

Projeto e desejo de ser professora de Educação Física em escolas públicas: um estudo sobre a docência e o investimento pedagógico

Artur Gomes de Souza*

Justina Inês Sponchiado**

Fabio Machado Pinto***

Resumo

Este trabalho teve como objeto de estudo o *investimento pedagógico* do professor. Investigamos a trajetória e as práticas de uma professora que trabalha há treze anos na educação básica. Utilizamos a abordagem biográfica e etnográfica, com recurso à entrevista semiestruturada e observações de 24 aulas ministradas pela professora. As categorias sartreanas de *projeto e desejo de ser e*, também, o conceito de *móvil* que, segundo a escola soviética, dão sentido à *atividade* do sujeito, foram utilizados na análise dos dados referentes à sua trajetória e investimento pedagógico. Identificamos as mediações fundamentais na realização do seu projeto e as razões que a incitam a agir, num quadro permanente de adversidades e realizações.

Palavras-chave: Existencialismo. Educação Física. Docente.

* Graduado em Educação Física e Mestrando em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

*** Doutor em Ciências da Educação pela Université Paris 8 – Vincennes-Saint-Denis. Professor do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Introdução

Pesquisas sobre a relação dos professores de Educação Física (EF) com a atividade docente evidenciaram uma figura vulgarmente denominada entre estes profissionais de “rola-bola” (ALMEIDA; FENSTERSEIFER, 2007; SANTOS; BRACHT; ALMEIDA, 2009; MACHADO et al., 2012; PICH; SCHAEFFER; CARVALHO, 2013). Essa expressão surge num contexto em que os professores pouco ensinam, escolhendo ficar sentados, observando o que ocorre na quadra, enquanto os próprios alunos decidem como e o que fazer na aula. Por vezes, este professor lê um jornal sem se preocupar ou nem mesmo observar a aula. Esta situação passou a ser denominada “desinvestimento pedagógico” e “corresponderia àqueles casos em que os professores permanecem em seus postos de trabalho, mas abandonam o compromisso com a qualidade do trabalho docente” (MACHADO et al., 2010, p. 132).

Segundo Santos, Bracht e Almeida (2009, p.156), o desinvestimento ou desistência pedagógica acontece, sobretudo no ciclo final da vida profissional dos professores, após 20 anos de profissão, quando surge um “sentimento de inutilidade em relação ao trabalho que realiza e a frustração pela incapacidade de levar à prática os seus ideais pedagógicos nessa fase da carreira”.

Conforme Almeida e Fensterseifer (2007), estes professores se encontram absorvidos por uma cultura escolar que os induz a abrir mão de seus desejos e a buscar outro projeto de caráter funcional. Pich, Schaeffer e Carvalho (2013) também observaram em sua pesquisa uma professora que planejava, mas recebia pouco suporte da direção da escola, e não tinha a mesma popularidade entre os alunos que os demais. Muitos professores abandonam a realização de planejamento ou organização do trabalho pedagógico para atender “os interesses e normas da instituição” (ALMEIDA; FENSTERSEIFER, 2007, p.19).

Nestas circunstâncias, o “bom” professor de EF é aquele que não falta ao trabalho, cumpre horário, mantém a burocracia em dia, dá conta dos alunos da sua turma e daqueles que estão “soltos” no pátio, consegue conter situações indesejáveis (alunos machucados, indisciplina, uso indevido do espaço, saídas da escola etc.), não é muito exigente (conforma-se com o material e infraestrutura disponível), está sempre à frente da organização de eventos e disponível para diferentes demandas da escola (por exemplo, cuidar da merenda escolar), independentemente do que proponha em suas aulas (GONZÁLEZ et al., 2013).

A pesquisa sobre o desinvestimento profissional alcança outras áreas e é, sobretudo, mais antiga. Nos estudos da psicologia social, a ação extrema de desistência foi denominada de Síndrome do Esgotamento Profissional (termo em português para *Burnout*) (CODO, 1999). No campo da educação, os estudos de diversos autores (FONTANA, 2000; STADNIK; CUNHA; PEREIRA, 2009; SILVA; LÜDORF, 2013) buscam evidenciar os processos por meio dos quais vamos-nos constituindo como profissionais singulares, nas dinâmicas das relações de trabalho, como grupo profissional e como indivíduos.

São analisadas as marcas da organização do trabalho que internalizamos e as modulações que ela sofre na medida em que se elabora o processo vivenciado, os obstáculos e sua experimentação coletiva e, em consequência, a relação bem-sucedida com o trabalho conforme encontramos na abordagem de Dejours (1992, p. 117). A relação entre professor e trabalho docente é analisada como um “debate” e é reveladora das más condições de trabalho, da capacidade de reflexão sobre as dificuldades e da mobilização de recursos e estratégias na superação dos problemas (STADNIK; CUNHA; PEREIRA, 2009).

Estudos como o de Castro e Zanelli (2007, p. 20) demonstram que o fracasso e a perda do futuro de pessoas, antes engajadas e comprometidas com valores que desejavam pôr em prática, é o que gera a “desilusão e uma consequente perda do comprometimento, dando lugar à sintomatologia de *Burnout*”. Os autores evidenciam a inviabilização de um *projeto de ser*, reflexo de inviabilidade da atividade profissional que se pretende realizar em função de um futuro.

Esta inteligibilidade é assim explicada por Sartre (2002):

Para nós, o homem caracteriza-se, antes de tudo, pela superação de uma situação, por aquilo que consegue fazer do que foi feito dele, embora nunca se reconheça em sua objetivação. [...] A conduta mais rudimentar deve ser determinada, de uma só vez, em relação aos fatores reais e presentes que a condicionam e em relação a um certo objeto por vir que ela tenta fazer nascer. É a isso que damos o nome de *projeto*. (SARTRE, 2002, p.77, grifo do autor).

Diante deste quadro investigativo, nosso estudo tratou de analisar as relações entre a profissão e a prática docente de uma professora de EF investida pedagogicamente, tendo como suporte teórico a noção de *projeto e desejo de ser* (SARTRE, 1973, 1994, 1997, 2002).

