

**UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO
SUL**

MARLON ANDRÉ DA SILVA

**ENSAIANDO O "NOVO" EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A PERSPECTIVA
DE SEUS ATORES**

Ijuí

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MARLON ANDRÉ DA SILVA

**ENSAIANDO O "NOVO" EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A PERSPECTIVA
DE SEUS ATORES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação nas Ciências: Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Evaldo Fensterseifer

Ijuí

2008

Ficha catalográfica

Folha de Aprovação

Meninos eu vou ditar
As regras do bem viver.
Não basta somente ler.
É preciso ponderar,
Que a lição não faz saber,
Quem faz sábios é o pensar.

Bárbara Heliodora

Dedicatória

A Cíntia, minha eterna princesa!
Que bom ter você ao meu lado.
Tenha certeza que esse momento, esse bom momento, é nosso.
Sem teu apoio e compreensão nada disso seria possível.

AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos, Gabriel e Maria Manuela, razões da minha existência, que me impulsionam na busca por novos saberes sobre a educação a cada dia... Obrigado.

Ao Prof. Doutor Paulo Evaldo Fensterseifer,

Obrigado pela orientação amiga e competente, que mescla ao rigor teórico-metodológico da atividade acadêmica a sabedoria e conhecimento dos símbolos, costumes e artes do povo gaúcho, em especial da cultura missioneira, com causos, piadas e anedotas recheadas de ironia, bom humor e criticidade.

Aos professores sujeitos da pesquisa,

Obrigado por “abrirem o peito”, lutamos pela mesma bandeira e, sem a colaboração de vocês este escrito não seria possível.

Aos meus pais, meus primeiros professores.

Obrigado pela compreensão que tiveram nas muitas horas em que estive perto e ausente e pelo auxílio na retaguarda.

Aos professores do programa,

Obrigado pelos momentos de aprendizagem que aconteceram nas aulas, nas bancas e nas conversas.

A Adriana Kemp Maas

Obrigado pela paciência e dedicação prestada. Merece um agradecimento especial, pois nossas trocas de idéias e dúvidas acerca da educação e da educação física certamente me estimularam a continuar escrevendo com prazer e satisfação.

A direção, coordenação e aos professores do Colégio Evangélico Augusto Pestana,

Obrigado pela solidariedade nos momentos decisivos deste estudo.

RESUMO

Este estudo trata da transformação da prática pedagógica em Educação Física. Parte do pressuposto que esta disciplina escolar vem sofrendo uma espécie de transição no tocante à sua prática pedagógica. Tal transição deve ser entendida como um processo que implica o abandono de práticas consideradas de pouco ou nenhum vínculo com os propósitos da escola (como “mera” atividade) e provoca a aproximação (a passos lentos) de uma prática pedagógica condizente com o “status” de componente curricular (conhecer). Os extremos dessa transição, a saber: o desinvestimento pedagógico e as práticas pedagógicas inovadoras; tem motivado inúmeros estudos por parte de pesquisadores críticos da área. Mais especificamente, ocupam-se estes estudos em investigar e compreender os fatores implicados na constituição tanto de um como de outro fenômeno. Nessa linha, este estudo pretende contribuir com as reflexões da área referente à constituição de práticas pedagógicas inovadoras. Para consecução desse propósito e concordando com a literatura crítica de que é preciso considerar a “roda viva” da Educação Física escolar, a referida pesquisa se propôs a “dar voz” a professores que tentam e conseguem realizar uma prática pedagógica nesta perspectiva (de componente curricular), procurando conhecer e analisar os elementos que, na ótica desses professores, foram/estão sendo importantes para a realização e sustentação de uma prática que desafia renovar uma tradição pedagógica. Na perspectiva de valorizar as chamadas microestruturas e ouvir o que os docentes têm a dizer, este estudo se orienta pelos princípios da investigação qualitativa, consistindo metodologicamente num conjunto de estudos de caso desenvolvido com três professores de educação física (sujeitos-participantes), tendo como instrumentos de coleta de evidências a técnica do grupo focal e entrevistas abertas com os professores, sujeitos desta pesquisa. Os relatos dos professores investigados e a posterior análise dos elementos por eles apontados como importantes para a constituição de suas práticas pedagógicas, se por um lado reforçam a idéia de que a compreensão da totalidade desse fenômeno não pode ser efetuada sem olharmos para a complexa rede de relações de fatores intra e extra-escolares, por outro, tampouco é possível abordar o problema sem levar em consideração o percurso profissional do professor “inovador”. Particularmente no caso dos professores sujeitos desta pesquisa, a formação inicial que privilegiou conhecimentos filosófico-humanistas para além dos técnico-científicos, bem como a pós-graduação que mostrou outras possibilidades do fazer pedagógico e, a participação em grupos de estudos com foco nas trocas/soluções acerca das dificuldades pedagógicas do professor são considerados por esses professores como elementos propulsores e condicionantes de suas práticas. Dessa forma, entendo que os elementos reconhecidos pelos professores sujeitos deste estudo como fundamentais para a constituição de suas práticas pedagógicas, e analisados nesta dissertação, podem ser tomados como ponto de partida para estudos futuros acerca de práticas inovadoras em Educação Física escolar.

Palavras-Chave: Escola; Educação Física; Inovação Pedagógica; Transição.

ABSTRACT

This study deals with the pedagogical practice transformation in physical education. It presupposes this school subject has been suffering a transition towards its pedagogical practice. This transition must be understood as a process that abandons the practices considered as few or none nexus with school purposes (as simple activity) and instigate the approach (slow steps) of a pedagogical practice compatible with the “status” of curricular competent (know). The transition extremes – the know, the pedagogical noninvestment and the innovative pedagogical practices – have motivated several studies by critical researches from this area. More specifically, these studies investigate e comprehend the involved factors in the constitution from one or other phenomenon. In this line, the study intends to contribute with these area reflections related to innovative pedagogical practice constitution. To attainment this purpose and agree with critical literature that is necessary consider the “confusion” of the school physical education, this research has as objective “give voice” to teachers who try and make pedagogical practice in the curricular component perspective, trying to know and analyze the elements that, from the teachers view, are important to make and sustain a practice that challenge to update a pedagogical tradition. The perspectives to enrich the microstructures and listen to what the teachers have to say, this study orients by qualitative investigation principles, methodologically consolidating in a mass of case studies developed with three physical education teachers (participating subjects), having as collect evidence instruments, the focal group technique and open interviews with teachers research subjects. The teachers reports and the after elements analysis pointed by them as important to the pedagogical practice constitution, if one side reinforces the idea of totality phenomenon comprehension can not be accomplished without looking to the complex relations web of factors inter-school and extra-school, on the other hand, they show that is possible approach the problem without take in count the “innovator” teacher professional course. Particularly the teachers from this research, the initial formation that privileged humanity philosophical knowing beyond scientific-technician, as well as post graduation that showed other possibilities of pedagogical doing and the participation in study groups, with focus on interactions from teachers’ pedagogical difficulties that are considered by them as propeller elements and determinant in their practices. Thus, we understand that the elements recognized by teachers as fundamentals for this constitution of pedagogical practices, and analyzed in this dissertation, can be taken as baselines to future studies of innovation practices in scholar physical education.

Keywords: School; Physical education; Pedagogical innovation; transition.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO, ESCOLA E EDUCAÇÃO FÍSICA	17
1.1 O Humano e a Educação ou a Educação e o Humano?.....	17
1.2 A escola e sua especificidade	22
1.3 A tradição pedagógica da Educação Física.....	28
1.3.1 A Educação Física como espaço de reflexão.....	28
1.4 Algumas relações existentes entre a inovação pedagógica e a construção dos saberes do professor de Educação Física.....	35
1.5 A crise como resultado positivo das críticas.....	39
2 REFLEXÕES ACERCA DA METODOLOGIA	43
2.1 Reflexões acerca da pesquisa em Educação Física e seus pesquisadores	43
2.2 Situando a pesquisa.....	46
2.3 Caracterização da investigação.....	49
2.4 Critérios de escolha dos sujeitos participantes	50
2.5 Os sujeitos da pesquisa – Caracterização dos professores.....	51
2.6 Desdobramento da questão da pesquisa.....	52
2.7 Coleta de evidências – Instrumentos de coleta de informações.....	54
2.7.1 Grupo focal.....	54
2.7.2 Entrevistas.....	56
3 A TRANSIÇÃO NO INTERIOR DA TRADIÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	58
3.1 O fazer escolar: o enfrentamento com a tradição da área.....	61
3.2 A inovação da prática pedagógica em Educação Física: uma reflexão sobre os possíveis caminhos.....	70
3.3 Os entrevistados e sua trajetória de formação inicial e continuada.....	75
3.4 A pesquisa-ação e o grupo de estudos como alternativas à formação continuada.	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS: Quando a diferença é <i>ser</i> professor	89
REFERÊNCIAS	93
ANEXOS	97

INTRODUÇÃO

Parece consenso entre os autores críticos¹ da área que a Educação Física (EF) escolar vive uma espécie de transição no tocante a sua prática pedagógica. Tal transição poderia ser caracterizada como um movimento de aproximação dessa área com os propósitos da escola; ou seja, estaria a Educação Física escolar buscando encontrar elementos para construir uma prática pedagógica cuja característica mais importante fosse a aquisição de novos conhecimentos, por parte dos alunos, em relação às manifestações da Cultura Corporal de Movimento.

Os pesquisadores/autores críticos dessa disciplina escolar, desde a década de 80 do século passado, vêm discutindo sobre as dificuldades de um fazer pedagógico diferente na Educação Física escolar. Reconhecem que houve um primeiro momento na literatura crítica da área que foi de denúncia e um segundo momento em que se apresentaram proposições para uma prática inovadora² na área. Porém, sabemos que tais proposições têm demorado a ganhar espaço entre os professores do ensino básico em todo o Brasil.

Os estudos acerca da problemática da prática pedagógica em Educação Física têm direcionado seus esforços, nos últimos anos, basicamente para buscar entender o fenômeno do desinvestimento pedagógico³. Movem-se pesquisadores, não somente do Brasil, mas também

¹ Sempre que vincular aqui a idéia de crítica tomo emprestada a concepção de Betti (2003) para o qual esta é entendida como “o exame racional (tendo em vista algum juízo de valor) dos critérios, quer dizer dos princípios fundantes das diversas práticas da cultura”, neste caso relacionada à Educação e a Educação Física.

² Por prática pedagógica inovadora em EF, entendo aquela que se mostra comprometida e equalizada com os propósitos da instituição na qual esta disciplina ocupa lugar, - a escola. Ou seja, uma prática que mantém vínculos com o Projeto Político-Pedagógico da escola, projeto esse construído pelos diversos atores da escola em conformidade com as necessidades da sociedade (comunidade) onde esta se encontra inserida. Devido a estas características tal prática também é denominada neste estudo como “diferenciada” e “nova”.

³ A definição do conceito de desinvestimento pedagógico é contemplada na página 40 deste estudo.

de outros países vizinhos em pesquisas que demandam um esforço investigativo a fim de elucidar os contornos de tal problemática.

A área da Educação Física tem se perguntado: o que leva um professor a perder a motivação para dar aula? E, mais: “Por que alguns professores continuam motivados em sua atividade laboral, enquanto outros seguem uma trajetória de gradual abandono do seu trabalho docente, sem deixar efetivamente o cargo que assumiram?”

Tais ações caracterizam dois extremos encontrados atualmente na prática pedagógica em Educação Física: casos de abandono do trabalho docente e casos de desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras. Obviamente, a realidade da área não se constitui somente desses dois extremos, mas a presença deles é reveladora de algo que merece ser investigado.

Em quinze anos de experiência na função pública e privada como professor de Educação Física vivenciei momentos de grande satisfação pessoal na função de educador e orientador de jovens das mais variadas faixas etárias. Porém, com o passar do tempo esta satisfação deu lugar a algumas inquietações, preocupavam-me, mais especificamente, algumas situações: até que ponto aquela prática tinha algo de educativo, a fim de potencializar ao aluno a socialização de conhecimentos capazes de oportunizar melhorias na sua qualidade de vida.

O curso de Educação Física que realizei contemplou um currículo extremamente “prático-técnico”, privilegiando a dimensão procedimental (saber fazer) da prática em Educação Física. As concepções balizadoras do meu trabalho eram impregnadas de uma lógica individualista, que se sobrepõe aos interesses do coletivo e fortalece a competição como algo natural, necessário para hierarquizar os indivíduos: fortes e fracos; vencedores e perdedores; ricos e pobres; inteligentes e ignorantes etc.

Foi durante o curso de pós-graduação que tive contato com visões diferentes sobre a Educação Física escolar. Estas visões me fizeram refletir sobre outras questões que permeiam a prática pedagógica. Refiro-me às concepções de sociedade, de homem, de mundo, de escola etc. Tais concepções me fizeram entender que, mesmo não querendo ou não sabendo, sempre estamos adotando e incentivando certa filosofia de vida, certa concepção de política, de

sociedade, de desenvolvimento humano etc. A partir daí o questionamento de minha prática pedagógica foi inevitável.

A partir de conversas paralelas na Universidade soube que minhas preocupações eram também as de muitos outros profissionais, mas que poucos conseguiam de fato realizar algo diferente em termos de prática pedagógica. Essa percepção, entretanto, foi suficiente para retomar e olhar de outra forma meu papel de professor e também a função da escola.

Desvela-se, nesse contexto, um problema da área. São muitos os profissionais insatisfeitos com a prática tradicional da Educação Física. Porém, ainda são incipientes os casos de enfrentamento dessa tradição e, conseqüentemente, ainda são raros os relatos de experiências bem sucedidas; casos de insucesso pedagógico ainda são mais freqüentes na literatura da área. Refletir sobre como se dá a mudança da prática pedagógica e que elementos podem ser considerados significativos nesse processo parece-me ser pertinente no atual momento da Educação Física escolar.

Diante disso, pode-se dizer que nós, professores e pesquisadores, somos, ao mesmo tempo, afetados e privilegiados por viver em uma época na qual estamos auxiliando a transformar a tradição da área. Ou seja, a tradição da Educação Física não mais consegue justificar sua prática pedagógica, não consegue mobilizar argumentos para sustentar as ações do professor nesta perspectiva; logo, a prática tradicional⁴ não mais é a desejada pelos professores de Educação Física. Por outro lado, percebe-se uma dificuldade na gestação de uma nova tradição pedagógica para a área.

Tem-se percebido que o desempenho profissional vincula-se fortemente ao contexto específico das práticas pedagógicas. Nas palavras de Fensterseifer e González (2008):

Estes espaços parecem constituir-se em ‘Rodas Vivas’ que consomem as ‘boas intenções’ gestadas nos espaços de formação ou presentes nas políticas educacionais dos mais diversos governos. Este poder corrosivo parece mover-se por inércia e nada deixar a salvo, no entanto,

⁴ Por prática pedagógica tradicional em EF, entendo aquela na qual predominam ações que não são compatíveis com o princípio da instituição escolar, a saber, o ensino. Assim, práticas como apenas jogar bola, o fazer por fazer, as práticas competitivas excludentes e todas aquelas que não visam a agregar conhecimento e oportunizar ao aluno outras formas de enxergar o mundo se encaixam nessa denominação. Tais práticas acabam por atender aos objetivos de outras instituições, como: esportiva, médica etc.

sabemos que no interior dos espaços educacionais emergem propostas pedagógicas diferenciadas, as quais também parecem não obedecer a lógicas lineares, motivadas por razões que muitas vezes nos escapam (p.1).

Assim, este estudo se posiciona diante da necessidade de ouvir os professores de Educação Física que realizam uma prática pedagógica inovadora. Isso é feito tendo a seguinte questão como foco: que elementos, na perspectiva dos professores que tentam e conseguem realizar práticas pedagógicas inovadoras em Educação Física, tiveram maior influência no processo de constituição dessas práticas? O conhecimento e uma melhor compreensão desses elementos podem ajudar a área a potencializar a tradução das propostas pedagógicas críticas, que vêm sendo elaboradas, em ações concretas nas escolas.

Ao ouvir os professores sobre suas práticas inovadoras, outras questões, não menos importantes, referentes a essas práticas, são abordadas. Entre elas, destaco o fato de conhecer as influências e/ou resistências enfrentadas pelo professor de Educação Física que se propõe a mudar uma tradição pedagógica: como os diversos agentes escolares (alunos, pais, direção) reagem quando de uma aula de Educação Física “diferente”? Quais as dificuldades encontradas e estratégias utilizadas para sustentar tal prática pedagógica? Como esses professores lidam com argumentos geralmente usados por professores que não tentam/não conseguem mudar como, por exemplo, “já tentei de tudo, mas os alunos não querem nada com nada”; “só querem jogar bola”; “falta material” ou “não tenho apoio da escola (direção)”? O conhecimento das soluções pensadas por esses professores pode servir para que outros professores reflitam acerca dos problemas enfrentados na sua prática pedagógica.

Tendo como norte a questão central referida acima é que estruturei este estudo dissertativo em três partes.

O primeiro capítulo explicita meu entendimento sobre os “porquês” da educação ampla – enfatizando a necessidade de nos tornarmos humanos pela educação (condição para uma sociedade melhor) -; sobre os “porquês” da existência de um lugar chamado escola – lugar que requer um relembrar sobre seus princípios originais – ressaltando que os conteúdos veiculados pelas diferentes disciplinas devem ser tratados como construções históricas, passíveis de mudanças pelos sujeitos atores do processo. As possibilidades de inovação pedagógica em Educação Física guardam estreita relação com este entendimento. A abordagem feita nesse capítulo tem como bases teóricas os escritos de Kant (1996), Savater

(2000), Carvalho (1996) e Fensterseifer (2001, 2003, 2005), Betti (2003, 2005) e Bracht (1999, 2005), estabelecendo-se diálogo com as concepções e experiências dos professores sujeitos desta pesquisa.

No segundo capítulo explico como foi organizada e estruturada metodologicamente a pesquisa.

Penso que as práticas pedagógicas consideradas inovadoras precisam se “mostrar”, desvelar os índices que as tornam “inovadoras”. Esse é o empreendimento feito no terceiro capítulo, no qual faço um esforço para evidenciar o que acontece na prática dos professores ouvidos durante a pesquisa que valida suas práticas como mais próximas de um componente curricular legítimo, *telos* do esforço teórico-prático desta área nas últimas décadas.

A prática pedagógica tradicional em Educação Física é de difícil justificação se tomarmos em conta a especificidade do espaço escolar, tendo dificuldades em mobilizar argumentos capazes de sustentar as ações do professor. Diante disso, muitos profissionais da área têm buscado, para suas ações, referenciais que rompam com a tradição da mesma. No entanto, essa transição deve ser entendida como um “consertar o barco de dentro do próprio barco”, ou seja, é de dentro da tradição que emergem as soluções inovadoras; tencionando, em maior ou menor grau, a “vara” da Educação Física do pólo da “Atividade” (exercitar-se) para o pólo do Componente Curricular (conhecer). Nesse sentido, ainda no terceiro capítulo desta dissertação, dou “voz” aos sujeitos da pesquisa, a fim de conhecer e analisar os elementos que, na perspectiva destes, influenciaram a constituição de suas práticas pedagógicas, consideradas inovadoras.

O desejo que me move nesta pesquisa é o de crescer profissionalmente e tornar-me melhor professor, ao mesmo tempo em que busco contribuir com esta pesquisa no caminhar de outros professores e universitários implicados em ressignificar suas ações profissionais. Nesse sentido, nas considerações finais, entendo que em vez da mera configuração dos resultados obtidos na pesquisa defendo a necessidade da continuação da “peleja”, ainda que sob novas condições. Dessa forma, busco retomar e articular os diversos elementos conclusivos presentes no trabalho, especialmente no capítulo três, bem como chamar a atenção para outras possibilidades de estudos que visem a um maior entendimento acerca

desta temática e, conseqüentemente, a uma melhor qualidade de intervenção na prática pedagógica em Educação Física.

1 REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO, ESCOLA E EDUCAÇÃO FÍSICA.

Que homem é o homem que não torna o mundo melhor
Frase do filme: Cruzada

1.1 O Humano e a Educação ou a Educação e o Humano?

A epígrafe acima foi retirada do filme Cruzada⁵. Nesse filme, Balian (Orlando Bloom) é um jovem ferreiro francês que guarda luto pela morte de sua esposa e filho. Ele recebe a visita de Godfrey de Ibelin (Liam Neeson), seu pai, que é também um conceituado barão do rei de Jerusalém e dedica sua vida a manter a paz na Terra Santa. Balian assume para si a missão do pai, e após a morte de Godfrey ele herda terras e um título de nobreza em Jerusalém. Determinado a manter seu juramento, Balian decide permanecer no local e servir como cavaleiro a um rei amaldiçoado. Paralelamente, ele se apaixona pela princesa Sibylla (Eva Green), a irmã do rei. Chamou-me a atenção no filme a clareza de Balian em relação aos motivos pelos quais lutava. Como seu pai, o jovem entendia que as lutas que já há vários anos eram travadas entre muçulmanos e cristãos pouco ou nada tinham de motivos “santos”. O filme retrata uma situação muitas vezes repetida, em que Deus é usado para justificar a ambição dos homens. É contra isso que Balian luta. O personagem busca no filme defender a vida e não muros de pedras. No meu entendimento, o mundo melhor, para Balian, seria um mundo onde o ser humano estivesse à frente das riquezas materiais.

Uma frase aparece gravada em uma madeira, logo no início do filme e é retomada novamente no final: que homem é o homem que não torna o mundo melhor. Percebo tal frase como fonte de reflexões numa aproximação inevitável com aquele que, assim como o personagem do filme, sempre tem (ou deveria ter) um projeto utópico de melhorar o mundo: o professor. Os professores sujeitos desta pesquisa também “lutam” por um mundo melhor e, com certeza, cada um a seu modo, com sua prática, transformam o mundo. A estratégia, nada fácil: melhorar uns aos outros; a arma, sempre recarregável (usada para os diversos fins): o conhecimento.

⁵ Título original: Kingdom of Heaven. – Título da tradução brasileira: Cruzada. – Gênero: Aventura. – Ano (EUA): 2005. – Estúdio: 20th Century Fox/Kanzaman S.A. – Direção: Ridley Scott. – Atores principais: Orlando Bloom, Liam Neeson, Jeremy Irons, Eva Green e Edward Norton. – Duração: 128 minutos.

Mundo melhor. Expressão que por si só gera infindáveis reflexões. Muitos pensadores já se debruçaram, outros tantos se debruçam sobre ela, cada um a seu tempo, a seu modo, geralmente focando preocupações de sua época. Ouso também tecer algumas reflexões sobre ela, porém tendo como pano de fundo a educação e, mais especificamente, a escola e suas preocupações na sociedade contemporânea.

Tomando a educação e a referida epígrafe como ponto de partida, é pertinente questionar: O que seria esse “mundo melhor”? Melhor em quê? Melhor para quem? Será que todos concordam que ele deva ser melhorado?



Fonte: Mafalda, criação de Quino (Joaquín Salvador Lavado), humorista argentino.

É incrível como essas perguntas básicas, - o que, como, por que – tornaram-se lugares comuns. Nem por isso deixam de ser importantes. Desde os primeiros filósofos gregos (os mais conhecidos), Sócrates, Platão e Aristóteles, tais perguntas são potencialmente transformadoras. Acredito que isso se deve não apenas às respostas dadas (estas são relativas), mas, principalmente, ao fato de fazer as pessoas pensarem sobre algo. A maioria das pessoas não suporta muitos “porquês”, desistindo facilmente de qualquer empreitada pouco mais afínca. Talvez as respostas a que chegariam pudessem tirar-lhes a segurança que suas certezas, mesmo frágeis, lhes garantem. Poderiam revelar algo que as deixaria inseguras. Quem sabe tenha razão Elliot, para quem “os homens suportam uma dose muito pequena de realidade” (cito de memória).

Proponho-me, nesta abordagem, a refletir sobre o mundo, ousando fazer essas perguntas, disposto a desvelar a realidade e, ao mesmo tempo, desvelar-me, correndo os riscos que uma empreitada como esta pode acarretar. A palavra “mundo” e a palavra “melhor” são o mote que pretendo usar para conduzir minha reflexão. Busco na filosofia o amparo (ou o

desamparo) para poder mexer no que para muitos pode parecer óbvio. Se, como afirma Merleau Ponty, “a verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo”, então devemos mexer naquilo sobre o qual paramos de pensar (FENSTERSEIFER, 2003).

