos determinantes para tal acontecimento.

Reconhecemos então que o *professor Fender* vive um dilema antagônico de construção da sua autonomia, pois em um local ele caminha no sentido dessa autonomia proposta por Contreras (2012), na qual se dá por meio da relação, das trocas, de construção coletiva, das interações com o coletivo docente. Já na escola *Doce Educação*, *Fender* acaba caminhando na contramão do autor, onde é um sujeito que possui boas relações de amizade, mas, no que diz respeito a sua prática educativa, acaba por se ver solitário e isso faz com que perca força para realizar um trabalho com maior potência transformadora. É interessante observar que o trabalho coletivo acontece na elaboração da proposta curricular da RMEF nos encontros de formação continuada dos professores, assim como o trabalho de Tormena (2009) apresenta também acerca do programa curricular do Distrito Federal. Entretanto, as semelhanças não se encerram por aí, pois assim como *Fender* se sente solitário na escola *Doce Educação* e não consegue parcerias para fomentar sua prática educativa, o trabalho de Tormena (2009) revela também a falta de diálogo entre os professores dentro da escola investigada, ou seja, a construção da autonomia por lá também foi representada de maneira solitária, isolada, distante dos planejamentos coletivos, o que a autora considera ser um perigo para o trabalho e quem paga esse preço são os estudantes.

Feito essa análise de *Fender* frente as duas instituições e suas relações, abordaremos a seguir as formas de ser e agir por meio de sua prática educativa. O *professor Fender* tem uma relação aberta, horizontal, carinhosa e de muito respeito com as crianças, pois é um sujeito calmo e encontra maneiras de a rotina da cultura escolar não lhe consumir todas as energias, principalmente durante as aulas onde há um desgaste físico, vocal e até mesmo auditivo pelo barulho das crianças durante as brincadeiras que são realizadas nas intervenções. Durante as



observações realizadas *Fender* apropriou-se de três espaços para realizar sua prática educativa que foram o parque, o ginásio e o campo próximo a escola, sendo a organização inicial da aula praticamente sempre a mesma independente do espaço utilizado. O professor costuma receber as crianças no pátio da escola quando tem a primeira aula com algum grupo e na própria sala da segunda aula em diante. No deslocamento até o ginásio ou para o parque ele organiza uma pequena fila, a qual se esvai no decorrer do trajeto, e chegando no espaço de realização da aula as crianças deixam seu material ou lanche no local direcionado pelo professor.

Quando a aula ocorre no ginásio, *Fender* pede às crianças sentarem ao centro da quadra, em formato de roda, pega uma cadeira disponível e senta-se no meio delas. Na grande maioria das vezes ele espera o silêncio e realiza a chamada ou pede para algumas crianças que estão perto dele o auxiliarem nesse processo. O *professor Fender* teve de gritar apenas uma única vez em todas as observações que realizei durante suas aulas, pois geralmente ele explica as brincadeiras em um tom de voz baixo para não desgastar suas cordas vocais e a grande maioria das crianças costumam manter a atenção nele. Além disso, *Fender* acredita que o apito é um instrumento autoritário, mas diz que sem ele acaba se desgastando muito e prefere utilizá-lo apenas para fins de iniciar e encerrar jogos e brincadeiras. Já quando a aula acontece no parque a dinâmica se dá de maneira diferente, por isso citamos no início do capítulo que o *professor Fender* acaba ser tornando mais imprevisível do que seus colegas. As crianças chegam ao parque e deixam em um canto próximo a uma parede seus materiais e vão direto brincar. Enquanto isso, o professor realiza a chamada com o auxílio de alguns de seus alunos e organiza o espaço geralmente com cordas nas árvores, seu trapézio, uma bola de futebol e um elástico para que todos possam se envolver com alguma brincadeira diferente.

Quando o assunto é referente a participação das crianças nas aulas, *Fender* se mostra bastante tranquilo também, pois não é um sujeito do qual se cobra e se exige que todos estejam participando de forma ativa em sua aula pelo fato de que entende essas idades (anos iniciais) como momentos de descoberta e de conflitos consigo mesmos, ou seja, as crianças têm suas formas de participar, se envolver e interagir nas aulas. A maneira que resolve os conflitos é muito interessante, pois quando as crianças discutem ele pede a elas que sentem em um canto e se organizem (palavra que costuma usar muito), conversem para quando estiver tudo bem entre elas o comuniquem, voltando assim para as brincadeiras da aula. Essa estratégia chamou muito a atenção porque todas as vezes, sem exceção, em que houve necessidade de *Fender*

resolver um conflito dessa maneira ele obteve êxito e as crianças não discutiram mais, colaborando assim com a participação em sua aula. Além disso, é um sujeito que age de modo a se abrir a novas possibilidades de interações, rompendo com os determinismos do contexto escolar quando em algumas de suas aulas convida os alunos dos anos finais que ficam observando sua aula da porta do ginásio para participarem com as crianças. Podemos exemplificar estes fatos abaixo:

“olha lá, ele tá no mundo dele, parece até meio perdido, mas tá no espaço do jogo e quando alguém chega perto ele tenta fugir. Eu não vou ficar me cobrando de ter uma turma inteira participado de uma forma “correta”, eles tão aqui na minha aula e interagindo, isso já uma forma de participar, meu” (**Professor Fender; Diário de campo 12/09/2019**).

No decorrer dessa brincadeira, a professora auxiliar que estava substituindo o professor Condor estava com uma turma e muitos não estavam participando da aula e foram para dentro do ginásio olhar a aula do professor Fender. Enquanto nós estávamos conversando e esses alunos chegaram, ele nem pensou duas vezes, olhou para eles e perguntou: “querem participar?”. Na mesma hora quase todos entraram na brincadeira com as crianças do segundo ano. O professor Fender disse que gosta muito de fazer isso, que não faz mais porque não tem como por causa de toda a estrutura da escola (**Diário de campo 17/10/2019**).

Nos dias em que o *professor Fender* não possui o ginásio disponível ele acaba por muitas vezes utilizar o parque em suas aulas e, quando estas antecedem o intervalo da merenda das crianças, acabam tendo quinze minutos finais onde necessitam dividir o espaço com o intervalo dos anos finais, o que acaba gerando muita confusão pela grande movimentação de alunos pelo pátio da escola. Dessa maneira, *Fender* acaba levando as crianças para suas respectivas salas e as deixa desenharem até o fim da aula sentado em sua cadeira de professor e às vezes acaba interagindo com algumas delas. No começo estranhei essa situação, mas após uma conversa com uma criança reconheci o quão importante, rico, valioso e necessário é esse momento criativo para elas:

Quando deu o sinal do recreio, subimos calmamente para a sala de aula com as crianças e o *professor Fender* manteve sua rotina de nos 15 minutos finais dar uma folha para as crianças desenharem enquanto aguardam o início da aula seguinte. Nesse momento o *professor Fender* fica mais sentado na cadeira e às vezes comentamos algumas coisas sobre a aula ou até mesmo sobre a aula seguinte. Hoje, fui conversar mais com as crianças para ver o que elas estavam falando e uma delas,

quando perguntei se gostava de desenhar, me disse: “eu adoro desenhar, eu gosto desse final da aula de Educação Física do professor, ele sempre deixa a gente desenhar coisas da aula, às vezes eu até faço avião de papel é muito legal” (**Diário de campo 06/11/2019**).

Há um outro espaço que ainda não abordamos aqui das aulas do *professor Fender* que foi o campo de futebol localizado próximo a escola, local esse no qual fomos algumas vezes durante as observações, pois em dois adultos ficaria mais fácil de ter a atenção das crianças no deslocamento até lá e com segurança. A rotina de organização das crianças para o campo se repetiu durante as observações onde o professor chegava em sala avisando que a aula aconteceria naquele espaço, solicitava que pegassem seu lanche ou seu material (quando eram as duas últimas aulas) e começava a chamar um por um para formar uma fila fora de sala. Ao formar a fila nós dois realizávamos a contagem de quantas crianças estavam saindo naquele dia para depois, quando fôssemos retornar à escola, realizarmos uma nova contagem para ter a certeza de que não estávamos esquecendo de nenhuma criança. Os grupos o aguardavam ansiosos e com muita felicidade por esse momento de ida ao respectivo espaço. Descíamos geralmente pela rampa da escola e deixávamos os materiais na sala de projetos, o que muitas vezes acabava atrapalhando a aula de violão de um professor voluntário da escola, um fato do qual *Fender* acabava ficando bastante sem graça. Entretanto, essa é uma situação criada pela rotina da cultura escolar onde diversos fatores convergem para que isso aconteça, os quais ficam claros na passagem abaixo:

Descemos pela rampa devido as crianças estarem com suas mochilas e muitas terem aquelas mochilas de rodinha e quando chegamos na sala de projetos estava acontecendo uma aula de violão que é ministrada no contra turno escolar com um professor. Senti naquele momento que atrapalhamos essa aula com a entrada das crianças fazendo um certo barulho e o professor de violão ficou meio sem jeito tentando concentrar em sua aula e o professor *Fender* o pediu desculpas. Na saída dessa sala de projetos ele disse pra mim, mesmo sem eu perguntar: “bah, meu, não tem o que fazer, eu não posso deixar as coisas na sala porque não tenho chave, não uso a sala de educação física por causa que é mais dos anos finais e eles estão sempre com as coisas deles lá, o que sobra é aqui que tem professoras e um espaço seguro e próximo a saída” (**Professor Fender; Diário de campo 12/09/2019**).

O *professor Fender* é bastante próximo do professor de violão da escola pelo fato de ter sido músico e também tocar alguns instrumentos musicais. Dessa forma, acabam resolvendo

rapidamente os conflitos que ali acontecem em situações desse tipo. Nas saídas para o campo há a necessidade de se realizar uma pequena caminhada de aproximadamente cinco minutos, onde *Fender* dá bastante liberdade para as crianças irem o seguindo sem ter de ficar chamando a atenção, tendo em vista que isso já faz parte da rotina das aulas de Educação Física delas. Quando as crianças chegam ao campo o professor monta seu trapézio, cordas em árvores, entrega uma bola de futebol e uma peneira para as crianças fazerem “bolo” e as deixa agir e interagir livremente, porque acredita na necessidade delas terem esse momento, ainda mais se forem crianças de primeiro ano, visto que elas estão vivendo um momento de transição da pré-escola para o primeiro ano, onde há uma quebra brusca de realidade à elas. Nesse sentido, o *professor Fender* busca com que elas se experimentem e possam ter mais liberdade do que tem em sala de aula, onde passam sentadas uma tarde inteira muitas vezes. Na maioria do tempo no campo, *Fender* acaba apenas mediando os conflitos que surgem entre as crianças como, por exemplo, o tempo de utilização do trapézio, a atenção das que estão nas árvores, entre algumas outras situações, mas nada muito além disso. Lá ele realiza a chamada apenas observando as crianças que estão presentes no dia e faltando mais ou menos dez minutos para encerrar a aula acontece o retorno do campo para a escola, um caminho por meio de uma pequena trilha entre árvores, uma área verde bastante agradável.

É possível reconhecer que mesmo com o *professor Fender* se sentindo um sujeito “esquizofrênico”, por viver nessa encruzilhada de duas culturas escolares e docente distintas, as quais interagem com seu modo de ser e agir a ponto de influenciar sua prática educativa, ele é um sujeito que consegue impor suas crenças, seus valores, suas formas de pensar, sua liderança no exercício da docência, sendo reconhecido pelo grande grupo, e até mesmo pelo grupo de professores de Educação Física, como uma referência de docente que pensa e executa muito bem esse processo de transição com as crianças pequenas. Para Contreras esses fatos e condições que apresentamos acima são pontos cruciais para a construção da autonomia dos professores.

### 5.3 Autonomia da prática educativa: aproximações aos modelos de profissionalidade docente<sup>37</sup>

Na presente seção buscaremos dialogar acerca de nosso último objetivo do trabalho - *reconhecer a partir da prática educativa às aproximações aos modelos de profissionalidade docente dos professores de Educação Física* – compreendendo aqui que os professores não têm seu único e exclusivo modelo. A cultura escolar influencia diretamente no que os docentes são no contexto e também pelo modo como agem em sua prática educativa, como vimos no capítulo anterior, e, por isso, buscamos as tais aproximações no sentido de não rotularmos os docentes em perspectivas fechadas de sua profissionalidade, mas sim, que ela está em relação com os respectivos contextos e cultura.

#### 5.3.1 Conteúdos da prática educativa de professores de Educação Física

Para dar início a nossas análises nesse capítulo dialogaremos acerca dos conteúdos que permeavam a prática educativa dos professores. Como citado no capítulo anterior, o campo de investigação pouco apresentou a ideia de trabalho coletivo, ou seja, analisaremos aqui uma prática educativa que se deu de forma individualizada, salvo as raras exceções encontradas no contexto. Para dialogarmos sobre os componentes curriculares da Educação Física nos basearemos na Proposta Curricular da Rede Municipal de Florianópolis (2016) que tem como conceito a cultura corporal de movimento e tem os seguintes conteúdos: brincadeiras, jogos, danças, práticas corporais rítmicas, lutas, esportes, ginásticas e práticas corporais alternativas e na natureza. Dessa forma, pude reconhecer durante as observações que o *professor Ampeg* se apropriou dos conteúdos de jogos e brincadeiras durante suas aulas, o *professor Fender* de jogos, brincadeiras e práticas corporais na natureza e, já o *professor Condor*, dos esportes e em alguns momentos de jogos.

---

<sup>37</sup> Os modelos de profissionalidade docente estão representados aqui por Contreras e diz respeito “a desempenho, valores e intenções que regem o processo de ensinar e a objetivos que se almeja atingir e desenvolver no exercício da profissão, traduzindo a forma de o professor conceber e viver o trabalho concretamente. Desse modo, as qualidades profissionais apoiam-se na forma de o professor interpretar como deve ser o ensino e suas finalidades” (GORZONI; DAVIS, 2017, p. 1400).

É importante demarcar aqui nossa perspectiva de prática educativa sustentada em Freire (2011), uma prática educativa crítico-progressista, formadora, de busca da capacidade crítica dos sujeitos em um movimento de procura sem imparcialidades, conhecendo o mundo por meio de suas intervenções dentro dele nos seus modos de ser e estar enquanto seres históricos, por isso ensinar significa criar possibilidades para a construção e produção do conhecimento.

O *professor Ampeg* tinha como seu principal conteúdo as brincadeiras populares, as quais explorava frequentemente em suas aulas. Muitas vezes eram brincadeiras repetidas e que as crianças conheciam, como, por exemplo, pega pega congela, pega pega corrente e o pega pega bruxa<sup>38</sup>, mas mesmo assim elas se envolviam de maneira frequente e constante em suas aulas. Quando o professor tentava colocar algo novo e muito diferente das brincadeiras das quais já realizavam as crianças tinham dificuldade de compreensão, principalmente se pertenciam ao primeiro ou segundo ano do ensino fundamental, o que acabava dificultando o andamento da aula e fazia com que ele geralmente comentasse que era muito difícil elas compreenderem e assimilarem as novas dinâmicas. A prática educativa do professor não se modificava muito, pois normalmente realizava estas brincadeiras e após, aproximadamente, 25 minutos, pegava diferentes materiais e deixava com que as crianças brincassem com o que queriam, dentro dos materiais e espaço disponível, sem direcionamento ou conteúdo a se desenvolver com elas. Quando a aula era no parque as crianças brincavam por lá livremente e com algumas cordas dadas pelo professor. No capítulo anterior, quando abordamos os modos de ser e agir dos sujeitos, falamos da roda de conversa que o *professor Ampeg* realiza no início da aula para ouvir o que as crianças têm a dizer. Quando ele faz este movimento, podemos interpretar aqui, partindo de Freire (2011), que se apresenta como um sujeito solidário em sua prática educativa por meio do poder da escuta e abertura a fala do outro para se colocar e situar as ideias. Dessa maneira, realiza a mediação entre aluno e cultura (SACRISTÁN, 2000).

Chama atenção que o *professor Ampeg* não enfatiza e também não se mostra preocupado com a questão do desenvolvimento motor em sua prática educativa, perspectiva na

---

<sup>38</sup> É uma brincadeira da qual eu não conhecia, mas consistia em um pega pega congela onde o pegador tinha o poder de transformar as pessoas que eram pegadas em pedra, árvore ou ponte para posteriormente serem salvas pelos colegas. Quando o pegador ou pegadora (bruxa) escolhia o que a pessoa que foi pega seria e essa deveria, imediatamente, ficar em posição que imitasse o que o pegador escolheu.

qual acredita para a Educação Física escolar, mas sim, realiza atividades que permitem a criatividade, espontaneidade e as interações entre as crianças sem se preocupar em desenvolver algo específico e fragmentado do desenvolvimento delas, mesmo que sem uma possível fundamentação, pois, como ele relatou, entregou apenas o planejamento do primeiro trimestre da escola. Refletindo sobre essa questão do planejamento foi possível perceber que as práticas dele estavam acontecendo sem fundamentação, ou seja, reconhecemos aqui que o professor estava em diversos momentos negligenciando as aulas de Educação Física para as crianças e realizando apenas uma atividade prática, e meramente, sua própria prática. Nesse sentido, podemos reconhecer que *Ampeg* não rompe com a constante dicotomia presente na Educação Física da teoria e prática pelo fato de não realizar uma reflexão crítica e, conseqüentemente, uma prática educativa crítico progressista, a qual depende de tal reflexão (FREIRE, 2011). Anteriormente, quando abordado o poder de escuta do professor, cogitamos a ideia de o considerar um educador democrático, além de solidário, mas a partir de diálogos e leituras de Freire (2011), percebemos que um educador democrático não deixa de reforçar a capacidade crítica de seus educandos, suas insubmissões e curiosidade, mas sem o ensino crítico, o qual não lhes é proporcionado aqui, não há como haver aprendizado crítico.

Analisando o cotidiano da prática educativa do *professor Fender*, foi possível perceber que os conteúdos tratados foram jogos, brincadeiras e práticas corporais na natureza. Além disso, buscava desenvolver alguns desses conteúdos para além dos muros da escola, aproveitando assim espaços próximos ao local de trabalho para realizar sua prática educativa. Os jogos e brincadeiras dos quais eram realizados costumavam acontecer no espaço do ginásio, principalmente quando eram aulas faixas<sup>39</sup>. Uma vez em uma de nossas conversas disse que gostava de “tensionar” as crianças com os jogos e brincadeiras ali dentro porque gerava um “caos” entre elas, mas compreendia que era o local para interagirem, se ajudarem, de resolverem os seus conflitos e de simularem momentos da vida real por meio da fantasia. A palavra tensionar foi bastante presente na fala do professor e justificou dizendo que essa tensão era no sentido de observar até onde as crianças conseguiam ir, até onde elas se envolviam sem acontecer um grande número de conflitos e de que maneira buscavam resolvê-los. Salientamos aqui que o *professor Fender* possuía uma gama de jogos e brincadeiras exploradas em suas

---

<sup>39</sup> Consideramos aqui aulas faixas quando o professor tem duas aulas em sequência sem intervalos com a mesma turma.

aulas e pôde variar bastante no decorrer das observações como, por exemplo, peixe na rede<sup>40</sup>, queimadinho<sup>41</sup>, futebol maluco<sup>42</sup>, suco podre<sup>43</sup>, pega pega bruxa, queimada, jogo dos cinco passes, entre outros. Entretanto, foi possível reconhecer que quando era um jogo novo a ser feito ele despendia um bom tempo explicando à elas e acabava explorando duas, três, semanas seguidas para que as crianças compreendessem bem as dinâmicas a serem feitas. Durante as observações e diálogos foi possível perceber que o professor tinha apreço, encanto e intencionalidade por esses jogos e brincadeiras dos quais realiza, como relatado nas falas abaixo:

Ele iniciou a aula com o jogo da queimadinho e me disse: “bah, esse jogo tem uma magia, eu não sei o que é, se é a bola, se essa coisa de não se preocupar muito com o espaço e poder fugir e jogar a bola, eu não sei, mas a gurizada se amarra muito. Às vezes ele rola uma aula inteira” **(Professor Fender; Diário de campo 30/10/2019).**

A brincadeira que fez eu acho muito engraçada, mas muito boa e diferente, era o futebol maluco. O jogo não tinha goleiro nem equipes e a bola não saía. O professor Fender disse para mim da seguinte maneira: “Bah, meu, esse jogo é muito massa, é uma loucura só. Acho muito massa pros pequenos não tem nenhuma forma ou padrão a seguir, é chutar a bola no gol e aprender a jogar no meio dessa loucura toda”. Eu achei a justificativa dele incrível, muito pouco preocupado em ensinar algum gesto técnico ou privilegiar quem é bom no jogo ou não, mas sim preocupado que todos se envolvam para conseguir participarem no meio daquele caos que é esse jogo. O professor diz que gosta de tensionar a criançada em algumas brincadeiras. Em um dos momentos ele colocou duas bolas em jogo **(Professor Fender; Diário de campo 04/12/2019).**

---

<sup>40</sup> Brincadeira popular cooperativa onde há um pegador ao centro da quadra e em um dos lados do ginásio ficam as crianças que são os “peixes”. Esses peixes têm de atravessar até o outro lado sem serem pegos por quem está ao centro. Aqueles que forem pegos ajudam o pegador a pegar as outras pessoas. Pode ser conhecida como dono da rua, mãe da rua, peixinhos e tubarões.

<sup>41</sup> O jogo da queimadinho é um pega pega com uma bola de borracha leve onde quem está pegando é quem está de posse da bola. Enquanto os outros fogem os pegadores devem acertar a bola no colega para que esse vire pegador. É um jogo que não tem preocupação com muitos espaços e regras complexas.

<sup>42</sup> O futebol maluco acontecia com todo o grupo participando, não havia goleiro, apenas duas bolas de plástico de tamanho médio que não saiam de jogo, ou seja, não existia lateral, tiro de meta e quando aconteciam faltas o professor parava e recolocava as bolas em jogo. As crianças não utilizavam coletes e nenhum outro material que as pudesse diferenciar, era cada um por si. O objetivo consistia em fazer o gol, independente de qual lugar ele fosse feito.

<sup>43</sup> A brincadeira do suco podre consistia em uma pessoa falando comidas que gostava no fundo da quadra e outras tentando chegar próximas a ela. A cada comida que a criança falava e as outras gostassem, essas davam um passo à frente até tentar chegar ao lado de quem estava falando. Entretanto, a qualquer momento, quem está falando pode dizer suco podre para sair pegando algum de seus colegas. Aquele que for pego vai para o lugar de quem a pegou.



No início das aulas que aconteciam no ginásio e durante as explicações do que seria realizado naquele dia o professor procurava uma relação horizontal com as crianças e se abria a fala delas tentando ouvir um por um, independente do assunto que fosse, valorizando e dialogando sobre as questões que apareciam. Disse algumas vezes que gostava de fazer esse movimento para entrar um pouco no mundo delas. Reconhecemos então uma aproximação com o conceito de professor aventureiro que se abre, assim como professor *Ampeg*, a fala e gesto do outro sendo solidário por meio do poder da escuta, mostrando assim, que não é o dono da verdade e que aprende ao escutá-los (FREIRE, 2011).

Outros espaços que *Fender* costumava se apropriar em suas aulas eram o parque da escola e o campo próximo a ela, o qual para chegar é necessário se deslocar por uma pequena trilha, como citado no capítulo anterior, e o modo como ministrava sua prática educativa nesses locais era muito parecido. Eram disponibilizadas cordas, elásticos, uma bola de futebol, uma peneira para “bolo”, o trapézio e balanços feitos de cordas para utilizar nas árvores. Além disso, fora da escola as crianças subiam nas árvores, corriam e rolavam pela grama do campo de futebol, exploravam a natureza e os materiais disponíveis sem estarem presas as regras e rotinas da escola. Abaixo apresento um trecho sobre uma dessas intervenções que aconteceram no campo de futebol:

Nessa ideia de subverter a ordem, as crianças, pegaram um bloco em forma de cilindro de concreto que costumam sentar e em grupo foram empurrando até chegar a uma árvore que possuía muitas pitangas, mas que estavam no alto. Quando vi aquilo chamei a atenção dele e ele ficou fascinado e disse com seu sotaque típico gaúcho: "onde que elas iam ter essa oportunidade, meu. Bah, que ideia genial. Por isso que eu gosto de trazer essa gurizada para cá, aqui elas exploram as coisas, transformam e subvertem sem esperar que as coisas estejam todas organizadas e prontas para elas" (**Professor Fender; Diário de campo 31/10/2019**).

Apresento este exemplo, pois em alguns momentos durante as observações no campo cogitei a possibilidade de que eram aulas livres e sem muitos objetivos a serem desenvolvidos com as crianças e que também era realizada uma prática por sua própria prática, sem fundamentação e reflexão, visto que muitos ainda enxergam, e até fazem, esse movimento no campo da Educação Física escolar. Entretanto, aos poucos e nos diálogos com o professor pude perceber que tinha uma intencionalidade e fundamentação por de trás das explorações das aulas

no parque e campo. *Fender* comentou que conta com seu planejamento anual organizado em trimestres com os objetivos a se atingir nos conteúdos trabalhados, o qual entrega no início do ano a supervisão da escola, mas não é fechado a ele e, por isso, procura valorizar as temáticas que as crianças lhe apresentam.

Indaguei-me algumas vezes a questão dessa exploração dos materiais como o trapézio, o balanço construído com as cordas, a relação com a natureza no sentido de buscar compreender quais os objetivos estavam por trás dessas intervenções e, quando menos esperava, o professor justificou a fundamentação presente nesses elementos de sua prática educativa. Pelo fato de refletir sobre a temática da transição da pré-escola para os anos iniciais do ensino fundamental *Fender* não busca seguir uma sequência fechada de atividades, como deixamos claro nos relatos acima, mas sim essa exploração do espaço e materiais respeitando o tempo das crianças. Dessa maneira, mesmo estando nos anos iniciais do ensino fundamental, o professor se apropria como referencial teórico para a realização de seus conteúdos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999) e seus princípios éticos, políticos e, principalmente, o qual ele justifica suas intervenções no campo e no parque, os princípios estéticos que dizem respeito a sensibilidade, criatividade, ludicidade e a diversidade das manifestações artísticas e culturais. Além disso, identificamos em Sacristán (2000), que o professor interpreta esse documento norteador e o transforma devido a mediação da qual realiza entre o currículo e a cultura, expressadas aqui pelas intervenções pautadas nas questões estéticas, fazendo com que os conteúdos tenham significados concretos para essas crianças. É possível reconhecer aqui que a curiosidade das crianças é instigada por meio da prática educativa do professor e que consegue, a partir das intervenções de seus educandos, propor o conhecimento do mundo e os modos de serem e estar nesse lugar como sujeitos históricos (FREIRE, 2011).

A partir do presente ponto iremos nos referir a prática educativa do *professor Condor*. Como abordado no primeiro capítulo analítico referente ao *imprinting* cultural que marca a autonomia dos professores, percebemos que tem suas intervenções pautadas na prática esportiva e na atividade física, uma prática educativa que pouco se abriu as incertezas e que buscava efeitos pré-determinados. Descrever as aulas de *Condor*, com exceção aos dias de chuva, pode tornar-se bastante repetitivo, mas compreendemos anteriormente que é um sujeito com uma metodologia consolidada e no final de sua carreira docente. Os conteúdos foram pautados

basicamente nos esportes tradicionais, ou seja, futebol, handball, voleibol e basquetebol. Nos dias em que se realizava o rodízio do ginásio entre os professores, buscava explorar jogos populares, mas que, no entretanto, só foi possível observar dois deles, o pique bandeira e o jogo de queimada. O ensino dos esportes se reveza por seus fundamentos técnicos e o jogo propriamente dito, com exceção do futebol, o qual acontecia apenas por meio das partidas, deixando de lado o ensino das habilidades básicas para se praticá-lo. Muitas vezes aconteciam duas modalidades esportivas ao mesmo tempo nas aulas, uma na quadra externa disponível e outra em um espaço de pátio. Era comum acontecer, por exemplo, um jogo de handball na quadra externa e fundamentos técnicos de voleibol no pátio com dois grupos distintos e, para que todos praticassem as duas modalidades, na metade da aula os grupos invertiam o esporte que estavam fazendo. O professor costumava, durante minhas observações, me informar o conteúdo que seria trabalhado no dia, como no registro realizado abaixo:

Condor organizou a turma em grupos e ministrou vôlei e handball, vôlei no pátio e handball nessa quadra descoberta. Na quadra um grupo estava fazendo um jogo de handball e outro grupo estava no pátio fazendo fundamento de vôlei. Assim que cheguei ao pátio com ele, comentou comigo que o conteúdo de hoje era fundamento de vôlei e handball. Ele organizou os grupos, falou que iam fazer toque e manchete e a outra parte faria o handball **(Diário de campo 09/09/2019)**.

Percebemos uma pequena abertura de escuta aos alunos no momento de decisão dos jogos realizados nos dias de rodízio de ginásio, onde definem democraticamente por meio de votação, fato citado no capítulo anterior, mas que é muito pouco para o que Freire (2011) propõe ser o poder de escuta para o docente. Professor *Condor*, por meio das práticas esportivas, conteúdos da grande maioria de suas aulas, apenas transfere conhecimento aos educandos, não o transforma, nem faz esse movimento de busca pela curiosidade, de reflexão crítica e vive um momento de acomodação onde não se abre as possibilidades. (FREIRE, 2011). Esse momento da saída do exercício da profissão muitas vezes é utilizado como forma dos professores não se envolverem mais em práticas transformadoras dentro da educação. Entretanto, podemos reconhecer que durante os anos de sua carreira docente *Condor* não buscou transformar sua prática educativa, talvez por sua formação inicial e as experiências das quais teve no decorrer de sua trajetória enquanto docente no campo da Educação Física, mas também por buscar dar

aulas com conteúdos em que se sente confortável devido ao domínio que têm deles.. A pesquisa de Duboc e Santos (2007), apresenta uma maneira distinta do professor *Condor* de se compreender a prática educativa e a autonomia de professoras da Educação Básica, pois mostra que o decorrer da profissão e o acúmulo da experiência permite que as docentes formulem uma concepção sobre o trabalho que desenvolvem, mas também ir para além de modo a realizar reflexão sobre sua prática educativa, reformulá-la e a transformar as condições das quais elas estão inseridas. Entretanto, elas apresentam que isso só é possível devido ao trabalho coletivo de diálogo, reflexão e planejamento no horário de atividade complementar (representado pela hora-atividade na RMEF), o qual é um momento significativo para as docentes de abertura a uma reflexão crítica sobre a prática educativa com vistas a reconstruí-la, movimento esse que não acontece na escola *Doce Educação*.