Consideramos pertinente a busca da articulação desta noção com o conceito de *mobilização*¹, o que nos permite investigar “como o sentido da experiência escolar [profissional] se forma e se transforma, se desenvolve e se perde, em meio a relações dialéticas de unidade e discordâncias entre atividade e subjetividade, entre história escolar [trajetória profissional] e história familiar” (ROCHEX,

1995, p. 9, tradução nossa)². A pergunta que orienta nosso estudo fica assim formulada: quais são os *móviles* da atividade profissional e que dão sentido ao projeto de ser professora?

Móviles, desejo e projeto de ser

Os estudos realizados ao longo desta pesquisa demonstram a possibilidade de articulação dos conceitos *atividade* de Vygotsky, conforme utilizado nos estudos e pesquisas de Rochex (1995) e Charlot (2000), e de *projeto* (SARTRE, 1973, 1994, 1997, 2002), conforme a referência de Castro e Zanelli (2000) e Schneider (2008) como aporte teórico sobre o fenômeno do (des)investimento profissional na EF.

A atividade, para Vygotsky (1985 apud ROCHEX, 1995, p. 41), é a “unidade de base” que permite pensar as relações entre características sociais, intersíquicas, e características individuais, intrapsíquicas, das condutas especificamente humanas, as relações entre suas versões objetiva e subjetiva e então os processos que mediatizam as relações dos homens com o mundo que os cerca. É o que permite refletir sobre este movimento entre a subjetividade e a objetividade, em que a atividade humana tem lugar. “O próprio móbil não pode ser definido senão por referência a uma atividade, ou seja, o conjunto de ações propulsadas por um móbil e que visam a uma meta” (CHARLOT, 2000, p.55).

Charlot (2005, p. 38) define o sujeito como aquele que se constrói pela apropriação de um patrimônio humano, pela mediação do outro. Portanto, a história do sujeito é também a das formas de atividade e de tipos de objetos suscetíveis de satisfazerem o desejo, de produzirem prazer, de fazerem sentido. Nestes termos emerge uma noção de desejo como “mola da mobilização e, portanto, da atividade; não o desejo nu, mas sim, o desejo de um sujeito ‘engajado’ no mundo, em relação com os outros e com ele mesmo” (CHARLOT, 2000, p. 82).

O sujeito do desejo é concreto e inacabado, em movimento e em debate com o mundo, buscando se realizar pela própria atividade, unificando o conjunto de ações e operações – ou, como veremos a seguir, o que configura o seu *projeto de ser*. O que nos permite aproximar as noções de atividade e projeto é esta inteligibilidade que escancara o homem concreto no mundo, nas relações com os outros e as coisas, situado num tempo e em debate constante entre o que é da ordem da subjetividade e da objetividade ou, se quisermos, da “personalidade enquanto momento interior da atividade” (ROCHEX, 1995, p. 47, tradução nossa).

Estudos como os de Charlot e Rochex recorrem frequentemente à psicanálise para explicar as relações entre a interioridade e exterioridade na formação do *sentido* da atividade, principalmente quando o tema é desejo, ao mesmo tempo em que se distanciam de teses como as de Pierre Bourdieu, cuja inteligibilidade reduz a prática e os próprios desejos aos seus condicionantes sociais e culturais, tal como no conceito de *habitus*, que fora definido por Charlot (2000, p. 35) como “psiquismo de posição”³.

Nossa hipótese é a de que estes estudos poderiam se aproximar da tese sartreana do Ego como um ser do mundo, transcendente (SARTRE, 1988), bem como orientar-se pelo método *progressivo-regressivo* (SARTRE, 2002, p. 112), perspectiva dialética entre sujeito e sua época⁴. Nessa perspectiva, o sujeito⁵ se projeta como futuro e se totaliza no presente pela ação. Assim, ao realizar a sua história o sujeito se inscreve na história da humanidade como um ser demarcado antropologicamente, numa época, lugar ou território. Para Schneider (2008, p. 294), “no existencialismo a ação de um sujeito não pode ser julgada pela intenção, mas sim por sua realização efetiva no mundo”, na forma de projeto, ou seja, aquilo que se faz e, ao se fazer, projeta-se para um futuro.

Essa inteligibilidade permite que Sartre (1973, p. 23) formule o seguinte: “posso sempre escolher, mas devo saber que, se eu não escolher, escolho ainda”. Trata-se de resgatar no homem a sua responsabilidade diante da vida, nos grupos e na sociedade, condenado a ser livre. O que significa que a escolha é uma condição, algo irrefutável, ainda que situada em condições dadas, delimitada por um campo de possibilidades. Isso posto, deixa claro que as escolhas não resultam de um movimento deliberado e autônomo da subjetividade descolado da objetividade e das forças da história e do social, que impõe uma série de constrangimentos ou de coisas a serem feitas ou não, conforme Bourdieu explica com o conceito de *habitus* (BOURDIEU, 1980, 1997).

Na concepção sartreana, o homem se constitui no e pelo próprio trabalho, seu movimento no mundo em relação aos outros humanos, aos grupos, às coisas e o seu tempo, se projetando num dado sentido, como força e direção:

O homem define-se pelo seu projeto. Este ser material supera perpetuamente a condição que lhe é dada; desvela e determina sua situação, transcendendo-a para objetivar-se, pelo trabalho, pela ação ou pelo gesto. O projeto não deve confundir-se com vontade que é uma entidade abstrata, embora possa revestir-se de uma forma voluntária em certas circunstâncias. Essa relação imediata, para além dos elementos dados e constituídos, com o Outro que não si mesmo, esta perpetua produção de si mesmo pelo trabalho e pela *práxis*, é a nossa própria estrutura: do mesmo modo que não é uma vontade, também não é uma necessidade ou uma paixão, mas nossas necessidades, como nossas paixões ou como o mais abstrato de nossos pensamentos,

participam desta estrutura: estão sempre *fora de si mesmos* em *direção a...* É o que denominamos existência e, por isso, não pretendemos dizer uma substância estável que se apoia em si mesma, mas um perpétuo desequilíbrio, um total arrancar-se de si. Como este impulso em direção à objetivação assume diversas formas segundo os indivíduos, como ele nos projeta através de um campo de possibilidades, das quais conseguimos concretizar algumas com exclusão de outras, denominamo-lo também de escolha ou de liberdade. (SARTRE, 2002, p. 113-114, grifos do autor).