Minha escrita remete a pensar que muito do que está posto como natural no mundo (sociedade) carece de um olhar mais crítico, ou seja, busco entender os critérios que permeiam alguns fenômenos relativos à educação. Antes de tudo, deve ficar claro que se me proponho a estudar práticas pedagógicas que, para mim e para outros pesquisadores da área, são consideradas inovadoras na Educação Física Escolar, é porque não concordo com muito do que acontece na Educação Física tradicional (como será visto ao longo do texto).

Tais discordâncias têm a ver, penso eu, com algumas posições que tenho como norteadoras para a educação como um todo (ampla) e, principalmente, para o que deve acontecer na educação institucionalizada, a escolar.

Por norteadoras, entendo aquilo que deve dar o rumo, o sentido para que as coisas aconteçam. Mais uma vez, insisto, são as perguntas do início do texto que devem estar presentes: Que mundo queremos? Por que queremos? Com Savater (2000), sintetizo:

Buscar o “sentido” de alguma coisa é pretender identificar sua orientação própria, seu valor intrínseco e seu significado vital para a comunidade humana. A indagação pelo sentido da educação não equivale apenas a “o que é educação?” e até “o que deveríamos pedir à educação?”. Sem dúvida, não basta ensinar aos neófitos algumas habilidades simbólicas e prepará-los para desempenhar um ofício, nem muito menos inculcar-lhes hábitos de obediência e respeito ou fermentos de inconformismo. Não, é necessário algo mais: é preciso entregar-lhes a perplexidade total do mundo, nossa própria perplexidade, a dimensão contraditória de nossas frustrações e de nossas esperanças. É preciso dizer pedagogicamente aos que vêm que esperamos tudo deles mas não podemos ficar esperando por eles. Que lhes transmitimos o que acreditamos ser melhor do que fomos mas sabemos que lhes será insuficiente...como foi também insuficiente para nós. Que transformem tudo, começando por si mesmos, mas mantendo a consciência – por fidelidade ao humano, sua raiz única e verdadeira, esse feixe de tentáculos que, sob as aparências, procura os outros e agarra a eles – do que é e como é (do que foi e como foi) o que vão transformar (p. 210-211).

Savater afirma, com base em Marx, que a raiz dos homens, a qual deve ser preservada, é o humano. A afirmação é tão esclarecedora quanto suscitadora de dúvidas. A

que “humano” estaria o autor se referindo? Afinal, alguém pode ser considerado como “não-humano”? O fato de nascermos não basta para nos caracterizar como humanos?

Se concordarmos com Kant, então realmente não nascemos humanos, mas o autor nos mostra o caminho: a educação. É por ela que homens educam homens.

A educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações precedentes, está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas, e assim guie toda a humana espécie a seu destino. Entre as descobertas humanas há duas difíceis, e são: a arte de governar e a arte de educar (KANT, 1996, p.19-20).

Então, voltando a Savater (2000): “nascemos humanos, mas isso não basta: temos também que chegar a sê-lo” (p.29). É pertinente notar que “humano” é uma palavra empregada pelos autores citados até agora não apenas para classificar uma espécie de mamíferos parentes dos gorilas e dos chimpanzés, mas como uma espécie de ideal. “É curioso esse uso do adjetivo ‘humano’, que transforma em objetivo o que diríamos que é inevitável ponto de partida” (SAVATER, 2000, p.29).

E o que se entende por “ser humano”? Ou melhor, o que entendemos que seja, na sociedade contemporânea, o homem? Não há como responder sem levar em consideração o espaço e o tempo. Então posso inverter e perguntar: *o que tem sido o homem?* Não é possível chegar a uma resposta padrão para “homem” sem definir a que época, a que contexto estou me referindo. Existem muitas variáveis para essa pergunta; penso que o conceito de homem vai depender do tempo e do espaço sócio-histórico e cultural. As percepções de si mesmo vão mudando e definitivamente não se tem apenas um modelo do que seja humano: cada contexto sócio-cultural formata o seu modelo.

Conforme Fensterseifer (2003): “Fazendo uma analogia com as ‘melancias quadradas’ dos japoneses, desenvolvidas no interior de caixas de vidro, podemos afirmar que os seres humanos desenvolvem-se no interior de ‘caixas de vidro’ produzidas por diferentes modelos civilizatórios e culturais” (p.1). Importante é entender como a educação se relaciona com a cultura.

Tomando cultura no sentido que propõe Clifford Geertz, como ‘teia de significados na qual nós nos inserimos tecendo-a’, podemos afirmar que a educação, em sentido amplo, nos insere na cultura, potencializando-nos para ‘tecê-la’. Pré-requisito para isto é tratar os conteúdos veiculados pelas diferentes disciplinas como construções históricas, o que significa, passíveis de alterações pelos sujeitos que a produzem (FENSTERSEIFER, 2003, p.2).

Se podemos alterar as disciplinas escolares (a Educação Física), bem como seus conteúdos ou, ainda, as metodologias utilizadas, visto que tudo é uma construção cultural, devemos nos perguntar por que faríamos isso. A resposta que me parece mais oportuna se refere, novamente, ao fato de que queremos um mundo melhor, portanto, constituído de homens melhores. A grande questão relacionada passa a ser então: Que homem queremos formar em nossas escolas?

Ao escolhermos um determinado “tipo” de homem estamos também dizendo que “tipo” de homem não queremos. Isso mostra que a escola nunca pode ser considerada neutra. A educação nunca é neutra, conforme Savater (2000) ela: “escolhe, verifica, pressupõe, convence, elogia e descarta”. Fazer educação implica escolhas, ainda que nem sempre refletidas ou conscientes; educar é favorecer o desenvolvimento de “um tipo de homem em face dos outros, um modelo de cidadania, de disposição para o trabalho, de maturidade psicológica e até de saúde, que não é o único possível, mas que se considera preferível aos demais” (p.178).

Assim, “preferindo” a escola como uma instituição republicana, ou seja, já optando por determinada concepção de organização social, cujo princípio fundante deve ser a virtude, já estamos dando pistas de como queremos que seja o “nosso homem”: um homem “humano”; um homem que coloca o humano antes de tudo, começando por acreditar que “ser humano” é aceitar as próprias diferenças de se “ser humano”. Aceitar uma perspectiva multicultural é entender e aceitar que existem diversos e diferentes modelos de humano (homem) e que, como instituição republicana, a escola somente deve ser intolerante com práticas que vão contra essa posição republicana, ou seja, de tolerância com a diversidade. Nessa acepção, os sujeitos que formam a escola não devem nem aceitar posições que ameacem essa organização que visa respeitar as diversidades étnicas, religiosas, de linguagens etc., onde se entende que se é humano por diferentes formas. Assim se expressou Savater (2000) a esse respeito:

O que se segue dirige-se a quem, como eu, esteja convicto de que é socialmente desejável formar indivíduos autônomos capazes de participar em comunidades que saibam transformar-se sem renegar a si mesmas, que se abram e se ampliem sem perecer, que se ocupem mais do desvalimento dos seres humanos do que da diversidade intrigante de formas de vivê-lo ou dos ouropéis coisificados que o mascaram. Pessoas, enfim, convictas de que o bem principal que devemos produzir e aumentar é a humanidade compartilhada, semelhante no que é fundamental, a despeito das tribos e privilégios com que, também muito humanamente, nos identificamos (p.180).

Nessa acepção, o “homem” passível de ser tomado como referência na escola republicana precisa lembrar que: “Ser responsável pelo mundo não é aprová-lo como ele é, mas assumi-lo conscientemente porque ele é e porque só a partir do que é pode ser emendado (SAVATER, 2000, p.177)”.

1.2 A escola e sua especificidade

A questão que me move neste estudo, ou seja, o interesse em entender como alguns professores de Educação Física conseguem realizar práticas pedagógicas que fogem à perspectiva tradicional, a partir da ótica desses professores, exige, antes, algumas reflexões sobre a especificidade do espaço escolar, já que entendo que existem pontos a esclarecer na Educação Física que não podem ser separados de pontos relativos à função da escola na sociedade contemporânea. Faço isso resgatando alguns relatos dos professores investigados e estabelecendo diálogo com alguns autores.

Entendo que o que acontece no interior da instituição escolar e no interior da Educação Física escolar, mais especificamente, precisa ser constantemente pensado e discutido no que diz respeito, principalmente, às suas funções: procurar esclarecer os “porquês” de sua existência nessa sociedade.

Conforme Fensterseifer (2003), um bom exercício para discutir sobre a especificidade da escola é pensar o que é possível retirar dela sem que esta perca o que reconhecemos como sua tarefa. Para o autor, escola não é: “roda de amigos (embora seja

ótimo que em seu interior convivam amigos); púlpito de igreja; palanque eleitoral; sindicato; sociedade beneficente ou instituição de caridade; ou extensão da família” (p.5).

Assim, a escola deve centrar-se no que é de sua responsabilidade, sabendo que em outros espaços também acontecem processos pedagógicos de caráter variado. Não reconhecer o papel de cada um desses espaços pode trazer muita confusão. Sobre isso, Fensterseifer (2003) acrescenta:

Ao assumir responsabilidades que extrapolam sua competência a escola promete o que não pode cumprir e, com isso, desempenha um papel ideológico (no sentido marxiano de encobrimento da realidade). Exemplo: colocar-se como garantia de inclusão social. Agindo assim, a escola coloca-se em papel semelhante ao desempenhado pela igreja em determinado período histórico, ou seja, de julgar; definir o destino das pessoas, colocando nossos instrumentos de avaliação como critérios de ‘salvação da espécie’, passagem para o céu’, ou para o mundo’. Convenhamos é muita pretensão (p.6).

Ao tratar desse tema com os professores entrevistados, percebi que estes se mostraram bastante críticos ao papel atual da educação escolar. Suas falas apontam para o entendimento de que o principal papel da educação escolar é o trato com o conhecimento, mas que este é dificultado pelas tarefas secundárias que ocupam cada vez mais o espaço escolar. Compartilho o depoimento do *professor C* a esse respeito:

Acho que a educação na escola se perdeu, não é que se perdeu, perdeu o seu foco, pois, qual é objetivo da escola? É trabalhar o conhecimento científico; e hoje a criança, o adolescente vem para a escola muito sedento ou necessitando de outras coisas para além dos conhecimentos científicos; daí às vezes você não consegue trabalhar teus conteúdos, não consegue trabalhar a questão da ciência dentro da escola porque tem outras coisas te envolvendo. Tem questões que a família não dá conta mais, que a sociedade não dá conta mais, que o governo não dá conta mais, - o governo está se eximindo cada vez mais de suas responsabilidades... Então o papel de nós, professores, fica muitas vezes a mercê para a gente poder dar conta dessas coisas, isso muitas vezes nos desgasta, eu me sinto muitas vezes não estar sendo profissional, me sinto muitas vezes não cumprindo meu papel de professor porque tenho que tratar de outras coisas (professor C).

É possível perceber, entre outros aspectos, que os professores investigados, apesar de serem considerados profissionais que inovam, no sentido aqui proposto, não estão imunes, obviamente, aos problemas que afligem a educação formal como um todo. Penso que um dos elementos que favorecem a mudança nesses professores é que eles têm uma clara definição de que o papel do professor é ensinar e que a importância da escola no mundo contemporâneo ainda deve residir no fato de esta tratar do conhecimento que deve ser disponibilizado às

gerações futuras. No entanto, ela precisa fazer isso sempre tendo em seu horizonte a necessidade de fazer com que os alunos entendam e não apenas atendam as demandas da sociedade em geral.

A atividade educacional profissional e institucionalizada na escola pressupõe o ensino, ou seja, a transmissão de um conteúdo específico e dentro de um contexto hierarquizado pela posse de determinados conhecimentos e mesmo de um papel social muito diferenciado entre o professor (educador profissional não eventual) e seus alunos (que eventualmente ensinam a ele ou a qualquer outro algo que sabem) (CARVALHO, 1996, p.39).

A escola até pode ser um dos espaços para a configuração de um novo rosto para o mundo, mas para isso pressupõe-se que ali não haja lugar para “‘conversa fiada’ na formação do homem”, como bem salienta Hannoun (1998 p.24-25). E reforça: “sua existência pressupõe que tenha alguma utilidade o fato de um mestre e seus alunos se encontrarem numa sala de aula [...]” (Id. Ibid.). Ou seja, a escola é entendida como o espaço formal, institucionalizado onde deve ocorrer a educação formal; espaço privilegiado de aprendizagens, não um lugar onde se desenvolvam ações com objetivos no mínimo duvidosos, com pouca relação com os propósitos da sociedade/comunidade onde a escola está inserida. Quando me refiro a objetivos duvidosos estou mobilizando, por exemplo, as funções de: alimentar crianças, promover saúde, desenvolver aptidões físicas ou treinamento esportivo - geralmente assumidas pela escola brasileira.

Diante disso, não é exagero dizer que a escola corrompe-se quando abandona o princípio que a gerou, ou seja, o conhecimento. “Quando isso acontece, nos ‘desnorteamos’, perdemos o critério que nos orienta, o ‘filtro’, a norma (que pode ou não ter um caráter metafísico)” (FENSTERSEIFER, 2005, p.152).

Por não saber realmente o papel da escola, muitas famílias entendem-na como um lugar ocupado pelo Estado para realizar programas assistencialistas, como destacou um dos professores entrevistados:

[...]. Não tem o mínimo e os pais acham que deixando os filhos na escola a escola tem que dar conta de tudo. Que nós professores temos que dar conta de tudo. Muitos vão só para comer a merenda. Outro dia uma mãe, das séries iniciais, veio lá e pediu para levar a filha embora, a professora disse que não, que era 10h30min e ainda tinha aula. A mãe perguntou se ela já tinha comido a merenda, a “profe” disse que sim, daí ela disse: então vou levar (professor C).

Parece-me que a principal dificuldade expressada pela professora tem a ver com o elevado nível de assistencialismo que, principalmente para as classes mais injustiçadas, subverteu o papel da escola. Queixa-se a professora da incapacidade de a família, o governo e a própria sociedade distinguirem os reais papéis de cada instituição. Assim, o trato com o saber e o conhecimento – papel da escola - fica extremamente prejudicado.

Savater (2000) oferece subsídio para pensar a respeito dessa inquietação da professora. Escreve ele:

Quando a família socializava, a escola podia ocupar-se de ensinar. Agora que a família não desempenha plenamente seu papel socializador, a escola, além de não poder realizar sua tarefa específica como no passado, também começa a ser objeto de novas demandas, para as quais não está preparada (p.73).

Os alunos que vêm à escola têm interesses e origens muito diversos. Principalmente nas periferias, são oriundos de famílias nas quais os pais foram excluídos ou expulsos da escola. Esse fato deve ser levado em consideração quando se reflete acerca da incapacidade ou da relutância dos alunos em realizar atividades escolares propostas e também quando não reconhecem nem legitimam o trabalho do professor.

Cabe frisar que, no meu entendimento, essas tarefas secundárias também são importantes desde que seu fim seja a aprendizagem. Penso que, realmente, é muito complicado ensinar a uma criança cujas necessidades básicas não foram satisfeitas, como o alimentar-se, vestir-se, higiene etc. O que parece estar acontecendo, segundo depoimento dos professores entrevistados, é a inversão de prioridade dos papéis na escola, ou seja, o que deveria ser tarefa secundária passa a ser ocupação principal dos professores e dos outros atores da escola (direção, coordenação etc).

Entendo que essa situação acaba desencadeando uma série de dúvidas no professor com o decorrer do tempo. A principal delas tem a ver com um sentimento de estranhamento em relação ao seu fazer pedagógico, de não entender qual realmente é sua função: devo me definir relativamente à aprendizagem ou à educação (entendida como formação)? Sobre essa indefinição de funções, Sacristán (1999), apoiado em Bernstein, esclarece que: “A evolução

da sociedade tende a afectar à escola um conjunto cada vez mais alargado de funções; as aspirações educativas a que o professor deve dar resposta crescem, à medida que se tornam de dia para dia mais etéreas ou invisíveis” (p.67).

E é isso que na avaliação do *professor “C”* mais lhe inquieta na escola. Para ele, a situação a que chegou a escola pública brasileira é inconcebível, tanto que afirma que os problemas de sua disciplina (organização, opções metodológicas etc.) não são o que mais lhe preocupa e sim os problemas da educação em geral.

Nem sendo super-herói. Para mim, minha maior frustração é nesse sentido, é de tu não ver perspectiva de melhora na educação de uma forma geral (Professor C).

Portanto, se o que acontece fora da escola a afeta, com certeza o que acontece na escola também afeta a sociedade. Como numa via de mão dupla, uma “simples” reunião com pais ou com professores e coordenadores, onde o professor expressa os objetivos de sua disciplina e o programa de conteúdos a eles relacionados, com argumentos coerentes e fundamentados, pode ser considerada uma intervenção, tanto na escola como fora dela. Considero que a escola e, mais especificamente, o professor têm o compromisso social de, através de sua especialidade, mostrar outras possibilidades para as pessoas (comunidade escolar como um todo) conhecerem e entenderem os fenômenos no mundo.

Existe certo consenso entre os professores de que sua profissão é a responsável pela transformação da sociedade. Entendo que todas as profissões podem e devem direcionar sua prática para a melhoria da sociedade. Porém, o que acontece com os professores é que muitos assumem essa tarefa como exclusivamente sua e da educação escolar, o que acarreta uma sobrecarga de responsabilidade. Penso que nós professores somos, muitas vezes, ambiciosos demais para com nossa tarefa social. Questiono-me se essa ambição, somada aos cada vez mais diversos e diferentes problemas que vêm acometendo a sociedade, não seria um dos motivos de muitos professores entenderem que somente sua “aulinha⁶” não consegue grandes avanços em termos de transformação da sociedade e, ao constatar isso, caem num conformismo, num imobilismo em suas práticas pedagógicas. Afinal nossas frustrações são diretamente proporcionais às ambições, decepções e esperanças que alimentamos.

⁶ O termo “aulinha” não traz nenhum demérito para o acontecimento que é uma aula, apenas chama a atenção para a valoração comparativa com idéias mais amplas tais como “mudar o mundo” ou “transformar a sociedade”.

Um repensar sobre esta situação pode levar os professores a perceberem que uma aula bem “dada” já é um avanço em termos sociais. Podem perceber que não existe a possibilidade de uma pessoa, uma categoria profissional, ou mesmo uma instituição apenas, empreender sozinho grandes avanços sociais. Seria interessante, isso sim, lembrar de somar as boas práticas pedagógicas de cada professor comprometido com um mundo melhor (entendido aqui conforme descrito no início deste capítulo), ou seja, a possibilidade que existe de transformações sociais reside, creio eu, na capacidade de cada um dar o melhor de si em cada atividade que empreender (dar a melhor “aulinha” possível), e a instituição cumprir sua finalidade.

Para exercer com seriedade uma profissão humanista, é preciso saber perfeitamente o que depende da ação profissional e o que não está ao alcance dela. Não é possível carregar todo o peso do mundo, assumindo todas as culpas e sentir-se constantemente culpado; mas, ao mesmo tempo, não podemos fechar os olhos, perceber o que poderíamos ter feito se tivéssemos compreendido melhor o que estava acontecendo, se tivéssemos sido mais ágeis, perspicazes ou convincentes. (PERRENOUD, 2002, p.58).

Finalizando este tópico, enfatizo que minha pretensão aqui foi refletir sobre a condição dos professores-sujeitos desta pesquisa, mostrando que os mesmos não podem ser considerados como “ilhas” isoladas no mundo escolar, e que, assim como os demais atores da escola, também percebem e são afetados pelas mais diversas e diferentes atribuições impostas à escola, principalmente no âmbito macro-estrutural (ou seja, atribuições, normas e regras, normalmente impostas pelas políticas públicas). Também ressaltar que o papel principal da escola é o ensino, o qual, cada vez mais, no meu entendimento, perde espaço para outros interesses. Em meio a tudo isso que acontece na escola, pública principalmente, insisto e tento mostrar, compartilhando com outros pesquisadores da área, que existem espaços, brechas, fissuras, principalmente em nível micro-estrutural (sala de aula), onde é possível tentar ações diferenciadas. Muitas dessas ações estão sendo “tentadas/testadas” por muitos professores Brasil a fora; é meu interesse mostrar “a quanto andam” e “como andam” algumas destas ações neste canto do país.

1.3 A tradição pedagógica da Educação Física

Tendo em mente o que foi exposto acima, em relação à especificidade da escola e suas possibilidades de ressignificação numa sociedade republicana, é que pretendo discutir – tecer reflexões - acerca da tradição pedagógica do componente curricular Educação Física, ou seja, procuro entender como se forma uma prática pedagógica e de que maneira é construída sua imagem na sociedade. Penso que a partir do entendimento acerca das origens de uma tradição pedagógica é possível refletir sobre suas possibilidades de mudança.

Inicialmente trago alguns relatos dos professores investigados, na tentativa de entender o que pensam a respeito dessa disciplina escolar.

1.3.1 A Educação Física como espaço de reflexão

Eu vejo também que a Educação Física, como o [professor C] falou, não é um espaço de reflexão, deveria ser, mas não é,- no certo com algumas exceções. Mas é um espaço de lazer, no imaginário de toda a escola é um espaço de lazer. E não só nas séries iniciais, mas também no fundamental e no médio, é um espaço destinado para o lazer (professor A).

O relato acima consegue, em boa medida, descrever o que a maioria das pessoas pensa do lugar que ocupa a educação física no espaço escolar: um lugar de lazer, um lugar do “fazer por fazer” onde não há necessidade de esforço cognitivo.

Para alguns autores, entre eles Bracht (1992) e Marcelino (1987), com base em Marx, acreditam que a redução da jornada de trabalho é condição fundamental na busca do desenvolvimento humano. Devido a isso, ou seja, à previsão de que a população trabalhará cada vez menos horas/dia, uma das preocupações da escola e, mais especificamente, da educação física, deveria ser a de potencializar/preparar o aluno para viver/atuar nesse novo cenário (de mais tempo para o lazer), lembrando, como alerta Marcassa e Mascarenhas (2005), que “tempo livre é condição para o lazer, mas não é garantia de que este se realize” (p.256-257). Entendo que é interessante, a título de reflexão, observar que preparar para o lazer, ou seja, reconhecer as diferentes formas de lazer, saber de suas origens, saber de como se realiza e de seu significado social, entre outros conhecimentos sobre o lazer (esporte,

dança, jogos etc), não pode ser confundido com um “deixar fazer o que quiser” na aula de Educação Física. Ainda, sendo coerente com a especificidade da escola, lembro da frase de Novalis (apud SAVATER, 2000), para quem “brincar é experimentar o acaso; a educação, em contrapartida, orienta-se para um fim previsto e deliberado, por mais aberto que seja” (p. 123).

Por outro lado, o fato de a sociedade em geral, segundo os professores ouvidos, entender a Educação Física como um espaço de lazer, mesmo que alguns professores não concordem com isso (me incluo entre eles), evidencia nada mais nada menos o que essa “sociedade” presenciou ao longo dos anos escolares nas aulas de Educação Física. Segundo Fensterseifer (comunicação oral), as pessoas em geral constroem suas idéias das coisas no mundo a partir do contato que tiveram com elas. A “idéia” que se tem da educação física escolar não foi plantada na cabeça das pessoas por alguma entidade metafísica ou extraterrestre; foi a experiência que os sujeitos tiveram com as próprias aulas de Educação Física que forneceu os elementos para conceituarem esta disciplina (bem como para comparar, criticar, avaliar, considerar importante ou não). E é importante lembrar que o professor, a quem geralmente é atribuída a “culpa” por essa situação, muitas vezes é influenciado pela cultura escolar. Conforme Bracht et al (2005), com base em Bakhtin (1981), o próprio professor de Educação Física constrói seu imaginário no processo social e é carregado de conteúdos e sentidos ideológicos. São muitas as variantes que convergem para que a escola e a Educação Física continuem a reproduzir práticas hegemônicas.

Assim, não está errado afirmar que, se a Educação Física chegou ao “status” em que está (bem ou mal), não foi graças a pessoas estranhas a ela, e sim a todas as variantes que constituem a complexidade escolar. Isso se torna evidente no depoimento de outro professor, quando da indignação de um pai que não entende por que seu filho deveria ir à escola “apenas” para a aula de Educação Física.

(...), porque tem pais que não deixam os alunos irem à aula de Educação Física porque acham que não é necessário. Porque nossa EF lá é no turno inverso, então um pai disse: vai fazer o que na escola de manhã cedo? Educação Física? Mas para quê? Não precisa. E daí da importância desse plano e de tu estar mostrando para os pais porque você está ali (professor C).