Apesar dos fatos citados, o professor *Condor* apresentou em seu celular uma foto da organização de seu planejamento anual e como aborda os conteúdos trabalhados. No primeiro trimestre são explorados os fundamentos técnicos, no segundo são realizados jogos e no terceiro trimestre há um revezamento entre fundamentos e jogos, dependendo, principalmente, dos espaços que têm para realizar as aulas. Nesse sentido, reconhecemos que, apesar de ser uma prática educativa pragmática da qual não proporciona uma reflexão crítica, o professor *Condor* possui intencionalidade, conteúdos e objetivos a se atingir em sua prática educativa.

Na ideia de uma intencionalidade das aulas e de seus conteúdos, os dias de chuva são um problema para *Condor*, como podemos observar na situação abaixo:

[...] percebi que o professor Condor estava dividindo sua aula entre sala de educação física e refeitório com atividades como ping pong, futmesa e muitos alunos no celular. Abordei ele da seguinte maneira: “fala Professor! Quando chove e não tem ginásio fica mais difícil, né?”. Ele me respondeu: “Putz, nem me fala, quebra todo o trabalho, não tem muito o que fazer [...]. Eu fico mais nisso aqui mesmo, “tás” entendendo? A gente bota um futmesa aqui, um ping pong lá dentro da sala de Educação Física que a gurizada gosta também, tem o pessoal que faz um três cortes aqui dentro, mas tem o pessoal do celular que eu até tento tirar, mas não tem muito material pra envolver eles e eu não faço trabalho escrito com eles também” (**Professor Condor; Diário de campo 16/10/2019**).

Nessa passagem é nítida a problemática do conformismo de *Condor* em sua prática educativa, tendo vista que quando as situações fogem de seu controle, como um dia chuvoso,

por exemplo, cita que não há muito o que fazer. Suas aulas tornam-se meramente práticas e sem fundamentações, acarretando até uso de equipamentos dos quais não são permitidos durante sua prática educativa, mesmo que ele acabe por encontrar uma maneira de improvisar dentro do contexto. Há um fato que chama atenção, o qual, infelizmente, é recorrente quando diz respeito à Educação Física escolar. Devido a algumas ausências de *Condor* para os jogos escolares municipais existe a necessidade de uma das professoras auxiliares de ensino substituírem e assumirem a aula do professor. Entretanto, quando isso é necessário, as professoras utilizam os materiais deixados por ele, que são bolas de vôlei e futebol, geralmente, e deixam os alunos livres para fazerem o que quiserem. Esse ainda é um fato recorrente nas aulas de Educação Física da RMEF, e com certeza em outras redes de ensino, de uma perspectiva de que é uma disciplina meramente prática, onde os alunos vão apenas para o “famoso” jogar bola e podem fazer o que quiserem, ainda mais quando esse sentido é reforçado pelos próprios profissionais das escolas.

É importante aqui ressaltar dois momentos de trabalho coletivo que aconteceram durante a prática educativa do *professor Ampeg* e do *professor Fender*. Esses momentos demarcam a importância dessa autonomia construída no coletivo, na relação, nas trocas e intercâmbios, dentro de uma cultura docente que agrega as metodologias de trabalho e também proporciona o encontro dos professores como forma de se sentirem seguros na sua relação com o trabalho docente, na relação com sua experiência, sua prática, conhecimento e até mesmo com a sua formação (CONTRERAS, 2012; PÉREZ GOMÉZ, 2001; MOLINA NETO, 1997).

Um dos poucos momentos que professor *Ampeg* explorou um mesmo conteúdo durante toda sua aula foi quando teve a influência de um aluno que faz parte do PIBID em um projeto interdisciplinar que envolvia ele, a professora de artes e a professora regente de turma, sobre Cândido Portinari. Nesse dia, estavam debatendo acerca das brincadeiras presentes nas obras de Portinari de modo que a professora de sala estava com contação de histórias sobre o artista e suas brincadeiras, a de artes com os desenhos destas para que ele pudesse realizá-las em sua aula. Foi um dia onde, com a parceria do “pibidiano”, foi realizada a brincadeira do pula cela – ou pula carniça – e as crianças acabaram se envolvendo muito e o professor realizou diversas adaptações para que ela durasse a aula inteira, mas, entretanto, isso só foi possível devido a essa troca que teve com o colega do PIBID. Nesse sentido, percebemos a importância de projetos que adentram à escola para que possam agregar valor à prática educativa dos

professores e também fazer com que eles consigam explorar com maior potência os conteúdos quando eles têm relação com outros colegas de trabalho das diferentes áreas de conhecimento. Além disso, o PIBID tem como intencionalidade fazer com que os acadêmicos (futuros docentes) se aproximem da escola, da cultura escolar e da prática educativa, mas, também, proporcionar essas parcerias das quais acabam por fortalecer a autonomia dos professores, não só de Educação Física, e caminhar para além dos conteúdos tradicionais muitas vezes predominantes na escola nas diferentes áreas de conhecimento.

Já o *professor Fender*, quase ao final do ano letivo, conseguiu firmar uma parceria, para pelo menos uma tarde, com o *professor Landscape* (professor que não é sujeito investigado do presente trabalho) para uma vivência de exploração de cordas, trapézios, escaladas e pêndulos, a qual foi realizada no parque da escola e teve interação dos grupos de alunos dos dois professores, onde conseguiram abordar com potência os princípios estéticos, citados anteriormente, e éticos da autonomia, solidariedade, responsabilidade e do respeito ao bem comum (BRASIL, 1999). Essa dinâmica aconteceu nas árvores do parque da escola e durou uma tarde inteira, inclusive no intervalo de recreio das crianças, onde os dois professores se revezaram para cada um fazer seu lanche e não tirarem os materiais dali. Esse movimento de parceria realizado por eles quebrou - por uma mera tarde que seja - com a rotina fechada da cultura escolar e pôde dar, porque não, um novo sentido ao próprio intervalo das crianças e adolescentes. Como citado no capítulo anterior, os professores de Educação Física mantêm boas relações de amizade, mas poucas relações de fomento da prática educativa e de uma perspectiva de Educação Física coletiva dentro da instituição.

Para Molina Neto (1997), o grupo de professores de Educação Física se distingue dos outros coletivos docentes, pois trabalha com o corpo, com a linguagem oral, possuem ampla liberdade relativa e, devido à pouca valorização de seu trabalho, acabam fazendo o que querem, e não apenas o que podem, mas também defendem os interesses do grupo. Percebemos que essa relação e interação entre apenas dois docentes acabou por gerar uma reflexão do coletivo docente sobre a Educação Física e também pôde bagunçar um pouco a rotina da cultura escolar e, sendo assim, é importante que cada vez mais se criem parcerias no trabalho no contexto escolar para que as crianças tenham aprendizados significativos e concretos, mas para que também os outros professores repensem, e até mesmo compreendam, de forma ampliada os debates sobre a Educação Física escolar e sua prática educativa.

### 5.3.2 Os professores de Educação Física e suas aproximações aos modelos de profissionalidade docente

Os modelos de profissionalidade docente que buscamos investigar e realizar aproximações dizem respeito as qualidades das respectivas práticas educativas dos professores e como as interpretam no ensino e suas finalidades. Além disso, apresentam modos de se compreender a prática educativa dos sujeitos. As concepções foram elaboradas por Contreras (2011) a partir de uma base teórico-epistemológica, mas também pedagógica, e agregam três perspectivas, como apresentamos na fundamentação teórica do presente trabalho: o professor como profissional racional técnico, o docente como profissional reflexivo e o professor como intelectual crítico.

É importante ponderar aqui que com o passar das observações percebeu-se um cansaço por parte dos professores, o qual eles mesmos alegaram, e também comentaram que o ano de 2019 foi bastante difícil para se trabalhar e que demandou muitas energias para a realização do trabalho docente. Era perceptível que aos poucos esse cansaço acabou influenciando e interagindo com a prática educativa dos professores, a ponto de dois dos investigados, *Ampeg* e *Condor*, respectivamente, praticamente liberarem as aulas no último mês para o que seus alunos gostariam de realizar. Compreendemos este cansaço dos docentes, mas também criticamos essa perspectiva de aula livre e sem sustentação teórica alguma para os alunos, há de se encontrar um meio termo para não reduzir a Educação Física a algo que tanto lutamos contra, essa prática sem reflexão e uma perspectiva de aula onde os alunos podem realizar o que quiserem, até porque esse movimento da Educação Física escolar sem fundamentação teórica foi frequente na época da ditadura militar. Nesse sentido, buscamos aproximações a esses modelos de profissionalidade docente também considerando todo esse contexto e realidade do campo de investigação, mas reconhecendo, segundo Contreras (2012), que a escola pública, como a aqui investigada, é uma esfera democrática, por ser um local onde os sujeitos aprendem e lutam por suas condições de liberdade com vistas a atuarem socialmente de maneira capacitada.

Dando início as análises dos três professores investigados, começaremos aqui por *Condor*. É muito comum observarmos nos professores, não só da Educação Física, mas da

Educação como um todo, contradições na sua relação entre o os discursos e sua prática educativa, pois muitas vezes há uma fala crítica em relação ao ensino, mas uma prática instrumental, técnica. Esse é um dilema constante no campo da formação de professores e que teve potência nos anos 80, principalmente, onde houve uma ruptura com o modelo de educação tecnicista para uma formação de educadores que pudessem desenvolver a consciência crítica, da transformação dos espaços, das condições da escola, educação e sociedade (FREITAS, 2002). Realizamos essa introdução, pois o *professor Condor* é um sujeito que apresenta sua prática educativa por meio da perspectiva da prática esportiva e da atividade física, mas tem sua compreensão de mundo, educação, escola e formação inicial com um olhar extremamente crítico, principalmente quando se envolve em embates políticos com os alunos e seus familiares, mas também referente as conjunturas políticas da RMEF, de Santa Catarina e do Brasil. Não negamos aqui as possibilidades de ensino dos esportes na Educação Física escolar de forma crítica, mas como bem descrevemos e interpretamos no subcapítulo acima, foi possível perceber que a prática educativa dele não se dava dessa maneira.

Era nítido que *Condor* buscava com que os alunos aprendessem os gestos técnicos das modalidades e os fizesse de forma correta. Chegava a dizer que não necessitava que os realizassem de forma perfeita, mas que conhecessem e soubessem fazer o movimento correto, no seu tempo e de sua maneira, mostrando que respeitava a individualidade de cada um. Quando eram aulas de fundamentos técnicos, acabava muitas vezes orientando aqueles que tinham dificuldades de realizarem os respectivos gestos da modalidade da qual estava ensinando, sempre com o objetivo de que alcançassem um movimento pré-determinado de forma padronizada. Nesse sentido, por meio da prática educativa deste sujeito, percebemos que há grande aproximação ao modelo da racionalidade técnica, pois o professor acaba buscando soluções instrumentais de problemas na forma de aplicação de conhecimentos teóricos e técnicos em busca de resultados desejados, tendo em vista que as habilidades práticas são essenciais, e necessárias, para a realização das técnicas (CONTRERAS, 2012). Sendo assim, reconhecemos que esse modelo reduz o conhecimento às regras de causa e efeito com fins bem definidos, representado pelo domínio técnico na solução de problemas, aqui pautados na mera execução de gestos técnicos de modalidades esportivas, ou seja, é um modelo pautado na concepção positivista do conhecimento e que não dá conta das demandas educacionais. Para Contreras (2012), a prática educativa é um processo que deve ir para além dessa mera resolução



de problemas, pois nela deve-se compreender os fins e os papéis a se desempenhar nos problemas a serem resolvidos.

É interessante analisar aqui o *professor Condor* pelo fato de seu discurso e visão de mundo, sociedade, ser bastante crítico, ou seja, não se aproxima em nenhum momento da maneira na qual lida com a sua prática educativa. Desde o início, marcado por seu *imprinting* cultural, em nenhum momento disse que a Educação Física escolar deveria ser crítica, transformadora, o que percebemos em sua prática educativa que lhe faz aproximar de um modelo racional técnico de profissionalidade docente. Entretanto, o professor consegue avançar, minimamente que seja, pelo fato de se envolver em situações ultrapassam os limites da ação educativa, como, por exemplo, a participação em atividades políticas da categoria do professorado (CONTRERAS, 2012). Os embates políticos que têm no coletivo docente e com seus alunos, devido sua posição e visão de mundo à esquerda, preocupado principalmente com a justiça social, a diminuição das desigualdades, a sua luta contra o fascismo e a ditadura militar, faz com que o *professor Condor*, segundo Contreras (2012), mostre seu compromisso com a educação, se liberte das dependências externas impostas pela sociedade, utilizando assim sua inteligência para a compreensão e a transformação social, mesmo que seja por meio de seu discurso com a comunidade escolar e não em sua ação dentro de sua prática educativa. Além disso, esse diálogo que o professor realiza com seus alunos sobre as questões políticas e de sociedade, caminha no sentido de uma humanização, por tentar fazer com que compreendam a sociedade de forma crítica, auxiliando os estudantes a adquirirem conhecimento sobre as estruturas sociais básicas (GIROUX, 1997).

O *professor Ampeg* se envolvia muito pouco nas questões políticas referentes a sua categoria. Em algumas assembleias do SINTRASEM ele estava presente, mas em outras não, e quando aconteciam embates políticos na escola acabava apenas acompanhando sem se posicionar muito, o que faz com que interpretemos que não há um movimento crítico de envolvimento e compreensão das situações políticas frente a educação e os processos que há permeiam. Mesmo pautado e marcado por seu discurso do crescimento e desenvolvimento humano, representado pelo desenvolvimento motor na Educação Física escolar, não mostrou estar preocupado com este conceito em sua prática educativa, a não ser em alguns momentos de fala do mesmo e do tal controle inibitório, que consistia em delimitar espaços de aula às crianças. Suas mediações durante as aulas, suas rodas de conversa ao início e ao final delas, de

escuta e fala das crianças, e seus conteúdos por meio das brincadeiras, apresentam um sujeito que não estava preocupado com a relação de causa e efeito ou movimentos padronizados a serem alcançados por suas crianças.

Durante as observações percebeu-se que o professor *Ampeg* realizava reflexões com as crianças por meio dos diálogos e em alguns momentos a partir de situações onde aconteciam conflitos. Apesar do docente realizar estas reflexões na ação, elas não vão para além do momento da prática educativa, ou seja, não avançam para uma transformação das estruturas sociais e nem para um agir e pensar crítico. Essa é uma das problemáticas das que foram possíveis encontrar, pois o processo da docência e dos problemas educacionais não são rápidos e exclusivos de um único momento, mas podem se prolongar por tempos devido a alterações imprevistas frente ao ensino do professor aos educandos (CONTRERAS, 2012; LISTON; ZEICHNER, 1993). Não buscamos aqui testar uma teoria e encaixar os professores aos modelos de profissionalidade docente. Como podemos dizer que um professor se encaixa no modelo de um profissional reflexivo se não há um planejamento e a grande maioria de suas aulas são “livres”, sem conteúdos e intervenções pedagógicas às crianças?

Recorremos aqui a Freire (2011), no sentido de que uma pedagogia da autonomia está também pautada na necessidade de denunciar todas as práticas de desumanização na educação e, aqui, quando abordamos o professor *Ampeg* necessitamos fazer essa denúncia referente a uma educação pública e de qualidade que é garantida por lei às suas crianças. Um sujeito que não possui planejamento e nem conteúdos a serem trabalhados, que realiza suas aulas no tal “improviso”, está negligenciando o ensino aos seus alunos. A educação como ato político tem de ser libertadora, deve criticar o dogmatismo epistemológico, reconhecendo o caráter histórico dos sujeitos, deve-se procurar ensinar conteúdo dos quais não sejam tão estranhos ao cotidiano dos educandos, buscando assim a contextualização do conhecimento, da história do saber (FREIRE, 1991). Nesse sentido, quando percebemos que o professor *Ampeg* não intervém na realidade das crianças e negligencia os conteúdos e intervenções em sua prática educativa interpretamos que não há educação transformadora, pois para Freire (1991, p.52) “sem intervenção do educador, intervenção democrática, não há educação progressista”. Há um movimento de negar a sua prática educativa e ação docente pelo fato de que o professor *Ampeg* tem se deslumbrado com a carreira de corretor de imóveis, pois tem recebido um salário maior vendendo imóveis do que como professor, isso fez com que, no decorrer das vendas, ele fosse

dando mais importância a essa profissão do que a profissão de professor, ou seja, esse movimento de negligência tem um porquê e não acontece por acaso. Se houvesse uma melhor condição de trabalho e uma melhor condição salarial o professor, provavelmente, nem vislumbraria uma carreira “extra” para sua sobrevivência.

No que diz respeito ao *professor Fender*, observamos que seus conteúdos abraçam os jogos e as brincadeiras, mas também as práticas corporais na natureza abordando suas questões estética e éticas. Vimos também que não é um sujeito no qual está preocupado com formas ou padrões a serem seguidos pelas crianças e sim caminhar em uma ideia de transformação, subversão da ordem e, até mesmo, das estruturas cristalizadas da rotina da cultura escolar. É um sujeito que reconhece o momento que vive, onde não busca mais uma transformação total dos processos educacionais, mas tenta transformar a realidade das crianças em suas aulas, mesmo que seja por aquele momento. Observamos a seguinte fala de uma professora e de um professor investigados no trabalho de Medeiros (2016, p.123):

Aí, voltando pro teu tema em si, e a tua autonomia vai até?? Onde esbarra no coletivo, até onde tu consegue dar conta sozinho porque eu não tenho uma autonomia pra pensar uma educação diferente sozinha...

Pode existir, um esforço individual, dentro de sua área de interesse, que acha mais importante, dentro daquilo que está se especializando, fazendo mestrado ou doutorado, mas a nível coletivo não...

Essas duas falas se aproximam bastante do que *Fender* atenta para a ideia da mudança da Educação como um todo. Os professores aqui também relatam ter dificuldade e entraves de construir um trabalho coletivo para fomentar uma transformação da Educação dentro da escola com um todo e não só na Educação Física, ou seja, no trabalho de Medeiros (2016) os professores também constroem sua autonomia de forma individual na escola, assim como os professores de Educação Física da escola *Doce Educação*.

Apesar dessa dificuldade de mudança, *Fender* compreende as estruturas externas que influenciam e interferem em sua prática educativa, fato que faz com que avance ou recue no movimento de um professor intelectual transformador ou como profissional reflexivo. É um sujeito que dentro da conjuntura municipal se envolve nos movimentos políticos de debates dentro da escola, de assembleias do sindicato da categoria e também nos movimentos de greve, onde se posiciona em alguns momentos e busca diálogos com o coletivo docente, mas em outros momentos prefere se fechar aos diálogos e apenas acompanhar a situação sem grandes posicionamentos.

Com os fatos citados anteriormente, percebemos por meio da prática educativa do professor que ele reflete na ação com as crianças e tenta transformar a realidade momentânea delas agregando a criatividade e o improviso, o que lhe aproxima de um professor como um profissional reflexivo, buscando esse conhecimento na ação dos educandos e interagindo com a cultura deles (CONTRERAS, 2012). Entretanto, por mais que o professor diga que não tem feito um movimento muito amplo de mudança da educação, é possível reconhecer alguns processos de transformação das estruturas escolares e educacionais em sua prática educativa, como nos exemplos apresentados no subcapítulo anterior. A partir do momento em que este problematiza os discursos e valores dos quais têm legitimado as práticas sociais e acadêmicas por meio de seu conhecimento crítico, acaba indo na direção de um ensino na direção de uma formação de indivíduos críticos, pois transcende os limites da inserção do trabalho e também problematiza as funções do papel dos professores e da educação escolar (GIROUX, 1997).

Quando *Fender* deixa claro o objetivo de sua prática educativa, seja no tensionamento dos jogos ou das questões estéticas, para Contreras (2012) mostra seu compromisso com a educação de seus alunos e também apresenta o sentido do ensino à eles, por meio de sua inteligência em busca de uma transformação social. Na questão da parceria com o *professor Landscape* e suas aulas para além dos muros da escola, podemos reconhecer a partir de Giroux (1997) que *Fender* realmente se liberta das dependências e determinações externas e segue na direção de um docente com sua autoridade emancipadora, humanizando as crianças para um agir e pensar críticos e os auxiliando a conhecerem as estruturas das quais estão presente na cultura escolar, mas como também rompê-las. Ressaltamos aqui que é muito difícil realizar um movimento de ser um professor intelectual transformador todos os dias e em todas as suas intervenções, mas no presente trabalho, reconhecemos que *Fender* é quem mais busca e se aproxima desse movimento por meio de sua prática educativa, não se aproximando do modelo racional técnico de profissionalidade docente em nenhuma de suas aulas observadas.

No que diz respeito as aproximações aos modelos de profissionalidade docente dos três professores de Educação Física investigados no presente trabalho, realizando aqui um movimento recursivo, retornamos ao capítulo referente ao *imprinting* cultural e percebemos que as aproximações possuem relação e interagem com as experiências formativas dos sujeitos e também com as marcas presentes na sua formação cultural. Esse *imprinting* está presente também nos valores e crenças dos professores, que, para Molina Neto (1997), é a representação

do conhecimento acumulado, o qual se comunica e interage com o mundo vivido dos sujeitos, mas também são representadas pelas imagens que constroem de si mesmos e de seu próprio trabalho, ou seja, como representam o mundo, fazendo com que as crenças dos sujeitos se tornem decisivas na configuração da cultura docente.

Os professores aqui investigados apresentam contradições históricas do campo da Educação Física e as diversas perspectivas que ela possui, as quais fragmentam ainda mais essa área de conhecimento, fazendo com que esse movimento de pensamentos e conceitos antagônicos da área não fortaleçam os diálogos dentro de uma relação que deveria ser dialógica.

## **6. CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS**

Dando início ao último capítulo dessa dissertação é importante ressaltar o porquê do termo considerações transitórias. O trabalho teve como lente epistemológica o paradigma da complexidade de Edgar Morin e, dessa maneira, entendemos esse final como um recomeço, em um movimento recursivo, que vem e que vai, uma pesquisa que teve seus achados e encontros em um determinado período de tempo e espaço. Entretanto, o conhecimento científico e, conseqüentemente, a pesquisa estão em constante movimento espiral, por isso é um processo contínuo e inacabado. Sendo assim, os achados e encontros do presente trabalho irão fazer emergir novas inquietações, problemáticas, incertezas. As incertezas aqui presentes foram as

mais diversas, por isso a importância de considerá-las também em nosso trabalho e termos este olhar para o mundo de modo complexo. Podemos trazer aqui que as incertezas começam no processo seletivo para ingresso no PPGE, na incerteza de conseguir uma vaga no programa ou não, a incerteza de saber se daria conta de uma dissertação, a incerteza da entrada a campo, se seria possível esse acesso, se os professores aceitariam participar do estudo, os dias em que chegava na escola e não sabia se os professores estariam lá, por isso a importância de considerar todas estas incertezas nesse processo.

Dito isso, gostaríamos de ressaltar que os achados não são respostas fechadas, soluções, mas sim uma busca a novos horizontes, do desconhecido, desafiando-se a pesquisar de modo complexo em oposição aos limites que o paradigma simplificador nos impõe. Além disso, ressalta-se novamente que nosso objetivo foi buscar interpretar como o processo da autonomia é construído no emaranhando da cultura escolar por meio das práticas educativas dos sujeitos, nos diálogos, pelo olhar do pesquisador e não compreender o que os professores entendem por tal conceito.

Durante a investigação da temática, pode-se compreender que a autonomia de professores é singular, perpassando pelo o *imprinting cultural* dos indivíduos, mas se dá de modo relacional, em interação constante com o sistema e suas formas de proletarização e racionalização do ensino. Além disso, é construída de modo coletivo e diz respeito as qualidades dos docentes em sua prática educativa nas suas maneiras de ser e agir. Reitero que a autonomia é construída, pois ninguém nasce feito, nos fazemos aos poucos, interagimos com a prática social da qual tomamos parte, nos experimentamos de maneira aberta, na crítica, na pergunta, em um ato dialógico, na experiência, na vida, por isso, mais uma vez, ela é construída, é processo, dentro desse movimento contínuo de tornar-se professor (FREIRE, 1991).

Retornando ao título do trabalho “Na encruzilhada: a autonomia de três professores de Educação Física em uma escola do sul da ilha de Florianópolis – SC” destacamos as diversas encruzilhadas que se apresentaram durante a pesquisa. A formação dos professores já passa por uma encruzilhada, formar professores técnicos, políticos, um equilíbrio entre os dois, as escolhas que os sujeitos devem tomar no decorrer de sua formação inicial que dirão respeito ao seu modo de ser e agir na prática educativa e na própria cultura escolar. Além disso, o emaranhado da cultura escolar também pode ser entendido como uma encruzilhada. Uma encruzilhada pela existências das diferentes crenças dentro dela, dos diversos valores, a

encruzilhada de interações com posicionamentos diferentes e também a encruzilhada de realizar trabalho solitário, sem parcerias, sem saber se haverá ensino crítico ou não. Podemos destacar também que a autonomia se apresenta como uma encruzilhada quando dizemos respeito a RMEF que tem um histórico de luta, um sindicato que faz com que os sujeitos tenham mais segurança e condições para o trabalho, mas sofre com ataques diariamente e cortes de planos de carreira, salários. A Educação Física tem uma perspectiva sustentada na cultura corporal de movimento na proposta curricular do município, construída coletivamente, mas vemos que na escola “Doce Educação” há diferentes posicionamentos que caracterizam a encruzilhada de não conseguir fomentar e dar uma identidade a essa disciplina lá dentro. A Educação na SME de modo geral apresenta as mais diversas encruzilhadas para a atuação docente.

No presente parágrafo retomamos a problemática de pesquisa: **Como é construído o processo de autonomia de três professores de Educação Física em uma escola do sul da ilha da cidade de Florianópolis-SC na perspectiva do *imprinting cultural* em suas interações com a cultura escolar?** Buscando responder a problemática central da pesquisa foi possível compreender que a construção de cada professor foi distinta e que cada um exerce ela na cultura escolar de uma maneira. Chamou atenção a potência com o que o *imprinting cultural* influenciou a autonomia dos docentes, tendo em vista que as primeiras experiências e marcas vindas da infância foi o que levou esses professores para o campo da Educação Física. Além disso, a formação inicial dos sujeitos, no momento histórico, local que cada um deles concluiu sua graduação e as experiências formativas que tiveram, potencializaram ainda mais seu *imprinting*, forjando então sua perspectiva de Educação Física, da qual refletiu diretamente em sua autonomia. Não busquei aqui testar uma teoria, mas não posso deixar de perceber que Morin (2011) cita que o *imprinting* é uma marca incontornável imposta desde a infância da qual impede de ver o diferente daquilo que não concorda e que marca o indivíduo e seu modo de conhecer e agir. Ficou nítido, principalmente no professor *Condor* e *Ampeg*, que ficou enraizado um paradigma de Educação Física desde sua infância e passando por sua formação do qual acreditam produzindo assim sua cultura e a forma como percebem e concebem a realidade dentro do campo de conhecimento.

A autonomia dos professores de Educação Física na escola *Doce Educação* foi de encontro ao que Contreras (2012) propõe, foi uma autonomia individual, sem trabalho coletivo, trocas, intercâmbios. Esse fato pôde estar relacionado com as várias faces da Educação Física

presentes na escola, visto que há uma pluralidade de perspectivas da disciplina entre os professores, das quais os afastam em sua prática educativa ao invés de fomentar o diálogo entre eles que possibilitasse uma área de conhecimento consolidada na unidade. Temos a Educação Física com pontos divergentes entre os professores, onde nos anos iniciais um professor negligenciou muitas de suas aulas (apresentado no capítulo anterior), o outro caminhou na direção de uma prática educativa mais progressista por meio de jogos, brincadeiras e questões estéticas e o último professor trabalha dentro de uma perspectiva da prática esportiva. Nesse sentido, não há tal concepção consolidada de Educação Física na escola por não haver um trabalho coletivo, nem relação dialógica, entre eles para pensar essa área de conhecimento, ou seja, há uma fragmentação da disciplina e também não há um caminho a ser seguido de conteúdos pelos estudantes, mesmo com um documento norteador disponível na RMEF. O campo apresentou momentos de trabalho coletivo onde se apresentaram as parcerias, trocas, intercâmbios entre os professores e também com a presença do PIBID que possibilitou a superação conteúdos tradicionais da Educação Física e quando houve uma maior aproximação de uma prática educativa crítica, progressista-transformadora.

Outro fato dos achados do trabalho que consideramos instigante é a presença de professores não nativos na RMEF – algo que é recorrente em outros trabalhos de pesquisa. Vimos que dos três professores investigados apenas um é nativo de Florianópolis – SC. Nesse sentido, podemos observar que há uma diversidade de sujeitos de outras localidades não só na escola *Doce Educação*, mas na rede de Florianópolis como um todo, pelo fato da cidade ser um polo referência em educação, por ser uma cidade atrativa, ainda ter condições de trabalho na educação pública e ter um plano de carreira digno para os professores e profissionais da educação. Nos últimos três anos a classe do professorado vem sofrendo ataques em relação ao plano de carreira e direitos conquistados historicamente com muita luta por meio das frentes populares e do SINTRASEM. Como exemplo podemos perceber a perda da licença prêmio, um ano sem o aumento salarial baseado na inflação, mais recentemente o aumento da contribuição previdenciária, ou seja, sem menos 3% do salário, entre outros direitos. Esse fato tem enfraquecido os movimentos de luta da categoria e pode fazer com nossa classe perca mais ainda direitos dos quais foram conquistados.