A concepção de subjetividade em Sartre (2015) precisa ser compreendida a partir da distinção que faz entre consciência e Ego, este último como algo contemporâneo do mundo e que se efetiva nele. O ego em Sartre (1988, p.13, grifos do autor) se faz no mundo, “é um ser do mundo, tal como o ego de outrem”⁶. O Ego não está *dentro da consciência* e sim *no mundo*. É “um habitante do mundo e é concreto”.

São as experiências decorrentes de escolhas ou caminhos percorridos que dão forma a sua existência, ou seja, o seu movimento concreto na direção de algo a ser realizado, numa estrutura de mediação que demarca o seu campo de possibilidade. Segundo Schneider (2008, p. 301), para Sartre, o homem escolhe-se, mas em uma dada estrutura de escolha, “a partir das possibilidades que se lhe apresentam e frente às quais ele não pode deixar de escolher”.

O sujeito encontra-se situado numa determinada época e sociedade, mediado por uma família com costumes e particularidades, que vão demarcando o seu campo de possibilidades, cerceando ou potencializando o seu projeto. Neste quadro, “só há realidade na ação” e “o homem não é senão o seu projeto, só existe na medida em que se realiza, não é, portanto, nada mais do que o conjunto dos seus atos, nada mais do que a sua vida” (SARTRE, 1973, p. 19). Vida projetada num futuro em permanente construção, num processo dialético contínuo que submete os homens a totalizações, destotalizações, retotalizações progressivas, reatualizando o seu projeto e desejo se ser.

Por desejo, diferentemente da psicanálise, Sartre concebe algo acessível, um atributo da consciência na sua relação com o mundo, na sua prática cotidiana, realizado em cada experiência relacional, emocional e intelectual, onde a sexualidade não é senão uma das suas possibilidades. O desejo se fundamenta no projeto e a ele retorna, dando-lhe sentido e movimento ao mesmo tempo em que é orientado por ele. Ambos, porém, provém do mundo objetivo e não do interior do sujeito. Trata-se antes de tudo de uma ocorrência psicofísica em um homem concreto que busca se realizar se projetando sempre em direção ao futuro. Sartre mostra que os desejos considerados “inconscientes” têm suas motivações esclarecidas quando nos estimulamos a examinar com atenção o ato pré-reflexivo e penetramos no que fizemos (CANNON, 1992, p. 53).

Estes são os elementos iniciais que nos permitem interpretar e compreender aspectos do projeto e desejo de ser professora de EF, esclarecendo a trajetória do sujeito em estudo, seu perfil profissional e suas escolhas dentro de um campo de possibilidades (condições sócio-históricas) que se colocam como viabilizadoras, ou não, de seu projeto. A verificação e o esclarecimento do projeto e desejo de ser deste sujeito passam pelo inventário de sua infância e adolescência, mas não se reduzem a ele:

Esse projeto de ser, engendrado historicamente, quer dizer, gestado desde a mais tenra infância, estabelece-se como um processo no qual o sujeito, ao mover-se em direção a certo futuro, vai definindo seu ser: sua corporeidade, seus estados e qualidades, a forma de ser afetado pelas coisas, a forma de estabelecer relações com os outros, sua racionalidade, suas posturas e ações. Sendo assim, tal projeto vai aparecer de diferentes maneiras em vários momentos da vida de uma pessoa, sendo retomado, reconfigurado, mas sempre como pano de fundo de qualquer ato humano. (SCHNEIDER, 2008, p. 294).

O projeto é o caminho percorrido em função de um destino que se pretende alcançar ao tomar tal direção, com tal intensidade. Este destino é o futuro para o qual me dirijo e que me puxa como uma força virtual, buscando incessantemente a realização de um ser, fundamento do desejo de ser. Este estudo revela este caminho e a formação do desejo de ser professora, no qual encontramos os seus móveis – projeções de um futuro que deseja realizar – expondo o seu inacabamento e exigindo movimento permanente em direção à realização, portanto, constituindo seu projeto, compreendendo como sujeito, um “ser humano levado pelo desejo e aberto para um mundo social no qual ele ocupa uma posição e do qual é elemento ativo” (CHARLOT, 2000, p. 57).

Metodologia

Esta pesquisa cruzou metodologia biográfica (SCHNEIDER, 2008) com etnografia: “A etnografia visa aprender a vida, tal qual ela é cotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos actores sociais nos seus contextos de ação.” (ZAGO; CARVALHO; VILELA, 2003, p. 153).

O material empírico foi coletado por meio de entrevistas semiestruturadas e da observação das aulas de uma professora de EF da Rede Municipal, identificada em nossos registros como *investida* pedagogicamente. O seu investimento é constatado pela sua participação efetiva no curso de formação continuada da rede municipal, pela pertinência do planejamento diário e anual do ensino, pela reflexão permanente da sua própria prática pedagógica, que alterna momentos de inovação e de experimentação de novas práticas.

O pouco tempo para realização da pesquisa e a opção metodológica foram os fatores que nos levaram a estudar apenas uma professora. Trata-se de um estudo exploratório, no qual os instrumentos estão sendo testados e sopesados, e os resultados esperados são ainda parciais e pouco generalizáveis.