A resistência mostrada pelo pai, conforme o relato acima, não pode ser considerada totalmente incoerente, se tomarmos como referência a Educação Física tradicional, pela qual

muitas vezes o “jogar bola” é uma prática comum. Grosso modo, os pais pretendem, quando mandam seus filhos à escola, que estes aprendam ou aperfeiçoem conhecimentos sobre algo no mundo, que em casa não seria possível. A coerência está, no meu entendimento, em perceber que “apenas jogar futebol” pode ser considerado lazer, portanto tal prática pode ser realizada em outros espaços, como em casa com os amigos.

Outro discurso, também bastante presente, que evidencia a pouca importância (de acordo com este estudo) da Educação Física no espaço escolar, é o que pensam/dizem os próprios professores (de outras áreas) e coordenadores das escolas.

E para a direção da escola, para a coordenação, para as outras disciplinas, o aluno tem que correr lá fora, tem que gastar energia para estar bem quietinho para poder aprender (professora C).

Esse relato apenas confirma o que a literatura da área já evidenciou em outros momentos, ou seja, que ainda existe, entre os outros atores da escola, uma idéia da importância da Educação Física relacionada principalmente com o sentido de “compensar a atividade de sala de aula”. No meu entendimento, esta idéia manifesta uma distinção presente no imaginário do professor de que há um momento de “trabalho” “sério”, que se realiza na sala, e outro momento referente ao “não-trabalho”, que é a Educação Física. Na concepção de Fensterseifer (2001), tal situação pode ter sua origem no fato de a Educação Física se inserir no espaço escolar como simples “atividade” (Decreto número 69.450/71). Como “atividade”, limitada a um mero “fazer”, formatou-se uma tradição que designava à Educação Física o cuidado com o “corpo” e às demais disciplinas escolares o cuidado com a “mente”.

Encarnando essa “dicotomia, os profissionais de educação física limitaram sua formação teórica aos aspectos técnico-instrumentais, o que, via de regra, os mantinha afastados das discussões mais amplas travadas na escola e na própria sociedade (FENSTERSEIFER, 2001, p.32).

Mas, o que foi (ou tem sido) a prática pedagógica da Educação Física para que a sociedade tenha a imagem de uma disciplina pouco séria, como descrita acima?

Antes de refletirmos acerca dessa questão, cabe destacar que o conceito de prática pedagógica que permeia minha abordagem neste estudo compreende muito mais do que apenas situações em sala de aula.

A prática pedagógica inicia-se bem antes do momento propriamente dito da aula e não termina com o fim desta; mas vai além, no que poderíamos chamar de um processo contínuo que se complementa cotidianamente mas não se completa, pois não é finito e sim passível de reconstrução (DIAS et al, apud BRACHT et al, 2005, p. 96).

Com base no Coletivo de Autores (1992), entendo que uma prática pedagógica surge de necessidades sociais concretas que, identificadas em diferentes momentos históricos, dão origem a diferentes entendimentos do que dela conhecemos. Assim, algumas reflexões sobre o percurso histórico da Educação Física podem contribuir para o entendimento dos motivos que levaram a sociedade a adotá-la e mantê-la no espaço escolar.

Antes, porém, é importante ressaltar que cada época e cada sociedade têm os seus valores, bem como os seus problemas e tentam caminhar (nem sempre) na direção de equacioná-los. A origem da Educação Física escolar tem a ver com a necessidade de certa educação corporal da população nos séculos XVIII e XIX, como postula Bracht (1999a):

O déficit de dignidade do corpo vinha de seu caráter secundário perante a força emancipatória do espírito ou da razão. Mas esse mesmo corpo, assim produzido historicamente, repunha a necessidade da produção de um discurso que o secundarizava, exatamente porque causava um certo mal-estar à cultura dominante. Ele precisa assim ser alvo de educação, mesmo porque educação corporal é educação do comportamento que, por sua vez, não é corporal, e sim humano. Educar o comportamento corporal é educar o comportamento humano (p.72).

Conforme o autor supracitado, o nascimento da Educação Física se deu para cumprir a função de colaborar na construção de corpos saudáveis e dóceis, ou melhor, como uma educação estética (da sensibilidade) que permitisse uma adequada adaptação ao processo produtivo ou a uma perspectiva política nacionalista. Por outro lado, foi também legitimada pelo conhecimento médico-científico do corpo que referendava as possibilidades, a necessidade e as vantagens de tal intervenção sobre o mesmo. E a medicina, na época mais do que hoje, representava o lócus oficial do saber sobre o corpo.

A função social que torna a Educação Física necessária, que a configura importante para o projeto social em implantação vai ser fundamentada basicamente no conhecimento médico, daí a influência do higienismo e a vinculação histórica entre EF e saúde e/ou promoção da saúde, o que confere as características principais de seu universo simbólico de legitimação (BRACHT; GONZÁLEZ, 2005, p.151).

E, ainda, na perspectiva de Faria Filho (apud BRACHT; GONZÁLEZ, 2005), “Assim como a escola ‘escolarizou’ conhecimentos e práticas sociais, buscou também apropriar-se de diversas formas do corpo e constituir uma corporeidade que lhe fosse mais adequada” (p. 151). Outro elemento que se faz notar na educação escolar, e que pode ser tomado como “herança do cartesianismo”, é a necessidade do instituído. No espaço escolar, se entrelaçam duas dimensões: o instituído e o instituinte (MARQUES, 2000). A primeira dimensão consiste em objetivos universalizantes e permanentes, que podem colocar a escola a serviço de interesses gestados fora dela e, pior que isso, alheios aos sujeitos que a fazem no seu dia-a-dia. Entretanto, o instituído é um componente necessário para que a escola também não acabe por se tornar uma ilha, um mundo a parte. Essa necessidade do instituído, contudo, leva muitos educadores à dificuldade de reconhecer e assumir sua responsabilidade de instituintes e à dificuldade de agir na provisoriedade do real. O instituinte consiste no campo de atuação integrada de profissionais da educação e de uma comunidade humana particular, ou seja, consiste na atuação de professores, alunos, pais, enfim, todos os sujeitos que fazem a escola e/ou, por alguma razão, se interessam por ela.

Em outras palavras, a escola não apenas atende a demandas “externas”, mas também “internas”, constitutivas de uma cultura escolar em construção, o que, certamente, influencia a Educação Física.

Outro ponto que não deve ser esquecido é a influência da instituição militar, como esclarece Bracht (1999a):

A instituição militar tinha a prática – exercícios sistematizados que foram ressignificados (no plano civil) pelo conhecimento médico. Isso vai ser feito numa perspectiva terapêutica, mas principalmente pedagógica. Educar o corpo para a produção significa promover saúde e educação para a saúde (hábitos saudáveis, higiênicos). Essa saúde ou virilidade (força) também pode ser (e foi) ressignificada numa perspectiva nacionalista/patriótica (p.73).

Parece-me possível, no entanto, afirmar genericamente que até meados de 1970/80 a Educação Física escolar teve sua prática pedagógica “embasada no conhecimento médico-biológico onde a função principal é a promoção da saúde, articulada pedagógica e discursivamente com a idéia de educação integral do homem no sentido do desenvolvimento de todas as suas potencialidades” (BRACHT; GONZÁLEZ, 2005, p. 151).

É importante considerar que, com o desenvolvimento do esporte no seio da sociedade, já no século XIX, mas principalmente ao longo do século XX, amplia-se a influência de outra instituição na educação física escolar – a instituição esportiva. Ela viria a dominar a área a tal ponto de esta ser confundida com prática esportiva, processo que ficou conhecido como a esportivização da educação física escolar.

De qualquer forma a ginástica (já incorporando jogos e esporte em seus métodos) e o próprio esporte – formando uma ‘dualidade relacional’ (Lucena, 2004) -, constituir-se-ão nas práticas corporais dominantes no âmbito da educação física escolar no século XX (BRACHT; GONZÁLEZ, 2005, p. 152).

É importante ressaltar que tenho utilizado apenas alguns aspectos das tendências predominantes presentes na história da Educação Física brasileira. Vários autores aprofundam essa temática⁷. Essas tendências ainda permanecem até os dias atuais, em maior ou menor grau, na prática pedagógica da Educação Física, tanto que, num trabalho realizado com os alunos por um dos professores investigados nesta pesquisa, isso ficou explícito:

Olha, eu tenho feito com os alunos, quando a gente começa o ano letivo, perguntas do que eles acham que é a Educação Física, no sentido assim, o que é Educação Física para ti? O que você pensa sobre a Educação Física? Até para eu saber como trabalhar, e aparece de tudo: Saúde, esporte, alongamento, ginástica..., então tu vai ver é bastante ampla a visão do aluno (professor B).

Lembro que tal relato, quando da reunião com os entrevistados, gerou certa polêmica, pois outro professor salientou que os alunos “só querem é saber de jogar bola” (esporte). Considero interessante transcrever todo o diálogo:

Mas eu não concordo muito. Quando tu coloca lá que eles acham que a Educação Física é tudo isso, alongamento, ginástica... (professor C).

Isto está escrito, isto não se discute, está lá escrito, alongamento, saúde, esporte. Mas o que a gente percebe no dia a dia do aluno é que Educação Física para ele é só esporte (professor B).

Na verdade, esse é um discurso elaborado há não sei quantos anos e continua. A ruptura que tu tem que fazer é pelas propostas que tu faz (professor A).

Especialmente a partir da década de 80, intelectuais da Educação Física passaram a criticar duramente a identificação reducionista da Educação Física como o ensino do esporte.

⁷ Sugiro a esse respeito, Medina (1983); Castellani Filho (1988); Bracht (1992); Betti (1991); Ghiraldelli Jr. (1988); Darido (2001) e Soares (1994), entre outros.

No entanto, ainda persiste, no imaginário social, essa associação, a ponto de os alunos reagirem a seu favor.

Porém, quero ressaltar que o professor precisa ter em mente que o aluno, na maioria das vezes, trabalha numa lógica imediatista, geralmente direcionada apenas para o prazer (prazer imediato). Por essa lógica é possível entender o fato de o educando reivindicar apenas o que lhe dá prazer durante a aula de Educação Física – ou seja, jogar bola - futebol. Entendo que uma aula de Educação Física quando se diz comprometida com os princípios da instituição escolar não pode ceder a essa reivindicação, pois estaria contrariando o princípio da educação formal, que é ensinar. A escola existe enquanto instituição para levar o aluno a construir conhecimento sobre determinado fenômeno no mundo. Nessa perspectiva, concordo com Soares (1996), para quem, se existir prazer na aula, ótimo; mas é imprescindível entender que primeiramente ela deve atender seu princípio básico, ensinar, o que na maioria das vezes requer esforço, disciplina, concentração. Com certeza, tal esforço terá sua recompensa à frente. Conforme a autora,

Não se desafia a inteligência do aluno com a repetição do que ele já sabe ou com a reprodução superficial do que a mídia oferece, ou ainda, com o pronto atendimento do desejo da criança e do jovem. O desejo também é construído socialmente... gosta-se, em princípio, do que se conhece. Rejeita-se, em princípio, o desconhecido, o difícil, o elaborado (SOARES, 1996, p.6).

Priorizar o ensino nas aulas, contudo, não pode ser confundido com práticas extremamente sérias, tediosas. O que ressalto é a necessidade de estas não serem substituídas apenas por momentos de lazer. Nesse sentido, pondera Soares (1996),

Papel da escola, da metodologia do ensino, do planejamento: organizar criativamente o conhecimento a ser tratado no tempo... produzir desafios com este desconhecido, arrancar alegria a cada conquista.

O prazer e a alegria não são finalidades da escola, mas são sentimentos presentes no caminho da criança e do jovem que vão ao encontro de um determinado tipo de saber ou que deveriam ir. A escola é um momento na vida de quem está em seu interior e não apenas uma preparação para um futuro (p. 6-7).

Nessa mesma linha de pensamento, excetuando aquelas crianças/jovens que desde cedo têm de trabalhar para garantir seu sustento e/ou da família, penso que vivemos numa época em que muitos jovens não entendem o esforço como escada para alcançar alguma

recompensa (material, saber, relações melhores etc). As respostas (sempre compradas) imediatas oferecidas a “la carte” pelo mercado favorecem e instigam a essa situação. Parece-me que a cultura consumista captura com mais facilidade os mais jovens, fazendo-os reféns de seus desejos, e, para cada desejo (problema que deve ser suprido imediatamente), o mercado têm sempre um produto e se isso ainda for insuficiente e caso fiquem deprimidos, logo são oferecidos os remédios antidepressivos. Ou seja, por essa lógica (do mercado), a única coisa que é esperada dos jovens é que comprem (paguem) e, como ironiza François de Closets (apud SAVATER, 2000), “Mas, sobretudo, não empreendam nada por si mesmos, não se esforcem, não se desgastem, não se cansem, não se submetam a uma disciplina que os obrigue” (p.125).

Diante disso, não é estranho que os alunos, na aula de Educação Física, ou em outras aulas, coloquem-se resistentes a qualquer mínimo esforço solicitado pelo professor, esforço físico ou intelectual. Portanto, pensar noutra perspectiva para a Educação Física escolar, ou para qualquer outra disciplina escolar, passa pelo enfrentamento da tradição da área, como passa também pelo enfrentamento dessa cultura do “fazer o mínimo esforço possível”, enfim passa pelo entendimento de que muitas vezes a escola será o único lugar onde o jovem terá de “trabalhar”, suportar uma disciplina, sofrer reprimendas, progredir passo a passo, passar por apuros...

1.4 Algumas relações existentes entre a inovação pedagógica e a construção dos saberes do professor de Educação Física

A partir da reflexão sobre a caminhada da Educação Física escolar ao longo da história, é possível reconhecer, conforme autores críticos, que seus saberes foram forjados por instituições externas à instituição escolar. Conseqüentemente, é compreensível que os objetivos a serem alcançados pela Educação Física na perspectiva tradicional possuam mais vínculos com a instituição mãe do que com a escola, por exemplo: garimpar ou preparar atletas para a instituição esportiva, manter corpos saudáveis para a instituição médica ou manter corpos fortes e disciplinados, objetivo importante para o controle da sociedade por parte do Estado/exército. Sobre isso, expressa Souza Júnior (1999):

Estudos na área da Educação Física escolar brasileira nos mostram que [...] ela tem ficado a mercê de influências externas, não conseguindo, com os elementos que lhe são peculiares firmar-se no currículo escolar de forma mais consistente e coerente com a própria instituição escola (p.20).

Caracteriza-se assim o conhecido caráter utilitarista ou instrumental da prática tradicional em Educação Física escolar. Ou seja, é utilizada como meio para alcançar um fim que pouco ou nada tem a ver com os propósitos da escola.

Também é possível refletir a partir desse entendimento sobre as dificuldades encontradas pelos professores de Educação Física com relação à fundamentação teórica acerca dos saberes com os quais tratavam/tratam. No que se refere basicamente a questões afetas ao corpo, é evidente que esses saberes são oriundos de disciplinas/ciências ligadas à área da saúde ou médica, a saber, a Fisiologia, a Biologia, a Cinesiologia, a Anatomia; ou, ainda, objetivando melhoria na performance física e/ou esportiva: a Biomecânica e a Psicologia Esportiva, entre outras. Nessa lógica, em relação aos seus saberes, o professor mantém uma condição heterônoma, uma condição desfavorável, pois não sendo construtor dos saberes a serem trabalhados em aula, esse professor sente dificuldades para fundamentá-los junto aos alunos. Contrariamente a essa situação, uma condição de autonomia do professor em relação à construção e escolha dos saberes a serem tratados com seus alunos resultaria certo domínio sobre esses saberes e, conseqüentemente, uma justificativa mais fundamentada para sua prática pedagógica.

Uma situação que ilustra isso é aquela em que o professor manda os alunos alongarem antes ou depois de qualquer atividade “prática” sem mais explicações acerca dos “porquês” desse alongamento. Não é explicado fundamentadamente o que ocorre com o organismo do aluno com a prática do alongamento.

Conforme Fensterseifer (anotações de aula), costuma-se dizer que tal professor tem um déficit de saber, ou seja, o fazer do professor não está amparado por um saber (ao “fazer” não corresponde um “saber”). Como não consegue dizer os “porquês” de tal prática, o professor recorre a sua autoridade para gerenciar a aula (o aluno só faz porque o professor manda). Contrariamente a outras profissões onde o saber é fonte de autoridade (por exemplo, o médico), na Educação Física tradicional a fonte de autoridade do professor é o saber-fazer. Logo, se entende os motivos que levam a sociedade a exigir deste profissional um perfil de

atleta (deve saber fazer, saber demonstrar um “fundamento esportivo”). Caso não tenha o perfil “desejado”, como manterá a ordem na aula? Pode-se afirmar que, nessas situações, o poder é colocado acima da autoridade do conhecimento.

Da mesma forma, também é possível refletir sobre os motivos que afastam o professor de Educação Física das reuniões pedagógicas. Conforme Fensterseifer (2001), “as instituições de ensino superior, responsáveis pela formação desses profissionais, superdimensionavam o saber técnico e as capacidades físicas em seus currículos, utilizando-os inclusive como critério seletivo para ingresso em seus cursos” (p.32-33). Diante disso, é necessário admitir (mesmo não concordando), que devido a uma formação basicamente técnica e “prática” (principalmente em cursos de graduação realizados até a década de 90), realmente o professor de Educação Física não teria muito a contribuir nessas reuniões. Essa situação torna os professores suscetíveis às decisões de outros, afinal,

o ‘pensar’ não era assumido como parte de suas responsabilidades e o ‘teórico’, visto com certa aversão, resumia-se a livros estritamente técnicos e ao conjunto de regras dos desportos formais. Privado então dos elementos necessários para uma reflexão crítica sobre seu fazer, e incapacitado para propor alternativas, sobra-lhe permanecer à mercê de orientações heterônomas (FENSTERSEIFER, 2001, p.33).

A partir dessa lógica não é difícil compreender porque no imaginário dos demais atores da escola a Educação Física se resume (muitas vezes ainda é)

a um simples ‘fazer’, expresso na afirmação de que o lugar do corpo é o pátio a cargo da educação física, enquanto o lugar da mente é a sala de aula, a cargo das disciplinas ditas teóricas, realização da máxima de Juvenal: ‘Mens sana in corpore sano’ (FENSTERSEIFER, 2001, p. 32).

Cabe destacar que a dependência por parte da Educação Física de outras disciplinas científicas fez surgir, no que diz respeito à produção do conhecimento científico, “especialistas, não em Educação Física, mas, sim, em fisiologia do exercício, em biomecânica, em psicologia do esporte, em aprendizagem motora, em sociologia do esporte, etc.” (BRACHT, 1999 b, p.31).

Com essa formação, com saberes oriundos das disciplinas da “área da saúde” e com objetivos naturalmente vinculados/comprometidos com as instituições externas à escola, a

Educação Física em sua prática pedagógica acaba por tratar os conteúdos basicamente numa dimensão procedimental, ou seja, apenas o saber “fazer” (DARIDO, 2001). A autora citada reconhece, ao refletir sobre a questão dos conteúdos na Educação Física escolar, a falta de tradição da área no encaminhamento dos conteúdos na dimensão conceitual (saber sobre a cultura corporal) e na dimensão atitudinal (o saber ser). Para a autora,

(...), a discussão sobre a inclusão destes conteúdos na área é extremamente recente e há dificuldades na seleção e na implementação de conteúdos relevantes. Além disso, muitas vezes, a comunidade escolar não oferece respaldo para os professores trabalharem com esta proposta (DARIDO, 2001, p. 6).

Em tratando este estudo da constituição de práticas pedagógicas inovadoras em Educação Física é interessante lembrar que os conteúdos de ensino têm caráter histórico e, sendo assim, são passíveis de mudança conforme necessidades da época e interesses sociais vigentes. Nesse sentido, Darido (2001) tece interessantes reflexões acerca de como deveriam ser tratados os conteúdos na Educação Física escolar, sendo esta pensada numa perspectiva de construção do conhecimento acerca da cultura corporal de movimento. Defendendo a tese de que os conteúdos da Educação Física deveriam também ser tratados nas dimensões conceitual e atitudinal, a autora faz uso, entre outros argumentos, de que

(...) um dos objetivos da Educação Física refere-se à busca da autonomia do aluno após o término da escolarização formal, e esta autonomia é facilitada a partir do momento em que o aluno *conhece* (portanto a *nível cognitivo*), a importância da atividade física, os seus benefícios, as melhores maneiras de realizá-la, as principais modificações ocorridas no ser humano em função da prática da atividade física, além do conhecimento sobre o contexto das diferentes práticas corporais (DARIDO, 2001, p.6).

No entanto, como alertou Betti e Zuliani (2002), não se trata de propor que a Educação Física na escola se transforme num discurso *sobre* a cultura corporal, mas que constitua uma ação pedagógica *com* ela.

Não se pode negar que considerar os procedimentos, os fatos e conceitos, as atitudes e os valores como conteúdos, todos no mesmo nível de importância, constituir um grande avanço na direção de uma prática pedagógica em Educação Física direcionada à construção do conhecimento (inovadora).

A situação parece se agravar quando essas críticas são reconhecidas pelos professores que, embora concordando com elas, sentem enormes dificuldades de materializá-las em suas práticas pedagógicas. Betti (2005) alerta para a necessidade de um “projeto de Educação Física e para a Educação Física”. Sobre a relação entre as dificuldades encontradas pelos professores em colocar em prática as inovações sugeridas/solicitadas pelos estudiosos da área e o avanço das pesquisas, questiona o autor:

Mas de que serve o que sabemos se não o retornamos à Educação Física viva? Incomodados, em crise e cheios de dúvidas, fomos às diversas disciplinas científicas e à filosofia, em um primeiro movimento, para melhorar a Educação Física, e depois, realimentar o nosso projeto de Educação Física. Mas a maioria de nós, fascinados pelas respostas encontradas (às vezes de modo muito fácil e rápido), passamos a acreditar demasiadamente nelas, e estamos sendo incapazes de concretizar este segundo movimento, de retorno ao interior da Educação Física viva, para re-interrogar nossas dúvidas e a cada momento nos remetermos ao projeto inicial que nos impulsionou (BETTI, 2005).

Concluo este tópico compartilhando com Betti (1991) de que:

A ausência de reflexão teórica e de produção de conhecimentos científicos, e a conseqüente falta de realimentação das práticas foram fatores que retardaram a caracterização da Educação Física como uma área de conhecimento específico e facilitaram sua instrumentalização para fins diversos, já que ela tem sido historicamente considerada pelo sistema educacional brasileiro como uma mera “atividade” (p.162).

1.5 A crise como resultado positivo das críticas

Conforme a literatura da área, a tradição pedagógica da Educação Física começa a ser enfrentada (questionada) a partir da década de 1980. A crítica se dava no sentido de questionar a “direção do barco”. “Será que essa direção é a certa”⁸? Percebeu-se, logo em seguida, que muita coisa daquela Educação Física não mais agradava, mas também, não se sabia o que fazer, ou o que se queria. Acredita-se que daí em diante a Educação Física entrou em crise, como salienta Medina (1987). Conforme o autor,

⁸ Questionar a direção do barco significa aqui questionar qual projeto de sociedade a Educação Física estaria privilegiando com sua prática pedagógica.

(...) a crise é um instante decisivo, que traz à tona, praticamente, todas as anomalias que perturbam um organismo, uma instituição, um grupo ou mesmo uma pessoa. E este é o momento crucial, onde se exige decisões e providências rápidas e sábias, se é que pretendemos debelar o mal que nos aflige. Muitas vezes por trás de certas situações de aparente normalidade, escondem-se as mais variadas distorções ou patologias, que devido àquela aparência não são colocadas em questão (p.19).

Este momento, de crise, viria a se caracterizar, então, como aquele momento em que estudiosos da área passam a questionar a supremacia, estabelecida ao longo da história, do paradigma da aptidão física (seja em seu viés higiênico, militar ou esportivo), criticando assim as referências teóricas que davam suporte para que a Educação Física, no interior da escola, assumisse a responsabilidade pela aquisição e melhoramento de rendimentos corporais.

Essa é a situação em que se encontra a Educação Física no presente momento, pelo menos para aqueles que entendem e acreditam no caráter emancipatório (herdeiro da modernidade) da educação formal. Uma situação traduzida por Fensterseifer (2001), como um hiato, um lugar entre o “não mais e o ainda não”: ao reconhecermos as críticas à prática pedagógica tradicional estamos certos de que esta não nos serve mais; por outro lado uma outra prática pedagógica, que contemple nossas expectativas críticas, está, na melhor das hipóteses, em gestação.

Quanto à crise instalada, Fensterseifer (2001) chama a atenção para seu segundo momento. Na concepção do autor, após “criticamente reviver o todo já produzido”, rompendo assim a “imanência da consciência de rebanho”, deverá se ocupar com “o ‘tratamento proposto’, ou seja, a disputa pela ‘porta de saída’ da crise” (p. 30-31).