Historicamente a RMEF, desde os anos 1980, teve sua grande maioria de professores concursados graduados na UFSC e na Universidade do Estado de Santa Catarina e por um bom



tempo sendo o NEPEF como formador desses sujeitos. Esse movimento de formação continuada também faz parte da construção do tornar-se professor, mas também da autonomia dos docentes, onde o NEPEF buscava uma formação crítica com vistas a pensar uma Educação Física transformadora para rede. Entretanto, com o aumento e criação de novos cursos de Educação Física em instituições privadas e até mesmo de ensino semi-presencial que atendem a interesses mercadológicos esse movimento foi se perdendo, sendo ampliado e a história da RMEF começou a ficar esquecida nos documentos norteadores. Muitos dos novos sujeitos que aqui se inserem possuem uma formação simplificadora, fragmentada na (quase)eterna dicotomia teoria prática da Educação Física e adentram com força nas escolas. Os cursos têm potência formadora, seja na prática educativa dos sujeitos, na perspectiva de Educação Física e, até mesmo, no modo de ser e agir dos sujeitos, ou seja, de sua autonomia. Sendo assim, mesmo a RMEF tendo uma perspectiva crítica da respectiva área de conhecimento, se enfraquece com a enxurrada de novos professores e as formações que servem o capital e o mercado neoliberal, a qual forma professores técnicos e não políticos. Além disso, vemos muitos professores, como *Condor*, por exemplo, dos quais pautam seu discurso e modo de enxergar o mundo de maneira crítica, mas tem suas respectivas práticas educativas extremamente técnicas, simplificadoras, racionalizadas, ou seja, os discursos, pelo menos no campo da Educação Física, são contraditórios quando confrontados com a prática educativa dos sujeitos, como vimos aqui no presente trabalho.

Compreender a autonomia de professores de forma complexa é compreender que ela é dependente dos fatores internos (individuais), externos (do sistema), relacional (interações) e dialógica (os diferentes posicionamentos). Além disso, é compreender que a autonomia é apenas uma das partes do todo que é esse processo de tornar-se professor, que agrega a identidade, a experiência, a prática educativa, os valores e as crenças que tornam tarefa árdua o exercício do magistério. Reiteramos aqui que os professores de Educação Física da escola *Doce Educação* formam a parte de um todo possível da autonomia dos docentes da RMEF, pois não é possível afirmar que ela acontece da mesma forma nas outras escolas e núcleos de ensino infantil, mas afirmo o desejo de nos desafiar a buscar compreender, em uma pesquisa futura, como é construída a autonomia dos professores de Educação Física RMEF em sua totalidade.

No decorrer da pesquisa realizei<sup>44</sup> um duplo processo, um processo de tornar-se professor, por meio do compartilhamento das culturas com os professores investigados, mas também das experiências, as situações vividas na prática educativa e a minha própria maneira de interpretar e olhar para a cultura escolar. Foram muitas ideias que surgiram, inquietações, reflexões, entre outras questões, que levo para minha realidade enquanto docente. Além disso, o mestrado se apresenta como um aprendizado para esse processo de tornar-se pesquisador, pois assim como a docência, a tarefa e exercício da pesquisa não é ato simples, exige rigor científico, acadêmico, olhar atento, é necessário aprender, refletir, delimitar o objeto de conhecimento, trazer profundidade aos conceitos e aos achados.

Reconheço aqui que foi um desafio realizar uma pesquisa com inspiração etnográfica em um período relativamente curto de tempo, mas os aprendizados, os achados e os encontros que tive foram potencialmente significantes para este sujeito que aqui disserta, foi uma experiência formativa para o início de uma possível carreira de pesquisador, mas também uma experiência formativa para a vida, principalmente com a ida ao campo de investigação. Considero o paradigma da complexidade como lente epistemológica não só para a pesquisa, mas sim a lente para meu modo de enxergar o mundo daqui para frente, visto que esse olhar sociológico foi essencial para compreender a autonomia dos professores, para ir para além dos slogans como ela vem sendo tratada e trazer profundidade a esse conceito. No momento me identifico como um pesquisador em construção que recorre a sociologia para compreender o mundo, as culturas, as estruturas da sociedade, mas se apoia na pedagogia crítica para confrontar ideias simplificadoras, reacionárias, tecnicistas, neoliberais, pois o caráter político é essencial para quando se quer buscar uma educação transformadora, crítica, progressista e, dessa forma, parafraseando Freire, só com a ideologia podemos matar a própria ideologia.

---

<sup>44</sup> Disserto a partir daqui em primeira pessoa do singular, pois as questões dizem respeito a formação do pesquisador do presente trabalho e, não, da relação com o grupo de estudos e pesquisa e também com o orientador do presente trabalho.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. **A etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2012.
- APPLE, Michael Whitman. **Educación y poder**. Barcelona: Paidós, 1987.
- BASSI, Marcos Edgar. REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS: financiamento e condições de qualidade. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S.L.], v. 11, n. 1, p. 114, 2 maio 2016. Fundação Universidade Regional de Blumenau.  
<http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2016v11n1p114-137>.
- BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, SariKnopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.

- BOSSLE, Fabiano; MOLINA NETO, Vicente. No “olho do furacão”: uma autoetnografia em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 31, n. 1, p.131-146, set. 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1999.
- BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- \_\_\_\_\_. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 48, p. 69-88, ago. 1999.
- CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos. **A construção da identidade docente de professores de educação física no início da carreira: um estudo de caso etnográfico na rede municipal de ensino de Porto Alegre – RS**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2014.
- CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos das; FRASSON, Jessica Serafim (Org.). **Textos e contextos sobre o trabalho do professor no início da docência**. Porto Alegre: Sulina, 2016. 247 p.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- DUBOC, Maria José Oliveira; SANTOS, Solange Mary Moreira. A autonomia de professores da educação básica: em busca de compreensão. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 36, p. 21-42, jan./jun. 2007.
- \_\_\_\_\_. **Plano Municipal de Educação/Prefeitura Municipal de Florianópolis**. Florianópolis: 2016.
- \_\_\_\_\_. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: Prefeitura de Florianópolis. Secretaria de Educação. 2016. 278 p.
- FRASSON, Jéssica Serafim. **A SOCIALIZAÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO INÍCIO DA CARREIRA: um estudo etnográfico em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre - RS**. 245 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, Escola de Educação Física Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- \_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de paulo freire**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 143p.
- \_\_\_\_\_. **Política e Educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997. 84 p.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167.

- FREITAS, Tatiana Pereira de. **Autonomia e Identidade de Professores de Educação Física Diante da Proposta Curricular do Estado de São Paulo**. 2011. 186 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade, Puc, São Paulo, 2011.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: J. Zahar. 1973.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis, Vozes. 1986.
- \_\_\_\_\_. **Os professores como intelectuais transformadores: rumo a uma nova pedagogia crítica de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOMES, Isabelle Sena; CAMINHA, Iraquitana de Oliveira. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p.395-411, jan./mar. 2014.
- GORZONI, Sílvia de Paula; DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 47, n. 166, p. 1396-1413, dez. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/198053144311>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1396.pdf>. Acesso em: 13 maio 2020.
- HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores** In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1995.
- JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 1, p.9-43, jun./jul. 2001.
- KNABBEN, Giorgia Enae Martins. **A construção da experiência do Professor de Educação Física: interpretações a partir do pensamento complexo**. 2019. 151 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.
- LISTON, Daniel Patrick; ZEICHNER, Kenneth. **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización**. Madrid: Morata, 1993.
- LOURENÇO, Bráulio Amaral. O diálogo como instrumento de obtenção de informação na pesquisa: discussões a partir de um estudo etnográfico. In: MOLINA NETO, Vicente; BOSSLE, Fabiano (org.). **O ofício de ensinar e pesquisar na Educação Física Escolar**. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 55-75.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa Crítica Etnopesquisa-Formação**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2010. 179 p.
- MARCELO GARCIA, Carlos. Los comienzos em la docência: un profesorado com buenos principios. Profesorado. **Revista de currículum y formación del profesorado**, Granada, v.13, n.1, p.1-25, 2009.
- MEDEIROS, Camila da Rosa. **"Que autonomia é essa?": uma etnografia com os professores de educação física em uma escola da rede municipal de ensino de porto alegre - rs**. 2016. 160 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 2ª ed. São Paulo: Hucitec/RJ: Abrasco, 1993.

MOCKER, Maria Cecília de M.. O curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina: suas concepções de ensino de educação física. **Kinesis**, Santa Maria, v. 9, p. 45-56, 1992.

MOLINA, Flaviana Fellegger; FREIRE, Elisabete dos Santos; MIRANDA, Maria Luiza de Jesus. A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: aplicação e avaliação de uma proposta pedagógica. **Pensar A Prática**, Goiânia, v. 18, n. 3, p. 662-674, jul./ago. 2015.

MOLINA, Rosane Kreuzburg. Formação em Educação Física: políticas, ingerências e efeitos. In: Dinah Vasconcellos Terra; Marcílio Souza Júnior. (Org.). **Formação em Educação Física & Ciências do Esporte: políticas e cotidiano**. 1ed. São Paulo/Goiania: Hucitec, Coleção Paidéia, Título 16, 2010, v. 1, p. 75-94.

MOLINA, Rosane Kreuzburg; MOLINA NETO, Vicente. A prática pedagógica do professorado de educação física no cotidiano escolar: pesquisar e aprender. Metaponto de Vista. In: MOLINA NETO, Vicente, et al. (org.) **Quem aprende? Pesquisa e formação em educação física escolar**. Ijuí: Unijuí, 2009, p. 195-210

MOLINA NETO, Vicente. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas**. 2ª ed. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2004, p. 107 – 139.

\_\_\_\_\_. A cultura do professorado de educação física nas escolas públicas de Porto Alegre. **Movimento**, Porto Alegre, v. 4, n. 7, p. 34-42, fev. 1997.

\_\_\_\_\_. Cultura Docente: uma aproximação conceitual para entender o que fazem os professores escolares. **Perfil**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 66-74, 1998.

MORGADO, José Carlos. Indicadores de uma política curricular integrada. In: PACHECO, J. (Org.). **Políticas de integração curriculares**. Porto: Porto Editora, p. 167-185, 2000.

MORIN, Edgar et al. **Educar para a era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 21ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

\_\_\_\_\_. **Ciência com Consciência**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. 350 p.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011. 120 p.

\_\_\_\_\_. **O Método 2: A vida da vida**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015. 527 p.

\_\_\_\_\_. **O método 4: as ideias, habitat, vida, costumes, organização**. 6. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011. 320 p.

NEVES, José Luis Pesquisa Qualitativa – Características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v.1, nº3, 2º sem./1996.

- OLIVEIRA JÚNIOR, Sérgio de. **Um olhar do paradigma da complexidade sobre a construção da identidade docente dos professores iniciantes admitidos em caráter temporário**. 2019. 160 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.
- PAIXÃO JÚNIOR, Valdir Gonzalez. Bioética e Educação: O educador como facilitador da auto-organização pessoal e social: reflexões a partir do pensamento de edgar morin. **Revista Simbio-Logias**, Botucatu, v. 6, n. 8, p. 4-10, nov. 2013.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel I. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- PIMENTA, Selma Garrido. Prefácio. In: CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- QUELHAS, Álvaro de Azeredo; NOZAKI, Hajime Takeuchi. A formação do professor de educação física e as novas diretrizes curriculares frente aos avanços do capital. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 8, n. 26, p. 69-87, jun. 2006.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas "estado da arte" em Educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p.37-50, set./dez. 2006.
- SACRISTÁN, José Gimeno. O Currículo Modelado pelos Professores. In: SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: Uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. Cap. 7, p. 165 - 200.
- SANTIN, Silvino. **Educação Física: temas pedagógicos**. 2ª ed. Porto Alegre: EST/ESEF, 2001.
- \_\_\_\_\_. Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 24, n. 2, p. 127-146, 2003.
- SILVA, Alan Marques; DAOLIO, Jocimar. Análise etnográfica das relações de gênero em brincadeiras realizadas por um grupo de crianças de pré-escola: contribuições para uma pesquisa em busca de significados. **Movimento**. Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 13-37, jan/abr. 2007.
- SILVA, Darlan da. **A PRÁTICA EDUCATIVA DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS-SC**. 2018. 65 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Educação Física, Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em:  
[https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/188804/TCC\\_final2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/188804/TCC_final2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 2 jul. 202
- SIQUEIRA, Santiago Alves de. **A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DE GEOGRAFIA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS/SC**. 2018. 334 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós Graduação em Geografia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em:  
[http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/28\\_06\\_2018\\_18.06.22.ec2c6fc77384b58b31dba7e3067710f4.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/28_06_2018_18.06.22.ec2c6fc77384b58b31dba7e3067710f4.pdf). Acesso em: 21 dez. 2020.
- SOUZA, Kênia Paulino de Queiroz; ERTZOGUE, Marina Haizenreder; ZWIREWICZ, Marlene. Entre dilemas e desafios, um olhar transformador para o século XXI. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, n. 4, p. 120-128, 2020.

- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- TORMENA, Cleyde de Alencar. **A CONCEPÇÃO DE AUTONOMIA DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DF**. 2009. 115 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- TORRE, Saturino de la *et al.* Decálogo sobre transdisciplinaridade e ecoformação. In: TORRE, S. de la; PUJOL, M. A.; MORAES, M. C. (Org.). **Transdisciplinaridade e ecoformação: um novo olhar sobre a educação**. Tradução de Suzana Vidigal. São Paulo: Triom, 2008. p. 21-59.
- TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo da Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.
- WEFFORT, Madalena Freire. **Observação, registro e reflexão. Instrumentos Metodológicos I**. 2ª ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.



## APÊNDICES

### APÊNDICE A – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS-SC: CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E DO FAZER PEDAGÓGICO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

**Pesquisador:** Vitor Juliano Santos da Conceição

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 81836917.0.0000.0121

**Instituição Proponente:** Colégio de Aplicação - UFSC

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.722.898

##### Apresentação do Projeto:

A pesquisa intitulada "O TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS-SC", se propõe a elaborar estudos de casos etnográficos nas escolas municipais de educação básica na cidade de Florianópolis tendo como colaboradores do estudo professores de Educação Física (efetivos e contratados em caráter temporário) selecionados a partir da participação espontânea. Para o processo de coleta de dados será utilizado diário de campo, entrevista semiestruturada, observação e análise documental. Os dados serão destinados a construir o entendimento sobre o fazer docente e a constituição cultural nos contextos de ensino aprendizagem.

##### Objetivo da Pesquisa:

###### OBJETIVO GERAL

Compreender a construção da identidade docente e a prática educativa dos professores de Educação Física a partir da socialização constituída no amarranhado cultural da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis-SC.

###### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender como os professores de Educação Física ingressam e se constituem no processo de socialização docente nas escolas de educação básica, na Secretaria Municipal de Educação de

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401  
 Bairro: Trindade CEP: 88.040-400  
 UF: SC Município: FLORIANOPOLIS  
 Telefone: (48)3721-6094 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação de Parecer: 2.722.699

**Florianópolis-SC;**

- Identificar como os professores de Educação Física constroem a sua prática educativa nas escolas da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis-SC;
- Compreender como a socialização docente articulada à cultura escolar, influencia na construção do trabalho docente dos professores de Educação Física.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

A metodologia escolhida para responder o objetivo da pesquisa não apresenta nenhum risco aos participantes.

**Benefícios:**

Propomos nesta pesquisa construir o entendimento sobre o fazer docente, levando em consideração a sociologia das profissões, que contribuem para ampliar o debate sistêmico entre os sujeitos e o meio onde estão incluídos. Este movimento, complexo, contribui para estabelecer profundas relações entre sistemas de ordem e desordem. Perspectivas teóricas inovadoras que serão apresentadas neste estudo, avançam sobre as propostas de pesquisas que são realizadas na rede municipal de ensino de Florianópolis - SC. Portanto, destacamos impactos teóricos metodológicos e de compreensão sobre a cultura construída pelos sujeitos nas instituições de ensino e como o processo de socialização docente interfere no fazer pedagógico. Sobre esses elementos, esperamos que os resultados contribuam com o acompanhamento docente, não apenas da Educação Física, sobre o seu fazer coletivo e prática educativa na escola. Esperamos que os resultados se destaquem no campo da didática, da sociologia, da pedagogia e da filosofia da educação. Elementos que compõe os fundamentos educacionais que se refletem na melhoria do processo de ensino aprendizagem dentro da escola básica. Contribuindo assim no trato pedagógico sobre as diferentes áreas de conhecimento que compõe as diretrizes curriculares nacionais.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa apresenta clareza, fundamentação bibliográfica, objetividade e uma vez obtido os dados conclusivos, possibilitará ações e a formação de novas políticas e programas que auxiliem o docente da Educação Física e de outras áreas.

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401  
 Bairro: Trindade CEP: 88.040-400  
 UF: SC Município: FLORIANOPOLIS  
 Telefone: (48)3721-6094 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 2.722.806

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Documentos de acordo com a solicitação do CEP/SH.

**Recomendações:**

Incluir o espaço para assinatura dos participantes da pesquisa conforme apresentado no TCLE anterior.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Foram feitas as alterações no TCLE não havendo inadequações ou impedimentos a realização da pesquisa.

**Considerações Finais e critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1049605.pdf	11/06/2018 20:17:59		Aceito
Outros	RESPOSTA_PENDÊNCIAS_IL.pdf	11/06/2018 20:09:03	Victor Julienne Santos da Conceição	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_esclarecido.pdf	30/05/2018 12:13:53	Victor Julienne Santos da Conceição	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	28/03/2018 16:45:56	Victor Julienne Santos da Conceição	Aceito
Folha de Rosto	folha_da_rosto.pdf	28/03/2018 15:56:56	Victor Julienne Santos da Conceição	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaração_SMEDFLO.pdf	28/03/2018 15:38:36	Victor Julienne Santos da Conceição	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_cnpq.pdf	19/12/2017 12:01:36	Victor Julienne Santos da Conceição	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401  
 Bairro: Trindade CEP: 88.040-400  
 UF: SC Município: FLORIANOPOLIS  
 Telefone: (48)3721-6084 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

**APÊNDICE B – Encaminhamento da secretaria municipal de educação para escola  
autorizar a entrada do pesquisador no campo de investigação**



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
DIRETORIA DE GESTÃO ESCOLAR  
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA - GEC

Florianópolis, 02/08/2018

OFÍCIO GEPE 9/2018



### ENCAMINHAMENTO: PESQUISA

A Gerência de Formação Permanente, em consonância com a Portaria Municipal nº. 116/2012, encaminha o (a) pesquisador (a) **Dr. Victor Julienne Santos da Conceição e Francisco Emílio de Medeiros**, do CED - Centro Ciências da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina, com o objetivo de obter autorização para a realização da pesquisa intitulada: **"O trabalho docente na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC: Construção da identidade e do fazer pedagógico de professores de Educação Física"**, na EBM João Alfredo Rohr, com previsão de desenvolvimento no período: 2018.

Observação: A pesquisa terá como colaboradores: **Darlan da Silva, Giorgia Rase Martins Knabben, Sérgio de Oliveira Junior e Vitor da Silva Gonçalves (Mestrandos); Guillermo Andrés Kurek e Leonardo Moraes Ferraz (Graduandos).**

Caso a Unidade Educativa seja favorável à pesquisa, informamos que os seguintes procedimentos são imprescindíveis:

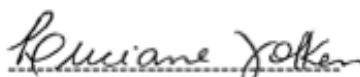
1. O pesquisador deve disponibilizar, na entrevista, projeto de pesquisa.
2. O desenvolvimento do projeto acontecerá com o conhecimento e a sanção dos profissionais da respectiva Unidade Educativa.
3. Toda e qualquer intervenção realizada pelo pesquisador deverá ser previamente discutida com os profissionais da referida Unidade Educativa.
4. Os registros, documentários, fotos, ilustrações e outros, quando envolverem aluno/criança ou pessoas da comunidade educativa, deverão ser precedidos de autorização por escrito, de pessoa capaz, com a intervenção do diretor da Unidade Educativa.
5. Em caso de necessidade de obtenção de dados já sistematizados pela SME (Central) ou Unidade Educativa, o pesquisador deverá solicitar com, no mínimo, 48 (quarenta e oito) horas de antecedência.
6. Dados, informações, referências ou depoimentos sobre a Secretaria Municipal de Educação

deverão ser referenciados, conforme as normas da ABNT.

7. Fica firmado o compromisso de retorno dos resultados à Unidade Educativa onde se desenvolvem a pesquisa e à Secretaria Municipal de Educação por meio de socialização dos dados em seminários, fóruns de debate, cursos de extensão, a critério do pesquisador, em acordo com a direção da Unidade Educativa ou SMR (Central).

Agradecemos antecipadamente a sua parceria neste processo de investigação, certos de que esta experiência será extremamente significativa, contribuindo com reflexões, proposições e indicadores que visem à qualidade da ação educativa da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Atenciosamente,



Luciane Volken  
Assessora  
Mat. 29196-0

Assinatura do (a) Pesquisador (a): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**APÊNDICE C – Autorização para pesquisa na escola**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
CENTRO DE DESPORTOS  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÚCLEO DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA  
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM DESENVOLVIMENTO DOCENTE E  
PRÁTICA EDUCATIVA**

**Declaração de autorização para realização da pesquisa na escola**

Nome da Escola: Escola Municipal de Ensino Fundamental

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Nome \_\_\_\_\_ do/a \_\_\_\_\_ Diretor/a:

\_\_\_\_\_

Endereço:

\_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_ Cidade: Florianópolis Telefone:(48)

\_\_\_\_\_

Declaro que o Professor/a \_\_\_\_\_

está autorizado a realizar a coleta de informações para a pesquisa intitulada: **AUTONOMIA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA DO SUL DA CIDADE DE FLORIANÓPOLIS-SC**, a partir de \_\_\_\_\_, nesta Escola.

Tenho conhecimento de que a pesquisa objetiva compreender como é construído o processo da autonomia de professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis nas suas interações com a cultura escolar.

Para efetivar a coleta de informações o professor/a terá permissão para acessar e analisar documentos, além de realizar entrevistas com docentes e estudantes da escola e observações das aulas e do cotidiano escolar.

Estou ciente de que o pesquisador/a preservará a identidade dos sujeitos colaboradores e observará os procedimentos éticos no manejo das informações obtidas.



As atividades do pesquisador deverão ser executadas com planejamento prévio e sem prejuízo nas atividades da comunidade escolar.

FLORIANÓPOLIS, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

---

(Assinatura e carimbo – Representante Legal da Escola)

**ANEXOS****ANEXO 1 – TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**CENTRO DE DESPORTOS**  
**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**NÚCLEO DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA**  
**GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM DESENVOLVIMENTO DOCENTE**  
**E PRÁTICA EDUCATIVA**

Florianópolis, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

Estamos realizando um estudo para construção de uma pesquisa intitulada: “**AUTONOMIA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA DO SUL DA CIDADE DE FLORIANÓPOLIS-SC**”.. Dessa forma, pedimos que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, sua participação neste estudo. Destacamos que todas as etapas da pesquisa estão pautadas na Resolução 466/2012, de acordo com o CNS (Conselho Nacional de Saúde).

Você receberá uma via deste Termo, para que possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim o desejar.

**1) Objetivos do Estudo:****OBJETIVO GERAL.**

Compreender como é constituído o processo da autonomia de professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis nas suas interações com a cultura escolar em uma escola do sul da ilha de Santa Catarina.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS.**

Reconhecer experiências de ensino de professores de Educação Física da RMEF;

Identificar como os professores compreendem sua autonomia docente em sua prática educativa;

Interpretar as interações dos professores de Educação Física com a cultura escolar.

## **2) Procedimentos:**

Participar de uma ou mais entrevistas, previamente agendada, a serem realizadas nas dependências do seu local de trabalho e de estudo, com duração máxima de uma (1) hora. Esta entrevista será gravada, transcrita e devolvida para sua confirmação sobre as informações coletadas. Além disso, permitir a observação de aulas de Educação Física da escola, bem como, reuniões, passeios e atividades diversas que fazem parte do cotidiano escolar.

## **3) Riscos e Benefícios do Estudo:**

De acordo com o Item IV. 3b) da Resolução 466/2012 do Conselho nacional de saúde, observamos que os instrumentos utilizados na pesquisa não destacam riscos à sua saúde decorrente do aceite da sua participação. Contudo, entendemos que ao preencher o questionário, responder as perguntas da entrevista e permitir a observação sobre a sua prática educativa, algum constrangimento pode aparecer por haver um “sujeito estranho” no seu contexto de trabalho. Para reduzir esse possível constrangimento, o pesquisador irá buscar não interferir no contexto, mantendo distância sobre os objetivos observados. A manutenção do pesquisador na escola irá contribuir para que os sujeitos possam observá-lo como “mais um nativo” na cultura, portanto irá reduzir os olhares “atravessados” sobre os intrusos da pesquisa. Mesmo com a pesquisa não ofereça risco a sua saúde, deixamos claro que a sua participação será fomento para a construção de dados para a produção de conhecimento. Neste caso, manteremos o seu anonimato para evitar todo e qualquer constrangimento no processo analítico e no alcance acadêmico que a pesquisa terá.

Você receberá via da sua entrevista para validar, retirar ou modificar as informações, à seu critério, antes do texto ser transformado em fonte da pesquisa.

Embora o (a) sr(a) venha a aceitar a participar neste projeto, estará garantido que o (a) sr (a) poderá desistir a qualquer momento bastando para isso informar sua decisão.

## **4) Confidencialidade:**

Os dados referentes ao sr (a) serão sigilosos e privados, preceitos estes assegurados pela Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, sendo que o (a) sr (a) poderá solicitar informações durante todas as fases do projeto, inclusive após a publicação dos dados obtidos a partir desta.

## **5) Voluntariedade:**

A recusa dos/as participante em seguir contribuindo com o estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de coleta de informações, a qualquer momento, se assim for seu desejo. Esclarecemos que a participação é voluntária e não haverá retribuição financeira ao aceite da sua colaboração nesta investigação.

## **6) Garantia de ressarcimento:**

De acordo com o IV. 3 g e h da Resolução 466/2012 do Conselho nacional de saúde, garantimos o ressarcimento das possíveis despesas e danos aos participantes, em decorrência dos procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa.

**7) Contatos e Questões:**

(48) 99924-9600

Professor Dr. Victor Julierme Santos da Conceição

Campus Reitor João David Ferreira Lima

Florianópolis - Santa Catarina - Brasil

CEP: 88040-900

**8) Endereço do Comitê de ética e pesquisa com seres humano da UFSC:**

Universidade Federal de Santa Catarina

Pró-Reitoria de Pesquisa

Prédio Reitoria II

R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC

CEP 88.040-400

Contato: (48) 3721-6094

[cep.propesq@contato.ufsc.br](mailto:cep.propesq@contato.ufsc.br)

---

Professor Doutor Victor Julierme Santos da Conceição  
(COORDENADOR DA PESQUISA)

## **ANEXO 2 – Roteiro de observação**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
CENTRO DE DESPORTOS  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÚCLEO DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA  
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM DESENVOLVIMENTO DOCENTE  
E PRÁTICA EDUCATIVA**

**PROJETO DE PESQUISA: “AUTONOMIA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA DO SUL DA CIDADE DE FLORIANÓPOLIS-SC”.**

### **ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO**

Escola:

Data da observação:

Início:

Término:

**Observação sobre as rotinas das aulas de Educação Física:** conteúdos, proposta pedagógica, estratégias metodológicas, tempos e espaços utilizados, relações sociais traçadas dentro da aula (professor-estudante, estudante-estudante).

**Observação sobre as rotinas da escola:** horários, distribuição de tarefas entre professores e funcionários, organização dos espaços físicos, relacionamentos sociais, eventos e calendário da escola.

**Observação na sala dos professores:** relações entre tempo livre e assuntos profissionais, aproximações pessoais e profissionais, debates e temas tratados entre os professores, receptividade ao professor de Educação Física, receptividade ao corpo diretivo da escola.