Após a transcrição das entrevistas devolvemos o material para que a professora fizesse alterações e completasse as respostas. Segundo Zago, Carvalho e Vilela (2003, p. 163, grifo do autor), “a atribuição que lhes é feita da ‘palavra final’ sobre o que disseram, pela devolução do relatório final para *feedback*” instaura um caráter colaborativo de pesquisa. “A apresentação do texto às pessoas exprime uma das mais expressivas facetas da dimensão colaborativa do texto etnográfico” (ZAGO, CARVALHO; VILELA, 2003, p. 170).

Observamos 24 aulas em três turmas dos anos iniciais, no período de 15 de março 2013 a 8 maio 2013, nas quais foram identificadas as características dos alunos e o ambiente das aulas, a proposta da professora e seus encaminhamentos: as conversas iniciais e finais, os deslocamentos para o ginásio e a quadra, a realização das atividades, os conteúdos, os materiais e a participação dos alunos nas atividades, as possíveis aprendizagens e dificuldades enfrentadas, os conflitos com ou entre os alunos e os encaminhamentos da professora frente às situações diversas implicadas nos processos de ensino e aprendizagem.

A análise cruzada do declarativo, tanto do ponto de vista biográfico ou da trajetória da professora quanto a elaboração de seu engajamento e compromisso com a profissão e a atividade docente, com a observação do seu movimento concreto como professora de Educação Física, nos permite interpretar e compreender aspectos deste investimento pedagógico como resultante da formação do projeto e desejo de ser professora.

Constituição do projeto e desejo de ser professora

Segundo Sartre (1998), a compreensão da constituição do projeto-de-ser precisa ser analisada a partir do estudo da concretude da vida, bem como as mediações que a produzem. Para explicar como os homens e mulheres concretos se constituem a partir das condições sócio-históricas, precisamos utilizar o conceito de mediação, que é o processo através do qual a família e os demais grupos sociais se tecem e se relacionam como meio de constituição da realidade específica do indivíduo, chamando as disciplinas auxiliares, como a psicanálise e a sociologia, a explicitar tal processo. É a partir desta inteligibilidade que apresentamos Florência⁷.

Florência nasce de parto normal, em casa e assistido por uma parteira, numa pequena cidade do interior de Santa Catarina. Lugar onde predomina a cultura gaúcha voltada ao campo, ao cultivo da terra e dos animais domésticos, a valorização das relações comunitárias, o cuidado com a casa, onde na culinária destaca-se o churrasco e as rodas de conversa regadas ao chimarrão. A professora tem recordações do seu nascimento por meio do relato da irmã, uma das suas principais mediações:

Minha irmã mais próxima conta que estava no porão da casa aguardando ansiosa a chegada do “neném”, e quando finalmente rompi o ar com o choro dos que chegam ao mundo ela gritou feliz: “Nasceu! O neném chegou!!”. E saiu pulando de felicidade. Saber disso me comove até hoje, pois, acaso ou não, temos uma forte relação de amizade, carinho e amor que nos mantém unidas⁸.

Era uma família composta por nove pessoas, os pais e sete irmãos, sendo quatro do segundo casamento de sua mãe, com seu pai, um ex-combatente da segunda guerra. Seu pai, homem discreto, forte, alto, não era dado a muita conversa, resultado talvez dos sofrimentos passados nessa triste experiência, à qual se referia como “*viajar para o inferno*”. Conta ainda que seu pai, ao retornar para o Brasil, precisou passar por tratamento médico, do qual logo obteve alta; entre continuar no exército e fazer carreira militar ou ir embora, este optou por uma vida simples em sua cidade natal, Caxias do Sul/RS. O casamento de seus pais aconteceu de forma casual, ambos procuravam reconstruir suas vidas cada um a seu modo – a mãe, viúva com três filhos pequenos – e viram no enlace matrimonial a oportunidade para tal.

Moraram em uma pequena propriedade rural até Florência completar cinco anos, onde teve uma infância “feliz, saudável, em meio à tranquilidade e à natureza”, onde as brincadeiras aconteciam entre as árvores e o pequeno rio, com brinquedos que eles mesmos faziam, como a perna de pau e carrinho de lata. Era mais próxima de uma de suas irmãs, com quem brincava de “escolinha”, dando os primeiros passos no caminho da alfabetização. Conforme relata: – “*Me divirto ao lembrar que aprendi a escrever o nome dela antes do meu.*” (informação verbal). Nesse contexto é que vai se fazendo uma menina ativa, criativa e interessada nas letras e figuras tanto quanto nos jogos e brincadeiras.

A história de Florência, desde sua infância, é fundamento para se entender o sistema social em que viveu. Descobrimos o seu ponto de inserção em sua classe, isto é, “a família singular como mediação entre a classe universal e o indivíduo” (Sartre, 2002, p. 58). Ressaltamos, assim, a função que a infância assume em nossa vida de adulto, perspectiva fundamental para se compreender o entrelaçamento da realidade humana. Considerando a tessitura da vida coletiva, destacam-se aqui o sujeito individual e sua história idiossincrática, em uma família do interior do sul do país, marcada pela

guerra, na qual o seu projeto vai sendo forjado e colorido, em meio à natureza, em que se valoriza o trabalho dedicado à casa e à família, mas também os estudos e o letramento precoce, o interesse pelas artes e pelos jogos.

A infância na teoria sartreana adquire uma função decisória nas aprendizagens, desenvolvimento e constituição da personalidade. Assim como a infância de Florência se estrutura nas relações, no tecimento e no compromisso com os outros, as *ações mediadoras* de seus familiares se unificam numa *mediação fundamental*, relacionada ao clima antropológico vivido, sua época e território, onde se origina e se situa este sociológico familiar. Estes elementos serão decisivos para a eleição do caminho a ser percorrido, o desenvolvimento e constituição de seu projeto e desejo de ser professora, mediado não só psicologicamente, mas também moral, social e emocionalmente.