A “porta de saída” da crise não será facilmente encontrada enquanto não se levar em conta algumas questões que considero importantes, nesse tipo de estudo. Entre elas situo a percepção de que os professores de Educação Física não devem ser isentos de toda a responsabilidade, mas também lembrar que, como sujeitos no mundo, foram e são igualmente atingidos pelas mais diferentes e diversas variantes que atingem a escola e a sociedade como um todo. É necessário lembrar, também, que, em muitos casos, provavelmente devido a essa situação de indefinição, a área está presenciando um fenômeno, no mínimo, preocupante, o da situação de “abandono docente”, em que o professor de Educação Física está abrindo mão de ensinar.

Conforme estudo de Santini e Molina Neto (2005), o estado de abandono docente pode ser definido como o estado no qual os professores “abrem mão de seu compromisso ético, político, pedagógico-profissional de ensinar, porém continuam no emprego, imobilizados ou por falta de opção ou por certo conformismo vinculado a sua estratégia de sobrevivência no sistema” (p.212). Segundo pesquisa de González e Fensterseifer:

Não há estatísticas sobre o assunto, mas, nas descrições das pessoas envolvidas no universo escolar, esse fenômeno parece bastante comum. Aulas que parecem não ser aulas, no momento em que nesses espaços não há pessoas empenhadas em ensinar a seus alunos, senão crianças e jovens que apenas “jogam” ou passam o tempo numa conversa amena, sob o olhar de um adulto que controla o tempo e o material esportivo (2006).

Resulta daí, para muitos, a situação do professor “bola⁹”, ou seja, aquele que “larga” a bola de futebol para os alunos e apenas gerencia a aula para que não ocorram maiores problemas disciplinares. Acaba desistindo de dar “aula” propriamente dita. Em sua aula não acontece nada que pode ser caracterizado como um aprendizado, não ocorre construção de conhecimento, não há vínculo com a educação. Muitas vezes essas práticas se escondem atrás da palavra “lúdico”, onde tudo se justifica em nome do prazer do aluno; assim, se o aluno quer jogar ou quer caminhar apenas, ou ainda, se não quer fazer nada naquele dia, tudo pode. Cabe lembrar aqui as críticas feitas ao prazer como primeiro objetivo da educação formal realizadas no item anterior.

As reflexões tecidas neste capítulo permitem entender que o lugar da Educação Física no imaginário social atual deriva primeiro de sua não integração à educação (formação) e, em segundo, da distância da educação/Educação Física da reflexão filosófica (produção de sentido). Colaborou para isso uma condição de distanciamento dos professores de Educação Física em relação à construção dos saberes a serem trabalhados em aula e uma formação inicial e continuada que se tem mantido no plano da simples instrumentalidade/operatividade, condição pela qual a relação com a teoria é acrítica, por isso mecânica. Entre as “portas de saída” que se apresentam para a crise instalada, a possibilidade de redescoberta do projeto de educação física a partir de seu próprio interior é apontada por Betti (2005) para que não

⁹ Tenho trabalhado com o entendimento de que a situação do “professor bola” caracteriza um quadro daqueles profissionais que “afundaram” (não suportaram) na crise da área. Ou seja, é um professor que não mais acredita nas “razões” da prática tradicional, logo a descartou, mas não consegue materializar uma outra prática pedagógica em Educação Física. Encontra-se perdido em algum lugar entre o “não mais e o ainda não” da área.

continuemos a realizar os *projetos dos outros*: “descobrir os futuros ‘craques’ do esporte (o projeto das mídias), compensar as mazelas de uma sociedade violenta e desigual (o projeto dos políticos profissionais), ou produzir conhecimentos abstratos para a ‘ciência’ (o projeto ainda hegemônico na comunidade científica)”.

A proposição de ouvir os professores que adotam uma prática pedagógica considerada inovadora em Educação Física, com vistas a conhecer alguns elementos que, na ótica deles, contribuem na realização dessas práticas, é perpassada pela concepção apontada por Betti, de que a compreensão dos fenômenos da área deve ser buscada de dentro dela mesma. Nesse sentido, a escuta dos professores se deu com o objetivo de saber onde buscaram/buscam inspiração, saberes e fazeres de aprendizagem para alimentar e sustentar essas práticas pedagógicas diferentes. Fiz isto tendo por base depoimentos de professores, sujeitos de pesquisa, que realizam práticas que podem ser consideradas inovadoras.

2 REFLEXÕES ACERCA DA METODOLOGIA

Como é sabido, o homem constitui o único ser existente no universo que busca permanentemente *conhecer* (o mundo, o contexto e as circunstâncias) e *conhecer-se*.

Jorge Olímpio Bento.

Conhecer mais e conhecer-se mais. Em se tratando de um fazer acadêmico reconhecido por suas exigências (rigor científico), confesso que o primeiro – conhecer mais -, sempre esteve presente em meus pensamentos como um princípio fundante. Por sua vez, o “conhecer-se mais” vêm assumindo, com o desenrolar deste estudo, progressivamente, um lugar de destaque em minhas reflexões.

A opção por determinado caminho (determinada metodologia), por determinados instrumentos, está diretamente relacionada ao conjunto de conceitos que permite a elaboração lógica do fenômeno estudado. Permeiam essa escolha as alternativas metodológicas de pesquisa, os instrumentos de coleta de informações, a seleção dos sujeitos a serem investigados, nesse caso professores de Educação Física, e a futura forma de relato. Essas escolhas têm como foco principal a compreensão do fenômeno em estudo.

2.1 Reflexões acerca da pesquisa em Educação Física e seus pesquisadores

“Não existe a ‘Ciência’ e sim práticas científicas exercitadas pela comunidade que se auto-intitula científica” (BETTI, 2003, p.324). Aliado a essa afirmação, o autor agrega o fato de, atualmente, a própria academia reconhecer como legítimas, cada vez mais, um número maior de práticas científicas (pesquisas) originadas no interior das universidades. Tal conclusão do autor é respaldada por Fourez (1994), Alvez-Mazzotti (1999) e por Chalmers (1994), que considera que “os métodos e padrões da ciência são, historicamente, produtos sociais imprevisíveis e sujeitos à mudança” (BETTI, 2003, p.324).

Partindo dessa perspectiva acerca do “fazer” científico, e do entendimento de que esta pesquisa se propõe a contribuir com o avanço do conhecimento acerca da prática

pedagógica em Educação Física, penso ser possível uma aproximação deste estudo com o conceito de prática científica descrito por Betti. As exigências em termos de esforço reflexivo sobre as demandas originadas no transcorrer da pesquisa me permitem tratá-la como de caráter reflexivo, no que torna coerente concordar com Betti (2003) na questão sobre a teoria do ensino reflexivo, ou seja,

(...) como negar que ela representa um avanço em termos de conhecimento sobre a prática pedagógica, com implicações para a formação de docentes e para o equacionamento da problemática relação entre teoria e prática na Educação Física? (p.324).

No caso da prática pedagógica em Educação Física, ainda é possível complementar que seu aperfeiçoamento, imaginado em longo prazo, depende do entendimento de que “o conhecimento científico é realizado por um esforço social complexo, e é obtido do trabalho de muitos artífices [professores pesquisadores]¹⁰ em sua interação muito especial com o mundo da natureza” (RAVETZ apud CHALMERS, 1993, p.158).

Nesse sentido, torna-se importante lembrar que a academia tem acenado ultimamente para a superação de um “paradigma” em relação às pesquisas em educação. Refiro-me à atenção dispensada por alguns autores importantes da área às pesquisas realizadas por aqueles professores que atuam principalmente na escola básica. Tal evento me parece de crucial importância quando relacionado ao objetivo desta pesquisa. Entre os trabalhos que defendem uma maior valorização dos estudos efetuados pelos professores “de sala de aula” está o texto de Zeichner (1998) *Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico*. Nesse texto, o autor defende, entre outros, a necessidade de eliminar a separação que atualmente existe entre o mundo dos professores-pesquisadores e o mundo dos pesquisadores acadêmicos. Zeichner (1998) justifica:

Hoje muitos professores sentem que a pesquisa educacional conduzida pelos acadêmicos é irrelevante para suas vidas nas escolas. A maior parte dos professores não procura a pesquisa educacional para instruir e melhorar suas práticas (MITCHEL, 1985; COOKSON, 1987; GURNEY, 1989; DOIG, 1994).

Por outro lado, muitos acadêmicos nas universidades rejeitam a pesquisa dos professores das escolas por considerá-la trivial, atórica e

¹⁰ A inclusão é minha.

irrelevante para seus trabalhos. A maioria dos acadêmicos envolvidos como o movimento de professores-pesquisadores no mundo reduz o processo de investigação realizado pelos próprios professores a uma forma de desenvolvimento profissional e não o considera como uma forma de produção de conhecimentos (NOFFKE, 1994, p.207-208).

E o referido autor vai além, afirmando que “há claras evidências de que somente em poucos casos a pesquisa acadêmica tem estimulado reformas em escolas” (p. 209). A questão levantada nessa obra é que tanto os professores acadêmicos quanto os professores pesquisadores consideram irrelevantes as questões levantadas pelo outro, com algumas raras exceções em que pesquisas de acadêmicos e de professores ultrapassam a linha que as divide.

Lembro, nessa linha de pensamento, a situação vivenciada por Betti (2005) quando da visita a uma escola pública e a frase pronunciada por uma professora quando a ele apresentada: “Você é um daqueles que fica na sua sala estudando para dizer como NÓS devemos trabalhar?” Realmente, muitas das pesquisas educacionais ao longo da história vêm desvalorizando os professores de “sala de aula”, muitas vezes tratando-os como únicos culpados pela baixa qualidade de sua prática pedagógica. Isso é destacado por Zeichner (1998) como um dos motivos pelo pouco entusiasmo dos professores pela pesquisa acadêmica.

É comum ler na literatura acadêmica descrições de ações que prejudicam as crianças e as mantém oprimidas. Professores têm sido referidos como tecnocratas, sexistas, racistas, incompetentes e mediocremente superficiais (Noddings, 1986). Os professores por outro lado, sentem que os pesquisadores acadêmicos são insensíveis às complexas circunstâncias vivenciadas em seus trabalhos e frequentemente se sentem explorados pelos pesquisadores universitários. Provavelmente, como grupo, professores não são mais sexistas, mais racistas, e mais incompetentes do que os pesquisadores acadêmicos (p.211).

Enfim, como professor atuante no ensino básico e também na condição de pesquisador (iniciante), entendo que as reflexões originadas a partir do texto de Zeichner (1998) podem trazer outras (novas) luzes em relação à importância das diversas pesquisas realizadas por professores de Educação Física da escola básica, bem como das outras disciplinas. Assim como este texto, tais pesquisas devem se somar ao esforço de reunir contribuições para pensar a prática pedagógica em Educação Física numa perspectiva que faça jus ao status de componente curricular do espaço escolar.

2.2 Situando a pesquisa

Estudos de diversos autores, entre eles Darido (2001), mostram que a Educação Física escolar tradicionalmente tem trabalhado os conteúdos numa dimensão procedimental (saber fazer). Embora os professores saibam que um dos objetivos da Educação Física refere-se à busca da autonomia do aluno após o término da escolarização formal, e que esta autonomia é facilitada a partir do momento em que o aluno conhece (portanto, a nível cognitivo) a importância da atividade física, os seus benefícios, as melhores maneiras de realizá-la, as principais modificações ocorridas no ser humano em função da prática dessa atividade, além do conhecimento sobre o contexto das diferentes práticas corporais, - poucos são os que trabalham numa dimensão conceitual. Ou seja, o que se percebe na grande maioria das escolas é uma prática pedagógica em Educação Física que não leva os alunos a uma reflexão crítica acerca do que estão fazendo. De tal prática é possível deduzir que, conforme Fensterseifer (2001, p.272)

O que sobra é um fazer mecânico, assimilado em longas horas de treinamento, onde aprendeu a executar o “toque” e a “manchete”, a correr velozmente, etc., mas que não sabe por que se usa o toque e a manchete em determinada situação, ou o que significa para seu organismo uma corrida de 100 m e uma de 5.000 m.

Apesar de, ainda hoje, essa situação se repetir na maioria dos pátios escolares em todo o Brasil, é importante lembrar que esse fazer mecânico por parte dos alunos, destituído de um pensar crítico sobre o que estão fazendo, bem como a distância existente entre os propósitos da escola e os propósitos da Educação Física escolar, é alvo de fortes críticas por um grupo de pesquisadores da área reconhecidos como progressistas e/ou críticos e que teve seu ápice na década de 80 e 90. Conforme Bracht e González (2005, p.153)

O movimento renovador da Educação Física brasileira entendeu que uma das ações necessárias seria “elevar” a Educação Física à condição de disciplina curricular (e não mera atividade), para o que seria necessário demonstrar e afirmar que ela possui, assim como os outros componentes curriculares, um conhecimento, um saber (inclusive conceitual) necessário à formação plena do cidadão.

Essa pretensão do movimento renovador da Educação Física escolar brasileira tem encontrado mais dificuldades do que se poderia imaginar. A manutenção de uma prática

pedagógica em Educação Física voltada para fins alheios à escola e à sua função social tem caracterizado essa disciplina como uma atividade à parte no espaço escolar. Vários estudos têm mostrado que os paradigmas que abarcam a Educação Física, principalmente o da aptidão física e o esportivo¹¹, criam enormes dificuldades aos professores que tentam algo diferente.

O fato de a Educação Física ter conseguido alcançar o status de componente curricular com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) não alterou sua prática. Ainda se percebe uma grande dificuldade dos professores de Educação Física em argumentar quando questionados acerca do conjunto de conhecimentos que entendem como responsabilidade desse componente curricular. Porém, ao verificar a história das disciplinas escolares, como elas se constituem e são incorporadas pela escola, tem-se de admitir que tais dificuldades fazem parte da constituição de um componente curricular, bem como contradições, conflitos, relações de poder e prestígio ali envolvidas.

Não tendo uma tradição como componente curricular, a Educação Física não pode ser comparada a outras matérias do currículo que possuem esse status há mais tempo. Nesse sentido, Saviani (apud CAPARROZ, 1997, p. 79) observa que “cada disciplina tem uma história ‘autônoma’, com trajetória própria, envolvendo fatores específicos e sofrendo/exercendo influências peculiares”.

A razão de ser deste estudo é colaborar, através da sistematização das contribuições dos professores sujeitos desta pesquisa, para que a Educação Física consiga ser mais “autônoma” em relação aos seus conteúdos, consiga caminhar no sentido de equalizar seus objetivos com os objetivos da escola. O “feno” (razão) que me põe a caminhar nesse sentido é encontrar argumentos para somar àqueles professores que buscam novas maneiras de pensar e fazer na Educação Física escolar. Argumentos que fortaleçam os professores para o enfrentamento de situações comuns no cotidiano escolar e que tendem a enfraquecer a atuação docente numa perspectiva inovadora, se não fortemente ancorada em pressupostos teóricos bem definidos. Nesse contexto, torna-se interessante conhecer quem tentou e conseguiu algo diferente.

¹¹ O primeiro diz respeito a um fazer que tem por função principal contribuir com a melhora da saúde da população; o segundo baseia-se na subordinação da Educação Física aos interesses da instituição esportiva: garimpar e preparar atletas para o esporte competição.

Entendo que, embora a tradição da Educação Física esportivizada ainda se mantenha enraizada em muitos pátios escolares, inúmeras experiências inovadoras estão sendo construídas por profissionais atuantes na escola básica (ensino fundamental e médio), que sentiram/sentem certo “mal estar” em relação a sua área de atuação. Esses profissionais têm conseguido (ou pelo menos tentado) traduzir exemplarmente as novas propostas do pensamento pedagógico em Educação Física, de forma que, penso, vem revolucionando sua prática. São essas experiências que, no meu entendimento, constituem um “lócus” ideal para desenvolver uma pesquisa com vistas a salientar e conhecer os elementos e as estratégias que estão sendo usadas por esses professores no enfrentamento com a tradição da área. Nesse sentido, entendo ser de interesse da área ouvir esses professores tentando responder a seguinte questão: Que elementos, na ótica dos professores “inovadores”, são considerados importantes para o desenvolvimento e sustentação de práticas pedagógicas inovadoras em Educação Física? Ouvir o que os docentes têm a dizer sobre a constituição de suas práticas parece-me ser um dos principais caminhos a seguir no que se refere ao estudo dessa temática.

Nessa perspectiva, a pesquisa deve se tornar um espaço para a exposição das dificuldades profissionais da área, sendo veículo para trocas – dúvidas, angústias, experiências positivas/negativas – enfim um espaço aberto para tentar, no diálogo, perceber que muitos problemas enfrentados na prática pedagógica de uns são ou foram os mesmos na prática de outros, e que é possível compartilhar caminhos, respostas, possibilidades, soluções.

Para não deixar dúvidas quanto à minha posição em relação à Educação Física escolar, ressalto que caminho com aqueles que se empenham na busca por uma legitimidade para a Educação Física como componente curricular para além do aspecto legal, ou seja, para além da normatização. Penso num “componente curricular responsável pela apreensão (no sentido de constatação, demonstração, compreensão e explicitação) de uma dimensão da realidade social, na qual o aluno está inserido” (CASTELLANI FILHO, 1998, p. 53). Entre os propósitos de pensar a atuação da Educação Física nessa dimensão, conhecida como cultura corporal de movimento, está o de “permitir ao aluno a possibilidade de intervir de forma autônoma, crítica e criativa nessa dimensão social” (GONZÁLEZ, 2005). Em síntese, a perspectiva de construção do conhecimento na Educação Física escolar defendida neste

estudo é a mesma, em termos gerais¹², apresentada pelos pesquisadores críticos e/ou progressistas da área.

Dessa maneira, penso que existe a necessidade de compreender a Educação Física, não só pelo discurso que perpassa os “Documentos Oficiais” e as proposições pedagógicas apresentadas nas diferentes concepções de Educação Física contidas em obras do movimento renovador dos anos 80 e 90, mas também por aquilo que os professores expressam em seu cotidiano profissional.

Não me interessa avaliar e/ou comparar as práticas pedagógicas dos professores estudados. Interessa-me, isto sim, conhecer os elementos que, na ótica desses professores, são considerados fundamentais para que desenvolvessem e sustentassem essas práticas consideradas por mim e por outros pesquisadores da Educação Física escolar como inovadoras. Entendo que ao “dar voz” aos sujeitos autores de práticas inovadoras em Educação Física, em busca de conhecer mais acerca da constituição dessas práticas, outras questões relacionadas a elas e não menos importantes podem ser analisadas, como: Que nível de dificuldade é imposto pela complexidade escolar? Será que existem alguns momentos em que essa complexidade passa a “jogar a favor”? Qual é o peso da formação inicial e continuada em relação à inovação pedagógica? O que move um professor de Educação Física a não mais querer a prática tradicional e buscar superá-la? O que fez mudar seu pensamento pedagógico? Onde busca subsídios para planejar seu programa curricular (conteúdos, métodos etc)?

2.3 Caracterização da investigação

Na perspectiva de valorizar as chamadas microestruturas e ouvir o que os docentes têm a dizer, optei por me orientar pelos princípios da investigação qualitativa. Metodologicamente esta investigação consiste num conjunto de estudos de caso, desenvolvido com três professores de educação física (sujeitos-participantes), sendo todos de

¹² Significa a não filiação a “correntes”, “concepções”, específicas do interior deste movimento.

escolas públicas diferentes, logo com realidades distintas. A pesquisa pode, portanto, ser definida como um estudo de caso múltiplo (YIN, 2001).

Pelo seu propósito - possibilitar maior conhecimento acerca da constituição de práticas pedagógicas inovadoras em Educação Física -, ainda é possível afirmar que este estudo mantém alguma familiaridade com o conceito de estudo de caso coletivo, este entendido como um estudo de caso instrumental estendido a vários casos, conforme Stake (apud KREUSBURG MOLINA, 1999). Para a autora, um estudo de caso instrumental ocorre quando:

Um caso particular é examinado com o fim de proporcionar um maior conhecimento sobre um tema ou um refinamento da teoria. O interesse do caso é secundário, joga um rol de apoio ao mesmo tempo que facilita nosso entendimento de outra coisa. Com frequência, o caso é tratado com profundidade e tem a finalidade de tornar claro algo externo ao caso (1999, p.104).

Apesar de ser empregado em diversos campos, no âmbito educativo o estudo de caso não é uma estratégia metodológica amplamente utilizada (DEVIS apud KREUSBURG MOLINA, 1999). Segundo Krebsburg Molina (1999), em Educação Física, trata-se de proposta metodológica ainda menos comum.

Ressalta-se que o estudo de caso qualitativo é especialmente pertinente quando se trata de responder a problemas ou perguntas que se formatam em “como” e/ou “por que” e que se interessam por acontecimentos contemporâneos dos quais se obtêm poucas informações sistematizadas (YIN, 2001).

2.4 Critérios de escolha dos sujeitos de pesquisa

O principal critério para a escolha dos professores sujeitos desta pesquisa foi que realizassem práticas pedagógicas em Educação Física diferenciadas e reconhecidas por colegas e por outros professores pesquisadores da Educação Física escolar. Alguns nomes foram indicados por professores do curso de Educação Física da Unijuí e posteriormente confirmados por mim com base nas evidências observadas. Ressalto que quatro foram os

eleitos para participarem do projeto, pois, segundo relatos dos professores do curso de graduação, realizavam uma prática pedagógica mais próxima do conceito de componente curricular, como abordado no primeiro capítulo desta dissertação. Porém, três foram os professores que realmente concordaram em fazer parte desta pesquisa. Eles demonstraram seu aceite assinando o termo de consentimento livre e esclarecido (anexo A). No contexto desta dissertação, todos os sujeitos pesquisados são identificados, de um modo genérico, no masculino (professor A, professor B e professor C), a fim de garantir seu anonimato, porém, cabe ressaltar que, dos professores sujeitos desta pesquisa, dois são do gênero masculino.

2.5 Os sujeitos da pesquisa – Caracterização dos professores

Professor A – é formado em Educação Física pela Unijuí – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, - desde 2000. Atua na rede pública do Estado também desde 2000, portanto com sete anos de magistério. Também atua como professor horista numa Universidade da região e, ainda, possui junto com a esposa uma academia onde também dedica algumas horas de seu tempo. Esse professor cursou especialização e concluiu em 2004 um Mestrado em Educação nas Ciências pela mesma Universidade.

Professor B – é formado em Educação Física pela Unijuí desde 2001. Atuou primeiramente como docente em um programa de educação para adultos junto a um Sindicato de trabalhadores. Com o fim da verba para o projeto de educação do Sindicato, decidiu realizar concurso para o magistério estadual do RS. Afirma o professor, que fez o concurso, mas que “tinha medo de ser aprovado” e ter de trabalhar com a educação. Aprovado no referido concurso, é professor numa escola pública na periferia de Ijuí-RS desde 2004. Em 2005, concluiu uma especialização em Educação Física Escolar pela mesma Universidade.

Professor C – Também é formado em Educação Física pela Unijuí. Terminou a graduação em 2002. Foi colega de especialização do professor B em 2004, porém ainda não concluiu essa especialização. Trabalha como professor da rede pública estadual desde 2004 e na rede municipal desde 2002. Este professor exerce um cargo administrativo numa escola pública, além de ser professor (dar aulas) noutra. Ou seja, tem uma visão pedagógica favorecida pelas duas situações, pois, como vice-diretor, sabe das dificuldades enfrentadas no

campo econômico e também na questão do envolvimento na tentativa de reunir e organizar os pais da escola.

Ressalta-se que ambos os professores atuam no ensino fundamental em suas respectivas escolas.

2.6 Desdobramento da questão da pesquisa

O interesse em compreender como se constitui uma prática bem sucedida em Educação Física escolar e que elementos são mais significativos nesse processo, pela ótica de professores que vem tentando e conseguindo enfrentar a tradição da área, possibilitou-me dividir a questão inicial em outras questões orientadoras, de modo a dar melhor base ao problema de pesquisa e facilitar a compreensão do fenômeno investigado.

São elas:

a) Qual é a influência da formação inicial em relação à constituição de práticas inovadoras?

Essa questão objetivou identificar se, na ótica dos professores ouvidos, o curso de graduação e seu projeto político-pedagógico são considerados um item importante na formação ou, pelo menos, uma motivação para a execução de práticas inovadoras na Educação Física escolar. Ou seja, o curso priorizava elementos (disciplinas; projetos; oficinas) ou discussões que abordassem a necessidade de ressignificação da prática pedagógica em Educação Física?

b) A convivência, na escola, com colegas da área que realizam práticas tradicionais produz alguma influência sobre sua prática pedagógica?