**ANEXO 3 – QUADRO REFERENTE A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NAS  
REVISTAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

<b>AUTONOMIA</b>		
<b>TÍTULO DO ARTIGO</b>	<b>TÍTULO DA REVISTA</b>	<b>AUTOR</b>
A autonomia como valor e articulação de possibilidades: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena.	Caderno Cedes	Rosa Helena Dias da Silva
Significado e sentido do trabalho docente	Caderno Cedes	Itacy Salgado Basso
Formação Permanente de Professores de Educação Física: notas de investigação sobre o conhecimento crítico-criativo.	Motrivivência	Renato Sampaio Sadi
Transformações Contemporâneas do Campo Acadêmico-Científico da Educação Física no Brasil: novos habitus, modus operandi e objetos de disputa.	Movimento	Ari Lazzarotti Filho, Ana Márcia Silva, Fernando Mascarenhas
A prática da educação física para idosos ancorada na pedagogia freireana: reflexões sobre uma experiência dialógica problematizadora	Movimento	Mesaque Silva Correia, Maria Luiza de Jesus Miranda, Marília Velardi
A Construção da Autonomia nas Aulas de Educação Física: aplicação e avaliação de uma proposta pedagógica.	Pensar a Prática	Flaviana Fellegger Molina, Elisabete dos Santos Freire, Maria Luiza de Jesus Miranda
Estilo interpessoal docente e desmotivação na educação física: validação das escalas no contexto brasileiro.	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	Gracielle Fina, Juan Antonio Moreno-Murcia, Elisabeth Baretta, Rudy José Nodari Júnior

**ANEXO 4 – QUADROS REFERENTES A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO  
PPGE**

<b>AUTONOMIA DOCENTE</b>		
<b>TÍTULO</b>	<b>NATUREZA DA PESQUISA</b>	<b>AUTOR</b>
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BLUMENAU: A ESCOLA DE FORMAÇÃO PERMANENTE PAULO FREIRE - EFPPF (1997-2004)	Tese de Doutorado	Maria Selma Grosch
AUTOAJUDA NAS RELAÇÕES DE TRABALHO: A (CON)FORMAÇÃO DE UM TRABALHADOR DE NOVO TIPO	Tese de Doutorado	Adriana Cláudia Turmina

<b>AUTONOMIA DE PROFESSORES</b>		
<b>TÍTULO</b>	<b>NATUREZA DA PESQUISA</b>	<b>AUTOR</b>
O SISTEMA APOSTILADO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS: "CAMINHO" PARA MEDIDAS PRIVATISTAS E DESVALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	Dissertação de Mestrado	Aldani Sionei de Andrade Frutuoso

**ANEXO 5 – QUADROS REFERENTES A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA  
BASE DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES**



<b>AUTONOMIA DE PROFESSORES</b>			
<b>TÍTULO</b>	<b>NATUREZA DA PESQUISA</b>	<b>AUTOR</b>	<b>LOCAL</b>
A AUTONOMIA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA DA PROFISSIONALIZAÇÃO: LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL	Dissertação de Mestrado	João Júnior Fernandes de Moraes	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
CURRÍCULO MÍNIMO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: REFLEXÕES SOBRE A DISCIPLINA BIOLOGIA	Dissertação de Mestrado	Gisele Lopes dos Santos	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
AUTONOMIA DA PRÁTICA DOCENTE NA UNIVERSIDADE: CONDIÇÕES E POSSIBILIDADES	Tese de Doutorado	José Carlos da Silveira Freire	Universidade Federal de Goiás
TRABALHO COLETIVO E AUTONOMIA DE PROFESSORES: concepções e valores em construção no projeto de extensão Trajetórias Criativas	Tese de Doutorado	Stela Maris Vaucher Farias	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

<b>AUTONOMIA DOCENTE</b>			
<b>TÍTULO</b>	<b>NATUREZA DA PESQUISA</b>	<b>AUTOR</b>	<b>LOCAL</b>
AUTONOMIA DOCENTE: ESTUDO SOBRE SUA CONSTRUÇÃO NO CONTEXTO DO ENSINO UNIVERSITÁRIO	Dissertação de Mestrado	Ana Altina Cambuí Pereira	Universidade Estadual da Bahia
Docência autônoma: desafios para o exercício da autonomia docente em uma perspectiva freiriana no estado capitalista – estudo de caso em uma escola da rede municipal de Pelotas	Dissertação de Mestrado	Maria Verônica Roldán Pinto	Universidade Federal de Pelotas
UM ESTUDO SOBRE A AUTONOMIA DOCENTE NA ESCOLA PÚBLICA: CONTRIBUIÇÕES PARA O TRABALHO DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	Dissertação de Mestrado	Elaine Cristina Martins Gonçalves	Centro Universitário Moura Lacerda
A AUTONOMIA DOCENTE NA (RE)CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO NO COTIDIANO ESCOLAR	Dissertação de Mestrado	Daniela Schiabel	Universidade Federal de Alfenas
AUTONOMIA DOCENTE EM CURSOS DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)	Dissertação de Mestrado	Rafael Ayan Ferreira	Universidade Federal de Brasília
AUTONOMIA DOCENTE E AVALIA-BH: Implicações das Avaliações Externas sobre o Trabalho dos Professores	Dissertação de Mestrado	Ednéia Angélica Gomes	Universidade Federal de Minas Gerais

## **ANEXO 6 – RELATÓRIOS DE OBSERVAÇÃO (DIÁRIO DE CAMPO)**

### **DIÁRIO DE CAMPO 27/02/2019**

Hoje, pelo período da tarde, fui ter meu primeiro contato com a unidade de ensino. Por ser início de ano percebi que a escola estava bem movimentada, algumas pessoas se conhecendo e se percebendo na rotina daquele local e os funcionários da secretaria, administração, direção e orientação estavam com muito trabalho para organizar e não paravam de circular pela escola.

O primeiro contato até que foi de fácil acesso a secretaria escolar e a orientação que me autorizou a fazer a pesquisa, mas pediu que eu levasse todos os documentos para formalização de meu acesso. Falei sobre a pesquisa do grupo GPOM/NEPEF e que já estava tudo certo na Diretoria de Gestão Escolar da Prefeitura Municipal de Florianópolis.

Após conversar com a supervisora tentei diálogo com o diretor da unidade, mas sem sucesso pois o mesmo estava com demandas de reuniões com alunos e alguns professores. Então, me direcionaram para uma conversa com uma professora de Educação Física readaptada da unidade que coordena projetos, PIBID e outras atividades junto com estudantes, professores e a comunidade escolar. Chegando lá, em uma sala de que era denominada de sala de projetos, um ambiente espaçoso que contava com violões, alguns outros instrumentos de percussão, mesas e dois computadores, havia um outro professor da unidade, efetivo, que trabalha lá apenas no período da tarde com carga horária de 20 horas semanais.

Os dois professores foram super receptivos comigo e prontamente toparam participar da pesquisa, por mais que eu não tivesse ainda a resposta se poderia fazer a pesquisa na unidade e também se a professora readaptada fosse ser participante da pesquisa. Ficamos um bom tempo na sala de projetos dialogando sobre a formação deles, sobre o meu projeto de mestrado, as ideias que eu tinha, falamos um pouco sobre a escola e o tempo deles na rede de Florianópolis. Após um período de conversas ali naquela sala fomos tomar um café no horário de recreio da unidade e interagi com alguns outros professores que eram meus conhecidos.

Após esse contato, estava na hora de ir embora da unidade naquele dia. Fui para a casa de carro com minha companheira e contando sobre as boas impressões que tive dos professores e da equipe pedagógica, mas com receio de que o contato com o diretor pudesse ser dificultado pela rotina da escola.

Combinei de voltar na outra semana para colher as assinaturas da direção e também dos professores.

### **DIÁRIO DE CAMPO 12/03/2019**

Passado o feriado de carnaval e a unidade entrando na sua rotina mais normalizada, retornei à escola para conseguir a assinatura do diretor da unidade. Cheguei pela parte da manhã na escola após uma ida à academia que faço que fica no mesmo bairro e me deparei com a ausência do

diretor. Mostrei a documentação e estava tudo correto para minha inserção na unidade, mas faltava a assinatura do diretor responsável para que eu pudesse formalizar legalmente minha pesquisa. Infelizmente voltei para a casa frustrado, pois não sabia que horas o diretor voltaria. Também foi erro meu por não ter me comunicado com a unidade antes de ir lá tentar buscar a assinatura do documento.

#### **DIÁRIO DE CAMPO 14/03/2019**

Após não ter conseguido assinatura do diretor da unidade, voltei à escola para tentar conseguir formalizar minha entrada no campo. Dessa vez liguei para a escola antes de me deslocar até lá para ter certeza de que o diretor estaria presente na unidade naquele dia. Após receber um sinal positivo de que ele estaria por lá, me desloquei pelo período da tarde para colher a assinatura. Chegando lá, ainda na secretaria da escola, soube que ele estava muito ocupado resolvendo situações entre alunos. A secretaria foi atrás dele e perguntou se ele teria algum momento para mim e pediu para que eu esperasse. Quando saquei os documentos de minha pasta para já deixar separado para o diretor, percebi que estava com a cidade errada e isso me causaria problemas. Dessa maneira comuniquei ao meu orientador e tivemos que dar entrada novamente na documentação na prefeitura, pois com a cidade incorreta não teríamos como realizar a pesquisa. Voltei para a casa com uma sensação de que não seria fácil conseguir realizar a pesquisa de campo tão cedo, mas com a paciência de que iria dar certo quando a documentação ficasse pronta.

#### **DIÁRIO DE CAMPO 09/07/2019**

Após um longo período aguardando os documentos atualizados pela prefeitura de Florianópolis consegui enfim estes para acesso à escola. Em um dia chuvoso, saí de casa de ônibus, fui para a academia, saindo de lá peguei outro ônibus e segui em direção à escola. Chegando lá, novamente, o diretor não poderia me receber, estava mais uma vez resolvendo conflitos pela escola. Tentei insistir para que ele me atendesse, mas pediu para que eu voltasse na última semana antes das férias, pois iria para os jogos escolares juntamente com dois professores de Educação Física da escola. A secretária neste dia, correu atrás do carimbo da escola para pelo menos isso eu conseguir ter em meus documentos, mas infelizmente sem sucesso.

Entretanto, mesmo frustrado, neste dia aproveitei para observar um pouco da rotina de entrada das pessoas na escola. Nesse dia pude perceber que a grande maioria das crianças dos anos iniciais chegam juntamente aos seus pais, geralmente de carro ou caminhando, e já os alunos dos anos finais em sua grande maioria chegam sozinhos e variam seu transporte entre o ônibus, caminhando ou de bicicleta. Essa distinção pode ficar clara devido ao uso das camisetas de uniforme. Os pequenos utilizam uma camiseta vermelha de uniforme da escola e os grandes utilizam uma camiseta de cor azul marinho. Reparei também que os professores geralmente chegam sozinhos, pelo o que percebi naquele dia a maioria chega de carro e vi dois professores chegarem à escola de bicicleta.

As crianças e os alunos em sua grande maioria chegam bem vestidos e bastante limpos na unidade. As crianças utilizam fielmente a camiseta vermelha de uniforme e os grandes ainda pareceram burlar um pouco essa regra, mas mesmo assim adentram à escola. No recreio percebi que os pequenos brincam bastante nas áreas externas da escola após a merenda e os grandes ficam mais sentados e em suas interações mais próximas.

Passado esse momento, peguei minha mochila e fui para o ponto de ônibus que fica em frente à escola pegar o transporte para a casa, mesmo que com mais uma frustração por não conseguir contato com o respectivo diretor da unidade.

### **DIÁRIO DE CAMPO 19/07/2019**

Depois de um longo período aguardando a documentação ficar pronta e ser repassada da prefeitura para nós, enfim conseguimos atualizá-la para que eu pudesse fazer a pesquisa de campo. Nesse dia cheguei lá com a certeza de que daria tudo certo, pois estava com as documentações todas em dia. Antes de sair de casa liguei para a escola e confirmei que o diretor estaria por lá para me receber. Saí de casa para a academia bem cedo de ônibus para depois me deslocar até a escola. Estava um dia frio, mas bastante ensolarado, um dia típico de inverno dos quais eu gosto muito. Enfim, fui com a esperança de que conseguiria a assinatura dos documentos para que, passado as férias escolares, pudesse fazer a devida imersão na unidade.

Peguei o ônibus e nesse dia havia uma obra acontecendo pela rua geral da escola e o ônibus iria entrar em uma rua antes. Dessa forma, desci em um ponto um pouco afastado da unidade e fui caminhando até lá, acho que deram entre 700 e 800 metros. Fiquei reparando na paisagem e fui andando em uma calçada ao lado de uma ciclofaixa que a rua possui, vi muitas pessoas caminhando e correndo pelo espaço, ao meu lado esquerdo havia vários campos de futebol de grama com traves e até uma goleira de rugby, o que me chamou atenção. Naquele momento tinham algumas pessoas caminhando por este belo espaço verde, alguns cavalos ali parados e três crianças soltando pipa, achei um barato a utilização daquele espaço por essas pessoas.

Cheguei à escola e passei direto na secretaria. Lá a secretária disse que o diretor estava ocupado resolvendo um problema entre alguns alunos e que não poderia me atender. Dessa vez fui insistente, pedi que precisava apenas da assinatura e que já havia falado com ele uma vez e só precisava disso e não poderia adiar mais minha entrada no espaço. Ela prontamente foi atrás do diretor com o carimbo e o mesmo assinou, mesmo sem me receber. Desta vez consegui a liberação para circular pela escola sem problemas e de forma tranquila. Nesse dia já aproveitei para tentar observar mais os espaços da escola e também observar, mesmo que de longe ainda, o movimento dos professores de Educação Física dentro da unidade. Percebi que um dos professores de Educação Física ficou durante o recreio das crianças jogando vôlei com algumas delas em roda e pareceu estar se divertindo e gostando daquele momento. Os outros no intervalo foram para dentro da sala dos professores e enquanto isso fiquei circulando pelos espaços da escola. Nesse dia eu tinha um compromisso ao fim da manhã e saí às 10h.

Saí de lá de ônibus mais uma vez e aliviado por ter conseguido os documentos necessários. Saí sabendo que ao voltar das férias escolares teria bastante trabalho por lá, que teria que fazer os contatos, organizar todos os documentos com os professores e estar sempre atento as rotinas, contextos e relações que ali dentro se estabeleciam para compreender a realidade na qual me inseri.

### **DIÁRIO DE CAMPO 29/08/2019**

Após as férias escolares e um período de organização meu, demorei a me inserir novamente na unidade educativa. Neste dia, com os documentos aprovados, resolvi conversar com a supervisora da escola para compreender a organização dos professores, planejamentos e também mais sobre a cultura escolar. Desde o momento que entrei na escola ela prontamente se dispôs a dialogar comigo sobre o que eu precisava. A supervisora é pedagoga formada pela UFRJ, mas nascida em São Paulo. Antes de ir para a Rede Municipal de Florianópolis era efetiva no Estado de Santa Catarina e agora está há 5 anos no município. Desde 2018 está na unidade educativa em questão.

Tive uma conversa informal com ela durante um bom tempo da manhã e ela me disse que é responsável pelo planejamento e também por negociar o calendário da instituição. A escola é organizada em trimestres podendo os professores apresentar o planejamento de forma anual ou no início de cada trimestre e a avaliação se dá na forma de descritores em todos os anos da escola, do primeiro ao nono. Como a Prefeitura de Florianópolis tem buscado fazer avaliações e frequências por meio de um sistema online, os descritores avaliativos dos professores são repassados a supervisão da escola que os insere no sistema e ao fim dos trimestres os docentes colocam os devidos conceitos para avaliação dos estudantes. O boletim das crianças e dos alunos é sempre entregue em um sábado onde há a convocação de todos os professores para estarem presentes na escola durante uma manhã. Isso é uma organização que já vem de tempos na unidade pelo o que ela me contou. O calendário escolar é feito pela equipe pedagógica, a qual é composta pela orientação educacional, o administrador da escola, a secretária, a supervisora e o diretor, sendo que este calendário depende da aprovação da secretaria municipal de educação. A supervisora também faz parte da construção do regimento escolar. Nesse documento constam algumas regras da escola que são coladas na agenda das crianças e dos alunos no início do período letivo e repassado aos professores na reunião pedagógica.

O fato das cores do uniforme já tinha me chamado atenção e ela me disse que elas foram definidas pelo conselho escolar, sendo que as unidades têm autonomia para decidir as cores das vestimentas dos alunos. Os anos iniciais vestem vermelho e os anos finais vestem azul marinho, que segundo ela, vieram de uma teoria de Piaget. Nesse dia ela me mostrou e também contou um pouco da estrutura da escola que conta com refeitório, sala da administração, direção, sala de projetos (yoga, violão, capoeira, etc), biblioteca, sala de professores, horta, ginásio, sala de materiais, entre outros espaços descritos na análise de conjuntura. Além disso, conversamos um pouco sobre as condições socioeconômicas das famílias que frequentam a unidade. Grande maioria das crianças saem do NEIM ao lado e vão para esta escola. A escola possui uma diversidade bastante grande de culturas devido o fato de muitos sujeitos pertencerem a outras

cidades e estados, inclusive os próprios professores. Além disso, conta com os mais diversos níveis socioeconômicos por lá. O IDEB dos anos iniciais é considerado satisfatório e dos anos finais está chegando próximo de atingir a média buscada pela escola.

Neste dia aproveitei para acompanhar durante o resto da manhã uma reunião do PIBID de Educação Física da UFSC que foi coordenada pela professora de Educação Física readaptada da instituição. Os alunos estão inseridos na escola desde agosto de 2018 e se organizam alguns em duplas para acompanhar os professores e outros de forma individual. Relataram que fazem observações pontuais de aulas e também algumas intervenções com temáticas específicas. O projeto do PIBID tem uma perspectiva interdisciplinar, sendo assim, envolve professores das mais diversas áreas de conhecimento. Um dos projetos que estava sendo feito era sobre Portinari e envolvia professor de Educação Física, Artes e História e se deu por meio de um resgate histórico de conteúdos pensando em uma forma de rememorar as culturas da comunidade próxima a escola. Uma palavra que surgiu com muita frequência entre os estudantes do PIBID e também na professora da escola foi o lúdico. Chamou-me atenção que sempre que iam falar de alguma atividade que iriam elaborar falavam a seguinte expressão “a gente pensou assim, bem lúdico, bem lúdico”. A professora também respondia, “nós temos que pensar em como trazer esse conteúdo de forma bastante lúdica para as crianças”. Em alguns momentos me pareceu que a expressão foi banalizada e que tudo era lúdico, mas que lúdico seria esse, o que seria feito com os alunos? Me soou curioso em alguns momentos compreender que lúdico seria esse, o que seria isso para os alunos do PIBID, mas achei melhor não me intrometer na reunião deles.

No meio da reunião soube que a escola tem uma fossa que transborda rapidamente devido ao projeto mal feito da escola, que quando foi construída chegou por um tempo a lançar seu esgoto no próprio mar. Ao fim da manhã havia ainda marcado uma conversa com o administrador da unidade para saber o número de profissionais que contemplam a unidade. Ele me recebeu de forma meio fechada e apressada e falou apenas os números de funcionários do quadro civil e logo se retirou da unidade. Dessa forma preferi não insistir.

Já havia batido o sinal do fim da manhã e fiquei observando a saída dos estudantes e também dos professores pela unidade. Muitos foram embora de bicicleta ou a pé, alguns outros de ônibus e os professores em sua maioria se dividiram nos carros para sair aos seus almoços e outros ficaram almoçando na unidade. Como tinha médico a tarde, tive de sair da unidade e me deslocar para o centro da cidade.

### **DIÁRIO DE CAMPO 03/09/2019**

Neste dia, me desloquei até a escola para passar dois períodos cheios. Na primeira parte da manhã combinei de conversar com a professora de Educação Física readaptada na unidade que cuida dos projetos, relacionados a Educação Física, PIBID, entre outras coisas, para compreender um pouco mais da realidade da Educação Física na unidade educativa.

Desde o primeiro contato que tive com a professora Marshall ela foi super receptiva e topou em conversar comigo sobre a unidade. A professora está desde 2006 na rede e na mesma unidade, ou seja, pegou algumas transições da escola, tanto de equipe pedagógica como de estrutura. Também me contou que ficou um tempo afastada, com licença sem remuneração, para fazer o doutorado com bolsa na pós-graduação em Educação Física da UFSC com o professor Giovani de Lorenzi Pires. A professora é moradora do bairro e conhece bem as redondezas da unidade.

A professora contou que ultimamente a escola está centrada muito no papel dos conteúdos dos professores de Educação Física e que está tendo pouco diálogo em relação ao que se ensinar na Educação Física, até pelo o que cada professor acredita da Educação Física. Ela contou que os professores são super parceiros uns dos outros, mas não na hora de planejar, apenas nas relações fora dos conteúdos que envolvem as aulas. A professora Marshall disse que vem pensando há algum tempo, e mais forte agora no tempo em que está readaptada, em um planejamento coletivo da Educação Física na escola com uma perspectiva crítica, mas admitiu que devido as diversas perspectivas teóricas dos professores que por ali passam e também pela equipe pedagógica está difícil colocar essas ideias para frente. Ela disse que esse trabalho coletivo da Educação Física seria organizado por eixos temáticos entre os professores, para que os alunos tenham uma sequência de aprendizado. Entretanto, alegou que os professores têm pensamentos muito diferentes e com a rotatividade dos professores ACTs dificulta muito esse processo. Alguns professores acreditam na Educação Física como prática de atividade física na escola e não aceitam aulas faixas em suas turmas, enquanto outros necessitam das aulas faixas para que as crianças explorem e aproveitem mais os momentos das aulas de educação física sem ficarem tão fechados ao tempo e a ao espaço. Ela disse que há uma pessoa da equipe pedagógica que tem uma visão muito antiga sobre o que é Educação Física escolar e quer decidir sobre o que é esse conteúdo na escola sem perguntar aos professores e impor situações.

A professora Marshall contou que gostaria de colocar uma perspectiva de um corpo em movimento na Educação Física da unidade, perspectiva essa que um outro professor efetivo de 20 horas da unidade concorda também. Além disso, reclamou de que a escola estava recebendo muitas pesquisas sobre atividade física nos últimos anos, onde pesquisadores faziam anamneses e passavam planos de treinamento e saíam da escola para voltarem ao fim de um processo, mesmo sem conhecer a realidade daquela cultura escolar. Perguntou como era minha pesquisa e como ela seria realizada, pois disse que não queria mais aceitar pesquisas nessa perspectiva da atividade física. Compartilhei com ela um pouco da minha temática e de como seria realizada minha pesquisa e ela ficou feliz que não era uma única intervenção e que eu estava ali para compreender sobre aquela realidade.

Durante nossa conversa a professora disse que os professores de Educação Física que por ali passam acabam mantendo uma boa relação afetiva, mesmo com as divergências teóricas, vivem batendo papo nos intervalos e convivem bem dentro e fora da escola. Ela me disse que a escola tem poucos materiais de Educação Física e que os professores compram muitas vezes materiais próprios e que os alunos antigamente entravam na sala de materiais e perdiam as bolas, principalmente de futebol, e outros materiais como bambolês e cordas, o que acabou dificultando o trabalho dos professores nos últimos anos. Me contou também: “os alunos



gostam muito de praticar esportes aqui na escola, as quatro modalidades clássicas, o basquete, futebol, handebol e vôlei. Parece algo cultural daqui e é muito difícil tirar dos alunos dos anos finais. A nossa escola sempre participa dos jogos escolares e esse ano a gente “tá” na fase final dos jogos, tanto no futebol como no vôlei, masculino e feminino. A escola se orgulha bastante dos resultados dos alunos e eles acabam se empenhando “pra” tentar chegar nas finais”

Apesar da escola possuir essa cultura esportiva em sua realidade, tendo projetos no período da noite de treinamento de futebol, handebol e basquete, com professores voluntários, sendo a professora Marshall a professora do handebol e o professor Condor no futebol, disse que os alunos já estão marcados por isso e chegam aos anos finais já com essa vontade de participação nos jogos escolares.

A professora Marshall contou que a utilização do ginásio da escola acontece por meio de rodízio, cada dia um professor utiliza esse espaço e há um dia em que eles se revezam nas aulas e que isso não gera problemas e que muitas vezes algum professor não utiliza e comunica o outro professor, gerando assim uma flexibilidade e organização tranquila entre eles.

Após nossa conversa já estava quase no fim da manhã e resolvi ir almoçar próximo à escola para retornar a tarde para conhecer mais os professores Fender e Condor. Fui caminhando até um restaurante próximo a unidade e lá tive um imprevisto familiar e tive que ir encontrar minha mãe, adiando assim minha ida no período da tarde para a unidade.

## **DIÁRIO DE CAMPO 09/09/2019**

Neste dia eu só poderia ficar pelo período da manhã e novamente mantive minha rotina de pegar o ônibus até a academia e depois ir para a unidade. Ainda não conhecia o horário dos professores, mas na conversa com a professora Marshall, readaptada, soube que as quintas-feiras estão todos os professores de Educação Física da unidade e que às sextas-feiras não há nenhum professor na unidade. Por ser um dia de segunda-feira, acreditei que poderia encontrar algum professor por lá.

Chegando na unidade, procurei a professora Marshall e perguntei quais eram os professores que estavam por ali na manhã. Ela me disse que havia o professor Condor, o qual trabalha com anos finais, e o professor Ampeg de primeiros, segundos e terceiros anos. Dessa forma, cheguei no início do primeiro horário da manhã e procurei um dos professores. Soube que o professor Condor era avaiano e aproveitei esse fato para me aproximar dele. De relance, vi o professor Ampeg, um professor que conhecia de vista de nossas formações continuadas na Rede e percebi que talvez o contato seria mais fácil.

Dessa forma, avistei o professor Condor indo para o pátio da escola dar sua aula e já o indaguei: “tu que é o professor mais avaiano dessa escola?”. Ele riu e me respondeu: “olha, talvez eu seja mesmo, mas tu que estás dizendo”. Demos risada e me apresentei para ele dizendo que estava fazendo uma pesquisa de mestrado e gostaria de observar e compartilhar as rotinas da escola com os professores de Educação Física. Prontamente ele me perguntou: “mas não tem que fazer nada não, né? porque eu não to querendo participar de projeto, estudar, se for só a gente

compartilhar, tu observar as minhas aulas ta tudo certo”. Respondi para ele que eu queria mesmo era observar e conviver com ele até o fim do ano em alguns dias e ele já me levou para a aula dele para observar e para conhecer a sua prática educativa. Em nenhum momento senti que o professor ficou intimidado ou algo do tipo, pois já foi me recebendo com sorrisos e de forma simpática e acolhedora. Chegamos no espaço onde seria sua aula, um pátio que conta com uma tabela de basquete e ao lado há uma quadra descoberta e pequena com duas traves para jogar futebol. Lá ele organizou a turma em grupos e ministrou vôlei e handball, vôlei no pátio e handball nessa quadra descoberta. Na quadra um grupo estava fazendo um jogo de handball e outro grupo estava no pátio fazendo fundamento de vôlei. Assim que cheguei ao pátio com ele, comentei comigo que o conteúdo de hoje era fundamento de vôlei e handball. Ele organizou os grupos, falou que iam fazer toque e manchete e a outra parte faria o handball. Deixou eles ali e veio conversar comigo. Nosso diálogo pela manhã foi para nos conhecermos mesmo.

O professor Condor perguntou se eu era de Florianópolis, se tinha me formado na UFSC e onde eu estava fazendo meu mestrado. Assim que ele me perguntou eu também quis saber mais sobre ele e ele me disse que é de Florianópolis, morador do bairro próximo a unidade educativa, está na rede como professor efetivo há 32 anos, se formou em licenciatura plena na UFSC e que foi treinador de futsal por 12 anos no clube 12 de agosto, tradicional clube aqui da cidade. Para minha surpresa o professor Condor disse que está na mesma unidade educativa há 28 anos e que pegou diversas mudanças da escola, tanto do grupo de professores, como dos diretores e também da própria estrutura física da escola. No decorrer das aulas pude perceber como é a rotina de recebimento dos alunos pelo professor Condor. Os alunos saem da aula em que estavam tendo, nas suas salas ambientes como é organizada a escola, e se dirigem para a sala de Educação Física, a qual está localizada no primeiro andar da unidade. Os alunos entram na sala, deixam suas mochilas e o professor conversa com eles rapidamente sobre qual o conteúdo do dia. Percebi no decorrer da manhã que isso aconteceu em todas as aulas e nesse dia o professor não teve nenhuma aula faixa. Cabe ressaltar que o professor Condor tem uma relação muito amistosa, de parceria e brincadeiras com seus alunos, a grande maioria o procura, cumprimenta, as meninas o abraçam e ele as trata com o maior respeito, isso me chamou bastante atenção. Alguns alunos perguntaram quem eu era e o que eu estava fazendo por ali e conversei um pouco com eles sobre o que eu iria fazer na escola e sobre quem eu era. Acabei ficando surpreso que alguns não sabiam o que era graduação e nem mestrado e acabei explicando para um pequeno grupo de uma turma durante a manhã e disse que ia vir algumas vezes até o fim do ano, mas nem sempre na mesma aula.

Na hora do intervalo o professor Condor pegou um café e o perdi de vista, acho que tinha ido resolver alguma coisa e, para minha sorte, encontrei alguns professores conhecidos. Conversei com eles que perguntaram como eu estava e conversamos um pouco sobre a escola e duas professoras conhecidas minha disseram que gostam muito daquele local e que os alunos são tranquilos. Me contaram que gostam do grupo de professores e que é um grupo bastante unido muito por causa do diretor que consideram uma boa pessoa e de fácil relação. Na volta do intervalo, reencontrei o professor Condor que me apresentou para uma turma e disse que eu iria dar aula de ballet para eles. Mantive a postura e agi como se não fosse um comentário que mexesse comigo. Percebi que durante a manhã ele manteve a mesma dinâmica de aula para

todas as suas turmas. Organizou os grupos, uns fizeram handball e outros fizeram vôlei. O vôlei iniciava com toque e manchete e no meio da aula ele modificava para saque. Todas as suas aulas foram no pátio e nessa quadra externa pequena. O handball se limitou ao jogo de quem queria jogar handball. Em algumas aulas, uma pequena parcela de alunos do professor Condor queria ficar sentado no banco sem fazer nada. O professor comentou comigo: “eu faço de tudo pra que eles participem da minha aula, é importante fazer atividade física, às vezes é o único local que eles podem fazer. Tento estimular ao máximo, não quero que eles sejam os melhores, só quero façam a atividade física. Essa geração tá muito sedentária, né?”. O professor relatou para mim dessa maneira, assim que pude eu fiz essa anotação, pois representou muito para mim a perspectiva que o professor tem da Educação Física na escola. Entretanto, com esses alunos que não quiseram fazer aula, ele teve paciência para dialogar e convencê-los de participar de sua aula. Em certos momentos correu atrás de outra bola de vôlei para que esse grupo pudesse se unir e fazer a aula entre eles, visto que nas turmas, e na cultura escolar como um todo, temos diversos pequenos grupos que se relacionam.

Enquanto estava no pátio com o professor Condor, em uma das aulas pela manhã, pude ver de longe o professor Ampeg utilizando o espaço do parque suas crianças e a utilização de alguns materiais. Quase ao fim da manhã, quando percebi que ele estava em um momento mais tranquilo com as crianças, fui conversar com ele rapidamente. Me apresentei e ele disse que lembrava de mim de algum lugar. Comentei com ele que fizemos parte do mesmo grupo de formação em 2018 e ele se lembrou. Expliquei a situação da pesquisa e do meu trabalho e disse que ele não teria mais trabalho, que eu apenas queria observar. Ele prontamente topou e disse que quando eu quisesse observar era só procurar ele que ele estava à disposição.

Encerrei o diálogo rapidamente com ele, pois o sinal já iria tocar e ele tinha que organizar as crianças para irem embora. Me despedi dele e do professor Condor e agradei pela manhã e disse que voltaria em breve.

Nesse dia peguei o ônibus, um dia nublado, mas de forte calor, e voltei para almoçar em casa.

### **DIÁRIO DE CAMPO 11/09/2019**

Após o contato na ida anterior na unidade que busquei me aproximar do professor Ampeg, tirei minha manhã para acompanhá-lo em suas aulas no período matutino. Neste dia, havia muito sol e consegui ir com o carro de minha companheira até lá. Passei na academia, um pouco mais tarde que o normal, e depois fui direto para a escola. Quando cheguei logo já fui reconhecido pela secretária da escola, a qual sempre me tratou muito bem e sempre foi muito solícita em minhas necessidades. Fui entrando na escola, com todos já em sala, poucas crianças tinham chegado atrasadas e no refeitório estavam apenas as moças da limpeza e as merendeiras já estavam organizando a merenda na cozinha.