Contudo, essa decisão feita na infância pode ser um dia revogada, desde que ocorra uma ação radical. Um movimento de intervenção na raiz da sua personalidade, buscando modificar o conjunto dos seus perfis. Não se trata do passado determinando o sujeito, seu presente ou futuro, mas imprimindo determinadas marcas ou condições de possibilidades, entre elas, sua mediação fundamental, que vai indicar o itinerário e um destino. Este movimento indica que é o **futuro** que puxa o sujeito através da realização do *projeto e desejo-de-ser*. Conforme relata Sartre (2000, p. 170-171, grifo nosso) em uma passagem de *As Palavras*:

Por que, pois, haveria o passado de me enriquecer? Ele não me fizera; era eu, ao contrário, ressuscitando de minhas cinzas, que arrancava do nada minha memória através de uma criação sempre recomeçada. [...] Diziam-me amiúde: o passado nos impele; mas **eu estava convencido de que o futuro me puxava**; [...] rebaixei o passado perante o presente e este diante do futuro.

O período escolar, das boas experiências ao projeto de boa aluna

Com a mudança do campo para a cidade, seus pais buscavam melhores oportunidades de ensino, iniciando assim um novo contexto de socialização. A mudança de território permitiu outro campo de possibilidades, no qual as relações pessoais e institucionais, como a escola, mostravam-se para Florência como “gigantescas, encantadoras e assustadoras!”

A escola, uma instituição tradicional fundada por uma congregação religiosa, contava com boa estrutura, para seus mais de 1200 alunos matriculados; assim, era esse ambiente considerado por ela, desde o começo, como a sua segunda casa. E foi “sentindo-se em casa” que se tornou uma

“devoradora” de livros sendo homenageada ao final da oitava série com uma medalha de honra ao mérito por ter sido a leitora mais assídua da biblioteca. Envolvia-se, sobretudo, nas aulas de EF e Artes, nas quais se destacava nas brincadeiras (de roda, de pular corda, jogos de corrida e estafetas), ou ainda nos concursos que a escola promovia: de pintura e desenho, de poesias, entre outros. Teve mediação dos professores no aprendizado de ginástica de solo, vôlei e também de outras práticas corporais, como a capoeira, o que a manteve em constantes experiências de atração e reconhecimento esportivo, constituindo um dos perfis de Florência, *ser jogadora*. Esta que era uma marca importante para os jovens de muitas famílias da região.

Um movimento que passa pela mediação da mãe e da irmã mais velha, cultivando o gosto pela atividade lúdica e intelectual, com confirmação da escola, em experiências intelectuais, esportivas e artísticas, nas quais a valorização por sua desenvoltura, seu repertório, fortalece a totalização do desejo e projeto de ser atleta, antes de ser professora. Na escola, já cultivava este desejo declarado de trabalhar como professora, onde se fez monitora pedagógica e bolsista da biblioteca, lugar que atualizava o seu projeto com toda a segurança disponível: *“Eu gostava muito do ambiente da escola. Era meu sonho de criança dar aula no meu colégio [...]. E me via dando aula naquele espaço, mas... É isso, agora estou aqui”*.

A escolarização de Florência cumpriu sua função e contribuiu na sua socialização em outro grupo, mediado por saberes escolares que ampliaram as suas referências e seu campo de possibilidades. O projeto de letramento se fortaleceu e passou a constituir o projeto e desejo de ser professora, indicando algo a realizar que passava também pelas artes e pelo esporte. Assim, ao frequentar a escola, estes novos saberes passaram a ter função no interior do sociológico familiar. Ela foi à escola e retornou com o que lá se passou, com o que fez, com o que ensinaram e trouxe estas aprendizagens para o interior da família.

Ocorre uma espécie de “digestão” disso tudo no interior da família, se apropriando e elaborando reflexivamente suas incursões no mundo lá fora. Dialética entre dois grupos que se faz fundamental na compreensão do seu movimento demarcado pelo campo de possibilidades, no qual a escola se inscreve com relativa força, mediada por relações que Florência estabelece não apenas com as professoras e colegas, mas também com os tempos e espaços escolares, sobretudo com os saberes e aprendizagens.

Esse movimento passa a constituir Florência em seus saberes e sua capacidade de compreender (ler) e transformar (escrever) o mundo a sua volta, no sentido da realização do seu ser como boa aluna, logo professora. Florência descobre o mundo pelo olhar adulto, mas se fez sujeito ao se escolher neste

mundo da mesma forma que Sartre (2000, p. 167) relata de sua experiência escolar: “Aos dez anos, tivera a impressão de que minha proa fendia o presente e dele me arrancava; desde então corri e corro ainda”.

A formação inicial e a constituição do projeto e desejo de ser professora de EF

Depois de concluir o ensino médio, buscou seguir os passos da irmã, rumo a Florianópolis, determinada que estava em fazer um curso superior. Florência acaba sendo aprovada numa segunda opção, geografia. Chegou a cursar um ano, mas, quando visitava sua irmã que cursava EF na mesma universidade, se sentia mais próxima do que gostaria de fazer – *“eu ia pra lá e aquilo tinha sentido pra mim”*.

Ingressou no curso de EF no ano seguinte, no qual conheceu seu futuro marido; depois de um ano de namoro, uma gravidez não planejada quase que interrompe seu projeto. Com apoio e suporte de amigos e de uma professora do curso, conseguiu superar as dificuldades e concluir a graduação. Enquanto dois projetos se entrecruzavam, o de ser mãe/dona de casa e o de ser profissional da educação, em 1999, começou a trabalhar como docente em caráter temporário, regime de 20 horas semanais, deixando-lhe tempo para afazeres domésticos. A irmã já era uma profissional bem-sucedida, tornando-se uma mediação fundamental, sempre no horizonte do seu projeto. Em 2000, realiza uma especialização em EF escolar. Trabalhando e residindo longe, teve certa dificuldade para concluir, porém no trabalho final a banca sugeriu a sua continuidade no âmbito do mestrado, o que a deixou muito motivada.