Essa questão objetivou investigar se o professor sofre algum tipo de influência por parte dos colegas de área. O fato de executar ou tentar fazer “algo diferente” do tradicional é aceito normalmente pelos colegas?

c) A formação continuada, assim como a pesquisa regular, apesar das críticas às suas formas tradicionais, podem ser consideradas fator determinante para a constituição e manutenção de práticas pedagógicas inovadoras?

Com essa questão procurei investigar se, do ponto de vista dos professores investigados, a continuação dos estudos influencia diretamente ou não na constituição de práticas pedagógicas melhores. Ainda, se a academia consegue realmente responder aos anseios e inquietações referentes ao tema ao ponto de se tornar indispensável aos que perseguem tal feito.

d) Como a comunidade escolar (pais, professores, funcionários, coordenação pedagógica etc.) percebe as práticas inovadoras em Educação Física?

A intenção que perpassou esse questionamento foi investigar até que ponto a complexidade da escola, onde pode se dizer que tudo está interligado, como que em uma teia, realmente atrapalha, apóia ou se mantém neutra em relação a essas práticas pedagógicas. O imaginário social da Educação Física também é discutido a partir desse item.

e) Quais as conseqüências de um trabalho deste porte para a vida pessoal dos professores?

Essa questão objetivou investigar se existem recompensas - subjetivas econômicas etc. - para o professor que se implica com um fazer pedagógico diferente do tradicional.

f) Que outros elementos podem ser considerados significativos na constituição de uma prática inovadora?

Pretendi investigar se o planejamento, a pesquisa e a participação ativa do professor em outras questões importantes da escola podem ser considerados como procedimentos indispensáveis na busca por aulas melhores.

2.7 Coleta de evidências – Instrumentos de coleta de informações

Segundo Yin (2001), o estudo de caso faz uso de diversas fontes de evidência, entre elas: documentação, registros em arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos. Neste estudo, utilizo a técnica do grupo focal e entrevistas. Esses instrumentos de pesquisa foram aplicados no primeiro semestre de 2007, tendo sido gravados e, posteriormente, transcritos.

2.7.1 Grupo Focal

Entendendo, a partir de Veiga e Gondim (2001), que, como técnica, o grupo focal pode ser caracterizado como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos, elegi a referida técnica como a principal em relação aos propósitos deste estudo. Primeiramente era minha intenção, em termos de procedimentos metodológicos, atuar apenas com a técnica do Grupo Focal, pois parecia-me suprir as necessidades em termos de conseguir informações que julgava importantes para o tipo de estudo a que me propus. Ou seja, desde o momento em que tomei a decisão de ouvir os sujeitos atores de práticas pedagógicas inovadoras em Educação Física pensei em agregar a esta situação uma outra da qual pudesse resultar conhecimentos para mais participantes.

Nessa perspectiva, para Debus (1997 apud ASCHIDAMINI e SAUPE, 2004), existem algumas razões que caracterizam o grupo focal como a mais popular técnica de pesquisa qualitativa, uma delas é a possibilidade de interação entre as pessoas no grupo, que fomenta geralmente respostas mais ricas e contribui para o surgimento de idéias novas e originais. Outro aspecto é a visão do coordenador, que, através da observação, permite obter um conhecimento direto dos comportamentos, atitudes, linguagem e percepções do grupo. Finalmente, oferece vantagens de otimização de tempo e custo, sendo mais econômico e rápido que a realização de uma série de entrevistas individuais.

Entendo que o fato de conseguir reunir três professores de Educação Física que desenvolvem práticas pedagógicas diferenciadas não é um acontecimento simples, tanto por saber das dificuldades em se encontrar professores que desenvolvam práticas com essa

característica, como, também, pelas dificuldades de fazer com que tais professores, em seu reduzido tempo livre, se disponham a colaborar com a pesquisa.

Parece-me que a técnica do grupo focal foi bem entendida e aceita pelos sujeitos-participantes. Esta idéia decorre do bom envolvimento dos sujeitos quando da realização desta fase da pesquisa. Confessaram-me eles que, já havia algum tempo, pretendiam se reunir para discutir a prática pedagógica em Educação Física, “*mas precisou vir alguém de fora para fazer com que gente realmente se encontrasse*”, salientou o professor C.

A técnica do grupo focal prevê a obtenção de dados a partir de discussões cuidadosamente planejadas, em que os participantes expressam suas percepções, crenças, valores, atitudes e representações sociais sobre uma questão específica, num ambiente permissivo e não constrangedor. Westphal et al (1996 apud ASCHIDAMINI e SAUPE, 2004) recomendam sua utilização pela maior possibilidade que ela oferece para pensar uma temática.

Se tomarmos em conta o que sugere o especialista em educação Antonio Nóvoa (2001), ou seja, que “o melhor caminho para aperfeiçoar a prática pedagógica é debater com os colegas”, a oportunidade oferecida pela técnica do grupo focal parece-me ímpar. Tinha clareza desde o início de que não seria simples reunir professores de educação física que tivessem um perfil semelhante e estivessem dispostos a falar sobre suas experiências pedagógicas abertamente. Portanto devo deduzir que os professores que tomaram parte nesta pesquisa são profissionais interessados realmente em debater, discutir, refletir, ressignificar e construir conhecimentos acerca do tema proposto.

Os temas/questões listados abaixo foram utilizados para conduzir os trabalhos no estilo grupo focal:

- 1- Sobre o lugar da Educação Escolar na sociedade contemporânea.
- 2- Sobre o lugar da Educação Física na sociedade contemporânea.
- 3- Sobre sua história com a Educação Física - Como começa sua história com a Educação Física?
- 4- Sobre suas opções teórico-metodológicas: passadas e presentes.
- 5- Sobre a ruptura entre práticas pedagógicas diferentes e sobre os prováveis elementos que produziram essa ruptura.

- 6- Sobre a prática pedagógica inovadora e sua relação com a trajetória acadêmico-profissional.
- 7- Sobre a prática pedagógica inovadora e sua relação com outros agentes escolares (pais, coordenação, direção e funcionários).
- 8- Sobre a prática pedagógica inovadora e a relação com os alunos. A existência ou não de resistência a um trabalho diferenciado na Educação Física escolar.
- 9- Sobre a prática pedagógica inovadora e a relação consigo mesmo.
- 10- Sobre os resultados obtidos com o avanço pedagógico. Que balanço é possível fazer do que foi realizado e o que considera ainda por fazer.

2.7.2 Entrevistas

É importante esclarecer que o projeto previa a continuidade da investigação usando como método a técnica do grupo focal. Todavia, após a realização de uma reunião nesse estilo a referida técnica foi substituída pela entrevista individual, devido a algumas vantagens que, no momento, pareceram interessantes, são elas:

1- Devido à dificuldade de reunir todos os professores num mesmo horário, a alternativa de uso da técnica do grupo focal acabaria atrasando demasiadamente essa parte do trabalho.

2- Com a entrevista individual conseguiria aprofundar cada uma das questões com cada professor, colhendo mais depoimentos de um só professor acerca daquele tema. Por sua vez, com o grupo Focal havia a possibilidade de constrangimento por parte de um ou outro professor, podendo levar à inibição de depoimentos por diversos motivos, por exemplo, pela dificuldade de expressão de suas idéias no grupo ou por acreditar que sua opinião (experiência) não é tão importante comparada à fala do companheiro.

Assim, ao trocar de metodologia de investigação, tive vantagens e desvantagens. Ao abandonar o uso da técnica do grupo focal, ficou claro que não haveria mais possibilidades de um professor aprender com outro através deste trabalho. Não haveria trocas de experiências em relação à prática pedagógica em Educação Física.

Quanto à entrevista, entendo, com base em autores como Fontana & Frey (apud DUARTE, 2005), que “é uma das mais comuns e poderosas maneiras que utilizamos para tentar compreender nossa condição humana” (p.62).

Dentre os mais variados tipos de entrevistas existentes, utilizo neste estudo a entrevista individual em profundidade para explorar o conhecimento de meus investigados. Para Duarte (2005, p.62), esse tipo de entrevista pode ser considerado “uma técnica qualitativa que explora um assunto a partir da busca de informações, percepções e experiências de informantes para analisá-las e apresentá-las de forma estruturada”. Ainda, é uma técnica que “procura intensidade nas respostas, não-quantificação ou representação estatística” (Id. Ibid.).

A importância da entrevista, enquanto técnica de coleta de dados para a pesquisa, também é destacada por Yin (2001), para quem esta é “uma das mais importantes fontes de informações para um estudo de caso” (p.112).

Os temas descritos abaixo foram norteadores das entrevistas individuais realizadas na pesquisa:

- 1- Sobre a ruptura entre práticas pedagógicas diferentes e sobre os prováveis elementos que produziram essa ruptura.
- 2- Sobre a prática pedagógica inovadora e sua relação com a trajetória acadêmico-profissional.
- 3- Sobre a prática pedagógica inovadora e sua relação com outros agentes escolares (pais, coordenação, direção e funcionários).
- 4- Sobre a prática pedagógica inovadora e a relação com os alunos. A existência ou não de resistência a um trabalho diferenciado na Educação Física escolar.
- 5- Sobre a prática pedagógica inovadora e a relação consigo mesmo.
- 6- Sobre os resultados obtidos com o avanço pedagógico. Que balanço é possível fazer do que foi realizado e o que considera ainda por fazer.

3 A TRANSIÇÃO NO INTERIOR DA TRADIÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A toda a hora temos que recomeçar o texto da vida e reinventar as margens que o seu curso deve seguir.
Jorge Olímpio Bento

“Professor, que vamos ter hoje?” (Relato do professor C).

Conforme relatam os professores sujeitos desta pesquisa, a frase acima ainda é muito presente, principalmente no início do ano letivo, quando os alunos ainda não tomaram conhecimento do planejamento da disciplina previsto para aquele ano. Em se tratando de aula de Educação Física na perspectiva tradicional, acredito ser esta uma questão que tem incomodado (ou não) muitos professores de Educação Física. Gostaria de afirmar que ela apenas evidencia uma provável desatenção de algum aluno para com a seqüência de conteúdos dessa disciplina escolar. Contudo, por enquanto, entendo que meu desejo deve ficar no aguardo, pois, segundo a literatura crítica da área, a frase destacada acima traduz uma das dificuldades do atual estado da prática pedagógica tradicional em Educação Física, qual seja, a fragilidade desta disciplina no que se refere a planejamento curricular: seqüência de conteúdos, objetivos e metodologia adotada.

No contexto desta abordagem, a razão de trazer tal frase se deve ao fato de acreditar que ela pode servir de mote para pensar as possibilidades de soluções encontradas pelos professores sujeitos desta pesquisa no enfrentamento com tal situação.

A Educação Física, após estudos críticos que produziram avanços epistemológicos e teóricos, tem enfrentado enorme dificuldade de materializar esses avanços no campo das intervenções pedagógicas, em particular, no âmbito escolar. Os limites desse processo ficam evidentes no cotidiano escolar e nas diferentes posturas assumidas pelos professores (BRACHT; CAPARROZ, 2007).

Contudo, acredito que, enquanto professores e pesquisadores da Educação Física Escolar, no tocante à transformação da prática pedagógica desta área, vivemos em um tempo que podemos considerar ímpar. Ao mesmo tempo em que sofremos com as reconhecidas

dificuldades impostas aos alunos (e aos próprios professores) pela maneira tradicional de ensinar na Educação Física, no ensino básico, também podemos nos considerar, de certa forma, privilegiados, pois as respostas a esses problemas também nascem de nossos esforços. Em síntese, vivemos num tempo em que podemos, para além de questionar a problemática da prática pedagógica de nossa área, como sugere a epígrafe deste capítulo, reinventar suas margens: transformá-la.

Partindo do pressuposto de que somos parte dessa força que impulsiona a transição da prática pedagógica na Educação Física escolar, é importante lembrar que tal transição deve ser entendida como um processo. Este implica o abandono de práticas consideradas de pouco ou nenhum vínculo com os propósitos da escola (mera atividade escolar) e provoca a aproximação (a passos lentos) do que reza o parágrafo 3º do artigo 26 da Lei 9.394/96 (LDB): “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativas nos cursos noturnos” (BRASIL, CONGRESSO NACIONAL, 1998, p.12). Poderia dizer, ainda, que esta transição também pode ser caracterizada por práticas pedagógicas de professores que buscam responder, de forma coerente com o espaço escolar, a questão inicial deste capítulo.

Em relação a essa evolução “legal” conquistada na LDB (pois coloca a Educação Física ao lado dos demais componentes curriculares), Betti (1999) alerta para as diferentes e distorcidas interpretações (políticas) à expressão “integrada à proposta pedagógica da escola”. Para o referido autor, decorre dessas distorções

... a perda do direito à Educação Física por parte dos alunos .A “terceirização” da Educação Física (como é possível “terceirizar” uma relação pedagógica?), a não obrigatoriedade de frequência, a aceitação de frequência substitutiva em academias e clubes e a drástica redução do número de aulas tem sido algumas das conseqüências destas interpretações, instituindo uma liberalidade abusiva, que no nosso entendimento não encontra respaldo na Lei, e que mais atende aos interesses de “enxugamento” do currículo (p.85).

Percebe-se então que apenas o “status” de componente curricular não altera a prática pedagógica de determinada disciplina. Santos (1990, apud SOUZA JÚNIOR, 2001) postula que:

...o desenvolvimento de uma disciplina deve ser compreendido como resultante das contradições dentro do próprio campo de estudos, o qual reflete e mediatiza diferentes tendências do campo educacional, relacionadas aos conflitos, contradições e mudanças que ocorrem na sociedade (p.82).

Entendo que a seqüência da transição por que passa a Educação Física escolar depende, entre outros fatores, de ações pedagógicas como as evidenciadas neste estudo, que buscam, entre outras coisas, fazer o “tema de casa”, ou seja, “demonstrar e afirmar que ela possui, assim como os outros componentes curriculares, um conhecimento, um saber (inclusive conceitual) necessário à formação plena do cidadão” (BRACHT; GONZÁLEZ, 2005, p. 153).

Nesse sentido, parece-me interessante “dar voz” aos professores, a fim de compreender, do ponto de vista dos sujeitos que fazem e refazem o dia-a-dia da Educação Física escolar, algumas implicações decorrentes do enfrentamento com a tradição da área, as possibilidades e os limites desse fazer pedagógico que se percebe inovador. Penso que essa prática “inovadora” precisa se “mostrar”, precisa evidenciar por que é considerada “inovadora”. Esta situação é enfrentada na primeira parte do capítulo, onde faço um esforço para explicitar, conforme meu entendimento e a partir do relato dos professores, o que acontece na prática pedagógica desses professores que possibilita qualificá-la como mais próxima de um componente curricular legítimo. Que diferenças podem ser percebidas em relação com a prática tradicional? Busco desmistificar a idéia de práticas pedagógicas sem defeitos ou dificuldades; práticas estas que, mesmo sujeitas às limitações impostas pelo cotidiano escolar, parecem assumir um compromisso com a idéia de mundo melhor explicitada no capítulo I.

Cabe, ainda, questionar o que fez com que esses professores cuja prática pode ser considerada inovadora chegassem a esse grau de desenvolvimento de seu fazer pedagógico. Certamente, isso é decorrência de um processo complexo de formação do sujeito docente, não podendo ser facilmente explicado. No entanto, é possível evidenciar elementos apontados pelos professores investigados, que, segundo eles, foram “fundamentais” para o desenvolvimento de suas práticas inovadoras. Penso que esses elementos, embora não possam ser considerados determinantes, podem ser considerados probabilizantes. Ou seja, se para os professores sujeitos desta pesquisa, eles foram fundamentais, instigaram a repensar/qualificar/mudar sua prática pedagógica, é pertinente que sejam considerados

quando de estudos mais aprofundados acerca da constituição de práticas inovadoras em Educação Física.

3.1 O fazer escolar: o enfrentamento com a tradição da área.

Considerando os professores aqui investigados como professores referências, ou seja, profissionais que tentam e conseguem realizar algo diferente em seu fazer pedagógico em Educação Física, penso que é de extrema importância a apresentação de índices (detalhes) de suas práticas que possam, primeiramente, mostrar em que é diferente da prática tradicional; e em segundo, instigar (outras) reflexões a esse respeito. A partir das falas dos professores entrevistados, busco evidenciar os desdobramentos de tal postura por parte do professor de Educação Física. Refiro-me aos desdobramentos nas relações com os alunos, com os pais e com outros agentes escolares, mais especificamente outros professores de Educação Física (aqueles que optam pela prática tradicional), coordenadores e direção da escola. Faço isso resgatando elementos de minha experiência profissional e estabelecendo diálogo com os autores críticos da área sobre a prática pedagógica tradicional em Educação Física. Norteiam esta abordagem os seguintes questionamentos: baseado em quê posso afirmar que a prática pedagógica dos professores sujeitos desta pesquisa pode ser considerada “inovadora”? O que fazem de diferente esses professores? Ou, ainda, é possível enxergar em suas ações pedagógicas diárias conflitos e dificuldades comuns a outros professores da área? Quais as estratégias e as soluções encontradas pelos professores sujeitos desta pesquisa?

Quando do desenrolar da reunião no estilo grupo Focal e também das entrevistas particulares, ao serem instigados a comentar sobre suas práticas (o que está trabalhando, quais dificuldades está enfrentando, entre outras), os professores sujeitos desta pesquisa deixaram transparecer um misto de alegria e de dúvidas em relação ao que vinham trabalhando. Entendo que a alegria pode ser vinculada ao fato de estarem conseguindo realizar uma prática diferenciada da tradicional, e as dúvidas, que, no meu entendimento, são salutares ao processo de aperfeiçoamento da própria prática, estavam ancoradas em questionamentos quanto à própria capacidade de continuar progredindo em relação à perspectiva adotada.

Tu vai, coloca os objetivos da aula no quadro, eles ficam se olhando. Daí eles falam assim, de uma

forma, eles param para perguntar, pensam um pouco. Quando tu para pra explicar, bem o objetivo é esse, ou tu para um jogo para explicar, retomar; bem aos poucos eles vão entrando nessa. Vão desmistificando. Principalmente os mais novos, já vão entrando nessa onda. Acho que é desafiador, e é compensatório e é legal a gente ter esse retorno no dia a dia. Não é assim: lá vem o professor de Educação Física, vamos jogar bola. Bem, se eu não estou só largando a bola e eles estão gostando, é sinal que eles também consideram importante (Professor B).

Professora! Vamos ter futebol hoje? Vão lá no caderninho de vocês e vejam o que vai ter. Aí o outro diz: mas tu sabe que hoje não é futebol, é tal coisa! (Professor C).

Apesar de trabalhar com diferentes manifestações da cultura corporal de movimento, por exemplo, trabalhei com bocha, atletismo, com capoeira, numa escola do interior, onde os caras (alunos) nem se encostavam, quer dizer, isso eu não registrei: pegar rabo de bugiu no mato a facão com a gurizada...; conheciam muito mais a região do que eu, interior de Santo Augusto, só que se resumia no campo das atividades. Eram atividades diferentes. Só que depois de um certo tempo o plano de atividades tem um fim em si mesmo. Então falta essa reflexão que a professora (professor C) estava colocando. E falta também, eu penso, saber que é possível trabalhar futsal nas quatro series, ou trabalhar outra coisa, mas que eu consiga diferenciar o que quero trabalhar em cada série para ter um objetivo (Professor A).

A literatura crítica da área está repleta de relatos e considerações acerca de como não se deve fazer na prática pedagógica em Educação Física. Do mesmo modo, sobram sugestões acerca de quais deveriam ser seus objetivos maiores, do que deveria tratar sua prática. Grosso modo, encontramos: a Educação Física escolar deveria superar a hegemonia de alguns conteúdos (no caso dos esportes tradicionais); entre seus objetivos principais deveria estar o de conduzir o aluno a uma autonomia em relação às atividades físicas ou às manifestações da Cultura Corporal de Movimento; independente das estratégias escolhidas ou dos conteúdos específicos, sua prática deve obedecer aos princípios metodológicos gerais¹³, deve tratar os conteúdos numa perspectiva de construção do conhecimento; entre muitos outros. Porém, quanto à materialização dessas reivindicações, ainda são incipientes pesquisas que abordam situações que retratam abertamente exemplos de como se faz, de como se organiza, ou do que ou por que ensinar dentro de uma perspectiva crítica na Educação Física escolar.

Trago os relatos dos professores aqui investigados a fim de ressaltar práticas pedagógicas diferentes das tradicionais em Educação Física. Sei do risco, mas não é minha intenção revelar toda a verdade (nem poderia) sobre o que é, ou o que significa uma inovação pedagógica, e sim contribuir com essa transição por que passa a Educação Física. A maneira que encontrei, neste estudo, foi mostrar e refletir sobre alguns indícios (relatados acima e no transcorrer de todo o texto), que podem ser considerados como de inovação pedagógica,

¹³ Conforme Betti; Zuliani (2002): princípio da inclusão, princípio da diversidade, princípio da complexidade e o princípio da adequação ao aluno.

presentes no fazer desses professores.

Primeiramente é necessário ressaltar que logo no início das aulas, início do ano letivo, todos os professores investigados afirmaram que costumam construir, junto aos alunos, o planejamento dos conteúdos a serem trabalhados durante aquele ano. Para eles: planejamento participativo. Interessante que, conforme suas explicações, tal planejamento não engessa suas aulas, tampouco perdem o comando destas. Apesar de os alunos tomarem decisões sobre o processo, isto não implica, em hipótese alguma, a omissão do professor e a ausência de discussões de caráter mais teórico sobre as implicações históricas, psicológicas, antropológicas, fisiológicas e sócio-culturais do movimento humano na dança, nas lutas, nos jogos, na ginástica e na vida cotidiana. Segundo eles, o fato de os alunos participarem na escolha de conteúdos não deve significar abrir mão da autoridade do professor em sala de aula. O que ocorre é uma oportunidade de os alunos vivenciarem uma situação de escolha com suas devidas responsabilidades. Em linhas gerais, pois não é meu objetivo aqui relatar todo o planejamento do professor, este, com base em conceitos previamente estudados/preparados de Educação Física, de sociedade, de escola etc., solicita que os alunos discutam entre si sobre alguns conteúdos sugeridos por ele e escolham justificadamente o conteúdo a ser trabalhado naquele período (bimestre, trimestre), conforme objetivo da disciplina explicitado pelo professor. Sabemos que o debate, a discussão e o processo de votação não são procedimentos comuns numa perspectiva tradicional. Já na perspectiva da construção do conhecimento, é desejável que os alunos possam tomar parte do processo de decisão, organização, participação e avaliação de suas aulas.

Ao planejar o programa de conteúdos junto com os alunos, o professor está, ao mesmo tempo, fazendo uso de uma estratégia que o auxiliará na defesa daquele próprio planejamento. Como mostra o relato do professor C, transcrito acima, os alunos já sabem qual conteúdo será abordado na próxima aula, com isso, a solicitação “vamos jogar futebol” é repelida pelos próprios alunos. Também é interessante ressaltar que dentro de uma perspectiva de construção do conhecimento, a exigência do uso do caderno de Educação Física é perfeitamente aceitável e coerente, pois os conteúdos são tratados nas dimensões conceitual e atitudinal, além da procedimental¹⁴. Dimensões estas que, juntamente com o princípio da inclusão e da diversidade, são destacadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para

¹⁴ No capítulo II desta dissertação, trato dessas três dimensões, com base em Darido (2001).

a Educação Física com referência ao ensino fundamental. Para o aluno, o caderno deverá servir como mais uma ferramenta para o bom desenvolvimento cognitivo (como um arquivo) dos conceitos trabalhados. Ainda é bom lembrar que o uso do caderno facilita a sistematização de todas as dimensões da aprendizagem, ou seja, o “colocar” no caderno exige um pensar, um refletir sobre o fazer. Esse pensar sobre o fazer, perpassado pelos conceitos implicados nesse fazer torna-se um potencializador para o desenvolvimento da dimensão atitudinal. Em outras palavras, uma abordagem participativa poderá capacitar o aluno a intervir de outra maneira na sociedade em relação ao tema estudado.

Também é verdade que os alunos demonstram certa resistência à prática inovadora, principalmente no início do trabalho, ou quando “pressentem” que o professor não está bem preparado ou não está muito convicto do que está propondo, ensinando. Nesse sentido sabemos que quando um professor têm dificuldades em manter sua autoridade numa sala de aula, alguém vai fazer por ele, geralmente um aluno “mais esperto”, como mostra o relato abaixo:

Olha só professora, são só cinco minutinhos, depois vamos para a quadra. (Comentário realizado por um aluno no início dos trabalhos – em sala de aula-; em uma turma do professor B).