Cheguei quase ao fim da primeira aula do professor Ampeg. Ele estava no ginásio com uma turma de segundo ano e estava sentado em uma roda finalizando a sua aula. Fiquei lá na porta do ginásio para não atrapalhar e nem chamar atenção das crianças por ser a primeira vez que

elas estavam me observando naquele espaço. Pude ouvir de longe a seguinte frase do professor: “quem gostou da aula de Educação Física hoje? é bom lembrar turma, o importante é a gente se divertir.” Não tive nesse momento a pretensão de criar juízo de valor algum sobre o trabalho do professor, até porque esse era o primeiro contato que estava tendo com o professor e suas aulas. Entretanto, nessa fala, acabei refletindo um pouco do objetivo que o professor busca em sua aula de Educação Física. As crianças levantaram-se da roda de conversa, pegaram suas mochilas e se dirigiram para a porta do ginásio para voltarem para sala. Encontrei o professor Ampeg nesse momento, o cumprimentei e segui com ele para a sala com as crianças para acompanhá-lo no resto da manhã. Logo no trajeto para a sala com as crianças algumas coisas me chamaram atenção. A primeira dela foi que o professor Ampeg só pede para que as crianças não se empurrem e não há filas ou formas padronizadas para essa caminhada até a sala dos grupos. A segunda coisa foi o trajeto extenso feito pelo professor, pois a sala das turmas de anos iniciais fica no segundo piso, ainda não entendi o porquê disso, tendo em vista que são crianças pequenas e têm de subir escadas ou rampas. Nesse trajeto, o professor leva mais ou menos 3 minutos para chegada, dependendo de onde for, pois há uma rampa e também uma escada. Nesse momento fomos pela rampa com as crianças, pois estava mais próxima a entrada que o professor Ampeg utilizou, e, quando chegamos na sala, ainda ficamos esperando quase 5 minutos a professora da aula seguinte entrar em sala. O professor Ampeg questionou dessa espera, pois se sente cobrado em seguir o horário, mas se sente prejudicado com a demora de outros professores. Percebi que a escola não bate sinal entre as aulas, apenas bate um sinal na entrada e outro na saída. Há uma pessoa responsável por bater uma sineta para o recreio também manualmente que ainda não consegui identificar quem é. Após o comentário da espera, a professora responsável pela próxima aula chegou e o professor Ampeg e eu nos dirigimos à próxima turma que ele daria aula.

Nesta segunda aula, o professor tinha aula faixa com uma turma de primeiro ano, ou seja, tinha duas aulas seguidas, mas me disse que ele quando tem essas duas aulas não gosta muito, pois ele tem que parar no recreio e depois tem mais 15 minutos que não pode usar os espaços devido ao recreio dos anos finais. O único momento que ele consegue usar é quando tem o ginásio disponível, mas nesse dia era dia de revezamento do ginásio e ele acabou usando o parque com esse grupo. Nos deslocamos da sala até o parque da escola que fica ao lado externo do ginásio. As crianças deixaram seus lanches por ali e o professor as chamou em uma pequena roda, em pé mesmo, para explicar sobre a brincadeira que seria feita. O professor Ampeg fez uma brincadeira de pegar com as crianças, onde os que fossem pegos deveriam abaixar e ficar congelados esperando que um amigo pulasse por cima para salvar e voltar ao jogo. Essa brincadeira aconteceu ao redor do parque e as crianças não tiveram tanto interesse pelos brinquedos que têm por lá. Essa brincadeira durou mais ou menos 25 minutos e todas as crianças foram pegadoras pelo menos uma vez. Após esses 25 minutos de brincadeira o professor Ampeg foi buscar materiais em um espaço que fica dentro do ginásio, que é uma sala de materiais da Educação Física, e pegou cordas, uma bola de vôlei e uma bola de futebol. Enquanto ele foi buscar os materiais fiquei com as crianças as observando e observando que ao mesmo tempo estavam acontecendo três aulas de Educação Física, uma no ginásio, outra em uma quadra externa de vôlei e a do professor Ampeg. Reparei que no ginásio e na quadra externa de vôlei

eram aulas sobre esportes e a única aula que estava envolvendo jogos e brincadeiras era a do professor Ampeg. Quando ele voltou, distribuiu os materiais e alguns meninos foram jogar futebol e outros pegaram a bola de vôlei para jogar. A grande maioria foi correr e brincar pelo parque livremente. O professor Ampeg disse que é difícil dar toda a aula com um conteúdo só dele e disse prefere deixar eles livres depois de uns 25 ou 30 minutos. Perguntei para ele o que ele estava trabalhando nesse bimestre e sobre seu planejamento, mas ele disse que entregou apenas no primeiro bimestre e que estava trabalhando com jogos e brincadeiras. Disse que a unidade em que está agora é muito diferente da que trabalhou no outro ano na rede. Disse que essa não cobra a proposta como a outra cobrava e que considerava muitas vezes falha por ter que colocar conteúdos no meio que nada tinham a ver com o seu planejamento. Senti que ele fugiu um pouco do conteúdo e do planejamento e não quis insistir nesse debate com ele.

Quando o professor mudou o rumo do nosso papo quando perguntei sobre seu planejamento, ele retomou ao assunto desses minutos livres de aula que ele deixa. Ele disse que acredita que as crianças têm que desenvolver o aspecto motor delas nas aulas de educação física e aprender a respeitar os seus limites por meio do controle inibitório. Nesse momento, até fiquei um pouco assustado, pois por meio das brincadeiras e da aula livre que o professor Ampeg estava dando, em nenhum momento percebi preocupação com o gesto motor das crianças e ele em nenhum momento enfatizou a mim que ele busca com tais atividades que as crianças desenvolvam algo a parte motora, até porque ao fim da brincadeira de pega-pega ele perguntou as crianças: “gostaram dessa brincadeira? a gente tá aqui pra se divertir com os colegas e aprender a se respeitar”. Ao dar o sinal do recreio dos anos iniciais, nos dirigimos ao refeitório. Eu não peguei nada e o professor Ampeg pegou umas frutas. Cabe ressaltar que nem todas as escolas deixam que os professores peguem lanche das crianças e isso me chamou atenção nessa unidade. Reparei que muitas crianças pequenas levam lanche de casa também, ao contrário do que percebi nos anos finais outro dia, a maioria dos alunos comem a merenda da escola. O professor Ampeg sentou em uma cadeira próxima a janela no intervalo e ficou comendo sua fruta enquanto eu conversei com uma professora que é irmã de meu padrasto. Reparei que o professor Ampeg ficou muito isolado dos outros, pouco falou e, mesmo antes do fim do intervalo, se retirou da sala dos professores. Ao dar o horário, encontrei o professor no refeitório na fila onde as crianças fazem quando chegam à escola e quando tem de voltar para a sala após o recreio. Fomos para a sala de aula, novamente pela rampa, de forma tranquila, e chegamos na sala. Lá o professor começou a conversar com as crianças sobre a aula, que até soou um pouco repetitivo, pois já havia falado com elas sobre isso. Senti que ficou procurando maneiras de o tempo passar, perguntou de que frutas as crianças gostavam e de quem comia estas frutas e a importância delas para o organismo, claro, são coisas importantes para as crianças, mas tinham 15 minutos de aula e foi nítido que, por não ter onde dar aula naquele dia devido a utilização dos espaços que ele tinha disponível, ficou lá em cima aguardando. Faltando 5 minutos para a professora retornar à sala de aula ele liberou as crianças para desenhar e ficou sentado na cadeira aguardando dar o seu horário.

Ao dar o horário dessa aula, o professor tinha mais duas aulas com uma turma de terceiro ano, as duas últimas aulas do período matutino. Chegamos na sala e as crianças comemoraram como se fosse um título a chegada do professor, com gritos de “êêê, Educação Física, Educação

Física!”. Fiquei espantado pelo carinho das crianças com o professor e sua aula. Ele entrou sorrindo em sala e se sentindo acolhido por aquele grupo, olhou para mim e sorriu e disse “ba, meu, essa gurizada é uma caixinha de surpresa, quando eu acho que vai ser um saco, eles vêm e me fazem isso”. Dei risada e achei bacana, pois as crianças são mesmo imprevisíveis. Após ver ele um pouco isolado no intervalo dos professores, receber todo esse carinho das crianças pode ter melhorado o dia dele ou pelo menos aquele momento. O professor pediu para as crianças irem para fora de aula, organizadas e ficarem próximas a um pilar que há próximo a sala e disse que a aula seria no parquinho. Descemos novamente pela rampa, ele na frente com as crianças e eu ao final da fila e fomos para o parque. Lá as crianças deixaram suas mochilas e fizeram uma roda para ouvir o que seria a aula. Nesse meio tempo, reparei que os dois professores estavam trabalhando nos locais de antes e dando a mesma aula, o professor Condor e o Landscape (que não faz parte da pesquisa). O professor Ampeg propôs às crianças a mesma brincadeira que foi realizada com a turma anterior. A aula foi idêntica a outra mesmo, fiquei apenas observando no início, pois ele estava mediando algumas situações da brincadeira. Quando deram 25 minutos ele parou, buscou materiais e botou para que as crianças tivessem aula livre. Conversamos mais um pouco durante a sua aula e ele me disse que era de Porto Alegre, formado na PUC e que antes estava morando nos ingleses. Disse que se mudou para o sul da ilha assim que viu o resultado do processo seletivo para professor substituto, pois queria uma qualidade de vida melhor. Disse que escolheu essa unidade e um NEIM para trabalhar esse ano e que está vivendo melhor e achando melhor trabalhar pelo sul. Ele só questionou um pouco a equipe pedagógica dessa unidade, mais precisamente uma supervisora que está afastada, a qual teve um conflito sério na frente dos professores por ela ter dito que Educação Física não poderia ter aula faixa e que não poderia ter Educação Física em sala de aula. Ele disse que a supervisora gritou com ele, bateu na mesa e quis se retirar da reunião. Falou também que o pai da supervisora foi professor de Educação Física durante muitos anos e que esse já estava com uma visão ultrapassada da disciplina na escola. Disse que depois disso “largou de mão” algumas coisas dentro da escola.

Nesse momento compreendi um pouco o seu isolamento e talvez o movimento das poucas aulas que observei até agora. Ao fim da aula, me despedi do professor Ampeg e foi uma manhã bastante carregada. Achei melhor para a casa refletir e colocar todas as situações e anotações no papel de forma organizada para voltar no período da tarde no outro dia.

### **DIÁRIO DE CAMPO 12/09/2019**

Após uma manhã intensa no dia anterior, procurei não perder o fôlego e voltar no dia seguinte a unidade no período da tarde para reencontrar o professor Fender, o primeiro professor que tive contato lá no início do ano. Tive uma manhã tranquila, fiz almoço em casa e sai de carro para a escola. Era um dia quente e ensolarado e imaginei que a tarde seria puxada devido a esse clima. Fui com roupas leves para não passar tanto calor.

Cheguei na escola e entrei pelo portão que as crianças e alunos entram no início da aula, um portão ao lado da porta que dá acesso a secretaria da escola e fiquei olhando a chegada das

crianças e de alguns professores. O horário de entrada da tarde é diferenciado nessa unidade, iniciando às 13:15h, por uma conquista dos professores há um tempo atrás, pois muitos trabalhavam em outras escolas e também pelo fato de muitos restaurantes serem bastante movimentados na região os professores pediram esse aumento do horário de almoço para que pudessem chegar de forma mais tranquila, tendo em vista que nem todos conseguem almoçar na unidade. Dado o sinal de início da aula, estava pelo refeitório procurando o professor Fender. Ele chegou agitado, meio correndo e me reconheceu, nos cumprimentamos e disse a ele que agora ficaria até o fim do ano em observação nas suas aulas, alternando os dias. Ele chegou a pensar que eu tinha desistido e expliquei para ele toda a situação. Logo ele encontrou as crianças na fila que elas fazem no refeitório para a primeira aula e as levou para o parque da escola. O professor, lá, se acalmou mais, deixou as crianças correndo um pouco pelo parque e pediu para duas crianças o auxiliarem na chamada, que este faz em seu celular, por ser o recurso que tem para isso. Ele comentou comigo: “cara, é um saco usar esse celular pra chamada, é pequeno, a internet às vezes não pega. Esse troço já virou uma extensão da nossa mão”. Duas meninas o auxiliaram na chamada e ele calmamente foi montando seu brinquedo de trapézio em uma árvore do parque e fez de balanço para as crianças brincarem. Deu uma bola para alguns meninos jogarem também. A aula foi uma aula livre, mas ele esteve o tempo inteiro mediando a situação do balanço na árvore e de olho nas brincadeiras ao redor do parque. Ele comentou comigo que não gosta dessa primeira aula com uma aula só porque as crianças perdem o tempo da chamada, da montagem dos materiais, da chegada do professor na escola e isso dificulta o aproveitamento do tempo. Ele prefere deixar elas explorarem o espaço da aula para que pelo menos possam ficar mais livres nesse primeiro momento, tendo em vista que passarão mais quase 4 horas sentadas depois dentro de sala. Nessa primeira aula conversamos pouco, o professor Fender ficou bastante envolvido no auxílio de colocar as crianças no balanço e eu fiquei observando as crianças. Logo essa primeira aula acabou (realmente passou muito rápido) e o professor pediu para as crianças organizarem as mochilas para irem à sala. Na sequência, o professor Fender teria duas aulas seguidas com um grupo de segundo ano e ele me disse que gostava de aula faixa porque tinha mais calma e mais tempo para explorar as coisas que ele queria com elas. Na ida para a sala nós subimos pela rampa porque o professor me disse que as crianças têm mochilas de rodinha e por isso acha melhor subir por lá, mas na descida fomos pela escada que saía mais próxima da sala daquela turma e chegaríamos mais rápido ao local da aula.

Nessas duas aulas, o professor Fender tinha o ginásio disponível para utilização devido ao rodízio interno que eles têm na unidade e me contou que quando tem esse espaço disponível gosta de fazer muitos jogos com as crianças porque acha que eles podem ensinar muitas coisas à elas e tem pode identificar até onde elas vão. Chegamos no ginásio e o professor pediu para as crianças deixarem seus lanches no banco do ginásio e sentarem na roda no centro da quadra. O professor pegou uma cadeira, sentou e, no meio de todo aquele barulho das crianças, se manteve calmo e falando num tom de voz baixo, sem gritar e sem se estressar. A todo momento ele buscava estratégias para contornar todo esse barulho para que pudesse fazer a chamada e as crianças ouvirem como começaria a aula. Algumas crianças começaram a correr e se agitar e o professor levantou e pediu para que ficassem no lugar para começar a aula. Nesse momento ele

falou com um pouco mais de firmeza, mas de forma serena e tranquila ainda. Isso me surpreendeu muito, positivamente, pois me vi nesse lugar dele e sei que não é fácil e que talvez eu já teria explodido. Depois de quase uns 20 minutos o professor conseguiu fazer a chamada e explicar a brincadeira que foi o jogo da queimadinha. O professor Fender, apesar de estar na região de Florianópolis há um bom tempo e na rede de ensino de Floripa desde 2015, tem um sotaque gaúcho muito forte que tentarei descrever aqui como ele criou um cenário para chegar ao nome do jogo com as crianças: “gurizada, hoje, a gente vai fazer um jogo muito legal e que faz tempo que a gente não faz. A gente vai começar com o jogo da queimadinha.” O jeito que ele falou queimadinha e a sua expressão facial e corporal fez com que as crianças vibrassem como se fosse um gol no jogo de futebol, pois elas ficaram muito felizes. O professor pediu então para que ficassem no centro da quadra que ele iria pegar o material para o jogo. Havia mais ou menos uma hora de aula ainda para as brincadeiras do professor Fender com as crianças. O professor iniciou o jogo que acontecia com dois pegadores com uma bola na mão, bola de borracha, e tinham que acertar nos colegas. Quando esses eram “queimados”, pegavam a bola viravam pegadores. O professor Fender não estava muito preocupado com formas, padrões ou alguma delimitação específica do espaço, a única coisa que ele disse é que não poderia pegar no rosto e nem subir nas arquibancadas. As crianças brincaram exaustivamente por muito tempo nesse jogo. Durante a brincadeira o professor Fender chegou para mim e falou “cara, não adianta, a bola é o brinquedo universal, todo mundo gosta, independente do jeito que vai jogar, botou bola no meio vira brincadeira.” Outra coisa que ele me disse foi referente a alguns alunos: “olha lá, ele tá no mundo dele, parece até meio perdido, mas tá no espaço do jogo e quando alguém chega perto ele tenta fugir. Eu não vou ficar me cobrando de ter uma turma inteira participado de uma forma “correta”, eles tão aqui na minha aula e interagindo, isso já uma forma de participar, meu”. Nessa mesma hora, eu compartilhei com ele algumas de minhas angústias enquanto professor, a cobrança excessiva de um jogo ou brincadeira dar certo e de querer que todos estejam envolvidos, então disse: “cara, isso me consome muito na escola, às vezes eu me exigo, perco a paciência e quero que todos participem e se alguém não participa fico remoendo aquilo”. Na mesma hora o professor Fender respondeu: “ba Vitão, eu tenho três filhos, dois pequenos, to separado faz um ano, passando perrengue com 43 anos que não achei que ia passar com grana, fico sozinho com a gurizada em casa a noite e fim de semana, se eu deixar isso aqui me consumir, ba meu, aí já era, eu não fico aqui por muito mais tempo não. Procuro sempre achar um jeito da escola não vir como uma onda e passar por cima de mim”. Não posso deixar de considerar esse processo de pesquisa no campo empírico como um processo formativo para mim enquanto docente também. Eu já vinha há um bom tempo refletindo sobre isso e como me consumir menos na escola, mas essa fala mexeu muito comigo e com certeza ela fará diferença na minha relação com a prática educativa e a cultura escolar. Ainda durante essa aula, mais ou menos nos 15 minutos finais, o professor Fender propôs a brincadeira de peixe na rede com as crianças, uma brincadeira que, por onde eu passo, tem um nome diferente e que as crianças gostam muito seja na escola que for. Quando ele falou peixe na rede na hora fiquei em dúvida, mas depois comentei com ele que conheço essa brincadeira como peixinhos e tubarões, mas também há alguns que conhecem como dono da rua, mãe da rua, enfim. Nessa conversa entramos numa reflexão de como as brincadeiras possuem nomes diferentes dentro da particularidade de cada lugar. A brincadeira é um jogo cooperativo onde quem é pego pelo fica



na linha do meio da quadra para ajudar a pegar os outros “peixes” que chegaram ao outro lado da quadra e assim até acabar. Ao fim dessa brincadeira o professor Fender fez alguns exercícios rápidos de yoga com as crianças no centro da quadra para elas irem para o recreio.

Ao dar o horário, fechamos o ginásio e fomos para a sala dos professores. Antes de chegar lá, o professor pegou um lanche da merenda, respeitando a fila das crianças, e eu peguei uma fruta para mim. Sentamos em uma das mesas que estão na sala dos professores e fiquei mais quieto observando as relações criadas por ali. Percebi nesse dia que há um grupo de professoras de anos iniciais e readaptadas que são mais antigas na escola que são muito amigas e geralmente passam o café juntas. O professor Fender manteve uma relação mais próxima de conversa com algumas professoras de anos iniciais e a professora Marshall nos seus diálogos. Conversei um pouco com ela, pois ela me perguntou se estava tudo certo com a minha pesquisa e se eu estava gostando da escola. Falei para ela que estava tudo bem e que o campo estava sendo bastante produtivo e que eu tinha muita coisa para refletir.

Assim que tocou o sinal do fim do recreio, o professor Fender perguntou se eu iria ficar até o final do dia ali com ele porque se eu fosse ficar ele iria levar as crianças ao campo de futebol próximo a escola. Na mesma hora não hesitei em dizer que ficaria até o final lhe acompanhando. Após isso ele falou comigo da seguinte maneira: “ba, agora vai ficar massa, com a tua parceria aí, tem os monitores, é raro um estagiário ou alguém do pibid estar comigo aqui nessas últimas aulas e aí essa turma faz tempo que não vai lá no campo. Agora que tu vai ficar a gente vai se organizar pra ir lá”. Ainda restavam 15 minutos até o fim da aula dessa turma que ficou no ginásio e o professor Fender subiu com as crianças para a sala delas e o acompanhei. Lá ele pediu para que as crianças sentassem em seus lugares e ele deu folhas para que elas pudessem ficar desenhando nesses minutos finais. Em conversa com as crianças eu perguntei se elas desenhavam bastante nesse tempo final depois do recreio e elas disseram que é bem comum o professor Fender deixar elas assim nesse momento até a chegada da próxima professora e ele fica um pouco mais tranquilo nesse momento sentado na cadeira. Ao dar o horário e a chegada da professora, saímos de sala e fomos para as duas últimas aulas do professor que seria com uma turma de quarto ano lá no campo. No deslocamento até a outra sala o professor Fender me disse que esses 15 minutos depois do recreio que choca com o intervalo dos anos finais ele não gosta de utilizar nos espaços lá debaixo, pois acaba tendo que competir o espaço com muitos alunos dos anos finais e acha que 15 minutos passam muito rápido para se desgastar e propor algo novo. Disse que não é uma exclusividade e que com algumas turmas, dependendo de como a aula está, ele acaba utilizando e propõe até para os grandes participarem porque gosta dessa interação.

Chegamos na outra turma, eles estavam ansiosos pela aula de Educação Física, fiquei na porta apenas observando para não ter um choque muito grande e causar mais agito nas crianças. O professor Fender pouco falou e disse à eles rapidamente que iríamos ao campo e que eles deixariam suas mochilas na sala de projetos, uma sala que há próxima a entrada da escola. As crianças logo formaram uma fila próxima a um pilar que há perto da sala delas para a contagem do professor. Ele me disse que sempre faz uma contagem porque é uma segurança que ele tem para que não perca ou esqueça de nenhuma criança. Descemos pela rampa devido as crianças

estarem com suas mochilas e muitas terem aquelas mochilas de rodinha e quando chegamos na sala de projetos estava acontecendo uma aula de violão que é ministrada no contra turno escolar com um professor. Senti naquele momento que atrapalhamos essa aula com a entrada das crianças fazendo um certo barulho e o professor de violão ficou meio sem jeito tentando concentrar em sua aula e o professor Fender o pediu desculpas. Na saída dessa sala de projetos ele disse pra mim, mesmo sem eu perguntar: “ba, meu, não tem o que fazer, eu não posso deixar as coisas na sala porque não tenho chave, não uso a sala de educação física por causa é mais dos anos finais e eles estão sempre com as coisas deles lá, o que sobra é aqui que tem professoras e um espaço seguro e próximo a saída”. A justificativa dele foi muito plausível, pois é algo que foge apenas do controle dele e uma condição da própria cultura escolar.

Feito isso, o monitor, um aluno do turno da manhã dos anos finais que está há bastante tempo auxiliando o professor Fender já estava também aguardando um copo e uma garrafa de água. Ele me disse que é praxe do professor Fender levar essa água para as crianças para que não tenha risco de elas perderem suas garrafas no campo. Seguimos então para o tal campo próximo a escola. Pela organização que se exigia, levamos mais ou menos 5 minutos até chegar ao campo. Passamos por uma pequena trilha entre árvores e um gramado até chegar ao local de um campo de futebol de um time do bairro. Lá não há só o campo, o que me surpreendeu, há um local com algumas árvores, uma pequena quadra de vôlei de areia que conta com alguns bancos, as árvores têm pitanga e há, claro, um campo de futebol de onze jogadores bastante amplo e muito bem cuidado. Reparei que logo que chegaram lá muitas crianças foram subindo em árvores e outras pediram a bola para o professor Fender para irem ao campo jogar futebol. Logo que chegou lá o professor começou a montar seu trapézio para que as crianças utilizassem e deu uma peneira que disse que as crianças costumam fazer “bolo” com areia. Após a montagem do material e as crianças já estarem umas subindo nas árvores, outras utilizando o trapézio, alguns meninos no futebol, outros fazendo bolo e outras correndo pelo campo, o professor Fender me disse: “eu gosto muito desse espaço aqui, mas eu tô sem parceria na escola pra ficar vindo pra cá, até dá pra vir sozinho com o monitor, mas não é a mesma vibe, contigo aqui vai dá pra gente fazer mais coisa. Ali no NEIM eu tenho mais essa parceria, não toda essa coisa do horário fechado, se passar um pouco do horário beleza. Aqui não, aqui tem essa coisa da hora fechada, o tempo contado, as crianças presas na sala de aula, por isso que eu gosto de vir pra cá”. Após essa fala dele, fiquei auxiliando algumas crianças a subirem no trapézio e também outras a tomarem água. Fiquei observando as interações dela e o que estavam fazendo e criando sozinhas. Fui ao campo e peguei a bola dos meninos para jogar futebol com eles e vi que algumas meninas estavam sentadas no banco de reservas do campo apenas conversando. Joguei um pouco com os meninos e logo voltei para falar com o professor Fender. Perguntei à ele: “cara, tu explora algum conteúdo aqui, o que tu gosta de fazer com elas nesse lugar?”. O professor Fender me respondeu: “ba, aqui eu gosto de vir porque elas podem explorar, elas criam muita coisa, olha lá aquela corrida espontânea das meninas, olha a gurizada pegando pitanga na árvore, olha o jogo de futebol rolando ali sem eu ter que estar ali presente. Acho muito massa que eles aprendem a se organizar entre eles e não precisam ficar presos lá na escola, naquele espaço todo cheio de cimento, aqui tem natureza, tem uma sombra, tem árvore que pode subir sem alguém ficar chamando atenção. É por isso que gosto de vir cá e não fico

muito preso aos conteúdos não, deixo eles explorarem. No NEIM eu tenho mais parceria, daí a gente acaba fazendo uma coisa mais guiada, na escola eu procuro explorar os conteúdos lá dentro”.

Achei interessante essa análise do professor Fender e compartilhei com ele que trabalhei em uma escola que não tinha parceria para fazer saídas de campo e que me sentia frustrado, pois eu estava sempre disponível quando precisavam de mim e na hora de fazer uma aula fora da escola acabava tendo que pedir ajuda para os amigos que eu tinha fora dela e isso acabava cansado. Debates um pouco sobre essa questão dentro da escola e concordamos que nos espaços de Educação Infantil parece que isso é mais possível por ser um espaço menos rígido e mais flexível. O tempo passou muito rápido e quando vimos faltavam 10 minutos para voltar à unidade. Nos organizamos rapidamente, fizemos a contagem das crianças e fomos caminhando com as crianças até a escola. Chegando lá as crianças pegaram seu material e ficaram no refeitório correndo um pouco até a hora de dar o sinal, que faltavam só alguns minutos, e assim que deu o horário elas já foram saindo da escola.

O professor Fender pegou sua filha e comentei com ele que na próxima semana eu iria ao CONBRACE e que após o evento eu voltaria a acompanhá-lo. Fomos caminhando até a saída, eu fui embora e ele foi assinar o seu ponto que fica lá na secretaria na saída da unidade. Foi um dia muito produtivo com o professor Fender e o dia mais diferente que tive até agora na unidade que me renderam diversas reflexões acerca da prática educativa do professor, mas também sobre a organização da cultura escolar desse local.

### **DIÁRIO DE CAMPO 26/09/2019**

Nesse dia eu não estava muito bem, mas por ter passado uma semana após minha volta do CONBRACE resolvi ir à escola mesmo assim. Fui no período da tarde com o objetivo de acompanhar o professor Condor e o professor Fender. Almocei em casa e fui de ônibus para lá.

Logo que cheguei já encontrei os dois professores na sala dos professores e os cumprimentei e já fui comunicando como eu iria me organizar hoje. Disse que nas primeiras aulas ficaria com o professor Condor e o professor Fender nas últimas aulas. Ele ficou feliz, pois queria fazer uma saída ao campo nas últimas aulas. Logo que deu o sinal o professor Condor foi para a porta da sala da Educação Física e fui junto dele. Os alunos já estavam à sua espera na porta. Hoje o ginásio estava fechado, pois estão sendo feitos reparos por causa de uma infestação de pombos que há naquele espaço. Estavam fechando algumas frestas que têm lá no alto do ginásio que é onde os pombos entram e fazem xixi e coco por lá, o que atrapalha a utilização do espaço. Dessa forma, nas suas aulas de hoje que acompanhei o professor Condor fez duas modalidades esportivas, handball e basquete. Os meninos jogaram handball e ele teve que intervir várias vezes, pois os garotos começavam a chutar a bola ao invés de fazer o jogo do esporte proposto. O jogo aconteceu em uma quadra externa da escola. Na tabela de basquete externa que há ao lado dessa quadra e é meio que misturada com um pátio, o professor organizou três times de meninas que fizeram um jogo de basquete, mas que teve pouca participação delas e ele ficou durante muitos momentos chamando a atenção para que participassem da aula, tanto que pouco

conversamos hoje. O professor Condor me contou que nos dois primeiros bimestres ele trabalha muito os fundamentos dos esportes e que no último trimestre ele busca fazer os jogos dos esportes propriamente ditos.

No decorrer da segunda aula do professor Condor ficamos observando que havia uma professora auxiliar substituindo um professor de Educação Física que estava afastado essa semana. Percebemos que ela deixou os alunos soltos pela escola, pois uns ficaram na sala de dança, outros ficaram na quadra jogando vôlei e outros ficaram no parque. Todos sem conteúdo algum e sem fazer nada. O professor Condor disse que quando falta procura deixar pelo menos algumas bolas para que eles possam fazer algo relacionado a disciplina dele, pois ali elas costumam deixar os alunos soltos mesmo. Ele disse que parece que as professoras auxiliares têm medo de dar conteúdo em sala quando é uma substituição do professor de Educação Física.