O nascimento da sua segunda filha, em 2002 fez com que, por opção, se afastasse das atividades profissionais e de formação, retornando somente dois anos depois. Novamente desdobrava-se nos papéis de mãe, dona de casa e professora. Apesar da divisão de tarefas com o marido, o cansaço era inevitável. A preocupação com o trabalho e com os filhos fazia com que se debatesse, com sentimento de culpa e/ou cobranças, por estar pouco focada no trabalho e não estar mais presente em casa. Nesse período, para piorar a situação, ocorreu um grave acidente com sua filha, que na época tinha apenas três anos e nove meses. Ela foi atacada pelo cachorro da família, sofrendo complicações pós-traumáticas. Na época, porém, Florência optou por passar poucos dias de atestado cuidando da filha, pois estava em estágio probatório (ela foi aprovada em 2005). Após a efetivação atuou em seis unidades da Rede. Na última escola em que trabalhou, a precariedade das condições materiais (não

havia ginásio ou quadra e por vezes a aula era entre os carros na rua) motivou um pedido de remoção para a escola atual.

O projeto de ser professora vai ganhando os contornos de uma formação num curso de licenciatura de uma das melhores universidades do sul do país, onde ela realiza seus estudos com certo atraso devido ao fato de cedo ter se tornado uma mulher dona de casa e mãe de duas crianças. Logo a seguir, este projeto se efetiva na rede pública de ensino de Florianópolis/SC e vai responder às exigências deste contexto, ainda que cada escola apresente uma cultura específica que vai colocar novos desafios à Florência. É neste contexto que a teoria sartreana (SARTRE, 2002) da constituição e dinâmica interna dos grupos humanos, bem como o processo dialético contínuo que os submete às totalizações, destotalizações, retotalizações progressivas, aparece como possibilidade indescartável do estudo do investimento pedagógico. A professora que se faz fazendo a história e vice-versa está presente de maneira inequívoca. Trata-se de uma compreensão dialética da personalidade humana, preconizada desde 1936 no final de *La transcendence de l'ego* onde se esclarece o Ego como “um existente rigorosamente contemporâneo do mundo e cuja tendência tenha as mesmas características que o mundo” (SARTRE, 1988, p. 86, tradução nossa)⁹.

O cogito aparece aqui, como em qualquer outra situação que verificarmos na realidade humana, como a totalização deste *saber-de-ser*. Produzido progressivamente pela ida da criança lá fora – na escola, clube, igreja, amigos etc. – e a volta ao sociológico familiar, pela socialização permanente no contexto universitário e a formação do novo grupo familiar, bem como da passagem deste para a vida profissional e vice-versa (SCHNEIDER, 2008, p. 301-302).

Florência, por seu próprio movimento, vai se tornando, se fazendo e se sabendo professora. Estes processos de relação da pessoa com o exterior e o interior do grupo são decisivos na *experimentação de ser do sujeito como horizonte*. O sujeito se experimenta “dentro da sua pele”, sendo e pertencendo ao grupo, ao mesmo tempo em que o grupo reconhece a sua função neste perfil, de professora, como algo importante para a sua própria manutenção, de sorte que Florência experimenta-se professora, responsável, estudiosa, preocupada etc., cujos laços mais destacados e decisivos continuam a ser sua mãe e sua irmã, mas também seu marido e os dois filhos. Aí é onde se define o seu *projeto e desejo-de-ser*.

O ensinar como mobilizador do investimento pedagógico

O comprometimento profissional e o investimento pedagógico desta professora tornam-se evidentes quando observamos seu planejamento anual e as anotações diárias de campo, além das tentativas de articulação com os pares. Investimentos estes que esbarram frequentemente na falta de cumplicidade dos colegas. Deslocamentos demorados e cansativos, condições precárias de trabalho, falta de cumplicidade dos pares, consequentes afastamentos por motivo de doença são aspectos que dificultam a viabilização do seu projeto.

Quanto à estrutura de suas aulas, invariavelmente inicia pela chamada, seguida de explicação dos objetivos das atividades no quadro. Depois, costuma conduzir os alunos ao ginásio ou à quadra aberta, onde realiza as atividades. As aulas terminam com uma roda, em que se costuma refletir sobre diferentes aspectos da aula. Seu trabalho prioriza as brincadeiras, o brinquedo cantado, as atividades em roda, mas também atividades com materiais didáticos, sempre bem pensados e articulados com elementos das artes, como o desenho e a música.

A professora prioriza a interação e a brincadeira com os materiais disponíveis, além da participação e do respeito mútuo. Ela mobiliza o interesse e a atenção dos alunos com recursos pedagógicos e artísticos, dificilmente recorrendo à bronca. Poucas vezes utilizou da ameaça, como retirar da atividade aqueles que não respeitavam os combinados de aula, construídos coletivamente.

Esta rotina evidencia uma preocupação constante com o ensino e a formação dos alunos. Em certos casos recorre à conversa com os pais de alunos e com seus colegas de trabalho buscando compreender as dificuldades escolares e a indisciplina. Realizar uma boa aula, investir pedagogicamente, parece ser a meta da professora que busca se viabilizar como uma profissional competente, criativa e justa com seus alunos. Este pareceu-nos ser o sentido da sua atividade docente.

Portanto, é o movimento concreto de Florência, no sentido sartreano, ou a sua atividade principal, como entende Vygotsky, buscando a realização de um ser professora cada vez mais qualificada e com cada vez mais respostas para as questões que a profissão apresenta que constituem o seu projeto e, consequentemente, se colocam como unidade de base da formação de seu desejo. Os *móviles* ou a razão de ser de cada uma das operações e ações que a professora lança mão em um contexto com tantas adversidades, estão fortemente alicerçados no movimento da família e na sua infância, ganham vida e cor com seu esforço permanente em manter-se de pé como estudante, mãe e professora, mas terão de fato o seu empuxo com a fixação permanente de um destino a cumprir-se,

saber-de-ser professora, cada vez melhor, na ação. É a ação ou o movimento concreto de Florência se fazendo uma determinada professora o que garante e alimenta a sua qualidade de docente engajada e o estado de compromisso com a profissão.

