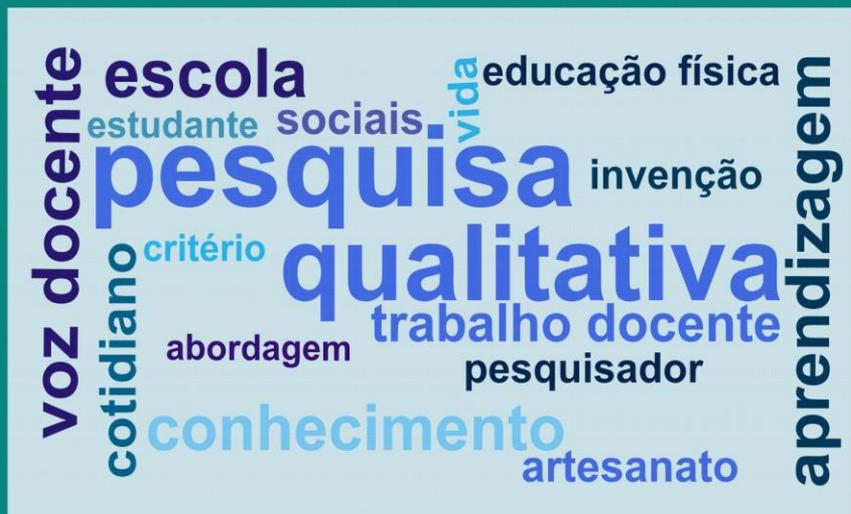


EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais



ORGANIZADORES:

Gabriela Nobre Bins
Rodrigo Alberto Lopes
Vera Regina Oliveira Diehl

**EDUCAÇÃO FÍSICA NA
ESCOLA: entre demandas
curriculares e experiências
artesaniais**

Andressa Ceni Lopes
Denise Grosso da Fonseca
Éder José Muller
Elisandro Schultz Wittizorecki
Gabriela Nobre Bins
Jayne Luisa Engeroff
Jéssica Frason
Lisandra Oliveira e Silva
Lúcio Martinez Alvarez
Maicon Felipe Pereira Pontes
Maíra Lopes de Araújo
Marlon André da Silva
Marzo Vargas dos Santos
Natacha da Silva Tavares
Paulo Evaldo Fensterseifer
Rodrigo Alberto Lopes
Vera Regina Oliveira Diehl
Vicente Molina Neto
Victor Julierme Santos da Conceição

CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

E24 Educação física na escola : entre demandas curriculares e experiências artesanais / Organização Gabriela Nobre Bins, Rodrigo Alberto Lopes, Vera Regina Oliveira Diehl; Prefácio Vicente Molina Neto - Porto Alegre: ESEFID/UFRGS, 2016.

358 p.; il.

ISBN: 978-85-9489-005-4

1. Educação física. 2. Ensino. 3. Docência. 4. Escola. I. Bins, Gabriela Nobre. II. Lopes, Rodrigo Alberto. III. Diehl, Vera Regina Oliveira

CDU: 796:373

ORGANIZADORES: BINS, Gabriela Nobre ; DIEHL, Vera
Regina Oliveira e LOPES, Rodrigo Alberto

**EDUCAÇÃO FÍSICA NA
ESCOLA: entre demandas
curriculares e
experiências artesanais**

O conteúdo desta obra, inclusive revisão ortográfica, é de responsabilidade exclusiva dos autores.

SUMÁRIO

Prefácio.....10

Parte I

Educação Física na escola: entre demandas curriculares e experiências artesanais

Narrar en Educación Física para comprender lo que ocurre y para orientar la acción docente - Lúcio Martínez Alvarez21

Parte II

Pesquisa e percursos formativos

Percurso formativo de pesquisadora: pesquisa, formação e produção de conhecimento - Lisandra Oliveira e Silva50

Discutindo as relações étnico-raciais na educação física – a pesquisa e seus reflexos na prática pedagógica. - Gabriela Nobre Bins70

Aprendendo a ser negro - Marzo Vargas dos Santos88

Parte III

Relato de experiências de docentes da Rede Pública de Ensino

Capoeira em diálogo: relações interdisciplinares na roda e na escola - Maíra Lopes de Araújo.....105

Experiência e educação física: reflexões no cotidiano escolar - Vera Regina Oliveira Diehl120