Antes do fim de sua aula, eu fui para o intervalo com o professor Fender, pois havia dito à ele que iria participar de suas últimas aulas do dia. O professor Fender me agradeceu por ir com ele, pois estava complicado de ir sozinho com as crianças, porque estava sem monitor de Educação Física também. O professor Fender parece manter boas relações com os colegas de trabalho dos anos iniciais. Hoje, rimos bastante com histórias engraçadas dele com outros professores ali da unidade no intervalo. Após o lanche, subi com ele, aguardei os 15 minutos finais de sua aula e fomos buscar o grupo para as duas últimas aulas e nosso deslocamento. Aproveitei para buscar um copo e uma jarra de água para levar para as crianças se hidratarem. Mantemos a rotina de deixar as mochilas na sala de projetos, dessa vez não tinha aula de violão, e fomos para o campo. Fizemos a contagem, organizamos as crianças e passamos pela trilha. Nossa ida foi tranquila hoje, por ser uma turma que vai bastante ao parque. O professor Fender levou apenas uma bola de futebol e seu trapézio para fazer de balanço por lá para as crianças. Chegamos no campo, montamos o material e as crianças foram explorar aquele espaço. Nesse dia nos envolvemos bastante com as crianças e o professor Fender me disse que gosta de levá-las ao campo para que seja um conteúdo de experimentação nos diferentes espaços, aproveitando os espaços para além da escola. Batemos muito papo nesse dia em relação ao CONBRACE e as histórias que ele já teve em alguns e ficamos quase a aula inteira conversando sobre o evento e ele disse que quer tentar ir no próximo, pois quer se reaproximar das entidades científico-acadêmicas.

Na segunda parte da aula ficamos conversando tanto sobre o evento e interagindo com as crianças que quando vimos faltavam 5 minutos para voltar para a escola. Corremos para organizar as crianças e fomos rapidamente voltando para a escola, quando chegamos o sinal havia acabado de bater. Demos muitas risadas e o professor Fender me falou: “ba, Vitão, essa tua parceria aqui ta sendo fundamental, não to passando por um momento muito fácil da vida e é bom ter outro adulto com umas ideias massa pra trocar ideia na aula aqui, faz melhorar o dia e passar mais rápido”. Falei para ele que para mim estava sendo um belo aprendizado também e que ele era um cara muito gente boa. Nos despedimos e fui embora para casa de ônibus.

**DIÁRIO DE CAMPO 02/10/2019**

Nesse dia fui passar o período da manhã na escola. Cheguei cedo, próximo do horário do sinal da entrada. Reparei que estavam pintando a escola por fora e quando entrei vi que tinham algumas áreas isoladas para pintura também, além de terem colado grades em cima de alguns muros da escola, pois tinham muitos alunos pulando os muros para pegar bolas do lado de fora.

Cheguei lá e procurei pelo professor Condor e fui avisado que ele estava nos jogos escolares. Sendo assim, resolvi ficar a manhã inteira com o professor Ampeg nas suas turmas de anos iniciais. Apesar da pintura na escola, o professor Ampeg estava sozinho no período da manhã por lá, então foi mais tranquilo de utilizar o espaço. Na primeira aula, que foi um pedaço no parquinho e outra em uma quadra externa ele me disse que hoje era “largobol”, porque era uma aula curta e ele não sabia muito o que fazer naquele dia, pois era seu dia de ginásio, mas devido a pintura não pode utilizar. Todas as outras aulas do professor Ampeg pela manhã foram iguais. Iniciaram com um pega-pega congela durante uns 20 minutos e o restante da aula foi livre, naquele sentido de alguns brincarem no parque e outros jogarem futebol. Nesses momentos de aula dele pudemos perceber uma professora auxiliar de ensino substituindo o professor Condor deixando os alunos livres pela escola fazendo o que queriam. Vimos alguns alunos jogando futebol e outros vôlei e o resto rodando pela escola e até mesmo mexendo no celular.

Em um dos momentos da aula perguntei ao professor como era a escola para ele na adolescência e ele me disse: “ba, meu, eu aprontava na escola, chegaram a me colocar para estudar de noite. Mas eu brincava muito em casa também, tava sempre na rua dando um jeito de fazer algum jogo.” Além disso, ele me disse que comprou um carro essa semana e que facilitou muito a vida dele e que se mudou para Florianópolis em busca de qualidade de vida, porque em Porto Alegre ele não tinha mais paz e sossego, estava vivendo sempre tenso. No recreio os professores entraram em um debate sobre a merenda escolar e a postura da nutricionista, que fica olhando os professores quando estes pegam alguma comida no recreio. O professor Ampeg disse que essa nutricionista olha eles com uma cara de braba e que sobra um monte de comida ali e a gente não pode pegar nada e depois vai tudo fora. Disse que vai continuar pegando uma fruta pelo menos.

Depois do recreio voltamos para a aula do professor Ampeg e ele tocou no discurso do desenvolvimento motor na Educação Física escolar, mas cada vez que ele reforça essa sua posição, menos eu a vejo na sua prática educativa, pois ele se baseia muito em jogos e brincadeiras populares e nem toca no assunto desenvolvimento motor com as crianças, pois sempre frisa que o importante é eles participarem e se divertirem. O professor Ampeg me disse que essa época já está muito cansado e que as crianças também e prefere deixar as crianças mais livres porque as brincadeiras começam a ficar repetitivas. Ainda reclamou da obra, que eles deveriam fazer a obra em outros horários, principalmente quando envolve o ginásio que é um dos locais que ele tem disponível para usar. Ele disse que hoje queria ter utilizado aquele espaço, pois acredita que grita menos lá dentro. Nessa hora até me surpreendi, pois uma vez ele me disse que não gostava tanto assim de dar aula no ginásio. Me parece que para dar suas aulas livres é mais fácil no ginásio, porque lá tem um espaço mais restrito e os materiais estão a seu alcance, diferentemente da quadra externa e do parque.

Ao fim da manhã me despedi do professor Ampeg e voltei para a casa de ônibus.

## DIÁRIO DE CAMPO 11/10/2019

Neste dia o professor Fender me convidou para ir assistir uma fala sua em um curso sobre a transição oferecido pela Prefeitura. Ele iria fazer a fala juntamente com alguns profissionais do NEIM em que trabalha e com uma professora da unidade educativa.

O encontrei no NEIM e peguei uma carona com ele a diretora do núcleo e fomos conversando algumas questões rotineiras da unidade e também da educação e política. Depois almoçamos juntos e fomos para o Centro de Educação Continuada onde ocorreria a sua fala.

Após a ministrante do curso apresentar os participantes do dia eles iniciaram a fala. O professor Fender demorou a falar, mas depois começou a explorar suas vivências e concepções sobre os espaços.

Primeiro ele disse que gosta dos dois espaços, tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental e que gosta de se questionar sobre esses dois lugares, ao invés de pensar na facilidade de ter apenas uma instituição com carga horário de 40 horas.

O professor Fender fez uma analogia em sua fala chamando o NEIM e a Escola como reinos “tão tão distantes”. Descobri que o professor Fender fez uma música em parceria com uma professora aposentada da rede para uma apresentação das crianças e da história do NEIM e da Escola Doce Educação através da aproximação entre as duas unidades. Essa aproximação aconteceu por meio de uma interação quando houve visita das crianças do NEIM a escola e vice-versa.

Na fala dos professores pude descobrir que o NEIM era vinculado a Escola antigamente, mas hoje eles são divididos por uma cerca. Mostraram também que a organização dos encontros interativos entre o 6º e o 1º ano se dão nos espaços naturais nos arredores da escola, com brincadeiras, rodas de conversa, músicas, entre outros.

O professor Fender e as professores que estavam apresentando o relato citaram a dificuldade de parcerias para pensar a transição de uma forma coletiva, pois faltava apoio. Uma professora puxou o movimento porque uma criança disse que queria voltar para a creche e a escola parecia uma prisão. Se perguntou, por que não aprender brincando?

Fender disse que se sente diferente nas duas unidades. Ele tem mais energia no NEIM porque a concepção de infância e do brincar se aproximam mais do que ele acredita e reconhece que a estrutura da escola é muito fechada e na creche as possibilidades de saídas e tempos para as crianças é mais amplo, aberto e de mais parcerias. Faz um pouco da transição nos dois espaços, mas na escola muito menos porque a escola dá menos espaços de diálogos que o neim. Na saída de sua fala, o parabeneizei sobre sua exploração e apresentação e disse que pude conhecer um pouco mais ele também sobre o que ele pensava sobre a educação. Ele me agradeceu pela parceria de ir até lá com eles e me disse: “tu vai ver que a escola vai dizer que eu to fazendo um trabalho pro NEIM hoje e não pra eles, mas eles esquecem que estão envolvidos no projeto também”. Ele disse que disseram isso para ele uma vez porque foi no momento de aula dele na escola e não no NEIM e por isso acham que ele está apenas representando o NEIM, o que não é verdade. Além disso, ele me disse que gosta de pensar essa transição e que local é esse da transição, mas que se sente muito sozinho para as parcerias de transição no primeiro ano dentro da escola.

## DIÁRIO DE CAMPO 16/10/2019

Hoje estava um dia chuvoso e foi um dia propício para observação, pois ainda não havia visto como os professores se organizam em dias assim. Cheguei na escola um pouco após o início do horário do sinal e fui direto procurar algum professor de Educação Física.

Quando cheguei o professor Ampeg estava sentado com as crianças brincando livremente com elas durante a sua aula que estava acontecendo no ginásio e achei melhor não intervir, pois ele o estagiário estavam interagindo bastante com elas com os materiais que elas estavam utilizando. Acabei não perguntando como ele chegou naquele conteúdo nessa aula. Entretanto, era uma aula livre pelo o que pude perceber.

O professor Ampeg está envolvido, por causa do pibid e também um pouco pela influência de seu estagiário, em um projeto sobre Cândido Portinari, que faz parte do PIBID em Educação Física, coordenado pelo professor Fábio da UFSC, e hoje iria explorar algumas das brincadeiras dele em sua aula com essa turma de primeiro ano no ginásio. Soube que a unidade recebe muitos projetos nas diferentes áreas do conhecimento e também pesquisas, pois há pibid de Educação Física nos anos iniciais que interagem com as pedagogas e também com a professora de artes. Além disso, há pibid em outras áreas, principalmente da pedagogia. Pela conversa que tive com a professora readaptada, com a supervisora e agora com o professor Ampeg e o estagiário (que está há bastante tempo na escola), percebo que as turmas de anos iniciais são mais abertas a participação e inserção de projetos em uma ideia de pensar um trabalho coletivo na escola, por isso a entrada do professor Ampeg no projeto Portinari e também da professora de artes.

Após buscarmos esse grupo de primeiro ano, os quais novamente esperavam o professor Ampeg ansiosamente e que o receberam com muita festa, descemos ao ginásio para fazer a aula do dia. Nesse dia, estávamos em três pessoas, eu, o professor Ampeg e o estagiário da UFSC. As crianças nos recebem super bem e também não estranham muito a nossa presença, pois interagem conosco, conversam e também nos respeitam quando pedimos alguma coisa a elas. Hoje, o professor Ampeg as reuniu em uma roda de conversa para falar sobre Portinari e explicar as brincadeiras que seriam feitas naquele momento da aula. Ele estava com a camiseta de Portinari fazendo a brincadeira que eu conhecia como nome de “pula carniça”. Nesse momento para mostrar como era a brincadeira, chamou o estagiário para explicar a brincadeira, onde ele agachou e o estagiário pulou por cima dele colocando a mão em suas costas e pulando com a perna aberta. As crianças começaram a rir e algumas falaram que conheciam a brincadeira como “pula sapo”. Após as crianças falarem outros nomes da brincadeira, o professor Ampeg começou a perguntar quais outros nomes as crianças conheciam e apareceu também o “pula carniça” e ele então falou a elas: “tão vendo pessoal, as brincadeiras podem ter vários nomes diferentes em diferentes lugares, mas o Portinari chamava de pula cela”. O estagiário me chamou e na hora falou que iria explorar nas suas intervenções os diferentes nomes das brincadeiras populares. Achei que foi uma boa reflexão para levar às crianças, algo que eu não havia refletido ainda também, mas que pode ser muito interessante e importante para elas. Perguntei ao professor Ampeg sobre o planejamento novamente e ele desviou o assunto dizendo que entregou o do primeiro trimestre e depois não entregou mais.

Ele organizou as crianças em uma roda, um pouco maior do que o centro da quadra, colocou colchonetes que estavam guardados na sala de materiais que há dentro do ginásio e as crianças que estavam agachadas ficavam em cima dos colchonetes e as outras iam pulando por cima

delas. Não havia um resultado comum ou alguma corrida, o importante era pular sem machucar os colegas. Me surpreendeu que as crianças gostaram e se envolveram bastante com a brincadeira, pois teve 100% de participação delas. O professor mediu com muito diálogo a atividade e conseguiu que não houvesse nenhuma competitividade entre as crianças. Percebi que ele instruía muito elas a pularem, as outras a agacharem, a irem mais rápido para o colega de trás não chegar perto e esbanjava um belo sorriso no rosto, mostrando a felicidade daquele momento. Elas prestaram atenção o tempo inteiro nele e davam belas gargalhadas, tomavam cuidado com o colega à frente e abaixo e pareciam estar gostando muito daquela atividade. As crianças revezaram quem estava sentada e quem estava em pé pulando os colegas. Depois de um tempo com a mesma brincadeira o professor Ampeg mudou a aula para um pega pega com os elementos do pula cela e as crianças se envolveram muito. Era um pega pega congela e que era pego ficava agachado e para ser salvo teria que fazer o movimento do pula cela. Ele me disse que percebeu que as crianças estavam muito envolvidas e resolveu fazer uma coisa mais dinâmica. A brincadeira começou sem espaços delimitados, mas logo o professor Ampeg disse que só poderia na quadra de futsal e não poderia utilizar espaços fora dela. Ele comentou comigo da seguinte maneira: “eu gosto de delimitar espaço em algumas brincadeiras pra que essas crianças desenvolvam o controle inibitório delas. Ba, meu, elas chegam aqui sem limites as vezes, querendo fazer tudo, sem saber até onde podem ir ou o que podem fazer. Tem criança que chega aqui e não respeita, faz o que quer, vai no banheiro sem falar nada.” Fiquei surpreso quando ele disse, pois quando ele dá suas aulas livres ele não se preocupa muito com espaço que as crianças podem usar e deixa elas utilizar o local que querem tem disponível. Falei para ele que apesar do que ele falou, percebo que ele tem um bom domínio da turma, pois não precisa falar muito alto e ficar parando a aula para chamar atenção e ele me disse que no começo era bem diferente e que foi um processo, mas que ele procurava não se estressar muito com algumas coisas. Desde que acompanho o professor Ampeg, hoje, foi a primeira vez que ele interveio com um mesmo conteúdo a aula inteira. Apesar de bater muito na tecla ainda sobre o controle motor e seu desenvolvimento, o professor Ampeg continua fazendo brincadeiras que desenvolvem as interações entre as crianças sem falar a elas algo de desenvolvimento motor. Ao fim da aula ele fez uma roda com as crianças, perguntou o nome da brincadeira que tinham feito de Portinari e perguntou quem gostou da aula e se divertiu. Foi apenas isso, mais uma vez parece que para ele a importância da Educação Física na escola é de se divertir e isso me deixa um pouco angustiado, pois há diversas possibilidades de aprendizado e problematizações que a cultura corporal de movimento proporciona na escola.

Percebi que por ser o dia dele de ginásio, mesmo com chuva, isso não afetou muito seu planejamento e espaço pedagógico da aula.

O professor Ampeg disse que não se envolve muito com os professores da escola porque sente que está sempre errado e possui posicionamentos diferentes do grupo em alguns momentos, seja sobre opinião política ou até mesmo em certos momentos sobre a Educação Física. Disse que ali tem menos problemas em relação a Educação Física do que na unidade anterior que ele trabalhava no norte da ilha, onde havia uma exigência de certos conteúdos da proposta curricular do município e os professores terem uma perspectiva de Educação Física diferentes da dele. Ele disse para mim: “lá na outra unidade os professores me enchiam o saco por eu falar desenvolvimento motor com as crianças pequenas, mas eu acho que tem que ter o desenvolvimento motor, parece que a proposta da rede nega isso e não é bem assim, tem que



considerar todos os lados da área. Eu até tentava seguir algumas coisas deles, mas não concordava porque tinha que colocar conteúdo no meio que não fazia sentido nenhum e quebrava todo o planejamento”. No intervalo do recreio, fomos eu e o estagiário pegar um café na sala dos professores e ficamos conversando por lá. O professor Ampeg pegou uma fruta e nem para a sala dos professores, nessa hora até comentei com o colega estagiário e perguntei se geralmente o professor Ampeg era assim. Ele me disse que ele fica pouco no recreio ali dentro mesmo, geralmente apenas alguns minutos e que não se relaciona tanto assim com os professores ali dentro. Disse que tem alguns que ele já percebeu mais proximidade, mas prefere passar o recreio lá fora. Eu já havia percebido isso e em alguns momentos que passei o recreio com ele, percebi que ele fica mais nas conversas entre nós dois quando fica dentro da sala dos professores.

Nessas trocas de aula que tive com o professor Ampeg, onde tivemos que passar até mesmo pela chuva e poças d’água com as crianças devido o deslocamento da sala de aula até o ginásio, percebi que o professor Condor estava dividindo sua aula entre sala de educação física e refeitório com atividades como ping pong, futmesa e muitos alunos no celular. Abordei ele da seguinte maneira: “fala Professor! Quando chove e não tem ginásio fica mais difícil, né?”. Ele me respondeu: “Putz, nem me fala, quebra todo o trabalho, não tem muito o que fazer, é fo\*\*”. Eu fico mais nisso aqui mesmo, tás entendendo? A gente bota um futmesa aqui, um ping pong lá dentro da sala de Educação Física que a gurizada gosta também, tem o pessoal que faz um três cortes aqui dentro, mas tem o pessoal do celular que eu até tento tirar, mas não tem muito material pra envolver eles e eu não faço trabalho escrito com eles também”. Entendi um pouco da angústia do professor Condor, mas também achei que ele poderia tentar envolver os alunos de alguma maneira diferente, mesmo que fosse difícil para ele. O professor não negligencia as aulas de Educação Física, mas entendo que ele está em fase final de carreira, tendo em vista que ele está há 32 anos na rede e só nessa unidade há 28 anos, além de ser um professor que demonstra um apego bastante grande pelos esportes. Sendo assim, sem o ginásio para utilização ou as quadras externas, o desenvolvimento do seu estilo de aula fica complicado.

A aula seguinte foi ministrada pelo estagiário e a professora de Educação Física readaptada, Marshall, que coordena os projetos, teve um debate com o professor Ampeg, o qual eu procurei não me intrometer muito. O professor Ampeg não concordou com o conceito trazido por ela e como ele se apresenta dentro da escola. Percebi que o clima ficou um pouco mais tenso e os dois saíram de “cara amarrada” um com o outro. Durante a aula do estagiário o professor Ampeg saiu de cena e deixou ele dar a aula e ficou apenas fazendo anotações. As crianças pediam para tomar água e ir ao banheiro ao professor Ampeg que estava sentado no banco, mas ele sempre dizia que era para pedir para o professor da aula, que era função dele no momento. O professor Ampeg fala muito do controle inibitório ainda e que o estagiário precisa limitar mais os espaços pensando que a criança precisa entender que tem limites até onde irem e que se não o estagiário logo logo não conseguirá dar aula. Entretanto, elogiou que o professor estagiário tem uma maturidade bacana e que não tem uma visão utópica da escola pelo fato de estar participando do PIBID já faz um bom tempo.

Nesse meio tempo, na troca de uma aula para a outra, observei novamente o professor Condor dando aula no refeitório com cordas, bola de vôlei, ping pong na sala de Educação Física e apenas dois alunos jogando futmesa. Por sorte nesse dia havia apenas dois professores de

Educação Física pelo período da manhã na escola. Percebi que o professor Condor estava meio inquieto para um lado e outro mexendo em seu celular e ele me disse que tem jogos escolares amanhã e estava resolvendo questões burocráticas para viabilizar a saída dos alunos.

Ao fim da aula do estagiário, que foi a penúltima pelo período da manhã, nós dois saímos antes da última aula e pegamos o ônibus rumo a UFSC por termos diferentes compromissos por lá no período da tarde.

### **DIÁRIO DE CAMPO 17/10/2019**

Hoje foi mais um dia chuvoso, de chuva fina que estava indo e voltando. Cheguei na escola e encontrei o professor Condor que me disse que a partir das 9:30h estará nos jogos escolares.

Quando cheguei o professor Condor estava limpando a quadra com um rodo para dar mais opções para a professora auxiliar que irá substituí-lo, tendo em vista que a chuva estava aliviando e apenas caindo alguns pingos. Ele me disse que o jogo de hoje é do melhor time de futsal feminino que ele tem ali na escola e que está confiante na vitória. Ele estava falando de sua substituição e que quando as auxiliares vem substituí-lo, muitas vezes elas não fazem nada com eles e muitos ficam apenas no celular, por isso me disse que a partir do sétimo ano acha que a atividade física deve ser optativa para os alunos, ou seja, faz quem quer, mas ele não explorou nada além disso, se seria no contra-turno ou se alguém faria fora da escola. Por ele estar com um pouco de pressa, acabei não conseguindo explorar esse assunto. Além disso, me disse que no último mês de aula para o nono ano vai deixar eles escolherem o que querem fazer, tendo em vista que é o último mês deles na escola e no ensino fundamental. O professor Condor deixou separado bolas de vôlei, basquete, futsal e handball para a professora auxiliar que irá substituí-lo. Deixou apenas duas bolas de vôlei porque disse que já se perderam muitas bolas e já está difícil de materiais de Educação Física na unidade. No início da primeira aula o professor deu fundamentos de vôlei no pátio e um jogo de futebol na quadra externa e pude perceber que as explicações do professor são breves e que os alunos se organizam rápido e participam da aula em sua grande maioria.

No decorrer da aula o professor Condor foi falar com a supervisora e pediu para eu dar uma olhadinha na turma. Nesse momento fiquei de olho de longe, mas sem chamar a atenção nem nada aguardando o retorno dele. Foi a primeira vez que me pediu para fazer isso. Fiquei uns 20 minutos sozinho e dois garotos ameaçaram brigar de brincadeira e também chutar a bola para fora da escola. Nesse momento acabei intervindo e disse que o professor não iria gostar de ver eles fazendo isso. Eles recuaram, mas não se sentiram intimidados com minha presença. Apesar de estar ali não para substituir professor ou ficar dando “olhadinha” em alunos, nesse momento acabei não me posicionando, pois tudo aconteceu bastante rápido e acabei tendo de fazer isso. Sinto que quando há jogos escolares se aproximando o professor Condor dá uma importância maior para eles do que para suas aulas do dia.

Bom, após isso, o professor Condor encontrou os alunos que iriam aos jogos e se dirigiu de ônibus contratado pela prefeitura para o local do jogo, mesmo estando com seu carro ali ele prefere ir junto dos alunos e voltar final do dia com eles. Nos despedimos e fiquei um pouco a mercê na unidade, pois havia apenas um professor de Educação Física agora na escola, o

professor Landscape, o qual não participou de minha pesquisa e tenho uma relação um pouco mais distante. Entretanto eu ficaria pelo período da tarde para acompanhar o professor Fender e aproveitei para observar o movimento da Educação Física com as auxiliares de ensino.

No decorrer da manhã foi a mesma auxiliar de ensino que ficou com os alunos do professor Condor, fiquei circulando pela escola para observar como ela iria ministrar as aulas. O que vi, em todas aulas, sem exceção, foi a professora apenas deixando os materiais para os alunos, então alguns ficaram jogando futebol, outros vôlei, em duas turmas um grupo de três meninos jogaram basquete e em alguns momentos em umas turmas algumas pessoas ficaram em seus celulares e a professora não chamou atenção e nem fez nada. Na grande maioria das aulas ficava apenas de olho para não ter nenhum problema. Esse fato não é exclusividade dessa unidade, por onde passei isso também acontecia em alguns momentos, principalmente com as turmas de anos finais, que as professoras acham que é difícil de tirar a Educação Física deles. Entretanto, os professores de Educação Física e aqui no caso o professor Condor, poderia ter deixado atividades pré-determinadas para que elas ministrassem. Fiquei um pouco inconformado com tudo aquilo, mas pude ver que não é novidade na cultura escolar. Fui almoçar fora ao fim da manhã para voltar no período da tarde.

A tarde estava apenas o professor Fender na escola. Cheguei bem em cima da hora e o encontrei na sala dos professores, nos cumprimentamos, conversamos um pouco sobre música e eu disse para ele que ele estava com toda a escola só para ele hoje a tarde, pois o professor Condor não estava lá e ele disse que iríamos fazer uma bagunça boa com a criançada hoje. Hoje as aulas foram bastante intensas, senti que o professor Fender estava bem disposto e interagiu muito com as crianças. As brincadeiras precisavam de muita atenção e o auxiliiei quase há todo momento no dia de hoje. Todas as aulas aconteceram no ginásio. A primeira aula foi aquela aula rápida de 45 minutos no primeiro horário após o sinal. O professor Fender estava com uma camiseta elaborada pelo projeto de Cândido Portinari, que acontece no NEIm e na escola, que tinha o desenho do “pula carniça” e apresentou ela para as crianças e também apresentou quem era Portinari por estar envolvido nesse projeto. As crianças conheciam também a brincadeira com outros nomes e ele as organizou em duplas para pularem e experimentarem como era a brincadeira. Ele me chamou e eu disse que de manhã o professor Ampeg havia feito de uma maneira específica ele gostou da ideia, primeiro fez o pega-pega congela que tinham os elementos do pula carniça e ao final da aula organizou elas em roda para fazer uma “corrida do pula carniça sem fim”. Ficamos quase a aula toda cada um de um lado da quadra para auxiliar a criançada e elas participaram muito da aula e gostaram da brincadeira do pula carniça. Quando vimos, já estava dando o horário e fomos muito rápido para a sala de aula. Para nossa sorte não havia voltado a chuva e as poças do trajeto já tinham diminuído, o que facilitou o deslocamento com as crianças. Na segunda aula, que era faixa, o professor Fender fez muitas brincadeiras com as crianças. Começou com o jogo da queimadinha e foi até as crianças casarem, depois elas pediram para fazer um tal de pega-pega bruxa, o qual eu conheço com outro nome, onde as crianças que são pegadas são congeladas e o pegador escolhe se ela fica em árvore, ponte ou pedra e cada um tem algo para ser feito para descongelar. No decorrer dessa brincadeira, a professora auxiliar que estava substituindo o professor Condor estava com uma turma e muitos não estavam participando da aula e foram para dentro do ginásio olhar a aula do professor Fender. Enquanto nós estávamos conversando e esses alunos chegaram, ele nem pensou duas vezes, olhou para eles e perguntou: “querem participar?”. Na mesma hora quase todos entraram

na brincadeira com as crianças do segundo ano. Apenas dois começaram do lado de fora e depois entraram na brincadeira com os amigos. Foi muito legal isso, pois todos interagiram com muito respeito e brincaram de forma tranquila. Era engraçado ver a reação dos mais velhos sendo pegos por crianças pequenas e também da vontade deles de pegarem os pequenos. O professor Fender disse que gosta muito de fazer isso, que não faz mais porque não tem como por causa de toda a estrutura da escola. Após o pega-pega bruxa foi feito um peixe na rede ainda com a participação dos alunos dos anos finais. O professor Fender disse que poucos ali tinham sido alunos dele e que ficou feliz com a presença deles mesmo sem conhecer muito o jeito dele. Quando vimos, os alunos grandes foram saindo da aula porque perderam o horário da aula seguinte, pois estavam tão envolvidos na brincadeira que esqueceram da hora. Nós caímos na gargalhada e o professor Fender me disse: “ba, a gente precisa resgatar essa questão da brincadeira com essa gurizada, não é porque a gente cresce que a gente deixa de jogar e brincar. Se eu fosse trabalhar com os anos finais agora eu ia fazer uma força pra tentar resgatar isso com eles.”

Em um dos momentos de uma das aulas o professor Fender disse que não gosta desse espaço de ginásio como ele é, até entende a necessidade dele, mas disse que preferia um espaço que pudesse explorar as práticas corporais alternativas, que seria um espaço com tatames ou pisos emborrachados, paredes de escaladas, locais que não fossem só essa coisa voltada ao esporte. Entramos também no debate sobre avaliação e ele me disse que na escola é um pouco mais tranquilo, pois ele elabora os descritores e coloca no sistema e está resolvido e que no NEIM é uma burocracia muito grande, pois precisa fazer uma avaliação descritiva da turma, mas também dos alunos e ele não tem o costume de tirar muitas fotos. Disse que quando iniciou no NEIM ele fez uma avaliação bem completa, com bastante informações e de um jeito que acreditava ser bom para as crianças, as famílias e a instituição, mas após fazer foi podado e chamada a atenção dele por não ser daquela forma que gostariam, o que até acarretou em um conceito “atende parcialmente” em sua avaliação do estágio probatório. Me disse que hoje após esses conflitos faz o que é necessário, mas sem muita vontade para dizer que fez e por causa das crianças e porque tem que cumprir essa questão burocrática. Hoje reparei que o professor costuma realmente fazer uma fila para sair da sala e para entrar, depois quando se dispersam um pouco no caminho ele não fica muito preocupado, mas ele me disse que precisa dessa organização para não ficar ninguém para trás na sala de aula e também para não esquecer ninguém no ginásio quando a aula é por lá. No fim de sua aula nos despedimos e combinamos de marcar de tomar uma cerveja em algum momento.

## **DIÁRIO DE CAMPO 28/10/2019**

Depois de quinta-feira da semana passada não haver nenhum professor na escola no período da tarde, horário em que fui naquele dia, voltei hoje para ver se encontrava alguém. Na semana passada soube que o professor Condor estava em jogos escolares e o professor Fender esteve em um evento no NEIM.

Era um dia com relâmpagos, ameaça de chuvas e muito vento. Estava acontecendo prova do SAEB com os quintos e os nonos anos e isso fez com que o professor Condor não desse a primeira aula. Já não bastasse a prova SAEB que interferiu no trabalho do professor, a chuva caiu com força logo no início da manhã e fez com que ele adaptasse mais ainda seu

planejamento. Hoje há apenas dois professores de Educação Física na unidade e só um faz parte da pesquisa. O professor Condor disse que hoje seria dia de futebol no ginásio e vôlei na rua e devido a chuva o professor foi democrático e definiram coletivamente qual seria o conteúdo do dia de uma das turmas do professor. Nesse grupo o futebol ganhou. Na hora da escolha eles tiraram um par ou ímpar para ver quem começaria jogando, meninos ou meninas, pois nesta turma eles não jogam juntos e tempo dos jogos é dividido igual para eles. Uma menina, em sala ainda, desrespeitou o professor com um deboche e pela primeira vez eu pude ver o professor Condor falar de forma mais rígida com um aluno quando chamou a atenção dela e a ameaçou tirar de sala. Essa turma de oitavo ano confronta bastante o professor e ele tem de se posicionar muito nas decisões das aulas para que elas possam iniciar e ter o direcionamento que ele deseja. Para minha surpresa, quando chegamos no ginásio, algumas meninas não quiseram fazer futebol e ficaram sentadas conversando e o professor Condor não quis interferir muito. Dessa forma, foram formados dois times e o professor colocou todos que quiseram participar para jogar sem divisões entre meninas e meninos e também sem intervalos. Senti que o professor Condor não parece estar muito bem hoje, pois está mais quieto e nem está fazendo suas brincadeiras que costuma fazer, além de estar um pouco menos paciente com os alunos.