Conclusão

Buscamos compreender a trajetória e os móveis de uma professora – projeções de um futuro que deseja realizar – expondo com isso o seu inacabamento e o movimento permanente em direção à realização, portanto, projeto de um “ser humano levado pelo desejo e aberto para um mundo social no qual ele ocupa uma posição e do qual é elemento ativo” (CHARLOT, 2000, p. 57).

Fica evidente o esforço em retotalizar um projeto de ser professora, forjado desde a infância, conforme ensinamentos da mãe e da irmã, referências de trabalho duro e responsável, e de como este deve ser feito: “*custe o que custar [...] com sol ou chuva, doente ou não, faça seu serviço bem feito, [...] se quiser bem feito, faça você mesmo*”. Falas que reverberam em suas lembranças. Neste caso, ambas aparecem como modelos a ser realizados e, portanto, importantes mediações na sua constituição como mulher, esposa e professora.

A irmã teve grande influência em suas escolhas, incentivando a entrada na EF e depois o ingresso na carreira de professora no município. “*Ela foi minha inspiração em muitos momentos da vida*”. Também em momentos de dificuldade profissional é a ela que recorre. Ao que parece, o cuidado – com ela – da irmã mais velha mantém-se até hoje.

As questões estruturais e a cultura escolar conspiraram contra a realização do seu projeto, expondo tensões e contradições principalmente entre os pares, entre outras dificuldades. Aspectos extraescolares, como ser mãe – num contexto cultural que põe imensa responsabilidade à mulher quanto ao cuidado dos filhos –, compõem o quadro que desdobra facilmente no adocimento e no desinvestimento pedagógico. Situações estas contornadas pela professora, mãe, esposa, em virtude de um projeto que ganha sentido desde a infância, se atualizando na medida em que vai se fazendo professora, cada vez melhor formada e mais capaz de ensinar aos seus alunos e alunas.

A força de enfrentamento a todos estes problemas vem da sua *atividade*, além do desejo e projeto de ser determinada professora: mantém um repertório sofisticado de recursos, que utiliza em suas aulas, articulando disciplinas, técnicas e práticas relacionadas às artes e aos esportes. Ensinar jogos e brincadeiras aos alunos torna-se um *móvil* realizador do seu projeto de ser professora, **uma**

professora que ensina, de modo criativo e comprometido. Os momentos de adoecimento relatados coadunam com dificuldades enfrentadas e com a presença de *mediações negativas* (SCHNEIDER, 2008), por exemplo, da negligência de uma direção escolar, da falta de reconhecimento pelos pares, somados a problemas familiares que ocorreram no mesmo período. Mediações que não ganham força suficiente para destotalizar o projeto e desejo de Florência, embora produzam momentos de extremo sofrimento e clima de incerteza. Assim como o impacto da sua formação inicial e continuada, são situações que demandam o aprofundamento deste estudo.

Nota

¹ O conceito de *móbile*, derivado dos estudos sobre a *atividade* humana realizados pela escola soviética (VYGOTSKY, 1985) é utilizado pela equipe de pesquisa francesa *Educação e Escolarização* (Escol/Université Paris 8) em seus estudos sobre o fracasso e sucesso escolar de alunos dos meios populares e que se reúnem em torno da noção de relação com o saber (CHARLOT, 2000).

² “[...] Comment le sens de l’expérience scolaire se forme et se transforme, se développe ou se perd, au coeur des rapports dialectiques d’unité et de discordance entre activité et subjectivité, entre histoire scolaire et histoire familiale” (ROCHEX, 1995, p. 9).

³ Debate este que pode ser encontrado nos estudos de Charlot (2000) e Charlot, Bautieur e Rochex (1992). Falta-nos espaço aqui desenvolver esta reflexão.

⁴ Não ignoramos as diferenças entre o pensamento e a tradição da equipe Escol diante da obra sartreana, sobretudo na abordagem biográfica de Sartre voltada para os estudos literários, enquanto o Escol se concentra nos estudos educacionais, no campo da sociologia da educação. Ainda que a abordagem teórica demonstre inúmeros pontos de convergência é preciso ficar atento às armadilhas. O que os autores entendem por desejo parece ser um dos pontos frágeis que limitam os estudos da equipe Escol, situados entre a psicanálise e a psicologia soviética.

⁵ Sua teoria do sujeito, bem como sua psicanálise, encontra-se entre a fenomenologia e o marxismo. Admitindo os avanços provenientes destas correntes, também se posiciona criticamente face as duas, considerando na fenomenologia a ideia de intencionalidade da consciência como base para sua teoria do Eu (SARTRE, 1994), enquanto se demarca como uma antropologia, cravada na filosofia marxista – considerada por ele como a filosofia insuperável do nosso século. (SARTRE, 2002).

⁶ Sartre (1988, p. 13) define da seguinte maneira sua tese sobre o Ego: “Nous voudrions montrer ici que l’Ego n’est ni formellement ni matériellement *dans* la conscience: il est dehors, *dans le monde*; c’est un être du monde, comme l’Ego d’autrui”.

⁷ Nome fictício da professora.

⁸ Registro realizado por Florência, em junho de 2015, para uma atividade de avaliação de uma disciplina que cursou no Mestrado em Educação, no qual se encontra neste momento. As demais informações foram coletadas em entrevistas e observações da prática da professora.