Então eles sabem, mas querem testar. Então assim, eu acho que nós enquanto profissionais de Educação Física, temos que ter claro que com os alunos é a parte mais fácil (Professor C).

É lógico que quando os alunos já experienciaram por muitos anos uma prática pedagógica de Educação Física em que o jogar bola correspondia quase a totalidade do tempo da aula, possivelmente vão ter alguma dificuldade até se adaptar a um novo método, ou melhor, a uma nova perspectiva. Com os adultos envolvidos no processo não parece ser muito diferente, como mostra uma pequena parte do diálogo ocorrido no grupo focal:

- Na verdade, na verdade, esse é um discurso elaborado a não sei quantos anos e continua. A ruptura que tu tem que fazer é pelas propostas que tu faz. (Professor A).

– Exato, exato (Professor C).

– Justamente quando tu começa a apresentar a proposta, os professores começam a te olhar diferente. Tu tem uma proposição... (Professor B).

– Era isso que eu queria falar... Quando entrei na escola em 2006, comecei a participar direto das reuniões, tinha uma proposta. Ah, tem uma proposta para a Educação Física? É tenho uma proposta. Dentro daquilo que a gente imagina, aí comecei a explicar todo entusiasmado: os esportes vão ser tratados assim, não vai ter somente um ou outro esporte, vai ser tratado por diversos âmbitos, vai ter

uma continuidade... E aí eles começam a ver diferente, o aluno começa a ver diferente (Professor C).

O comportamento dos adultos envolvidos nesse espaço - direção, coordenadores, pais e professores de outras áreas -, no início também é de estranhamento, decerto pelos mesmos motivos relatados no capítulo um, oriundos de suas experiências com a Educação Física, mas, aos poucos, e principalmente com a defesa fundamentada da prática pelo professor, passam a se tornar parceiros e apoiadores de tal inovação. Como se vê, aqui outra dificuldade, apontada por aqueles que “tentam mudar” e não conseguem, se fragiliza, qual seja, a de que não conseguem apoio da direção ou coordenação, ou, ainda, de que os pais reclamam quando os filhos não jogam na escola. Porém, não se consegue tal apoio sem que se faça o enfrentamento com esses sujeitos. Nesse sentido, os relatos dos professores destacam a importância de participar em reuniões na escola e aproveitar estas para informar e justificar aos pais e aos demais atores da escola, dos “porquês” da Educação Física na escola, como mostra o relato abaixo:

Na última entrega de boletins a gente se surpreendeu com a quantidade de pais que vieram falar comigo. A gente sempre tenta no início do ano realizar uma reunião para mostrar aos pais qual é o planejamento da escola em relação as disciplinas, o que faz a Educação Física, a gente mostra que a EF não é só jogar bola, que trabalha todo esse mundo da cultura corporal de movimento, claro que trazendo para a linguagem deles, se não eles não entendem, muitos são analfabetos outros são alfabetizados mas de 1ª a 4ª série, então o que eles tiveram na época deles eles acham que os filhos estão tendo agora. Acontece muito também de pais que não querem mandar seus filhos para a aula de EF porque é no turno inverso – “imagine meu filho vai lá só por causa da EF, não precisa” – ou de mandar bilhete: “professora favor dar outro conteúdo que esse minha filha não vai fazer”; como se eles fossem regentes da disciplina. Já aconteceu de ter que chamar o pai lá para conversar com ele e explicar o porquê da Educação Física na escola, de ter que justificar o que iria acontecer na aula (Professor B).

Quanto ao ensino de conteúdos que fogem à hegemonia dos tradicionais (futsal, vôlei, handebol, basquete, “recreação”), os relatos mostram que é perfeitamente possível alargar a experiência dos alunos em relação às mais diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. Alguns exemplos de outros conteúdos que podem ser tratados na prática pedagógica em Educação Física, segundo os entrevistados: judô, capoeira, beisebol, jogo do taco, golf e ginástica olímpica, entre outros tantos. Porém, não podemos deixar de concordar com aqueles professores que reclamam da falta de material para tratar do ensino dos esportes em suas aulas. Estes podem questionar: se falta material até para ensinar os esportes tradicionais, como ensinar outros, que inclusive para os professores são desconhecidos?

Realizar a prática pedagógica em Educação Física na perspectiva da construção do conhecimento dispensa que a escola tenha todos os materiais oficiais do esporte ou da atividade a ser desenvolvida, pois nessa perspectiva não é a melhoria das condições técnicas do aluno que se está priorizando, e sim a vivência por parte do aluno daquela manifestação da Cultura Corporal de Movimento de nossa sociedade. Fato totalmente diferenciado do que ocorre na perspectiva tradicional, em que se procura jogar determinado esporte somente com as regras oficiais, com materiais oficiais e geralmente buscando a performance técnica e tática. É comum, por parte de professores que atuam nessa perspectiva, usar a falta de material como desculpa para não “dar” uma boa aula, o que entendo esvaecer-se na perspectiva defendida neste estudo¹⁵.

Os professores ouvidos nesta pesquisa destacam que, ao variar os conteúdos tratados, aqueles alunos que demonstravam habilidade técnica acima da média nos esportes tradicionais (no futebol principalmente) não conseguem repetir tal feito em outras modalidades, e muitos que eram excluídos quando do ensino tradicional dos esportes, agora conseguem ter vez e voz. Tal situação parece-me de extrema importância se concordarmos com o que vários autores da área propõe, entre eles Kunz (2001); Bracht (1992) e Betti (1999), quando estes se referem a necessidade de uma educação emancipadora, “mais voltada para a formação da cidadania do jovem do que para a mera instrumentalização técnica destinada ao trabalho” (KUNZ, 2001a, p. 151).

Percebo, nesta simples diversidade de conteúdos, a satisfação do princípio da diversidade, defendida por Betti e Zuliani (2002), pelo qual “a escolha dos conteúdos deve, tanto quanto possível, incidir sobre a totalidade da cultura corporal de movimento...”, da mesma forma em relação ao princípio da inclusão, a qual é facilitada com a variação de conteúdos e conseqüentemente das habilidades envolvidas. Sabemos, ainda, conforme já destacado por Kunz (2001a), que a hegemonia do ensino dos esportes na perspectiva do rendimento impede as vivências e as significações individuais por parte dos alunos, fato que é facilitado na prática dos professores referidos nesta pesquisa, pois o sentido de suas aulas não é o rendimento esportivo, e sim a apropriação, a vivência e a experimentação de outras formas de *movimentar-se*.

¹⁵ O que não significa, no outro extremo, uma “apologia da miséria”, ou seja, não estou defendendo que não deva haver materiais disponíveis na escola; e sim, que a inovação da prática pedagógica não depende somente de bons materiais, tampouco a existência destes é garantia de qualidade pedagógica.

Quanto a uma prática pedagógica diferenciada em Educação Física, é importante ressaltar que entre os professores investigados, o professor A e o professor C afirmam que, em diferentes momentos de suas vidas profissionais, mas principalmente no início destas, acabaram cedendo à cultura escolar ali existente e também reproduziram a prática tradicional, a qual criticavam quando eram alunos de graduação. Para entender a cultura escolar, devemos reconhecer a escola como um lugar que produz uma cultura própria, materializada na cultura escolar (VAGO, 2003), que aos poucos absorve os que nela se inserem de maneira quase imperceptível.

A cultura escolar que tá ali inserida é do jogar bola, e daí, o que acontece? Vou contar minha história, um pouquinho. Logo depois de formado, eu tava com aquelas idéias das aulas que tu dá para teus colegas, que é bem diferente das aulas que se dá para os alunos. Que já estão naquela expectativa de jogar bola quando chegar o professor. Comecei com algumas práticas diferentes, mas sem ter muita referência como a gente tem hoje estabelecida, de estar conseguindo com de 5ª, 6ª, 7ª e 8ª série uma seqüência de trabalho. Então o que acontece, a gente vai lá, na primeira vez o aluno diz vamos jogar bola? Não...; a gente vai trabalhar dessa forma. Na segunda vez: professor vamos jogar bola? Não, nós vamos trabalhar dessa forma. E na terceira vez: vamos...? Não..., vamos! Quer dizer, eu em 2000, desde que eu entrei, dois anos eu consegui sustentar uma prática diferente, mas em diferentes momentos eu comecei a largar a bola também. Eu fui movido por aquela cultura escolar. (Professor A).

Já para o professor B, segundo seu depoimento, isto não aconteceu. Este professor afirma que quando iniciou suas atividades como professor, apresentou, logo de início, em uma reunião com os pais da escola, uma proposta diferenciada de Educação Física. Tal proposta estava baseada nos estudos de Fernando González e de Santiago Pich¹⁶. Estudos estes que também fazem parte do portfólio bibliográfico usado nas reflexões dos outros professores investigados.

Logo na primeira oportunidade que tive para relatar minhas atividades eu já mostrei como trabalhava. Fui relatando o planejamento, as atividades, então comecei a construir meu espaço entre os colegas.

Comentando sobre a ruptura com a prática tradicional em Educação Física, o professor C explica que, no início, sua mudança se dava de maneira frágil, visto que se baseava em pequenos planejamentos, pequenas unidades de ensino. Afirma que somente avançou após realizar a pós-graduação, mais especificamente a disciplina de planejamento curricular. Segundo ele, foi aí que começou a “ver o todo”, se referindo ao programa de

¹⁶ Professor convidado mencionado no item que tratou do grupo de estudos.

Educação Física para sua escola e ao planejamento anual.

Então, os seis primeiros meses de trabalho na escola, para mim foi bem difícil, planejar conforme as unidades de ensino 1 e 2 da faculdade, que era a disciplina mais próxima que nós tínhamos de um planejamento, sendo que minha experiência nos estágios foi péssima, então tu tens que ter muita persistência mesmo, se não acaba realmente atirando uma bola para os alunos (Professor C).

Nesse sentido, é pertinente ressaltar que, conforme relato desses professores, a área ainda carece de estudos que tragam subsídios para planejar uma prática ressignificada. A literatura que trata do planejamento curricular em Educação Física, bem como textos referentes à seleção de conteúdos relacionados à perspectiva de construção do conhecimento (uma perspectiva crítica) demoram a chegar às escolas. Ainda, conforme relato pessoal de Kunz¹⁷, muitas universidades criaram núcleos de estudos em Educação Física, mas a grande maioria busca tratar a Educação Física relacionada a outras dimensões, como Educação Física e a mídia, Educação Física e o corpo, Educação Física e a competição, Educação Física e a história; - poucos “se lembram” de pesquisar a prática pedagógica da Educação Física na escola o que caracteriza esse tipo de estudo como uma espécie de “primo pobre” das pesquisas.

Então eu sofri muito como educadora, porque eu vi que o que eu estava fazendo não era o que eu queria fazer, mas não sabia o que fazer. Eu estudava, acabava criando mil e uma atividades mas não tinha aquele planejamento anual com os objetivos selecionados. Por exemplo, nesse ano na 7ª série eu devo trabalhar o quê? E então trabalhar os conteúdos numa continuidade da 6ª série, e na 6ª como uma continuidade da 5ª e assim por diante (Professor C).

Destaco que realizar “mil e uma atividades”, como relatou o professor C, é normalmente confundido com uma inovação pedagógica. São inúmeros os relatos de professores que alegam ter de tirar todo dia um “coelho da cartola”, se referindo a uma aula “diferente” do dia anterior. Penso que, somente conteúdos ou atividades diferentes, apesar de importantes, sem um compromisso ou vínculo com um objetivo maior (da disciplina), este equalizado com o que está consensuado no Projeto Político Pedagógico da escola, não pode ser considerado um grande avanço pedagógico. Por outro lado, a atitude de querer fazer algo diferente na aula pode ser entendida como uma vontade do professor de fugir àquela tradição pedagógica, muitas vezes, até por ele concordar com as críticas a ela endereçadas.

Essa dificuldade com o “fazer pedagógico” propriamente dito, numa perspectiva

¹⁷ Comentário oral realizado durante sessão de defesa pública de dissertação de mestrado na Unijuí, em 18/04/2008.

diferente da tradicional na Educação Física escolar, uma vez reconhecidas as limitações desta (do fazer por fazer ou da aptidão física), é tratada por Caparroz e Bracht (2007) como uma provável decorrência da hipertrofia da discussão pedagógica na Educação Física brasileira, ocorrida na década de 80, em relação à didática. Os referidos autores, baseados em estudos de Pimenta (2000), Libâneo (2000) e Fernández Balboa (2004), os quais apresentam uma proposta de distinção entre pedagogia e didática, são categóricos:

(...), talvez pudéssemos dizer que até a década de 1980 havia uma hipertrofia da didática em relação à discussão pedagógica, ou seja, a discussão dita pedagógica não ultrapassava os limites da discussão didática. O que pode ser tomado como indicador é a preponderância dos manuais contendo formas de exercitação, indicações de procedimentos de ensino, pouca ou nenhuma preocupação com a discussão em torno das finalidades sociopolíticas da educação física etc. Em nosso entender, a discussão encetada na década de 1980 provocará uma inflexão que redundará numa hipertrofia da discussão pedagógica. ‘curvou-se a vara’ para o outro extremo também nesse sentido (CAPARROZ; BRACHT, 2007, p. 24).

Essa discussão pedagógica é fruto de um amplo movimento da área da educação brasileira da época (final dos anos 70 e início dos anos 80), que “denuncia o tecnicismo em educação (alvejando com isso a didática) como mais um mecanismo da reprodução das relações sociais capitalistas” (id, *ibid*). A partir desse entendimento, podemos dizer que o mais importante passou a ser a inserção macrossocial da Educação Física, em detrimento das preocupações com a prática imediata dos professores de educação física nas escolas. E nesse sentido, entendem os autores que, para além da compreensão por parte dos professores do ensino básico da Educação Física, de numa perspectiva crítica ou progressista, é necessário uma ressignificação da didática nessa área. Perceberam os autores progressistas a necessidade “de preocupar-se com a intervenção, tendo em vista modificar as práticas escolares, sob pena de ver suas críticas esvaziarem-se num mero denunciamento” (CAPARROZ; BRACHT, 2007, p. 27).

Pode-se concluir, também, com base nos relatos compartilhados, que os professores sujeitos desta pesquisa não se pautam pela idéia de que sua experiência possa dar conta de resolver todos os tipos de ações e relações que vierem a ocorrer em aula. Não acreditam que suas experiências anteriores sejam sempre suficientes e então retomadas como receitas para as situações atuais. Ou seja, contrariamente à postura do professor que atua na perspectiva tradicional, não supervalorizam seus saberes de experiência, e sempre procuram buscar auxílio, ou nos livros, ou no diálogo com outros professores que “falam a mesma língua”.

Enfim, acredito que temos aqui mais uma desmistificação de uma espécie de “saída” usada por muitos professores, que afirmam: “na hora *H* minha experiência resolve”.

3.2 A inovação da prática pedagógica em Educação Física: uma reflexão sobre os possíveis caminhos.

Apesar de a literatura crítica da área estar tratando, há mais de vinte anos, das questões que envolvem a prática pedagógica em Educação Física e de a necessidade do reconhecimento da Educação Física como componente curricular já ser visualizada por boa parte de seus professores no ensino básico, percebe-se que a mudança no fazer pedagógico ainda caminha a passos lentos. São muitas as variáveis que dificultam o avanço dessa perspectiva. Ao aprofundar o olhar para as dificuldades existentes, é possível ver que uma mudança dessa natureza não ocorre de maneira tranqüila, muito menos rápida.

Trabalhos científicos nessa área são sempre bem aceitos, não como uma fórmula mágica, mas como fonte de inspiração, como um espelho para que, nas práticas de um, outro professor se enxergue. Essa situação pode estimular um processo reflexivo sobre o seu fazer pedagógico. É com esse intuito que trago os testemunhos dos professores aqui investigados, pois entendo que, mesmo com todas as dificuldades comuns inerentes a qualquer outro professor de Educação Física, eles tentam e conseguem realizar uma prática pedagógica em Educação Física que foge às características da prática tradicional. Tal evento contrapõe-se a um número significativo de professores que não manifesta disposição de envolvimento (mudança), mobilizando o argumento de que “já tentaram de tudo”, mas os alunos “não querem nada com nada” (ALMEIDA, 2004).

Assim, alerto que as possibilidades existentes em termos de inovação pedagógica em Educação Física necessitam ser pensadas de dentro da tradição (de dentro do barco). Esse pensar precisa levar em conta as dificuldades que permeiam a complexidade escolar, para as quais não existe receita e cujo enfrentamento não se resume a colocar a culpa nos professores, tampouco isentá-los totalmente de sua responsabilidade, pois deles também depende muito essa transição. Na perspectiva apontada por Perrenoud (2002), o exercício sério de uma profissão humanista requer o reconhecimento pleno do que depende da ação profissional e do

que não está ao alcance dela. O professor não pode ser responsabilizado por tudo, mas, ao mesmo tempo, não pode ser indiferente, alheio ao que poderia ter feito se tivesse compreendido melhor o que estava acontecendo, se tivesse sido mais ágil, perspicaz ou convincente. Assim se expressa Perrenoud (2002):

Aprendemos com a experiência, estreitando cada vez a margem em que a competência profissional “faz diferença”. Para ver tudo isso com maior clareza, às vezes temos que reconhecer que teríamos podido fazer algo melhor, compreendendo ao menos porque não conseguimos. A análise não suspende o julgamento moral, não vacina contra toda a culpa, porém incita o profissional a aceitar que não é uma máquina infalível ao assumir suas preferências, hesitações, lacunas, falhas de memória, preconceitos, desgostos e atrações, entre outras fraquezas inerentes à condição humana (p.58).

Ao trazer, neste capítulo, os testemunhos dos professores sujeitos desta pesquisa, o faço com vistas a tecer reflexões sobre as práticas e concepções que permearam/permeiam a trajetória acadêmica e profissional de cada um deles, buscando analisar elementos apontados por eles como fundantes de seu “ser-professor”.

Um desses elementos diz respeito à escolha da profissão. São diversos os caminhos que conduzem à profissão, do mesmo modo como são diversos os motivos que determinam as escolhas que fazemos em nossa trajetória profissional. Muitas vezes, decisões que parecem ter sido tomadas ao acaso são resultados de uma avaliação sobre as possibilidades futuras, o que significa ponderar a respeito de qual caminho deve ser escolhido; qual opção é mais ou menos rentável na consecução dos objetivos pretendidos, ou qual horizonte, em termos de expectativas, é mais provável de ser alcançado. As expectativas, porém, são fortemente influenciadas pelas condições materiais de existência dos professores. Suas opções não são frutos apenas de uma escolha individual, mas de um conjunto de fatores externos que, aliados às condições subjetivas de cada um, constituem as circunstâncias de vida, nas quais se desenrolam os momentos de escolha.

Eu sempre gostei da Educação Física, eu sempre gostei muito da questão do esporte. (...), sempre joguei voleibol para outras escolas. Me pagavam os estudos e gostava muito dessa área (Professor C).

Antes de se formar, acho que todos que ingressam na área, a gente teve uma identidade muito forte com o esporte. Sempre, desde criança colecionando medalhas e decepções e tal..., sempre envolvido, mas gostando... (Professor B).

Tudo surgiu em torno do imaginário que o cara constrói enquanto aluno. Esse é um curso

essencialmente prático, eu vou lá para jogar, e é o que acontece para a maioria dos alunos. É o que acontece (Professor C).

É o mais fácil (Professor A).

Com relação ao desenvolvimento profissional, percebe-se que nem todos os professores sujeitos desta pesquisa cursaram Educação Física visando ao ingresso no magistério. Entretanto, por diversas razões pessoais, tornaram-se professores, e todos consideram essa uma escolha feliz. A escolha da profissão docente está ligada a uma diversidade de relações que marca cada percurso existencial de forma muito particular. A maioria dos professores ingressa na carreira por gosto, opção ou como alguns dizem “vocação” ou, ainda, para suprir as necessidades financeiras pessoais e familiares.

A escolha pela Educação Física como profissão pelos professores sujeitos desta pesquisa não parece diferir muito da situação de grande parte dos professores da área no Brasil, ou seja, como mostram seus relatos, tem sua origem, na maioria das vezes, na experiência que tiveram com o esporte rendimento na escola. Ressalto, no entanto, que tal experiência se deu na condição de atleta, fato que pode dificultar, durante o processo de formação docente, o entendimento desse sujeito em relação a uma prática pedagógica integrada a uma perspectiva crítica da Educação Física escolar. Além de acreditar no esporte, este reconhecido apenas em seu viés competitivo, como “carro-chefe” em um curso de Educação Física, muitos acadêmicos reconhecem que ingressaram no curso de graduação em Educação Física por imaginar que tal curso “teria mais aulas práticas” (jogar algum esporte) e, também, que seria um curso mais fácil, “com menos teoria”.

Sobre esse assunto, Figueiredo (2004), num estudo que busca analisar como as experiências sociocorporais dos alunos de um curso de formação inicial em Educação Física influencia a trajetória acadêmica desses estudantes, ressalta que

A estreita vinculação entre Educação Física e saúde e Educação Física e esporte tem sido, ao longo dos anos, a principal referência dos alunos que ingressam no curso de Educação Física e, ao mesmo tempo, um entrave para que se possa compreender a Educação Física em uma dimensão educacional mais ampla e também suas interfaces com diferentes campos de sabe-res. Hoje, pode-se dizer que essa é a preocupação primordial de alguns professores de educação Física em universidades que formam professores dessa disciplina (p. 89-90).

A imagem social da Educação Física e as próprias experiências sociocorporais dos alunos acadêmicos dessa disciplina dificultam a aprendizagem e a compreensão de outras concepções para essa disciplina. Nas palavras de Tardif (apud FIGUEIREDO, 2004),

as experiências sociais/culturais do aluno agem/functionam como um filtro através do qual ele seleciona/aceita/adere/ rejeita os conhecimentos dos cursos de formação. Esses filtros, cognitivos, sociais e afetivos, processadores de informações, perduram ao longo dos tempos já que têm sua origem na história escolar e na história de vida dos alunos. Para o autor, essas experiências sociais são responsáveis pelo fato de que alguns alunos em formação inicial passem pelos cursos sem mudar suas visões/concepções anteriores (p. 91).

Nessa linha de pensamento, e em se tratando de futuros professores de Educação Física, é impossível não admitir que, se o curso de formação inicial não obtiver êxito no que se refere à compreensão e ao reconhecimento por parte dos acadêmicos acerca da importância da perspectiva da Educação Física como componente curricular, e se, ainda, não munir-los com saberes/conhecimentos para que possam desenvolver esta idéia em suas futuras práticas pedagógicas, cresce consideravelmente a probabilidade de que esses sujeitos venham a repetir apenas o que sabem, o que experienciaram ao longo de suas trajetórias como alunos. No meu entendimento, o professor ensina somente aquilo que domina; aquilo que sabe. Logo, se outros conhecimentos não fazem parte de seu portfólio (esquemas mentais), não vai tratá-los em suas aulas.

O aluno pensa numa lógica pela qual o curso de Educação Física é confundido com aquela aula “tradicional” de Educação Física que ele fez na escola básica. Pensa que irá somente jogar, brincar etc., não entende que na universidade a lógica é outra, ou seja, que ali é necessário refletir sobre algo, no caso aquela prática, e isso demanda uma teoria e assim sucessivamente. Também explicita dificuldade em entender que como futuro professor ele será responsável pelo ensino de alguns conhecimentos aos alunos e que isto não pode ser confundido com apenas prática de lazer (somente jogar bola). Penso que, muitas vezes, o fato de se manter a tradição do “jogar bola” na Educação Física vem desta lógica identificada em muitos dos acadêmicos do curso: gostava da aula de Educação Física na educação básica, pois era só esporte; escolhe o curso de Educação Física por acreditar que é só prática de esporte; e assim torna-se forte a possibilidade de reproduzir o esporte em suas aulas, fechando um círculo vicioso. Em síntese, parece que poucos são os alunos que entendem a área sob uma outra perspectiva. Na ótica de Figueiredo (2004),

A Educação Física, hoje, pode ser compreendida como área que tematiza/aborda as atividades corporais em suas dimensões culturais, sociais e biológicas. Assim, a Educação Física extrapola a questão da saúde, relacionando-se com as produções culturais que envolvem aspectos lúdicos e estéticos, deixando de ter como foco apenas o esporte ou os exercícios físicos voltados para uma perspectiva restrita à promoção e ao desempenho de atividade física (p. 90).