Uma funcionária da escola, a orientadora, veio entregar um atestado de um aluno para o professor e perguntou se estava tudo certo com o andamento da minha pesquisa. Conversamos um pouco sobre ela e ela falou com o professor Condor sobre a formatura e disse ela acontece na quadra para baratear os custos da escola, tendo em vista que os alunos não tem condições financeiras de alugar um local para realizá-la. Também conversamos que os problemas dos pombos dentro da quadra foram resolvidos e que facilitou a realização das aulas ali e também a limpeza do espaço.

Cabe ressaltar que o professor Condor não utiliza aulas faixas e durante essa aula ele definiu o futebol jogado nas aulas de Educação Física como uma recreação, porque ali é onde eles agem por si, definem as regras e marcam as faltas, saídas de bola, entre outros, e ele apenas media caso haja algum conflito ou alguma dúvida de quem é a bola ou não.

O professor Condor me abordou sobre o contexto político em relação a perda do argentino Macri e disse que a esquerda precisa se mobilizar e mandar esse neoliberalismo embora. O professor Condor se posiciona muito politicamente, sempre à esquerda, e me disse que em todos esses anos de prefeitura ele nunca furou uma greve, porque entende que é uma das poucas formas de conseguir nossos direitos.

A segunda turma do professor Condor nesse dia, uma turma de sétimo ano, decidiu democraticamente através de uma votação proposta pelo professor que queria fazer um jogo de pique bandeira. O professor Condor disse que quando tem o ginásio para utilizar gosta de fazer esses jogos com eles para que eles fujam um pouco dos esportes.

O professor Condor falou no meio do caminho com o professor Landscape, pois tínhamos visto ele usando a quadra externa molhada, e pediu para que ele tomasse cuidado porque uma vez a filha dele caiu em uma situação parecida e isso lhe deixou preocupado.

Alguns alunos começaram a brincar de se empurrar e bater e chegaram até a esbarrar em mim. Na volta para os seus lugares, seguraram um garoto e um deles deu um soco na barriga do colega que sentiu muita dor. Fizeram isso porque o professor não estava presente no momento,

estava pegando o material. Eu vi, chamei atenção e comuniquei ao professor, pois agressão física é algo que não tolero. Nesse momento eu fui obrigado a intervir para que algo pior não acontecesse. O professor quando chegou, o comuniquei e na mesma hora ele foi bastante ríspido com os garotos, pois isso não era coisa que se fizesse e pediu para eles irem para a direção que ele iria encontrá-los por lá depois. Antes de ir para lá, o professor Condor resolveu fazer a explicação do pique bandeira e teve de falar muito alto no ginásio com os alunos para que prestassem atenção. Este é o lugar que ele mais gosta de dar aula, mas nesses momentos é possível perceber que sua voz já está muito desgastada devido ao seu uso na profissão. O professor reconhece esse desgaste da profissão, mas tem repulsa, como ele mesmo cita, ao apito, devido a época da ditadura militar em que ele estudou na escola e o que ele passou nesse período. O professor se ausentou para resolver a questão com os dois alunos e demorou um pouco para voltar. Uma aluna saiu rindo da aula e falando que brincadeira chata e ficou sentada no banco. Outro aluno foi brincar com o professor, na saída da aula e entrada na sala de Educação Física, e empurrou ele contra a porta e o professor ficou bastante irritado e disse que tudo tem limite.

Uma criança pequena que acompanho as vezes na aula do professor Ampeg me pediu para amarrar o cadarço, isso me mostrou que já me consideram alguém que faz parte da rotina e cultura deles.

#### **DIÁRIO DE CAMPO 30/10/2019**

Hoje estava um dia ensolarado e quente pela manhã. Antes de ir para a unidade fui à academia e depois fui para a escola.

Quando cheguei na escola só vi o professor Condor e acabei ficando em sua aula. Disse que a partir da última semana de outubro libera para os alunos, principalmente dos nonos anos a fazerem o que preferirem das modalidades esportivas que ele ensina durante o ano e essa decisão nessa turma ficou entre vôlei, basquete e futebol. O professor me contou que nessa turma há um aluno que joga muito bem futebol e que deu aula para sua mãe desde o primeiro ano e também para o garoto. O professor Condor me disse: “a prática esportiva aqui nas aulas é bom pra gente achar algum talento, pra eu poder indicar pra algum lugar, pra eles poderem de repente tentar algum futuro no esporte, pra poder não se envolver com coisa ruim, eu gosto de acolher essa gurizada. Às vezes nos treinos da noite tem alguns ex-alunos que vem jogar comigo e o diretor não gosta muito, mas eu não me importo não, prefiro que eles estejam aqui comigo, sob meu olhar. Vai saber, um guri desse pode tá aí envolvido com droga e com umas mala ruim e aqui ele tá comigo sem fazer coisa errada”. Apesar dessa perspectiva bem esportivizada do professor Condor das aulas de Educação Física, acho bacana que ele tenha esse olhar de estar com os alunos e se importar com a vida deles para além do espaço escolar. É um ato bastante humano e com certeza tem a ver com todo o carinho que os alunos têm por ele.

Professor brinca muito com os alunos e dá risadas com eles. Nesse dia, ficou a maioria do tempo no futebol que aconteceu dentro do ginásio. Nos espaços externos está muito quente e poucas pessoas estão participando das outras atividades. O professor Condor levou um tapa na bunda de uma de suas alunas e conversou sobre meninos com elas, pois uma o abordou no assunto. Conversou de forma brincalhona, mas muito respeitosa e no fim ainda disse para elas: “você acham que professor não namora? a gente também tem direito, eu tô velho, mas não tô morto”. Elas riram muito com ele e o assunto, mesmo que abordado na brincadeira, foi tratado de forma

muito tranquila e respeitosa. O professor Condor disse para mim que na faculdade incomodava bastante, tanto nas aulas como fora delas, e disse que um professor de estágio de prática desportiva fez ele sofrer na mão dele até um mês antes de acabar a aula. Ele disse que fazia tudo perfeito, mas o professor amassava seus papéis de planejamentos como se não estivesse bom. Isso se deu pelo fato de sua fama de bagunceiro criada no curso. Fez um estágio não obrigatório em futsal para os alunos dos diferentes cursos de graduação da ufsc e acreditava que era um momento de prática recreativa para aquelas pessoas.

Pela primeira vez me disse que foi preparado físico de basquete.

Duas alunas disseram que o professor só faz futebol, vôlei e basquete nessa turma e perguntaram se não estava na hora de fazer algo diferente e talvez criar um novo jogo, pois faz tempo que não fazem algo diferente como até mesmo um jogo de queimada e por isso elas não estavam fazendo aula.

O professor se posiciona fervorosamente contra o governo atual e conta histórias que envolvem os pais dos alunos que deixam até de conversar com ele devido ao seu posicionamento. O professor Condor tem um carinho pelas crianças pequenas da escola e muitas delas o procuram para dar abraços e beijos. Disse que encontra algumas muitas vezes no supermercado do bairro.

No intervalo encontrei o professor Ampeg e ele disse que havia ido ao campo com as crianças e eu disse que iria acompanhar ele no restante da manhã. O professor Ampeg aguardou 10 minutos a professora chegar em sala para a troca de turma e se dirigiu ao grupo da próxima aula com seu estagiário. Ele dá bastante liberdade para estagiário assumir a aula desde a entrada de sala. Conversamos sobre o concurso no caminho, pois o professor Ampeg, o estagiário e eu iremos fazê-lo. O professor Ampeg dialoga muito com as crianças sobre respeito e ajuda aos colegas, principalmente no sentido de brigas e colaboração com os professores e amigos.

Foi possível perceber que as crianças, na aula do estagiário, fizeram, logo que entraram na quadra, uma grande roda de conversa para ouvir a explicação da brincadeira. Em conversa com o professor Ampeg ele me disse que desde o início buscou fazer essa roda no ginásio com as crianças para que pudesse explicar, dialogar e refletir juntamente com elas sobre o conteúdo do dia.

O professor Ampeg mais uma vez dialogou com o estagiário para que ele delimite os espaços a partir do pressuposto do controle inibitório, limitando os espaços da brincadeira de pega pega que foi feita com as crianças. O professor disse que desde a sala de aula já fala para as crianças: "chegou na quadra vai para roda", também percebi algumas vezes que não faz fila para sair da sala porque não gosta e diz apenas para que eles andem juntos.

O professor Ampeg costuma olhar para algumas crianças e dizer que tem alguma coisa no sentido de alguma deficiência ou transtorno. Ele disse também que os primeiros anos fazem muita bagunça porque tem muita energia para gastar e que é difícil trabalhar com essa idade devido a esse fato. O estagiário estava com dificuldade para finalizar a aula e o professor Ampeg entrou em cena para ajudá-lo a finalizar a aula. É impressionante como as crianças prestam atenção nele e quando ele fala roda todas as crianças já se dirigem ao centro da quadra. O professor Ampeg trabalha 20h na escola e 10h em uma creche próxima e que está trabalhando de corretor de imóveis nos fins de semana, segunda e sexta que tem como sua hora atividade e

disse que financeiramente está compensando bastante para ele. Quando é a última aula o professor desce pela rampa com as crianças devido as mochilas.

Na última aula do dia no ginásio o professor trabalhou um pega pega diferente com as crianças e explicou bastante para elas por meio do diálogo. Ele me disse que não gosta tanto de dar aula no ginásio por causa da sua acústica, pois tem que falar muito alto com as crianças para fazer as explicações quando necessário. A brincadeira envolveu uma varinha que fantasiava uma bruxa e as crianças puderam brincar livremente na brincadeira de pegar com ela. Quando eram pegadores a varinha transformava os colegas em árvore, pedra ou ponte e os amigos tinham que ir salvá-las. Uma criança caiu de cabeça no chão no decorrer da brincadeira e ele foi ajudá-la com bastante calma. Foi muito atencioso e cuidadoso no atendimento ao menino, tomou água com ele, o acalmou e levou ele para pegar um gelo na direção. Na volta, o professor Ampeg usou a estratégia de estátua no meio da brincadeira para que as crianças fiquem paradas e escutem a explicação que ele tem para dar.

A varinha da brincadeira foi encontrada no chão do pátio da escola. Era um pedaço de graveto de alguma árvore que tem por lá e o professor disse que o objetivo da brincadeira era fantasiar os personagens das bruxas e as crianças se ajudarem entre si por meio das suas interações.

Mais uma vez observei o professor dando o seu conteúdo o período inteiro, sem deixar as crianças livres por ali. No final ele fez uma nova roda de conversa e perguntou para as crianças quem gostou da brincadeira e perguntou se alguma delas gostaria de falar alguma coisa, mas elas só falaram que gostaram da brincadeira.

Passadas as aulas do professor Ampeg e o fim da manhã, me desloquei até uma padaria próxima à escola que serve almoço e almocei por ali sozinho. Almocei e logo voltei para a unidade. Cheguei na sala dos professores e por ali fiquei lendo as notícias na internet, pois quase não havia professores naquele momento. Logo alguns foram chegando e o professor Fender chegou. Ele me cumprimentou com bastante felicidade e ficamos batendo um papo sobre futebol, pois seu time estava perto de jogar contra o Flamengo e ele estava preocupado. O professor Fender torce para o Internacional.

Logo que deu o sinal, buscamos as crianças, algumas me receberam com abraços e apertos de mão e fomos para o ginásio. O professor Fender foi buscar duas bolas de tamanho médio para fazer um jogo. Nesse momento ele me disse que está bem complicado de materiais de Educação Física na escola e que faz um tempo que não recebem nada de novo. Ele iniciou a aula com o jogo da queimadinha e me disse: “ba, esse jogo tem uma magia, eu não sei o que é, se é a bola, se essa coisa de não se preocupar muito com o espaço e poder fugir e jogar a bola, eu não sei, mas a gurizada se amarra muito. Às vezes eu fico uma aula inteira fazendo ele.” Após um bom tempo de jogo da queimadinha o professor Fender resolveu fazer o jogo do futebol maluco, que é outro jogo que as crianças já conhecem e facilita a sua exploração, pois assim o professor consegue organizá-las rapidamente e otimiza o tempo da aula. O professor Fender comentou comigo da falta de parceria para um possível acampamento que realizará na Lagoa do Peri com o pessoal do NEIM e gostaria de levar pelo menos duas turmas da escola, mas não está encontrando parceiros para isso.

A turma da próxima aula, 32, eu entrei apenas uma vez com o professor e ele disse que tem feito muitos jogos com eles e que tem sido bem legal, que as crianças estão bem envolvidas e que acontecem vários momentos de choros, pois ele tem criado uma tensão entre elas para



observar até onde elas conseguem resolver sozinhas os seus conflitos. O professor Fender faz uma fila bem aleatória e só pede para as crianças irem juntas na rampa. O professor chegou no ginásio, sentou na roda com as crianças e conversou com elas para explicar e relembrar o conteúdo do jogo trabalhado. Feito a explicação, o professor mesmo escolheu os times para o jogo de queimada e pediu para que todos participassem. Antes de iniciar o professor Fender se viu em conflito por receber duas perguntas de como que se joga, pois pensou que a criança ainda lembrasse do jogo e teve que parar para demonstrar novamente. Depois que o jogo iniciou as crianças conseguiram compreender e seguir na brincadeira por quase toda a aula.

O professor Fender disse que daqui uns anos pretende se afastar um pouco do bairro por causa do agito que ele tem, mas ao mesmo tempo ele diz que gosta disso, pois consegue resolver muitas coisas por ali. Me disse que pela sua relação com a natureza e o meio ambiente pretende ir para locais que proporcionem mais esse contato com a natureza e que seja mais tranquilo. A aula acabou com a brincadeira do peixe na rede que as crianças adoram. O professor me contou que na festa das tradições do NEIM que ele também é professor eles fizeram essa brincadeira com os pais das crianças e com elas juntas lá no campo próximo à escola e que foi muito legal ver o envolvimento de todos e que sente falta dessas interações na escola, pois não consegue fazer esse movimento de modificar algumas culturas e rotinas por se sentir muito sozinho e está cansado de comprar algumas discussões e ter que bancá-las sozinho.

### **DIÁRIO DE CAMPO 31/10/2019**

Dia nublado e muito abafado. Sai do centro da cidade de ônibus em direção a escola. Hoje já fui com a intenção de me fazer presente na aula do professor Fender que disse que precisaria da minha ajuda para sair com as crianças para o campo provavelmente. Achei engraçado o jeito que tratou o espaço dizendo: "vamo lá botar essa gurizada para comer umas pitangas", fruta que tem em algumas árvores presentes lá no campo.

Por ter a relação com a natureza e meio ambiente o professor Fender tinha como objetivo de vida trabalhar em uma escola que possibilitasse saídas ao entorno e que não precisasse o tempo inteiro de autorizações. Disse que o NEIM tinha essa perspectiva e puxou isso para a escola também porque acredita que isso faz diferença para eles também. A saída com esse grupo foi maravilhosa e ele me disse em um momento no campo: "as crianças subverteram a ordem em diversos momentos aqui, que mundo fantástico que elas nos apresentam". Ele comentou que queria que tivessem mais possibilidades de explorarem esses espaços. Nessa ideia de subverter a ordem, as crianças, pegaram um bloco em forma de cilindro de concreto que costumam sentar e em grupo foram empurrando até chegar a uma árvore que possuía muitas pitangas, mas que estavam no alto. Quando vi aquilo chamei a atenção dele e ele ficou fascinado e disse com seu sotaque típico gaúcho: "onde que elas iam ter essa oportunidade, meu. Bah, que ideia genial. Por isso que eu gosto de trazer essa gurizada para cá, aqui elas exploram as coisas, transformam e subvertem sem esperar que as coisas estejam todas organizadas e prontas para elas."

Quando voltamos para a escola era hora do intervalo e uma professora falou que foi enfrentada fisicamente por um aluno do quinto ano e percebi que todos ficaram preocupados com a situação e se mobilizaram para ajudá-la no que for preciso.

Na segunda turma que fomos ao campo, indaguei ele sobre a ideia de um possível doutorado e ele disse que pretende se reaproximar da UFSC no ano que vem, mas disse que precisa resolver algumas coisas da sua vida pessoal. Conversamos sobre espaços de transição também e ele disse que tem se envolvido muito nesse tema e refletido sobre as várias transições que existem na educação e que pretende daqui alguns anos trabalhar com outras transições, como por exemplo, a transição dos sextos anos e também dos nonos. No campo me disse que jogou muita bola na adolescência e que foi isso que o levou para a educação física e observei ele jogando bola com as crianças em alguns momentos. As crianças estavam tentando fazer fogo com os gravetos e o professor achou aquilo o máximo e incentivou-as a tentar fazer. O professor Fender toca violão também e alguns instrumentos de percussão e pretende em algum momento até o fim do ano levar esses instrumentos para o campo com a gurizada. Me disse também que irá fazer uma intervenção com várias cordas dentro da escola em um parquinho com outro professor para as crianças se experimentarem nesses tipos de brincadeiras que envolvem questões estéticas.

O professor tem uma calma com as crianças que chama muito a atenção, ele procura se manter tranquilo o tempo todo, mas com a autoridade que lhe é pertinente. A forma tranquila no caminho ao campo, sem se preocupar muito com filas, mas pedir para que andem juntas o tempo inteiro para que ninguém saia da trilha e passe por algum lugar impróprio é um exemplo disso. Por já fazer isso de forma constante com as crianças, sabe que não tem muito problema e também se sente mais seguro quando há monitores, estagiários ou eu como pesquisador.

As turmas do professor Fender, principalmente de primeiro ano, me chamam de professor, tem carinho e respeito por mim já. Conversam e se sentem seguras em pedir para eu resolver conflitos entre elas. Hoje ganhei desenhos e tudo de uma menina dizendo que me amava. Achei bonito e engraçado ao mesmo tempo. Mas isso me mostra que já sou uma pessoa que faz parte do meio delas e de seus contextos, pois já não mudam seu jeito com o professor nas aulas. Ao sair da escola fui caminhando pela avenida geral do bairro e fui encontrando crianças que são dos grupos do professor Fender que iam me dando tchau e chamando de professor também. Percebo aqui uma mudança em nossa relação que me dá mais segurança para conhecer a realidade com menos interferências.

## **DIÁRIO DE CAMPO 06/11/2019**

Hoje foi um dia bastante ensolarado e quente que frequentei o período da tarde na escola. Por ter demorado a engrenar nas observações com o professor Fender tenho aproveitado os turnos da tarde para acompanhá-lo. Chegamos na escola, conversamos um pouco sobre música e futebol, além do concurso que está por vir e fomos para o ginásio. O professor sentou na cadeira ao centro da quadra, ganhou massagem de uma aluna, aguardou o silêncio e fez a chamada rapidamente, sem se preocupar muito com o barulho que estava acontecendo entre elas, que realmente era pouco. Fender iniciou sua aula com um grande jogo de alerta de forma cooperativa onde as crianças não perdiam e não saíam da brincadeira. O professor Fender me contou que já foi um crítico da competição dentro da escola muito forte, mas hoje acredita que há formas saudáveis dessas crianças competirem na brincadeira, é tudo uma questão de como eu vou mediar essa competição.

Estávamos conversando e observando a aula quando o professor Condor apareceu no ginásio e falou com algumas crianças pequenas, deu beijo e abraçou algumas. Nós três entramos em um diálogo sobre o desgaste da profissão de professor de Educação Física. Nossa fala convergiu no sentido de que não podemos nos deixar ser sugados pela escola e chegar aqui e ficar de mal humor, porque se não a escola nos leva e a gente acaba se desgastando muito rápido e logo acaba se readaptando. A energia, o jeito e o carinho com que o professor Condor leva a profissão e trata as crianças é impressionante. As crianças pequenas que nem são alunas dele o procuram e ficam ansiosas para ter aula com ele. É um professor com uma carreira de 32 anos e parece se manter da mesma forma há anos para não ser engolido pela rotina e burocracia da cultura escolar. O professor Fender disse que sempre teve apego pela escola, mas que trabalhou muitos anos em uma universidade particular e que saiu de lá para poder trabalhar menos e receber mais ou menos o mesmo valor e não se arrepende nem um pouco dessa decisão.

Na segunda aula da tarde o professor Fender fez um jogo de 5 passes com as crianças do terceiro ano. Ajudei-o a organizar as crianças. Ele separou as crianças em meninos e meninas para o jogo visando uma melhor organização. Fez o jogo até as crianças cansarem e finalizou a aula com uma roda de conversa e uma grande roda para simbolizar a união do grupo cantando uma música com elas. Além disso, conversou com as crianças sobre o uso do ginásio nas quartas-feiras e disse que tensionou elas para que elas aprendessem jogando e que o jogo era para aprender coisas novas, também para aprender a se controlar e controlar os seus sentimentos, pois no jogo a gente imita coisas da vida. Ele falou assim para as crianças. Usou muito a palavra tensiomanento com elas.

Ao fim da aula fez um peixe na rede onde os alunos dos anos finais entraram na brincadeira e o professor teve de mediar de um jeito que ficasse equilibrada a brincadeira. O professor Fender acha o máximo a integração dos grandes com os pequenos e não foi a primeira vez que fez isso em suas aulas.

Ao fim dessa aula, fomos para o intervalo e ficamos conversando com uma professora de anos iniciais sobre alguns alunos e algumas questões da vida pessoal. Tenho percebido que o professor Fender tem ampliado mais os seus grupos de diálogos nos intervalos, acho que ele já era próximo dessas pessoas, mas eu não estava tendo a oportunidade de reconhecer essas relações. Percebi que conversa com a professora de artes e uma professora de sala de uma das turmas que ministra aula quando se fala de trabalho coletivo e do que estão fazendo com as crianças. Pegamos um lanche antes disso, um pão integral com carne moída que estava muito gostoso. A escola permite que os professores peguem lanche no intervalo sem problemas algum. Quando deu o sinal do recreio, subimos calmamente para a sala de aula com as crianças e o professor Fender manteve sua rotina de nos 15 minutos finais dar uma folha para as crianças desenharem enquanto aguardam o início da aula seguinte. Nesse momento o professor Fender fica mais sentado na cadeira e às vezes comentamos algumas coisas sobre a aula ou até mesmo sobre a aula seguinte. Hoje, fui conversar mais com as crianças para ver o que elas estavam falando e uma delas, quando perguntei se gostava de desenhar, me disse: “eu adoro desenhar, eu gosto desse final da aula de Educação Física do professor, ele sempre deixa a gente desenhar coisas da aula, às vezes eu até faço avião de papel é muito legal”. Nesse momento refleti muito sobre a importância desse espaço criativo para as crianças e vi o quanto ele é valioso para elas.

Com a turma seguinte, nas duas últimas aulas, um grupo de quarto ano que eu ainda não havia convivido, o professor Fender resolveu ir ao campo sem material nenhum porque foi um pedido das crianças. Organizamos a fila com as crianças para saírem, deixamos as mochilas e fomos para o parque. Lá ele ficou mediando a subida das crianças nas árvores e ajudou a pegar pitangas. Sem materiais muitas rolaram na grama e outras ficaram procurando girassois. Também vi que algumas ficaram apenas em rodas conversando, outras correndo livremente e outras fazendo castelos de areia. Quando saímos, foi uma confusão para chegar até o campo, tivemos que parar diversas vezes. A volta também foi um pouco complicada, mas o professor Fender comentou que sai pouco com esse grupo e essa desorganização que aconteceu provavelmente se deu por esse fato.

Lá no campo conversamos um pouco sobre o ritmo da escola, que ritmo a cultura escolar tem e como agregar um ritmo a ela devido ao que ele denominou de contenção e expansão. Justificou que os espaços de expansão são muito pequenos, apenas no recreio e nas aulas de educação física que às vezes acontecem em apenas 45 minutos fora os tempos de troca de sala e organização das crianças. Disse que acredita que a cultura escolar precisa encontrar um ritmo igual da música e que entre em harmonia esses momentos de contenção e expansão.

Ao fim batemos um papo bem informal, sobre música e filhos, enquanto as crianças aguardavam seus pais. Assim que deu o horário de saída nos despedimos e fomos embora.

### **DIÁRIO DE CAMPO 11/11/2019**

Depois de uma manhã bastante chuvosa, me dirigi à escola pelo período da tarde com o dia já nublado.

Ao dar o horário de início da aula, 13:15h, fui atrás do professor Condor para acompanhar a sua tarde. Procurei e demorei a encontrá-lo e quando fui até a sala da Educação Física vi que estavam limpando os vidros nessa primeira aula. Depois de uma longa procura encontrei o professor Condor e ele disse que não tinha a primeira aula de hoje a tarde, nas segundas-feiras, e disse que estava tirando uma soneca na sala de dança, pois sua manhã foi muito cansativa e resolveu descansar um pouco para aguentar a rotina do dia. Achei no começo engraçado, mas refletindo e também por compartilhar as rotinas desse movimento de tornar-se professor, concordo que esse momento de intervalo da manhã para tarde é essencial para recuperar as energias para as próximas aulas e nada mais justo ele poder descansar em um espaço que não estava sendo utilizado durante aquele momento. Após o diálogo, senti que o professor estava realmente renovado e com outro olhar e postura de outros dias que ele tem 10 aulas e não tem a possibilidade de descanso.

O professor Condor disse que nesse último mês de aula está liberando quase todas as turmas para fazerem as modalidades esportivas que queiram, sendo organizadas no ginásio, na quadra externa e em um outro espaço externo da escola que possui uma tabela de basquete e um pátio grande. Normalmente esses são os locais que o professor Condor costuma dar aula. Nas semanas desse último mês do ano, em alguns momentos, ficam alguns meninos jogando futebol no ginásio, algumas turmas jogam vôlei do lado de fora em uma das quadras ou trocam passes no espaço externo que há por lá, outros utilizam a tabela de basquete e outros ficam sentados

nos bancos do ginásio sem fazer nada e o professor acaba não os trazendo para a aula como vinha fazendo no decorrer das observações de campo que eu fiz. Nos dias em que há o rodízio dos professores pelo ginásio ele decide com as turmas o que querem fazer naquele dia. Geralmente é algum esporte, queimada ou pique bandeira. Nesse último mês de aula isso se repetiu bastante entre a escolha das turmas.

Neste dia, na grande parte das aulas, o professor ficou mais sentado ao banco ou um pouco em pé só observando os jogos para não ter nenhum problema, se revezava entre ginásio e espaços externos. Em algumas aulas conversamos sobre as histórias de futebol que levaram o professor a chegar na Educação Física. O professor Condor me repetiu que se criou no bairro Trindade aqui em Florianópolis e que morava muito próximo ao antigo clube Paulo Ramos. Na sua época, final da década de 60 e início dos anos 70, jogou muito futebol amador e de base no clube e brincava quase todos os dias com os amigos de futebol, tanto no bairro, na rua e na própria escola, disse para mim que era o famoso boleiro e fominha. Me contou que jogou por alguns anos no Avaí Futebol Clube, time de futebol profissional da cidade, nas categorias de base. Jogou até o juvenil e depois teve uma lesão que o deixou fora do mundo do futebol por um tempo e foi onde abandonou a carreira de jogador. Estava próximo de finalizar o ensino médio e resolveu prestar vestibular para Educação Física na UFSC, na época licenciatura plena. Me disse que após entrar na faculdade jogou por um tempo no time da UFSC de futebol, mas logo saiu, pois foi ser técnico de futsal no clube 12 de agosto, também de Florianópolis, e que foi ali que sua carreira como técnico e professor de Educação Física começou.

No decorrer de nossa conversa o professor “massacrrou” os tempos obscuros de ditadura em que viveu na escola. Na época, o professor Condor disse que estudava em uma escola estadual do bairro Trindade e que faltavam muitas coisas por não ser uma escola que era militar e condenou a educação física que teve em alguns momentos, totalmente visada para o fortalecimento do corpo. O discurso “anti-ditadura” é sustentado pelo professor Condor desde que o conheci na escola. Disse ainda que a Universidade, principalmente em termos políticos, abriu ainda mais a sua cabeça para a importância de se estudar Educação Física e todas as diferentes possibilidades que ela apresenta, mas principalmente, como ela ajudava a pensar crítica e politicamente.

Todas as aulas foram seguindo da mesma forma e o professor ficou mais parado na dele apenas dando uma olhada e as vezes conversando com um ou outro aluno perguntando como seria o próximo ano. Apesar disso, em um dos momentos, na última aula, algumas meninas ficaram escondidas e o professor Condor as mandou para a direção. Durante todo esse período de observação, foi inegável dizer que o professor Condor busca que todos participem de suas aulas e que façam algo e não fiquem parados, sentados, conversando ou fazendo atividades de outras disciplinas. Me disse que, para ele: “educação física é isso, né, é o gosto pela atividade física, pelo esporte. Eu não quero que eles façam perfeito, mas quero que eles participem e aprendam os movimentos corretos, mesmo que façam da forma deles”.

Nesse meio tempo conversamos também sobre a situação política da Bolívia e o professor me perguntou o posicionamento político da minha família. Por já ter compartilhado desde o início em algumas conversas meu posicionamento político, expliquei a ele como cheguei até minha visão política e de mundo em alguns momentos. Falei que minha mãe era psicóloga, meu pai

tinha sido jornalista da APUFSC e meu padrasto já foi representante sindical do SINERGIA, o que me ajudou nos debates e compreensão de mundo e questões políticas.

Ao fim da aula me despedi do professor Condor, falamos que nosso Avaí estava ruim das pernas, mas que iria assistir ao jogo na quarta-feira e agradei a ele pela tarde.