⁹ “Moi existant rigoureusement contemporain du monde et dont l’existence a les mêmes caractéristiques essentielles que le monde” (SARTRE, 1988, p. 86).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Luciano; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Professoras de Educação Física: duas histórias, um só destino. *Movimento*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 13-35, abr. 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/3542/1945>>. Acesso em: 4 maio 2015.
- BOURDIEU, Pierre. *Le sens pratique*. Paris: Editions minuit, 1980.
- BOURDIEU, Pierre. *Méditations Pascaliennes*. Paris: Seuil, 1997.
- CANNON, Betty. *Sartre et la psychanalyse*. Paris: PUF, 1993.
- CASTRO, Fernando Gastal; ZANELLI, José Carlos. Síndrome de burnout e projeto de ser. *Cadernos de psicologia social do trabalho*. São Paulo, v. 10, n. 2, p. 17-33, 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cpst/article/viewFile/25798/27531>>. Acesso em: 4 maio 2015.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CODO, Wanderley (Coord.). *Educação: carinho e trabalho: Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação*. Petrópolis: Vozes, 1999. Disponível em: <http://psicologia139.dominiotemporario.com/doc/4_-_Educacao_Carinho_e_Trabalho-livro_inteiro.pdf>. Acesso em: 10 out. 2013.
- FONTANA, Roseli Cação. Trabalho e subjetividade: nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. *Caderno Cedes*, Campinas, SP, ano 20, n. 50, abr. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50/a08v2050.pdf>>. Acesso em: 4 maio 2015.
- GONZALEZ, Fernando Jaime et al. O abandono do trabalho docente em aulas de educação física: a invisibilidade do conhecimento disciplinar. *Educación Física y ciencia*, Ensenada, v. 15, n. 2, dic. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2314-25612013000200002&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 22 fev. 2016.
- MACHADO, Thiago da Silva et al. As práticas de desinvestimento pedagógico na educação física escolar. *Movimento*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 129-147, dez. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/10495/8924>>. Acesso em: 4 maio 2015.
- PICH, Santiago; SCHAEFFER, Pedro Augusto; CARVALHO, Lucas Prado. O caráter funcional do abandono do trabalho docente na Educação Física na dinâmica da cultura escolar. *Educação*, Santa Maria, p. 631-644, set. 2013. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/7269>>. Acesso em: 2 out. 2013.
- ROCHEX, Jean-Yves. *Le sens de l`experience scolaire*. Paris: PUF, 1995.

SANTOS, Núbia Zorzanelli dos; ALMEIDA, Felipe Quintão; BRACHT, Valter. Vida de professores de educação física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. *Movimento*, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 141-165, fev. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/3067/5139>>. Acesso em: 4 maio 2015.

SARTRE, Jean-Paul. *Critique de la Raison Dialectique* (précédé de Question de Méthode). Paris: Gallimard, 1960.

SARTRE, Jean-Paul. Uma ideia fundamental da fenomenologia de Husserl: a intencionalidade. *Situações I*. Lisboa, p. 28-31, 1968.

SARTRE, Jean-Paul. *O existencialismo é um humanismo. A imaginação. Questão de método*. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

SARTRE, Jean-Paul. *La Transcendence de l'Ego*: esquisse d'une description phénoménologique. Paris: J. Vrin, 1988.

SARTRE, Jean-Paul. *A transcendência do ego*: esboço de uma descrição fenomenológica. Tradução de Pedro M. S. Alves. Lisboa: Colibri, 1994.

SARTRE, Jean-Paul. *O Ser e o Nada*: ensaio de ontologia fenomenológica. Petrópolis: Vozes, 1997.

SARTRE, Jean-Paul. *As Palavras*. 6.ª ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2000.

SARTRE, Jean-Paul. *Crítica da razão dialética*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (Tomo I)

SARTRE, Jean-Paul. *O que é subjetividade?* Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

SCHNEIDER, Daniela Ribeiro. O método biográfico em Sartre: contribuições do Existencialismo para a Psicologia. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, n. 2, p. 289-308, 2008. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v8n2/artigos/pdf/v8n2a13.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2013.

SILVA, Alan Camargo; LÜDORF, Sílvia Maria Agatti. O professor de Educação Física ao longo dos anos: relatos sobre a prática profissional. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 18; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 5., Brasília, 2013. *Anais...* Brasília: CONBRACE, 2013. Disponível em: <<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/conbrace2013/5conice/paper/view/4770/2737>>. Acesso em: 14 nov. 2013.

STADNIK, Adriana Maria; CUNHA, Antônio Camilo; PEREIRA, Beatriz Oliveira. *Os professores (também) são pessoas*: quatro histórias de vida. Viseu: Vislis, 2009.

ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). *Itinerários de pesquisa*: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Project and desire of being teacher of physical education in public schools: an study about teaching and pedagogical investment

Abstract

This paper had as study object the *pedagogical investment* of the teacher. We investigated the trajectory and the practices of one female teacher that works for 13 years in basic education. We used the biographic and ethnographic approach, as resource to semi-structured interview and observations of 24 classes taught by that teacher. The Sartrean categories of project and desire of being and, also, the concept of mobiles that, according to the Soviet School, give sense to the subject activity, were used in the data analyses referred to the trajectory and pedagogical investment. We identified that the fundamental mediations in her project achievement and the reasons that incites to act in an permanent basis of adversity and accomplishments.

Keywords: Existentialism. Physical Education. Teachers.

Proyecto y deseo de ser profesora de educación física en escuelas publicas: un estudio sobre la enseñanza y la inversión pedagógica

Resumen

Este trabajo tuvo como objeto la inversión pedagógica del profesor. Investigamos la trayectoria y las prácticas de una profesora que trabaja hace trece años en la educación básica. Utilizamos el abordaje biográfico y etnográfico, como recurso la entrevista semi-estructurada y observaciones de 24 clases dadas por la profesora. Las categorías sartreanas de proyecto y deseo de ser y, también, el concepto de móviles que, según la escuela soviética, dan sentido a la actividad del sujeto, fueron utilizados en el análisis de los datos referentes a su trayectoria e inversión pedagógica. Fueron identificadas las meditaciones fundamentales en la realización de su proyecto y las razones que la incitan a actuar, en un cuadro permanente de adversidades y realizaciones.

Palabras claves: Existencialismo. Educación Física. Docentes.

Artur Gomes de Souza

E-mail: artur.gsouza@hotmail.com

Justina Inês Sponchiado

E-mail: ju.sponchiado@gmail.com

Fabio Machado Pinto

E-mail: fabiobage@yahoo.com.br

Enviado em: 14/6/2016

Aprovado em: 8/10/2016