Contudo, também a situação não pode ser considerada uma regra, pois como pensava o professor C, quando ainda aluno do extinto segundo grau (ensino médio):

Uma área tão legal que é a Educação Física, tem tanta coisa boa pra aprender e os cara não fazem nada (Professor C).

As “dificuldades” da área também são percebidas pelos alunos. A afirmação de que os “alunos só querem saber de jogar bola”, muitas vezes, não corresponde à verdade. Assim como o *professor C*, muitos alunos também consideram que a Educação Física escolar teria “muito mais a ensinar”. Também na pesquisa-ação de Bracht et al (2005), as falas dos alunos vão na direção de solicitar um maior compromisso com o ensino por parte do professor, bem como mostram descontentamento com o conteúdo, mais especificamente em relação a quantidade de conteúdos. Esse fato é interessante, pois, como pontuam os autores, “indica o interesse do aluno em adquirir um amplo repertório esportivo ou dominar várias práticas do âmbito da cultura corporal de movimento o que é muitas vezes negado pelos professores” (p.53).

Do mesmo modo, Betti (apud DARIDO, 2001) observou que, na análise do discurso dos alunos de Educação Física do ensino fundamental, eles reclamam por conteúdos mais diversificados.

(...) os conteúdos parecem restringir-se à prática, ora da ginástica como formas de aquecimento, ora aos fundamentos e ao jogo esportivo propriamente dito. Ficam, dessa forma, ausentes das aulas de Educação Física as experiências vinculadas às atividades rítmicas, às expressivas, e às da cultura popular, restringindo, sobremaneira as possibilidades de um trabalho corporal mais amplo (p.17).

Com relação ao estudo de Darido (2001), merece destaque a importância de que na Educação Física escolar se supere a dimensão procedimental (o saber fazer) no que se refere ao trato dos conteúdos dessa área e se busque tratá-los também nas dimensões conceitual (o

saber conhecer fatos e conceitos) e atitudinal (o saber ser). Entretanto, muitos professores alegam que a comunidade escolar não oferece respaldo para que eles trabalhem com esta proposta. Situação que, conforme evidenciam os professores entrevistados desta pesquisa, tem meios de ser enfrentada.

Logo na primeira oportunidade que tive para relatar minhas atividades eu já mostrei como trabalhava. Fui relatando o planejamento, as atividades, então comecei a construir meu espaço entre os colegas. Eles começaram a perceber como eu trabalhava, perceberam que eu tinha as atividades registradas, que tinha planejamento. Então eles perguntaram como era e eu expliquei. (...). Então, da direção e da coordenação tenho todo o apoio necessário (Professor B).

Penso que é possível admitir, a partir das reflexões acima, que a trajetória escolar (a prática tradicional) do sujeito ocupa um espaço privilegiado quando da escolha pela profissão de professor de Educação Física. Logicamente esta mesma prática tende a ser “potencialmente” condicionante de algumas decisões pedagógicas do futuro professor. Porém, ao se defrontar com os avanços epistemológicos e teóricos da área, e então decidir inovar em sua prática, aquela experiência vivida no ensino básico pode constituir um limite para a inovação, mas, por outro lado, pode ser compreendida como algo que enriquece sua trajetória profissional, na medida em que é conhecedor, pela própria experiência, do paradigma tradicional, ou ainda, até para saber, “o que não deve fazer”.

3.3 Os entrevistados e sua trajetória de formação inicial e continuada

Faz-se necessário esclarecer que todos os professores sujeitos desta pesquisa realizaram o curso de graduação em Educação Física na mesma universidade¹⁸, ou seja, todos tiveram um percurso semelhante no que diz respeito a disciplinas e oportunidades de participação em projetos do curso, bem como tiveram acesso aos mesmos professores - guardadas algumas exceções. É importante ressaltar que a gênese do curso de Educação Física desta universidade se deu num momento ímpar da história da Educação Física no Brasil: um momento em que se discutiam fortemente (em tom de denúncia) sobre os propósitos do tecnicismo na Educação Física e suas finalidades sociais, assim como da educação. Na formatação do referido curso, segundo relatam seus professores, um dos propósitos era constituir um curso de graduação em Educação Física que conseguisse materializar os anseios

¹⁸ Unijuí - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

dos pesquisadores da época em relação a uma perspectiva crítica para a área. Entre os pesquisadores considerados críticos ou progressistas, a formatação do curso da referida universidade teve a contribuição de Celi Taffarel, Elenor Kunz e Silvino Santin.

Talvez seja esse um dos motivos que fez com que o curso de Educação Física dessa universidade privilegiasse espaços em seu programa curricular para disciplinas com fundamentação científica e filosófico-humanista. Esse fato é destacado pelos professores entrevistados, em se tratando dos elementos constitutivos de práticas pedagógicas inovadoras na Educação Física escolar.

Acredito que o fato de o curso estar vinculado à pedagogia, de ter um lado humanista, foi o diferencial, que mexeu conosco, de fazer nós entendermos que vamos trabalhar com um aluno que também está cheio de idéias, que tem seus desejos, suas dificuldades..., e que está ali para aprender e nós temos que achar um vínculo para ensinar algo que consideramos importante para ele (Professor B).

Outro elemento, ligado à formação inicial, que é apontado pelos professores como provável constituidor de suas práticas, é a participação em projetos (oficinas) oferecidos pelo curso de Educação Física junto à comunidade local, concomitante com a realização do curso de graduação (por exemplo, o AABB comunidade). Durante a reunião no estilo grupo focal e posteriormente nas entrevistas particulares, várias vezes este fato foi lembrado como algo extremamente positivo para a formação profissional, ressaltando-se nele o caráter filosófico-humanista, ou seja, afirmando que esses projetos eram norteados por uma visão questionadora acerca dos problemas da sociedade como um todo e da educação em especial.

Entretanto, o fato de o curso de graduação em Educação Física desses professores ter valorizado disciplinas de cunho científico e filosófico não pode, no meu entendimento, ser tomado como único motivador de práticas pedagógicas inovadoras. Como postula Bracht (2005), apoiado em Perrenoud (1993):

A formação do educador é um contínuo bem mais abrangente que o momento de sua formação inicial. A trajetória singular do indivíduo, a sua história de vida se amalgamam com as marcas de sua formação inicial e de sua formação continuada. Por essa razão a formação inicial não pode responder por todas as limitações da formação do professor, nem ser um deus que, de forma miraculosa, supere os limites do sistema de ensino. É preciso ter cautela para não dimensionar excessivamente o lugar da formação inicial na constituição do docente (p.41).

Nessa perspectiva, entendo que a formação inicial dos professores aqui estudados, por privilegiar a construção de um pensamento reflexivo sobre a prática pedagógica, tem contribuído para que esses professores possam enfrentar a tradição pedagógica da área. Porém, não é possível considerar tal evento como uma situação determinante de práticas inovadoras, pois sabemos que outros alunos também passaram pelo mesmo processo de formação e atualmente não realizam práticas pedagógicas “inovadoras”. Evidencia-se que a formação inicial dos professores pesquisados contemplou pontos de experimentação da prática pedagógica, como nos casos dos projetos e oficinas junto à comunidade. Tais eventos vêm ao encontro do que propõe Nóvoa (1995), que:

a formação passe pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico, e por uma reflexão crítica sobre sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. Neste sentido, a dinamização de dispositivos de investigação-ação e de investigação-formação pode dar corpo à apropriação pelos professores dos saberes que são chamados a mobilizar no exercício da sua profissão. O esforço de formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva; saberes de uma teoria especializada; saberes de uma militância pedagógica (p.28).

A formação do professor é um ato contínuo, não termina ao concluir a graduação ou qualquer outra etapa de seu processo formativo; estende-se, na literal acepção do termo processo, por toda sua trajetória profissional, que é, portanto, singular. Os relatos abaixo permitem ter uma idéia da diversidade de conflitos por que passam os professores de Educação Física que se empenham com a melhoria de sua profissão.

Muitos dos meus [alunos] lá só estão na escola porque é obrigatório. Não fosse, muitos estariam trabalhando, daí surge a revolta deles: por que tem que estar lá? Então eles não vêem importância de estar lá (Professor C).

Bom, uma dificuldade quando eu entrei no universo do trabalho é o planejamento; não tava planejando, não tinha um planejamento contínuo de tema; trabalhava de forma esporádica, com alguns temas, por exemplo, com voleibol, com handebol, com futsal, com basquete eu não trabalhei nessa escola do interior, trabalhei com ginástica também, só que se limitava a isso e não conseguia sair; teve uma época que machuquei o joelho e daí fiquei sentado e joguei a bola, não adianta, a gente passa por esse momento, a gente critica na formação inicial e é envolvido por essa roda viva na escola (Professor A).

Outra dificuldade que percebo é a questão de o professor ter que buscar mais, em termos de materiais, de trocas com outros professores. Sistematizar mais. Por exemplo, este ano eu trabalhei com o Judô, como é que eu fiz então: primeiro trabalhei com eles o que eles sabiam do Judô, partindo do que eles sabiam a gente vivenciou um pouco do judô, depois eu falei das regras oficiais do judô, das faixas do judô, mostrei fitas, vídeos, e para sistematizar solicitei um trabalho, que deveria ter uma

capa com desenho, porque era sexta série. Mas as vezes eu fico pensando: será que somente isso que eu fiz foi suficiente para eles terem apreendido? (Professor B).

Esses conflitos são comuns à maioria dos professores que se interessam em aperfeiçoar sua prática; e sua resolução passa pela busca de alternativas que contemplem subsídios teórico-metodológicos para melhorar a prática pedagógica. Nessa busca, o caminho mais comum tem sido a opção por cursos de pós-graduação. Os testemunhos dos professores sujeitos desta pesquisa apontam para a formação continuada como um dos principais elementos que favorecem a qualificação da prática pedagógica do professor. Contudo, sabemos que a formação continuada nos moldes tradicionais tem sido alvo de inúmeras críticas: Tardif (2002); Sacristán (1999); Perrenoud (2002); Imbernón (2006); Nóvoa (1999); - e na Educação Física: Bracht (2005); Betti (2005), entre outros.

Há quase unanimidade na literatura quanto ao papel estratégico e fundamental do professor no que se refere à qualidade da prática pedagógica, à qualidade da educação. Por isso, embora as políticas públicas nem sempre partam deste pressuposto, os estudiosos da educação tendem a privilegiar o sujeito docente quando discutem propostas de inovação e/ou mudança pedagógica, visando ganhos de qualidade.

Porém, sabendo que, especificamente no caso da Educação Física escolar, não se tem conseguido grandes avanços no sentido de aproximar sua prática pedagógica dos propósitos da instituição escolar, cabe discutir as alternativas atualmente estudadas para enfrentar essa situação.

Em se tratando da formação continuada, Bracht et al (2005) entende que esta não somente deve ser intensificada como também repensada a sua atual formatação. Baseado em um estudo/diagnóstico, o referido autor também defende outras alternativas: “Existem indicadores que a tradicional forma de capacitação docente via cursos, seja de caráter extensionista de 40, 60 ou 80 horas/aula, seja os de pós-graduação, baseados na perspectiva da transmissão do saber, tem pouca efetividade” (p.130). Afirma o autor que a formação continuada “precisa assumir efetivamente caráter permanente e a sua forma privilegiar a idéia da formação de um professor critico-reflexivo” (id,ibid).

Para Sacristán (1999), a necessidade de repensar os programas tradicionais de

formação de professores deve privilegiar também as dimensões pessoais e culturais e não somente os aspectos técnicos da profissão. Tal afirmação leva em consideração o atual estágio social da profissão docente comparativamente a outras. Não é possível tratar de aspectos apenas técnicos na profissão docente como se as condições psicológicas e culturais do professor fossem alheias a ela. “Educar e ensinar é, sobretudo, permitir um contacto com a cultura, na acepção mais geral do termo; trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante” (SACRISTÁN, 1999, p.67).

No caso da Educação Física, penso que estudos acadêmicos, sejam de caráter teórico ou prático, são válidos à medida que oferecem subsídios para que o professor possa refletir sobre sua prática e fundamentá-la teoricamente, contribuindo dessa forma para que consiga justificar e/ou defender suas ações pedagógicas frente à comunidade escolar.

No texto *Sobre teoria e prática: manifesto pela redescoberta da educação física*, Betti (2005) considera que a atual situação problemática da Educação Física não está na falta de teoria, mas na relação teoria-prática. Segundo o autor, “a perda de vínculos da pesquisa científica e da teoria com a vida viva da EF faz com que as relações teoria-prática permaneçam como o problema principal na EF.” Para o autor, está claro que o avanço teórico que se obteve na EF brasileira não se converteu em melhores práticas na Educação Física escolar.

A necessária relação entre teoria e prática no fazer docente em Educação Física pode ser considerada em diferentes perspectivas: tradicional-técnica; legitimadora e/ou crítica, e reflexiva (BETTI, 2005).

Pela perspectiva *tradicional-técnica* se entende que pesquisa científica produz abstrações e generalizações a partir da prática – ou seja, teorias – as quais se pretende sejam aplicáveis de modo direto a todos os contextos da prática. Tende-se, assim, a não considerar os aspectos particulares do ambiente escolar concreto. Em síntese, de acordo com Betti (2005), nessa perspectiva, “embora exista uma referência inicial à prática, a relação teoria-prática finda por dar-se em “mão única”, sem qualquer mediação, fluindo da teoria para a prática”.

Com a perspectiva *Legitimadora e/ou crítica* ocorre um distanciamento da teoria em

relação à prática. Tal distanciamento ocorre devido à busca de apoio conceitual em disciplinas fora da área da educação, como a psicologia, a sociologia, a história etc., como se a própria educação não desse conta desse desenvolvimento. “Em decorrência, os princípios educativos passaram a ser justificados independentemente das práticas educativas (pelo recurso aos conhecimentos psicológicos, sociológicos etc.) e estas, por sua vez, se distanciaram das teorias” (BETTI, 2005). Entende-se nesse sentido que o mais importante passa a ser o embate entre as diferentes teorias, as quais, por sua vez, como em um círculo vicioso necessitam de outras teorias para se justificar. Logo, teorias levam a teorias. Nessa dinâmica, a relação inicial com a prática se esvaece.

Já a relação entre a teoria e a prática existente na perspectiva *reflexiva* considera que o mais importante nas pesquisas em educação é a busca pela reconstrução e transformação da prática. Na concepção de Betti (2005), “tratar-se-ia de uma pesquisa realizada no interior do empreendimento educativo, e que pudesse contribuir para o seu enriquecimento.” Para Elliot (apud BETTI, 2005), “a pesquisa não deve separar-se da prática; a prática mesma é a forma de investigação, pois nessa situação desconhecida são levantadas hipóteses para além da atual compreensão do professor”. Contrariando as perspectivas anteriores, a reflexão nesta perspectiva tem como alvo a própria prática (reflexão sobre a ação).

Nesse sentido, a produção teórica deriva das tentativas de mudar as práticas, e estas são o meio pelo qual se elaboram e comprovam as suas próprias teorias, ou seja, as práticas constituem-se em categorias de hipóteses a comprovar. A teoria adquire um sentido de unidade com a prática, não no sentido estático de dar explicações às questões práticas, mas no sentido dinâmico de auxiliar o encaminhamento, a direção refletida, crítica e criativa da situação. A teoria é vista como reveladora de várias alternativas e, pela análise e diálogo com a situação, contribui para fazer avançar o conhecimento sobre a validade de cada uma delas, e assim são geradas relações de interrogações mútuas entre a teoria e a prática, em decorrência do que ambas se transformam (BETTI, 2005).

Parece-me que a compreensão de como tais perspectivas permeiam as pesquisas em educação pode contribuir nas reflexões sobre as dificuldades que as próprias pesquisas em educação apresentam. No contexto das duas primeiras perspectivas, é perfeitamente possível que o pesquisador seja reconhecido como aquele sujeito que “estuda” acerca de como os professores da escola devem trabalhar. Dessa maneira, é compreensível que os professores da escola básica construam um imaginário segundo o qual esse pesquisador não é bem vindo, sendo reconhecido como alguém que somente aparece para criticar, ou para dizer como eles

devem trabalhar.

As lacunas existentes entre o ensino e a pesquisa exigem de seus atores uma aproximação: “sujeito-pesquisador” e “sujeito-pesquisado”; também uma aproximação entre teoria e prática, entre pesquisa e ensino. Tais aproximações parecem encontrar espaço em algumas metodologias que, mesmo precária e timidamente, surgem como alternativas para quem se coloca na perspectiva reflexiva acima aludida: é o caso da pesquisa de tipo etnográfico e, principalmente, a pesquisa-ação. Como sublinha Betti (2005), “é possibilidade para quem deseja redescobrir a Educação Física escolar em seu contexto vivo, onde professores e alunos compartilham uma experiência humana”.

Apesar de os professores sujeitos desta pesquisa manifestarem concordância com as críticas à formação continuada na perspectiva tradicional, os mesmos afirmam que um curso de especialização em Educação Física escolar realizado por eles foi de extrema importância para que adquirissem conhecimentos fundamentais para o repensar de suas práticas pedagógicas em Educação Física.

(...) eu não me acomodei, tanto que eu esperava já há algum tempo uma especialização na área da Educação Física escolar para me ajudar nesse sentido. Tanto que eu entrei na pós somente por causa da disciplina de planejamento porque eu acho que esta disciplina deveria acontecer durante os dois anos da pós. E ainda faltaria tempo para algumas coisas, porque daí tu revê conceitos, bibliografia, discute sobre citações de autores e tu sabe que a área da Educação Física é imensa, não é qualquer conteúdo de 1ª a 4ª, não é qualquer conteúdo de 5ª a 8ª ou para o ensino médio. Então tu conseguir fazer essa seleção dentro da tua área, da tua realidade... (professor C).

Também foi importante porque foi uma pós logo depois do curso, eu estava quente com os conteúdos ainda. Foi dessa pós, através da troca com colegas e professores que surgiu nosso grupo de estudos. Também prova que pós, mestrado, doutorado me parece uma coisa lógica, que tudo mundo deveria fazer (professor B).

Percebe-se que a formação continuada, como ocorreu com os professores entrevistados, mesmo que desenvolvida nos moldes tradicionais, ainda pode guardar espaços de abertura por onde os sujeitos podem escapar ao tradicional e inaugurar uma nova forma de pensar seu fazer pedagógico. Nas experiências ou relatos de formação continuada dos professores entrevistados, a participação em um componente que integrou o currículo de um curso de pós-graduação ofereceu subsídios e constituiu uma oportunidade para esse exercício.

Também é destacada, pelos professores B e C, a experiência com um grupo de

estudos originado durante a realização da pós-graduação e que teve a participação do professor Santiago Pich¹⁹. Segundo relatos dos professores, essa participação no grupo contribuiu sensivelmente para o estudo de outras maneiras possíveis de se realizar a prática pedagógica em Educação Física. Entre os conhecimentos discutidos/adquiridos através desses encontros, consideram o planejamento participativo como dos mais importantes.

(...) a gente começou com aquele grupo de estudos, com o Fabrício²⁰, que tinha se formado junto, e feito a pós, e trabalhado na AABB, todos juntos. E depois então o Santiago²¹ veio, por intermédio do Fernando²², veio e ficou aqui um tempo.. O Fernando participava, às vezes o Paulinho²³, e botaram fogo, lenha na fogueira, e a gente foi atrás. Daí eu iniciei em março lá na escola nova, em maio na verdade, já com o trabalho em andamento, e foi indo até a metade do ano, e estudando com esse grupo. Na metade do ano, surgiu a partir de um texto chamado planejamento participativo no ensino médio... desse texto é que a gente começou a fomentar. Daí o Fernando, que sempre se identificou com essa área também, de conteúdo, da questão da disciplina, aí a gente foi indo, com o Santiago também, então na verdade foi mais no segundo semestre de 2000 que a gente começou, ainda tenho um monte de fotos dos trabalhos (professor B).

Destaca-se na fala desse professor, o momento que, segundo ele, deu início à sua maneira atual de atuar pedagogicamente. No meu entendimento, para além da qualificação que a participação em grupos de estudos pode proporcionar a seus participantes, ressalta-se a importância do envolvimento de várias pessoas ao redor de um objetivo comum, como mostra o relato. Os subsídios trazidos pelos professores universitários nessa situação podem ser considerados de fundamental importância, pois facilitaram a imersão no tema pelo professor aqui investigado, bem como, ofereceu “idéias” para materializar sua prática pedagógica numa outra perspectiva.

No caso específico dos professores sujeitos desta pesquisa, a busca e a materialização de uma prática inovadora guardam vínculos estreitos com a participação em grupos de estudos. Todos os professores investigados nesta pesquisa fizeram parte, e alguns ainda

¹⁹ Professor e pesquisador que, por vínculos de ordem pessoal, permaneceu em Ijuí por determinado período, logo após a conclusão de seu curso de mestrado na Universidade Federal de Santa Maria.

²⁰ Trata-se de Fabrício Döring Martins, professor pesquisador que desenvolve pesquisa relatando experiência própria com a prática pedagógica em Educação Física na perspectiva de componente curricular.

²¹ Santiago Pich.

²² É professor do curso de graduação em EF da Unijuí. Produz interessantes reflexões acerca do planejamento curricular e em relação a maneiras diferenciadas de se abordar o esporte na EF escolar.. Os professores sujeitos desta pesquisa não apenas conheceram sua teoria, mas principalmente vivenciaram a abordagem da Educação Física embutada por essa teoria, na medida em que foram seus alunos de graduação e pós-graduação.

²³ Trata-se de Paulo Evaldo Fensterseifer. Professor Doutor docente do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Unijuí. Entre outras pesquisas desenvolvidas, destaco o projeto de pesquisa que desenvolve em conjunto com Fernando González e com outras instituições nacionais e estrangeiras: “Educação Física e Cultura Escolar: entre práticas inovadoras e o abandono do trabalho docente”.

fazem, de grupos de estudos sobre a área de atuação. Está claro que, para eles, um grupo de estudos, focado para as dificuldades pedagógicas do dia-dia, onde se relatam e se ouvem experiências, onde se discutem e se buscam, em conjunto, outras possibilidades para a prática pedagógica, se constitui numa excelente ferramenta de apoio e até de motivação para a mudança pedagógica, como relata o professor A:

Claro que esses encontros eu acho que seriam ricos para a gente continuar fazendo, esse grupo de estudos, que eu não vejo outra saída para a Educação Física; não um curso de pós graduação, uma especialização... talvez, se tivesse uma discussão assim, a partir da prática (Professor A).

Assim como a participação em um grupo de estudos pode ser considerado um elemento importante na busca pela inovação de uma prática pedagógica, a ausência de um coletivo para compartilhar as mais variadas questões do cotidiano profissional também acaba por constituir um dos principais entraves ao avanço da prática pedagógica. É disso que se resente os professores B e C:

Na verdade, eu quero que alguém venha e diga ou sugira acerca de meu trabalho, mas por ser uma coisa nova, e pelo fato de o pessoal gostar, a gente acaba fazendo dessa forma e vai indo, não tem um colega para trocar isso num grupo, a escola aceita, tudo bem, só que você não tem parâmetros, a coisa está tão parada que o que você fizer tá bom, e o pessoal não tem argumentos para te criticar, na verdade alguns ficam até assustados quando nas reuniões você se empolga e apresenta e argumenta em favor daquele trabalho (Professor B).

Tem que estar se atualizando, estudando, buscando os mais diferentes autores, analisar esses autores e também tu teres com quem trocar, com quem conversar sobre isso, isso é muito importante (Professor C).

Quanto a esta necessidade de compartilhar saberes, dúvidas, incertezas e soluções, os relatos dos professores acima escancaram a solidão que acompanha os professores de Educação Física e os professores em geral, denominados como “combatentes solitários” (HARGREAVES, 1992; HUBERMANN, 1990; GATHER THURLER, 1993a; apud PERRENOUD, 2001). Na perspectiva de Perrenoud,

O saber dos professores é pouco compartilhado, eles não têm uma linguagem comum para falar da tipologia de alunos ou de erros, do seu modo de organização do tempo ou do espaço, de suas reações à desordem, de sua angústia nos conflitos, de suas estratégias para enfrentar o imprevisto, do tempo que passa, da depressão e da dúvida. É cada um por si não só na prática, mas - e isso é apenas meio lógico - também na teoria de sua prática. Se não há "palavras para dizer", cada um se fecha em sua experiência. Não quer dizer que não constrói nenhum saber, mas que esses saberes não são socializados, não são comparados com outros, não se enriquecem com a

história dos outros (2001, p.164).