## **DIÁRIO DE CAMPO 21/11/2019**

Neste dia fui na unidade pelo período da tarde. Estava muito calor e eu havia me deslocado de ônibus até lá. Cheguei no horário de início da aula e procurei o professor Fender para acompanhá-lo.

Fender deu a primeira aula no ginásio da escola e fez alguns jogos e brincadeiras com as crianças como peixe na rede, queimadinha e suco podre. As crianças adoram todas essas três brincadeiras que o professor propôs a elas. Na quinta-feira o professor tem uma das aulas no ginásio devido ao rodízio feito pelos professores de Educação Física na unidade. Como de praxe, antes de propor as brincadeiras, o professor Fender pegou uma cadeira e sentou no círculo do centro da quadra e fez a chamada com as crianças. Elas estavam um pouco agitadas, mas o professor raramente grita com elas e conseguiu conter toda a agitação chamando a atenção de uma ou outra criança. Ele me disse que tinha ficado alguns dias fora, pois sua filha estava doente e depois ele acabou ficando doente também e estava passando por alguns problemas familiares ao mesmo tempo.

Assim que propôs as brincadeiras, ficou participando ativamente orientando elas no decorrer da aula. No meio de uma das brincadeiras, de queimadinha, dois alunos ficaram discutindo e se provocando. O professor Fender media esses conflitos de uma forma muito interessante em várias aulas. Ele pede para os alunos sentarem no banco ou algum canto, dependendo da onde o espaço da aula está ocorrendo, e diz para eles se organizarem e se resolverem. Quando eles estiverem prontos e de bem um com o outro é para irem falar com ele e dizer que está tudo bem e que irão colaborar na aula. Mesmo essa aula sendo rápida, por ser a primeira e uma única aula, aconteceu esse conflito. Logo após uma conversa, as duas crianças me procuraram e pediram para voltar para a aula e ficaram tranquilamente nela.

Nesse dia o professor Fender me disse que muitas vezes, dependendo do espaço que tem para utilizar, as turmas que tem a primeira aula acabam perdendo muito tempo, porque gosta de organizar materiais em árvores ou espaços alternativos como o campo próximo a escola e que a primeira aula acaba passando muito rápido e as crianças acabam por não aproveitar como poderiam.

Na turma seguinte que o professor entrou, uma turma de primeiro ano, na qual a sua filha estuda, as crianças o receberam eufóricas e com muito afeto por estarem com saudade do professor e das aulas de educação física após os dias em que ele ficou afastado da escola. Essa euforia se transformou em um barulho muito alto e o professor não conseguia falar de forma alguma. Ele usa a estratégia de sair da sala e voltar para ver se as crianças colaboram mais com ele, mas dessa vez saiu a primeira, segunda e nada. Foi uma das primeiras vezes que vi o professor Fender perder a paciência. Ele gritou com as crianças para ter silêncio e atenção, após alguns minutos sem falar nada sentado na cadeira. Tirou duas ou três crianças de sala para sentarem

no corredor e depois voltarem. Depois de uns 30 minutos ele conseguiu com que prestassem atenção nele e pode explicar a situação que estava doente e depois sua filha e teve que ficar cuidando dela. Após muito diálogo e o horário de sua primeira aula quase chegando ao fim, pediu para as crianças irem se organizando do lado de fora da sala para que fossemos ao campo próximo a escola, um local bem rotineiro de suas aulas.

Nessa aula no campo disse que seria livre para as crianças devido ao tempo que ficou fora. Levou bola, corda, o seu trapézio para fazer balanço nas árvores, deixou as crianças subirem nas árvores. Ele disse que sente que em alguns momentos as crianças querem esse momento de se explorarem sozinhas. Disse isso depois que vimos algumas meninas sentadas conversando em roda, outras rolando na grama e outras pegando flores e pitangas.

Aproveitei esse momento em que estávamos nós dois e com poucas crianças e perguntei a ele de onde veio essa relação com a natureza e o meio ambiente tão forte nas aulas e no próprio estilo de vida dele. Me disse que na universidade em que se formou, UFRGS, tinha um projeto que envolvia várias áreas de atuação e era em meio a natureza e pensava os trabalhos que cada área poderia desenvolver por lá. Ainda disse que no início estava lá apenas por causa de uma namorada que tinha na época. Ela era da biologia e estava trabalhando nesse projeto e foi aí que ele começou a pensar o papel do corpo na natureza e as possibilidades que a Educação Física abria para relacionar-se com a natureza. Além disso, me contou que queria que os filhos dele tivessem essa oportunidade de interagir com o meio ambiente e a natureza, que procurou colocar o filho mais velho em uma escola que possuía esses espaços e que era mais alternativa. Foi aí que contou que buscou colocar a filha do meio em um colégio desse tipo e ela não se adaptou e todos foram para uma escola pública. Falou que eram questões de perfis dos filhos e que a filha convive na natureza e explora da mesma maneira e intensidade no NEIM do município de Florianópolis como o seu filho explorava os espaços em uma escola alternativa.

Quando falou de seus filhos, perguntei como era relação dele com a filha na escola tendo em vista que ele dá aula para ela. Me disse que é uma relação tranquila e que ele conversou bastante com ela em casa antes e que ela entendeu bem a diferença de papéis que há em um espaço e outro. No que venho observando nas aulas eles têm uma relação bem tranquila, até mantém uma certa distância e ela é uma menina bastante tranquila. O professor Fender disse que em alguns momentos é inevitável frequentar as festas de aniversário das crianças porque sua filha geralmente vai e que acaba convivendo de forma mais próxima com a turma da filha, mas que isso era tranquilo para ele. Até o momento consigo perceber também que as crianças respeitam a relação dos dois e ninguém fica tocando no assunto de serem pai e filha. Apesar de crianças, é uma turma bastante madura, receptiva e de muito respeito. O professor respeita muito os alunos e eles também o respeitam.

## **DIÁRIO DE CAMPO 27/11/2019**

Dia nublado com garoa e muito vento.

Era dia de amostra pedagógica e cultural na escola, além de eleição para diretor na rede de Florianópolis. A escola estava com uma programação bem diferente, sem aulas, apenas com as

amostras e atividades culturais. Estava muito movimentada pelo fato de todos os funcionários estarem presentes e também pelo fato de muitos pais estarem por lá de passagem para ver a amostra pedagógica. Estava tendo uma mobilização muito forte da orientação, administração e secretaria para que a unidade conseguisse a porcentagem de votos necessária para que o diretor fosse eleito novamente.

Quando cheguei fui direto ao ginásio, local onde os materiais estavam todos expostos, e busquei dar uma olhada em tudo que tinha por ali, procurei os professores de Educação Física e também os estagiários do PIBID para ver o que tinha no espaço da Educação Física da escola. Cheguei lá e vi alguns trabalhos em forma de todos das aulas de Educação Física do pessoal do PIBID referente as brincadeiras de Portinari, algumas fotos de um professor que havia pendurado algumas cordas pela escola e muitas, mas muitas, fotos dos times que estavam disputando jogos escolares representando a unidade, além de muitos troféus e medalhas referentes a esses jogos em anos anteriores.

Em uma das quadras externas as crianças, e alguns adolescentes, estavam fazendo um jogo de vôlei e uma menina veio dentro do ginásio e pediu para que eu cuidasse do placar. Nesse momento, os estagiários e o professor Ampeg olharam para mim e demos muita risada pela situação, pois, de fato, ninguém estava com vontade de ir cuidar de um jogo de vôlei, ainda mais eu com minhas opiniões em relação a esse tipo de coisa na escola. Mas, enfim, fui até lá e fiz um momento pedagógico, pois dialoguei com as crianças sobre algumas coisas do vôlei e cada uma delas assumiu uma função no jogo, sendo árbitros, mesário, entre outras funções. Após um primeiro jogo das crianças, onde estavam todas participando e jogando umas com as outras, a professora Marshall, que é professora de Educação Física readaptada e coordena os projetos ali dentro, veio e disse que o jogo não havia valido e que teriam que começar do zero porque cada um só podia jogar no time que estava inscrito. Foi ríspida comigo no momento dizendo que tinha que fazer direito porque havia medalha ao final do “campeonato” entre eles. Eu argumentei com ela que havia time com jogadores a menos e não sabia que era um campeonato e por isso tinha deixado pessoas de fora entrarem em times com jogadores a menos, para que ficasse justo o jogo. Disse para eu subir na mesa e ficar de árbitro e tirou as crianças das diferentes funções porque elas não sabiam fazer aquilo e não ficaria organizado. Por dentro estava louco para responder, mas não era momento para isso, engoli seco e fiquei um jogo ali auxiliando. Uma aluna do PIBID veio e foi bastante grosseira com as crianças que estavam ajudando e disse que não queria que ninguém ajudasse ela porque eles só atrapalhavam. Como eu vi que estava em minoria e que não era momento para maiores discussões, me calei, auxiliiei no primeiro momento ali e logo que chegou mais uma estudante do PIBID saí e retornei para o ginásio, pois não concordava com o que estava acontecendo por ali.

Nesse dia e nesse momento, ficou clara para mim a perspectiva de Educação Física que predomina dentro da escola, principalmente pela fala da professora e pela valorização de todos aqueles troféus e esporte dentro da escola, que muitas vezes acontecem no contra turno escolar, mas que tem uma valorização imensa por lá. Fiquei chateado com a forma com que a professora falou comigo, mas logo deixei isso para lá e mais tarde dei risada de toda a situação.

Voltando para o ginásio, encontrei o professor Ampeg e um aluno do PIBID que também fazia estágio na escola com o próprio Ampeg. Compartilhei com eles sobre toda a situação e eles ficaram até um pouco assustados, mas por conhecer a professora mais do que eu, disseram que



essa era a perspectiva de Educação Física dela e que era normal ela defender o campeonato de vôlei.

Por um momento tive um contraste muito oportuno de visões de Educação Física. Uma professora chegou no espaço da Educação Física na amostra pedagógica e falou para o professor Ampeg da seguinte maneira: “aqui que fica o espaço das vitórias então?”. Falou isso pelo histórico da escola ser referência nos jogos escolares. O professor Ampeg, sem titubear, respondeu: “aqui é o espaço das brincadeiras e dos jogos”. Achei muito bacana a resposta que ele deu, me surpreendeu bastante, pelo fato de que ele vive falando de controle motor, Gallahue, controle inibitório, não imaginei em momento algum que fosse falar que era o espaço das brincadeiras. Além disso, a professora começou a falar que na Educação Física as crianças queimavam energia e também controlavam mais os hormônios delas e aprendiam a ter controle sobre eles. Nós três estávamos ali e não dialogamos muito sobre isso com ela, infelizmente, pois essa ainda é a visão que outras áreas tem de nós.

O professor Ampeg disse que a relação dele com a educação física surgiu porque ele gostava de esportes e jogou muito futebol nas praças em Porto Alegre. Enxergava o futebol como uma brincadeira que ele ia jogar com os amigos e isso foi levando ele cada vez mais para a Educação Física e também pelo fato de ter trabalhado em alguns colégios como inspetor e gostar bastante de estar na escola.

Disse que trabalhou em escolas particulares antes de ser professor de Educação Física e reforçava muito a questão das condições estruturais dessas escolas e também materiais. Valorizava muito mais a escola particular e não a pública, mas veio para Florianópolis trabalhar de ACT porque queria qualidade de vida e a escola pública se apresentou como uma opção concreta para ele.

Aproveitei nossa conversa também e perguntei se ele havia estudado em escola pública ou particular em Porto Alegre e ele disse que estudou a vida toda em escola pública, tanto municipal quanto estadual e aí com a política do FIES se formou em uma universidade particular de Porto Alegre, a PUC. Em nossa conversa ele valorizou muito também a estrutura que a universidade oferecia, disse que a PUC é uma das universidades mais caras da cidade por lá e que os professores eram muito bons e que o espaço da faculdade de Educação Física era muito bom também. Perguntou muito para mim e para o estagiário como era a UFSC e também questionou muito os professores da graduação e pós-graduação sobre o que eles pensam lá na universidade e querem colocar dentro da escola. Disse que já teve embates com alguns professores que vem oferecer estágio a ele e que não concorda com algumas metodologias e temáticas que eles querem colocar ali dentro por achar que não há viabilidade.

## **DIÁRIO DE CAMPO 03/12/2019**

Estava um dia muito ensolarado, de muito calor, e era a penúltima semana de aula. Essa estava sendo minha última semana de inserção de campo e aproveitei para ir em dois períodos, tanto na manhã e na tarde.

Pela manhã decidi que iria observar as aulas do professor Ampeg. Logo o encontrei e já começamos a conversar. O professor disse que está cansado no fim do ano e que deixou as aulas

mais livres para as crianças. Na verdade, desde o início de minhas observações parece que as aulas quase sempre são as mesmas e o professor sempre foge quando o assunto é planejamento, pois disse que entregou lá no início do ano e depois não entregou mais. A aula livre dessa vez era livre mesmo, uns estavam no parque correndo e pulando corda e outros estavam jogando futebol, o professor nem falava direito com as crianças, apenas ficava conversando comigo e olhando onde as crianças estavam.

No meio da conversa ele me disse que amanhã haverá conselho de classe pelo período da tarde, mas que não iriam falar das turmas dele, pois o conselho das turmas da manhã era um outro dia. Mesmo com o professor Ampeg cansado, com as aulas bastante repetitivas e essas aulas ditas livres, algo que observei muito em minhas observações, as crianças quase sempre o esperam ansiosamente por ele, o recebem com muito afeto e abraços e ficam ansiosos por sua aula.

O professor Ampeg viu alguns alunos que estavam com cartas de jogos (baralho de pokemón) e disse que na escola pública de Porto Alegre, cidade de onde ele vem, as crianças roubam as cartas entre eles e que aqui nas escolas públicas de Florianópolis nunca viu disso.

Mesmo no fim do ano, um fato que se repete muito durante as repetições, é que o professor Ampeg costuma fazer rodas quando chega no espaço da aula com as crianças, geralmente no centro do ginásio ou das quadras, e vai buscar os materiais. Elas costumam respeitar esse tempo e momento, ficam no aguardo dele e costumam prestar atenção no momento de fala do professor. Além disso, o professor Ampeg costuma ouvir o que as crianças têm a falar antes de dar início a sua aula mesmo que o que elas tragam não tenham a ver com a aula de Educação Física ou a escola.

O professor Ampeg questionou uma atividade na formação sobre o boi de mamão onde disse que faltou a professora encontrar o controle motor na intervenção e que dessa forma a Educação Física ficava deixada de lado. Nesse tempo, ficou mais claro ainda, e reforçou algumas coisas que ele já vinha falando, sobre o que o professor acredita ser importante para a Educação Física.

Em algumas aulas desse dia o professor Ampeg fez durante uns 10 minutos a brincadeira de pega ameba, que as crianças pediam muito, e depois deixou elas com materiais diversos como cordas, bola de futebol e basquete para brincarem.

O professor tocou no assunto referente a Proposta Curricular de Florianópolis. Nessa conversa, ele me disse que a proposta nega o conhecimento de Gallahue e o controle motor e fez uma crítica, pois para ele o controle motor é que muitas vezes justifica a importância da Educação Física na escola.

Professor Ampeg falou da questão do estágio, sem destacar sua importância e função, mas questionou a forma como os alunos chegam à escola, com ideias e teorias muito para além do que podem fazer dentro da rotina da cultura escolar.

O professor Ampeg propôs fazer um jogo de queimada com as crianças e decidiu coletivamente como esse seria. Achei interessante ele propor isso a elas e, mesmo sendo tão pequenas, elas terem conseguido compreender e participar do jogo tranquilamente. O professor Ampeg consegue deixar clara suas ideias de jogos e brincadeiras para as crianças. Uma questão que desde o começo das inserções no campo com o professor Ampeg vem me chamando atenção foi perceber que ele falava muito sobre controle inibitório, controle motor, Gallahue, entre outras coisas, mas sua prática educativa, nas vezes em que não se tinham aulas livres, eram

todas feitas brincadeiras, onde ele em nenhum momento falava de conhecimentos motores, mas sim, das crianças brincarem e se divertirem. Falava isso tanto para elas quanto para mim, ou seja, pelo menos em seu discurso, não estava preocupado em falar sobre controle motor para aquelas crianças.

Almocei na escola pela primeira vez. Percebi que alguns professores almoçam na escola e comem a comida dos alunos que participam do projeto integral. Como poucos alunos tinham ido, me senti mais à vontade para almoçar aquele dia, visto que não iria prejudicar a quantidade de comida feita para os alunos. Sentei próximo de outros professores e alguns alunos e vi que muitos conversam entre si. Os professores respeitam os alunos e os deixam servir-se primeiro para depois fazerem seus pratos.

A tarde fiquei acompanhando o professor Condor e foi um dia bastante repetitivo, pois ele deixou livre para os que queriam jogar futebol e quem queria jogar vôlei. Algumas meninas ficaram sentadas no banco enquanto os meninos jogavam futebol. Disse isso, pois era a última semana de aula praticamente e já estava liberando os alunos para jogarem o que queriam. Nossas conversas foram bastante repetitivas também em relação à política e as famílias dos alunos que em um certo momento fiquei apenas conversando com os alunos sobre para onde iam no próximo ano.

Ao fim da tarde peguei o ônibus e retornei para a casa.

#### **DIÁRIO DE CAMPO 04/12/2019**

Período da manhã acabei observando a aula do professor Condor.

Ele continuou na mesma rotina das outras vezes. Por ser final do ano ele deixou mais livre para os alunos escolherem as modalidades trabalhadas durante o ano o que acabou se tornando repetitivo mais uma vez. Isso também aconteceu com o professor Ampeg, pois nesse dia ele apenas deixou alguns materiais como bolas e cordas para as crianças brincarem no parque com os amigos, não foi feito nada além disso.

Estava conversando com o professor Condor e ele estava me dizendo que a turma que estava tendo aula naquele momento com ele foi uma turma que ele deu aula do primeiro até o nono ano naquela escola, por isso ele tem um laço afetivo muito forte com aqueles alunos. Nesse meio tempo ele me disse que a filha dele, hoje com 17 para 18 anos, foi aluna dele do primeiro ao nono ano também e que tinha uma relação tranquila com ela nas aulas, pois havia muito diálogo em casa entre os dois para que soubessem diferenciar essa relação de pai e professor. Disse que ela estudou ali, pois ele acredita na escola pública do município, porque acha essa escola muito boa e também pela proximidade com a sua residência. Ao fim da aula o professor recebeu muito carinho dos alunos que estão encerrando o nono ano com ele, pois hoje era o último dia de aula de Educação Física deles na escola.

O professor Condor, por estar há 28 anos nessa unidade, disse que quando entrou na escola a estrutura era parecida e já tinham as árvores no parque. Dessa forma, contou que trabalhava com os anos iniciais pensando na parte motora das crianças para desenvolver a prática esportiva, conceitos esses que são claros nos discursos dele e em sua prática educativa também, até mesmo

por sua formação e experiências anteriores sua graduação. O professor Condor sempre tenta resgatar os alunos que são considerados problemáticos, principalmente alguns que tem chegado à escola com histórias de drogas, e tenta dialogar com eles sobre toda a situação e percebo, talvez por ele ser uma figura “histórica”

A escola é bem engajada politicamente, não todos os professores, mas uma grande maioria é de fazer greve, participar de assembleia e debater o movimento político atual. Nesse dia, no intervalo, estava circulando um abaixo assinado para municipalização de um NEIM da Prefeitura de Florianópolis que está entregue a uma organização social e em condições de trabalhos precarizadas em termos salariais.

O professor Condor, por conhecer muito bem os alunos da escola e seus rostos, principalmente dos anos finais (sétimos, oitavos e nonos anos que são as turmas que o professor dá aula), auxiliou o diretor da unidade a resolver uma situação de três alunos que fumaram maconha no banheiro. Nesse momento o professor Condor ficou mais ou menos 25 minutos fora de aula e ninguém foi lá auxiliar sua aula e eu fiquei ali de olho na turma, mas sem intervir, pois ali essa não era minha função. Infelizmente, em alguns momentos das minhas observações percebi que alguns professores aproveitam os monitores, estagiários, PIBIDIANOS e quem está fazendo pesquisa para resolver algumas questões rotineiras da escola e pedem para que essas pessoas “deem uma olhadinha” como eles falam e muitas vezes nós acabamos ficando sem reação e aceitando a situação. Um estagiário se posicionava praticamente sempre quando isso acontecia dizendo que ele não podia ficar sozinho ali porque ainda não era formado, mas também porque não era professor da escola.

Algo que me chamou atenção no professor Condor, foi o fato de ele nunca usar o apito nas aulas, principalmente pelo fato dele lembrar de suas aulas de Educação Física na escola na época da ditadura militar como já havia me contado, hoje, depois de muitas observações de suas aulas, foi a primeira vez que o vi utilizar o apito com uma turma em um jogo de queimada pelo fato da turma ser muito grande e ele precisar de uma organização para que o jogo acontecesse.

Nesse dia achei a manhã um pouco barulhenta e resolvi ir almoçar fora da escola para ficar um pouco mais em silêncio. Fui andando até um restaurante próximo a unidade e lá fiquei até quase dar o horário de entrada do turno da tarde.

Pelo período da tarde fiquei acompanhando as aulas do professor Fender. O professor levou as crianças para o ginásio nesse dia, sentou rapidamente em roda com as crianças, fez a chamada e, correndo, já pegou uma bola e deu início a brincadeira. O professor disse que estava com uma boa energia e que queria iniciar a aula logo para que as crianças não perdessem muito tempo por ser a primeira aula e só terem uma naquele dia. A brincadeira que fez eu acho muito engraçada, mas muito boa e diferente, era o futebol maluco. O jogo não tinha goleiro nem equipes e a bola não saía. O professor Fender disse para mim da seguinte maneira: “Ba, meu, esse jogo é muito massa, é uma loucura só. Acho muito massa pros pequenos não tem nenhuma forma ou padrão a seguir, é chutar a bola no gol e aprender a jogar no meio dessa loucura toda”. Eu achei a justificativa dele incrível, muito pouco preocupado em ensinar algum gesto técnico ou privilegiar quem é bom no jogo ou não, mas sim preocupado que todos se envolvam para conseguir participarem no meio daquele caos que é esse jogo. O professor diz que gosta de

tensionar a criançada em algumas brincadeiras. Em um dos momentos ele colocou duas bolas em jogo.

Depois de finalizar essa aula, o professor Fender foi ministrar as suas duas últimas aulas do dia em uma turma de primeiro ano. As crianças o esperavam ansiosamente e receberam o professor com grande animação. Essa animação foi se tornando uma euforia enorme e muito barulhenta, a qual o professor foi tentando contornar, até que, em um certo momento, perdeu a paciência e levantou a voz com as crianças para dar um basta em toda aquela situação. O professor Fender disse que entendia o cansaço e a agitação das crianças, mas citou que “professor também é gente, eu também tô cansado gurizada, então deu dessa bagunça toda”. O professor Fender falou isso pelo fato de ser fim do ano e de todos estarem cansados dessa rotina da escola e de aulas e mais aulas.

Após acontecer todo esse conflito, fomos para fora da sala para o espaço onde seria a aula daquele dia, no parque, com uma exploração de materiais e as famosas cordas e o trapézio pendurados na árvore para que as crianças pudessem explorar algumas questões estéticas como ele disse. Quando a aula começou e o professor organizou o espaço começou a compartilhar comigo como ele acha maçante essa estrutura da escola e das crianças presas dentro de sala de aula. Disse que entende essa agonia delas de passar um ano todo sentado uma atrás da outra e de ficarem sentadas na cadeira olhando a nuca dos colegas. Entende que a Educação Física é um momento de libertação delas, de exploração e que por isso não gosta de trabalhar com atividades muito fechadas nesses primeiros anos do ensino fundamental, pois acredita que elas precisam se libertar desse espaço que tem domesticado os corpos da criançada, como ele mesmo disse. Disse também que essa espera de um professor para o outro atrapalha muito o trabalho, pois as crianças vão ficando angustiadas para a chegada do outro professor. O professor Fender disse que está meio cansado dos primeiros, segundos e terceiros anos, que quer trabalhar no próximo ano com outras idades, pensar em outras transições, pois acha que está viciado em algumas questões com elas e quer resgatar com os pré-adolescentes e adolescentes a questão do jogo e da brincadeira, pois acredita que eles precisam rememorar isso e não apenas pensar em esporte.

Para minha surpresa, o professor Fender se posicionou politicamente pela primeira vez. Em algumas conversas que tive com ele tentava compartilhar posicionamentos políticos para entender no que o professor acreditava como ideal político, mas sempre sem sucesso. Dessa vez, entramos em alguns debates sobre como estava sucateada a profissão de professor no município de Porto Alegre, cidade natal de Fender, com salários atrasados, plano de carreira indo por água abaixo, salário muito abaixo do que o justo, entre outras questões. O professor Fender se posicionou firmemente e me disse “ba, meu, não entendo como Porto tá assim, era um lugar de vanguarda do PT, como que me elegem um reça desse por lá? a categoria tá bem enfraquecida. Não posso reclamar que aqui em Floripa a gente ainda tem um sindicato forte de professores”.

Quando o professor Fender se posicionou me surpreendi bastante, porque ele pouco falava dos governos e da situação atual, só concordava quando eu puxava algum assunto. Dessa vez expressou um pouco do que acredita de ideal político, mas também disse que acha que tem que renovar o jeito de fazer política por lá, porque as vezes que reagimos nesse ano, tomamos paulada, como ele disse.

Essa última aula passou voando e acabou dando o horário da volta para a casa. Foi um dia bastante produtivo e de uma quase despedida.

### **DIÁRIO DE CAMPO 12/12/2019**

Hoje seria meu último dia de observação na escola. Cheguei perto das 9 horas da manhã lá para encontrar os professores. Hoje meu objetivo era mais me despedir e acompanhá-los sem tanta preocupação. Fui de ônibus e quando cheguei lá encontrei o professor Ampeg. Na quinta-feira todos os professores estão por lá.

Cumprimentei o professor Ampeg e vi que ele estava deixando as crianças jogarem o que queriam. Ele estava dentro de uma das quadras externas em uma sombra fugindo do sol. Nós comentamos que era a penúltima semana de aula e que nem as crianças aguentavam mais, pois esse foi um ano muito puxado para todos nós. No meio da conversa, o professor Landscape, que consegui me aproximar depois do concurso público, mas que continuou sem fazer parte da minha pesquisa, veio em nossa direção. Ele estava jogando vôlei com alguns alunos seus, pois estava dando aula entre o pátio e uma quadra externa. Ele se juntou a nós e ficamos conversando sobre o concurso e as possibilidades de efetivação e recursos de questões. Ele disse a mim que foi bombeiro e por isso domina tanto a forma de pendurar as cordas nas árvores. O professor Ampeg disse que está um pouco indeciso se quer continuar com tantas horas na rede e por isso não se preparou tanto para o concurso, tendo em vista que está tirando uma boa renda extra com a venda de imóveis. Ficamos por ali durante um tempo e após o intervalo do recreio me juntei ao professor Condor para observar suas aulas. Ficamos sentados no banco do ginásio quase o tempo inteiro e os alunos estavam fazendo as modalidades que queriam e outros estavam sentados no banco sem fazer nada também, apenas conversando. Foram duas turmas de nono ano e era a última semana de aula deles, pois finalizavam uma semana antes das outras turmas da escola, por isso, o professor Condor apenas conversou com eles e deixou eles bem livres. As turmas se despediram com carinho do professor e agradeceram por todos esses anos de aula com ele. Ficamos comentando sobre esse momento de mudança na vida deles e o professor Condor estava preocupado com a sua filha que estava iria fazer vestibular nessa semana. Ao fim das aulas da manhã, me despedi do professor Ampeg e agradei a disponibilidade dele em fazer parte da minha pesquisa.

Almocei hoje novamente na escola, pois ainda havia possibilidade de almoço por ali naquele dia, e fiquei na sala dos professores aguardando a chegada do professor Fender. Ele chegou tranquilo e dizendo que hoje iria acontecer uma exploração com as cordas no pátio, pois ele havia combinado com o professor Landscape. Logo o professor Landscape chegou e fomos para o pátio organizar os materiais. Montamos o trapézio do professor Fender em uma das árvores, o professor Landscape colocou uma corda para as crianças escalarem com cadeirinha de bombeiro e também montou um pêndulo para se balançarem. Feito isso fomos buscar as crianças, cada professor com sua respectiva turma.

Nessa tarde nós três interagimos com as crianças em todas as aulas e nos revezamos no recreio para não tirar o material de lá. Foi muito bacana essa possibilidade de parceria nesse dia, pois os dois professores se ajudaram e proporcionaram para as crianças algumas experiências que talvez não tivessem se fosse feita com apenas um dos professores. Mesmo com o calor,

conseguimos nos abrigar debaixo de sombra pelo fato do parque ter várias árvores e ficamos ali interagindo com as crianças. O professor Fender deixou uma bola de futebol para alguns meninos que queriam jogar. Ficamos ali auxiliando e conversando sobre essa experiência e sobre o concurso público. O professor Fender falou: “pô, massa seria se desse pra fazer mais essas coisas na escola, preciso mais dessa parceria, pena que só rolou agora nessa finaleira. Eu tinha umas ideias muito loucas nesse parque, de colocar uma parede de escalada na vertical, fazer umas tirolesas, mas é muito difícil, a gente não depende só da gente. De repente se a gente fizesse mais intervenções como essas eu conseguiria matar no peito essa ideia, porque sei que eu não estaria sozinho, mas nem sei se ano que vem o Landscape (nome fictício) vai estar aqui pra gente manter essa ideia”.

Ao fim do dia me despedi do professor Condor e do professor Fender, eles me convidaram para o churrasco de encerramento da escola para a gente tomar uma cerveja e fazer um som, como Fender mesmo disse, e eu disse a eles que faria o possível para ir. Agradei eles pelos aprendizados, pela experiência da pesquisa e que foi um prazer conhecer os dois. Combinamos de manter contato e seguir com nossa parceria na rede quando eu voltar a ser professor.

Saí de lá bastante feliz e com a sensação de ter cumprido mais uma etapa de meu trabalho e que foi muito prazeroso estar naquele local, pois lá fui bem recebido pelos professores e pelos alunos, o que auxiliou muito no trabalho.