Sensível a isso foi que me propus a utilizar a técnica do grupo focal. À intenção de colher informações para a pesquisa, somava-se a oportunidade oferecida aos professores de debaterem entre si, já que são professores com um perfil semelhante e todos tinham (têm) muito a contribuir com o tema. Isso se comprovou de fato. Na primeira reunião do grupo focal, após alguns primeiros minutos de adequação e ansiedade, se iniciou um debate, com os professores se mostrando dispostos a falar sobre suas experiências pedagógicas abertamente.

Na concepção de Nóvoa (2001), o melhor caminho para aperfeiçoar a prática pedagógica é debater com os colegas. O autor entende que se manter atualizado sobre novas metodologias de ensino e desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes são alguns dos principais desafios da profissão de educador. Ele também afirma que o melhor lugar para aprender a lecionar melhor é a própria escola:

A produção de práticas educativas eficazes só surge de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os colegas [...] Digo que nesta área nada se inventa, tudo se recria. O resgate de experiências pessoais e coletivas é a única forma de evitar a tentação das modas pedagógicas. Ao mesmo tempo é preciso combater a mera reprodução de práticas de ensino, sem espírito crítico ou esforço de mudança (NÓVOA, 2001).

O mesmo autor ainda acrescenta que existe certa incapacidade para colocar em prática concepções e modelos inovadores. Explica que a adoção de novas práticas pedagógicas requer um equilíbrio com a tradição. A mudança na maneira de ensinar tem de ser feita com consistência e baseada em práticas de várias gerações.

Pela ótica dos professores investigados não é possível pensar, falar ou investigar sobre a inovação pedagógica em Educação Física sem pensar sobre suas relações com a graduação, que, no caso específico desses professores, privilegiou conhecimentos filosófico-humanistas, epistemológicos, científicos, para além dos conhecimentos técnicos; a participação, enquanto acadêmicos, em oficinas e projetos coordenados pelo curso de Educação Física, que proporcionaram a experientiação da prática pedagógica; a formação continuada (contínua) que ressaltou a importância da prática reflexiva e do planejamento curricular; e a participação em grupos de estudos acerca da prática pedagógica em Educação Física. Estes elementos foram mencionados por todos os professores entrevistados nesta pesquisa, evidenciando seu caráter fundante de práticas pedagógicas inovadoras.

3.4 A pesquisa-ação como alternativa à formação continuada

A constatação da necessidade de articular a relação teoria-prática é potencializadora da mudança na prática pedagógica em Educação Física. Nesse sentido, a pesquisa aliada à reflexão sobre a própria prática consiste no movimento dialético essencial ao fazer docente que se quer inovador e comprometido. Um dos professores sujeitos da pesquisa, ao constatar essa necessidade, passou a assumir uma postura de pesquisador e autor de sua prática.

(...) no mestrado mesmo me interessei muito pela pesquisa-ação e até lembro muito de uma fala do Maldaner²⁴, ele defende a idéia de professor-pesquisador... que cria e recria sua profissão no contexto da prática... eu diria que esse era meu lema. Ele traduz tudo numa frase e é a partir disso que conduzo meu trabalho, me constituindo professor, mas um professor que pesquisa sua prática, que busca outros elementos, e que escreve sobre ela para, quem sabe, auxiliar outros professores (Professor A).

Em se tratando das dificuldades impostas ao avanço na prática pedagógica da Educação Física, entre os vários fatores a serem considerados, parece-me que o fato de termos um distanciamento entre teoria e prática, esclarecimento e intervenção, ou seja, entre um pensar e um fazer na área, tem merecido especial atenção por parte de autores implicados com essa problemática. Nesse sentido, Kunz (2001b) alerta para a necessidade de reconhecermos que “nem sempre é possível estabelecer um vínculo estreito e concreto entre um pensar e fazer” (p.10). Defende o autor que as relações entre essas categorias precisam se mostrar de forma transparente para aqueles envolvidos com a transformação da realidade existente.

Na concepção de Kunz (2001b), “o fato de possuímos poucos conhecimentos esclarecedores sobre temas fundamentais específicos da área tem como conseqüência o surgimento de poucas soluções para seus problemas práticos” (p.10).

A teoria da pesquisa reflexiva, ou teoria do ensino reflexivo, torna-se então para Betti (2003), uma alternativa inegável para fazer evoluir o conhecimento sobre a prática

²⁴ Otávio Aloísio Maldaner, Professor Doutor, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Unijuí. Autor de livros nos quais trata da metodologia da pesquisa-ação na formação inicial e continuada de professores.

pedagógica, com implicações para a formação de docentes e para o equacionamento da problemática relação entre teoria e prática na Educação Física. Alega o autor que,

se tomarmos as boas pesquisas realizadas nessa perspectiva, teremos um exemplo de realização da meta da ciência, segundo Chalmers (1994): ‘produzir conhecimento geral capaz de tratar da natureza do mundo [do ensino da Educação Física] de maneira superior, mais competente e mais ampla do que o conhecimento anterior’ (BETTI, 2003, p.324).

E nesse sentido, Betti (2003) aponta os estudos oriundos do ‘paradigma qualitativo’ como os preferenciais dentro da perspectiva reflexiva, mais precisamente enfatiza os estudos de tipo etnográfico e pesquisa-ação. Esses estudos são considerados uma possibilidade promissora, “porque adentram à complexa dinâmica da prática pedagógica da Educação Física, que envolve valores, significados, ideologias, interesses” (p.325). O autor não deixa dúvidas quanto à sua opção pela pesquisa-ação:

Considero a pesquisa-ação a melhor alternativa para articular o projeto de Educação Física Escolar (apropriação crítica da cultura corporal de movimento) com a meta da ciência (produzir conhecimento no confronto com o mundo). A pesquisa-ação ainda tem a vantagem de romper com as tradicionais relações de poder pesquisador-pesquisado, minimizando o risco ‘tecnocrático’, o autoritarismo do discurso científico que se pretende superior aos outros saberes/conhecimentos. Na pesquisa-ação, o diálogo permanente com a realidade da qual se originou o projeto – a prática pedagógica e seus atores – reduz este risco de ‘abuso do saber’ por parte dos pesquisadores, em geral professores universitários dos quais se esperam ‘soluções’(BETTI, 2003, p.325).

A opção pela pesquisa-ação também é defendida por Bracht et al (2005). Acredita o autor que esta poderia indicar “um caminho mais efetivo” em se tratando de operar mudanças na prática pedagógica em Educação Física. Segundo ele, “nesta perspectiva, procura-se: a) vincular o conhecimento da realidade, da própria prática, com a ação, e b) os sujeitos, que na pesquisa “tradicional” participam meramente como informantes, aqui atuam também como sujeitos pesquisadores de sua prática” (p. 71).

O entendimento por parte dos referidos autores acerca dos benefícios que podem resultar da escolha da pesquisa-ação enquanto alternativa para fazer evoluir os conhecimentos e, conseqüentemente a intervenção na prática pedagógica em Educação Física escolar, encontra eco no dizer e fazer do *professor A*. Na concepção desse professor a pesquisa-ação somada à constituição de grupo de estudos com professores interessados em mudar sua prática

constitui uma excelente alternativa no enfrentamento com a tradição da área. Esse professor se permite ir além, conforme suas palavras:

Falando de utopia, não que eu queira fazer um “best-seller”, mas eu queria construir um material didático de referência, onde as partes práticas fossem relatadas, esse trabalho de ir e vir numa apostila, para trabalhar e discutir com outros professores. Constituir grupos de estudos em vários municípios e circular nesses grupos para ver o que se está fazendo, imagina o que pode sair daí. Quem sabe tendo uma proposta inicial como referência e daí cada município vai fazer a sua. Acho que aí seria o grande ganho da questão. E circular nesses grupos, acho que esta é uma das grandes expectativas que eu tenho. E não vejo outra saída para a Educação Física. Não é em grupo de pós-graduação, é em um grupo de ação e reflexão (Professor A).

Tal utopia do professor A talvez não esteja tão distante de acontecer. Esse professor participa junto a um grupo de estudos com professores de sua cidade, discutindo e refletindo sobre as possibilidades de ressignificação da prática pedagógica. Percebo tal situação como um interessante caminho a ser considerado nessa empreitada. Compartilho da idéia do professor A quanto à ampliação desses grupos de estudos em outras cidades, num movimento como de rede, na qual um grupo tivesse interligado aos outros, cada um mantendo e respeitando suas características singulares. Esta maneira de pensar a mudança na prática pedagógica em Educação Física representa uma guinada contrária aquelas maneiras tradicionais que visam conseguir mudar a prática do professor via reformas (decreto-leis) nas políticas públicas apenas. Temos visto ao longo da história da Educação Física, que as mudanças originadas no nível macro-estrutural (de cima para baixo) endereçadas aos agentes escolares tem pouco efeito prático. Entendo que, entre os motivos determinantes dessa situação (de não ocorrer mudanças significativas), está o fato de não se considerar os professores como partícipes no desenvolvimento de tais mudanças. Consequentemente, estas não levam em consideração as características singulares de cada contexto escolar. Fazendo uma analogia é como dar armas a um “revolucionário” que não sabe por que atirar e, muitas vezes, nem como. Não estou afirmando que devemos esquecer de articular/pensar em mudanças no nível macro, mas permito-me pensar as possibilidades de alteração no nível macro a partir de um caminho inverso, ou seja, a partir dos atores que terão que “fazer a revolução”. Nesse sentido, voltando à utopia do professor sujeito desta pesquisa, o grande ganho para a área da Educação Física, seria a reflexão sobre a prática de vários professores ou de vários grupos. Pensando num ganho de maior impacto as experiências individuais e isoladas (“heróicas”), pouco acrescentam. Seguindo o imperativo categórico Kantiano “Age de tal modo que o motivo de tua ação possa transformar-se em lei universal”, entendo que, a ampliação do número de práticas pedagógicas inovadoras depende, em grande parte da

capacidade de seus professores em sistematizar, teorizar e publicizar suas experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: quando a diferença é *ser* professor.

Finalizando esta escrita, sem, obviamente, esgotar o assunto -, e ciente de minhas limitações quanto às possibilidades de aprofundamento em algumas questões que poderiam render outras reflexões, torno a lembrar dos motivos (do feno) que me colocaram a caminhar na materialização deste estudo. Entre os motivos, em síntese, objetivava conhecer e analisar os elementos que, na ótica de professores que realizam práticas pedagógicas inovadoras em Educação Física, são considerados fundamentais para a realização e sustentação dessas práticas.

Esses elementos estiveram presentes em todo meu texto, mas, certamente, foi no último capítulo que se tornaram mais visíveis. A partir da reflexão tecida em torno deles, penso que a trajetória da prática pedagógica do professor de Educação Física está fortemente ligada à sua constituição profissional. Quando um curso de graduação e/ou de pós-graduação toca em pontos que instigam o acadêmico/professor a refletir acerca do mundo em que vive, do mundo ao seu redor e do mundo em que poderia viver, penso que abre espaço, desde já, para o questionamento e possível superação de práticas hegemônicas reprodutoras do sistema social.

Esta abordagem evidencia que estamos tendo dificuldade na gestação de uma nova tradição pedagógica para a área. Uma nova tradição pedagógica para a Educação Física implica em enormes mudanças, não somente de práticas educativas (objetivos, conteúdos, metodologia etc), mas, sobretudo, uma mudança na maneira de pensar a Educação Física na escola. Acredito que isto não é pouca coisa. Reconhecer que a Educação Física tem um lugar como o de componente curricular, conforme desejo de autores e atores críticos da tradição na

área, é entender que essa disciplina escolar tem o que ensinar e que esses saberes merecem ser apreendidos.

Como foi visto na trajetória dos professores investigados nesta pesquisa, apenas saber das críticas não resolve; o caminho possível passa pela necessidade de buscar auxílio (formação continuada, grupos de estudos, livros etc.), conhecer outras maneiras de se realizar o “fazer” pedagógico, saber mais, buscar outros saberes, construir uma fundamentação teórica. Várias situações mostram que uma mudança pedagógica não é tarefa fácil; a complexidade da escola é permeada por interesses e valores que implicam escolhas, isto quer dizer que uma mudança sempre enfrentará resistências (alunos, pais, coordenadores e diretores), mas também, como foi observado, do seu enfrentamento resulta apoio, resulta o reconhecimento dos objetivos e da importância da disciplina Educação Física e até da própria escola, muitas vezes esquecida de seus princípios.

Na perspectiva dos sujeitos-participantes desta pesquisa, o fato de a formação inicial ter oportunizado conhecimentos filosófico-humanistas e pontos de experimentação do fazer pedagógico (projetos, oficinas), para além dos conhecimentos técnico-científicos, foi fundamental para a constituição de suas práticas. Porém, alerta para a necessidade de estudos que levem em consideração a questão da subjetividade do professor, pois, o fato de a formação inicial privilegiar os pontos descritos acima, não garante que o futuro professor será fiel à linha pedagógica trabalhada na instituição onde cursou sua graduação. Dessa forma, entendo que os elementos reconhecidos pelos professores sujeitos deste estudo como fundamentais para a constituição de suas práticas pedagógicas, e analisados nesta dissertação, podem ser tomados como ponto de partida para estudos futuros acerca de práticas inovadoras em Educação Física escolar.

Também é pertinente lembrar que não existe mágica ou receita no que tange a mudanças no fazer pedagógico do professor de Educação Física. Em momento algum afirmo que os professores entrevistados realizam uma prática sem problemas ou dificuldades, muito menos que têm todas as soluções para os problemas que sempre aparecem em se tratando de um processo dinâmico e repleto de experiências individuais dos sujeitos envolvidos como é o processo educativo. Outrossim, acredito ser possível afirmar, com base nas reflexões desenvolvidas, que um problema não possui apenas uma solução e esta pode não estar ao alcance imediato de cada um. Dadas estas características da prática pedagógica, o

fundamental é o desenvolvimento, por parte do professor, da capacidade de constantemente construir/elaborar respostas e soluções para os problemas inerentes ao processo educativo, vendo-se como um produtor de saberes.

Penso que foi dessa maneira que os professores aqui investigados se portaram frente às dificuldades que se impuseram quando decidiram tentar romper com a tradição da área. Os detalhes (índices) de suas práticas mostram que, por detrás dessas práticas, existe uma concepção de educação que ultrapassa a concepção que transparece na prática tradicional. Refiro-me a uma concepção comprometida com a emancipação dos sujeitos-alunos, com a formação de homens livres, responsáveis e comprometidos com uma melhor “qualidade da vida” (BETTI, 2003) dos humanos. Tal prática, como foi visualizada, está longe de não enfrentar resistências por parte dos mais variados agentes da escola. “Com os alunos é a parte mais fácil”, afirmou um dos professores. Será? E a imagem daquela Educação Física tradicional na mente dos pais, dos diretores e coordenadores, não traz dificuldades? Vimos que sim, mas também que é possível pensar em estratégias de enfrentamento dessa situação e, quem sabe, mudar esse imaginário.

Algumas das soluções e/ou estratégias usadas, tais como: a defesa da disciplina frente à comunidade escolar, o uso do planejamento participativo com os alunos, a exigência do uso do caderno da disciplina para sistematização dos conteúdos por parte dos alunos, a diversificação de conteúdos conforme objetivos da disciplina e da escola e a satisfação dos princípios da inclusão, da diversidade e da alteridade, seguindo orientações dos PCNs ou, ainda, estar sempre buscando subsídios para aperfeiçoar sua prática -, parece-me ser fruto de uma consciência primeira de que esse é o papel do professor que se diz comprometido com uma educação crítica. Por fim, entendo que, para além dos índices que mostram uma prática pedagógica diferenciada da tradicional, o principal é o enfrentamento da resistência gerada com essa prática (não ter sala de aula para aulas teóricas, colegas acreditarem que as aulas de Educação Física são para os alunos descansarem, pais que não deixam os filhos realizarem determinados conteúdos, entre outros). Resistência que funciona como um balizador da mudança, da firmeza, da segurança do professor em manter-se no caminho escolhido, o que podemos considerar já constitui outro índice de uma prática inovadora.

Certamente, este estudo se coloca entre aqueles que carregam resquícios de uma herança iluminista, com certa pretensão objetivista, pois, consciente ou inconscientemente

ainda acreditamos, sem as mesmas ilusões, que tudo pode ser resolvido. Penso que deve ter sua importância o fato de, ao menos, nos colocarmos entre aqueles que ainda questionam as interpretações que, esquecidas de sua condição de interpretação, muitas vezes se colocam como verdades. Não tomo isso como uma rendição, como se não valesse a pena buscar as soluções, mas alerta para a necessidade de se considerar a ambigüidade que cerca a condição humana e aprender a conviver com ela; com as potencialidades e limites presentes em suas criações, entre elas a escola e a Educação Física.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luciano de. *O contexto escolar e o profissional de educação física*. Dissertação de mestrado. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2004.

ASCHIDAMINI, Ione Maria; SAUPE, Rosita. *Grupo focal – estratégia metodológica qualitativa: um ensaio teórico*. 2004. Encontrado em <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/cogitare/article/view/1700/1408>. Acesso em 19 abr. 2008.

BETTI, Mauro. *Educação Física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.

_____. *A janela de vidro: esporte, televisão e educação física*. Campinas: Papyrus, 1998.

_____. Educação Física, esporte e cidadania. *Revista Brasileira de Ciências do esporte*, v. 20, n. 2-3, p.84-92, 1999.

_____. *Educação física escolar: do idealismo à pesquisa-ação*. 2002.336 f. tese (Livre – Docência em Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação Física e Motricidade Humana) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2003.

_____. *Sobre teoria e prática: manifesto pela redescoberta da educação física*. Encontrado em <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital. Buenos Aires, Ano 10. n. 90, Dez. 2005. Acesso em Janeiro de 2007.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. *Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas*. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, Ano 1, N. 1, 2002.

BRACHT, Valter. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.

_____. *A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física*. Caderno Cedes, Campinas, ano XIX, n. 48, p. 69-88, 1999a.

_____. *Educação Física e ciência: cenas de casamento (in)feliz*. Ijuí: Editora Unijuí, 1999 b.

BRACHT, Valter (Org.). *Pesquisa em ação: educação física na escola*. 2 ed. Ijuí: Editora Unijui, 2005.

BRACHT, Valter; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Verbete Educação Física Escolar. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. *Dicionário Crítico de Educação Física*. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

BRASIL, Congresso Nacional, Lei nº 9.394 (Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional). 1998.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. *Entre a educação física na escola e a educação física da escola*. Vitória: UFES/CEFD, 1997.

CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da educação Física. *Revista Brasileira Ciências do Esporte*, Campinas, v.28, n.2, p.21-37, jan.2007.

CARVALHO, José S. F. Algumas reflexões sobre o papel da escola de 2º grau. *Revista Paulista Educação Física*, São Paulo, suplemento 2, p36-39, 1996.

CASTELLANI FILHO, Lino. *Política educacional e educação física*. Campinas: Autores Associados, 1998.

CHALMERS, Alan F. *O que é ciência, afinal?* Tradução de Raul Ficker. São Paulo: Brasiliense. 1993.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

DAOLIO, Jocimar. Educação física escolar: em busca da pluralidade. In: *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, supl.2, p.40-42, 1996.

DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos da Educação Física escolar: Influências, tendências, dificuldades e possibilidades. *Perspectivas em Educação Física Escolar*, Niterói, v.2, n.1 (suplemento), 2001.

DUARTE, Jorge. Entrevista em Profundidade. In: BARROS, Antônio Teixeira de; DUARTE, Jorge (Coords). *Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação*. São Paulo: Atlas, 2005. p.62-83.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. *A educação física na crise da modernidade*. Ijuí: Unijuí, 2001.

_____. *A tarefa educacional na especificidade da escola*. Texto de referência utilizado em conferência realizada com professores do Colégio Evangélico Augusto Pestana de Ijuí, em 2003 (mimeo).

_____. A responsabilidade social da educação escolar (ou “a escola como instituição republicana”). IN: MAAS, Adriana Kemp.; ALMEIDA, Airton Lorenzoni; ANDRADE, Elizabete. *Linguagem, escrita e mundo*. p. 151-160. Ijuí. Ed. Unijuí, 2005. (Coleção trabalhos acadêmicos científicos. Série educação nas ciências; 10).

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação Física e Cultura Escolar: a constituição das disposições que operam na atuação docente. In: *Seminário Internacional sobre Práticas Inovadoras e Desinvestimento / Abandono Pedagógico na Educação Física Escolar na UFES (Vitória - ES)*. 27-29 de agosto de 2008.

FIGUEIREDO, Zenólia C. Campos. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 89-111, janeiro/abril de 2004.

GOMES, Alberto Albuquerque; GALEGO, Carla. *Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação*. *Revista Lusófona de Educação*, 2005, n. 5, 173-184. Disponível em: <http://rleducacao.ulusofona.pt/arquivo_revistas/Educacao05/pdf05/artigos> Acesso em: 23 abr. 2008.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. *Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos*. Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <<http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/24/03.doc>>. Acesso em 23 abr. 2008.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. “Um” projeto curricular para a educação física escolar: o esporte como um dos conteúdos. In: *Anais do III Seminário de Análise do Fenômeno Esportivo / I simpósio de Educação Física Escolar*. Chapecó: 10 de junho de 2005.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. *Educação Física e cultura escolar: critérios para a identificação do abandono docente*. Congresso de Educación Física “Repensar la Educación Física”. IPEF. Córdoba, Septiembre 2006.

HANNOUM, Hubert. *Educação: Certezas e apostas*. Tradução de Ivone C. Benedeti. – São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Unimep, 1996.

KREUSBURG MOLINA, Rosane Maria. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. IN: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. (Org.). *A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Sulina, 1999.

KUNZ, Elenor. *Educação Física: ensino e mudanças*. Ijuí: Editora Unijuí, 1991.

_____. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. 4. ed. Ijuí: Editora Unijui, 2001a.

_____. Fundamentos normativos para as mudanças no pensamento pedagógico em EF no Brasil. CAPARROZ, Francisco Eduardo (org). *Educação Física Escolar: política, investigação e intervenção*. Vol.1 – Vitória, ES: PROTEORIA, 2001b.

MARCASSA, Luciana; MASCARENHAS, Fernando. Verbete Lazer In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. *Dicionário Crítico de Educação Física*. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

MARCELINO, Néelson Carvalho. *Lazer e educação*. Campinas: Papirus, 1987.

MARQUES, Mário Osório. *Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2000.

MEDINA, João Paulo Subirá. *A educação física cuida do corpo e “mente”*. Campinas: Papirus, 1987.

MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva (Org.) *A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Sulina, 1999.

NÓVOA, Antonio. *Os professores e sua formação*. Portugal. Ed. Dom Quixote. 2 ed. 1995.

_____. *Professor se forma na escola*. Revista Nova Escola, Maio 2001.

SANTINI, Joarez; MOLINA NETO, Vicente. A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista Brasileira de Educação Física*. São Paulo, v.19, n.3, p.209-22, jul./set.2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão Professor*. Porto-Portugal: Porto, 1999.

SAVATER, Fernando. *O valor de educar*. Tradução de Mônica Stahel. 2 ed São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação Física Escolar: Conhecimento e especificidade. *Revista Paulista Educação Física*, São Paulo, supl.2, p.6-12, 1996.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. *O saber e o fazer pedagógicos: a educação física como componente curricular...? isso é história!* Recife: EDUPE, 1999.

PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VAGO, Tarcísio Mauro. A educação física na cultura escolar: discutindo caminhos para intervenção e pesquisa. In: BRACHT, Valter; CRISÓRIO, Ricardo (Coords.). *A educação física no Brasil e na Argentina: identidade e perspectivas*, Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: Prosul, 2003, p. 197-221.

YIN, R. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookmann, 2001.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete M. (Orgs.) *Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998, p. 207-236.

ANEXOS

Anexo A:

Termo de Consentimento

Pelo presente instrumento eu, Marlon André da Silva, mestrando no Programa de Pós-Graduação da Unijuí, sob orientação do Professor Dr. Paulo Evaldo Fensterseifer, asseguro ao entrevistado o total sigilo, não havendo identificação do mesmo ou da escola onde trabalha.

Fica também assegurado ao entrevistado a devolução da entrevista transcrita para fim de avaliação podendo o entrevistado retirar, modificar ou acrescentar algo que achar relevante sobre o assunto tratado. Os resultados da pesquisa serão apresentados em publicações e eventos científicos tornando-se de domínio público.

No âmbito da pesquisa o entrevistado participa como “professor colaborador” não possuindo nenhum tipo de responsabilidade sobre a mesma. Assim, de pleno acordo com as condições acima expostas expresso minha concordância.

Ijuí, ____ de ____ de 2007.

Entrevistado (a)

Entrevistador

Paulo Evaldo Fensterseifer – Prof. Orientador

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)