Parte IV

Trabalho docente do professorado de Educação Física no Ensino Médio

Educação física no ensino médio: propostas curriculares, prática pedagógica e avaliação. - Denise Grosso da Fonseca145

A educação física frente à reformulação política e pedagógica do ensino médio no rs: questões de pesquisa e pressupostos teórico-metodológicos - Rodrigo Alberto Lopes171

O trabalho docente do professorado de educação física no ensino médio politécnico. - Maicon Felipe Pereira Pontes199

Parte V

Relatos de experiência de estágio

A busca por uma avaliação emancipatória: uma sistematização no estágio de docência do ensino médio. - Natacha da Silva Tavares e Denise Grosso da Fonseca222

Estágio de docência no ensino fundamental: desafios, aprendizagens e construção de vínculos. - Jayne Luisa Engeroff242

Educação física na educação infantil: reflexões iniciais sobre o uso de materiais e a prática docente. - Éder José Muller254

Parte VI

Reflexões sobre a docência a partir de diferentes perspectivas de pesquisa

O conceito de experiência docente na formação inicial de professores de educação física: reflexões a partir da perspectiva hermenêutica. - Marlon André da Silva.....273

Ser professor: reflexões sobre experiência artesanal a partir de narrativas docentes. - Elisandro Schultz Wittizorecki e Andressa Ceni Lopes296

Cotidianos da cultura escolar: a etnografia para compreender o trabalho docente de professores em início da docência. - Victor Julierme Santos da Conceição e Jéssica Frason317

Parte VII

Tensões e sínteses possíveis na Educação Física escolar

Tensões e sínteses possíveis na Educação Física escolar. - Paulo Evaldo Fensterseifer336

PREFÁCIO

Por mais de quinze anos, quase vinte, o Grupo de Estudos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte - F3P-EFICE ¹ promove o Seminário de Pesquisa Qualitativa. O primeiro deles aconteceu de 05 a 08 de novembro de 1997. "Esse evento teve como objetivo oferecer aos participantes material de apoio para as discussões que se efetivaram durante sua realização e, ao mesmo tempo, servir de incentivo para a multiplicação desse tipo de pesquisa no âmbito da Educação Física e do Desporto" (MOLINA NETO e TRIVIÑOS, 1999)².

¹ Grupo consolidado e registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil/Plataforma Lattes.

² MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S.. *A Pesquisa Qualitativa na Educação Física: Alternativas Metodológicas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 1999.

Desde lá, foram realizadas cinco edições. A fórmula de realização era e é bastante simples: mesclar e socializar com o maior número de pessoas o conhecimento e as experiências científicas e acadêmicas de um ou dois pesquisadores estrangeiros, experientes e reconhecidos internacionalmente, com os saberes e as aprendizagens de pesquisadores e estudantes de pós-graduação atuantes nesse Grupo de Investigação, ou seja, uma proposição crioula de internacionalizar o conhecimento produzido no exercício da atividade investigadora desse Grupo, tão em moda nos dias de hoje. Na maioria das edições esteve presente o apoio de instituições públicas estatais, fato que possibilitou oferecer gratuitamente aos participantes, em sua maioria professores das Redes Municipal e Estadual de Ensino, além de estudantes de Educação Física em geral, eventos de alta qualidade acadêmica e teor científico.

Nesse processo de socialização do saber, motivados pela riqueza do conteúdo das palestras e mesas redondas que neles se realizaram, sem qualquer

pretensão lucrativa também editamos livros. O primeiro deles foi “A Pesquisa Qualitativa na Educação Física: Alternativas Metodológicas (1999)”. Na sequência vieram “Quem aprende? Pesquisa e Formação em Educação Física Escolar (2009)” e “O Ofício de Ensinar e Pesquisar na Educação Física Escolar (2010)”. Uma característica comum entre eles é o fato de afirmar um modo de produzir conhecimento e estabelecer a noção de pesquisar **com** os professores de Educação Física em atuação nos espaços que ela ganha visibilidade.

“A Pesquisa Qualitativa na Educação Física: Alternativas Metodológicas”; “A Multiplicidade dos Sujeitos da investigação”; “A Pesquisa e a Formação de Professores”; “Os Desafios do Estágio na Formação Inicial em Educação Física”; e o recente “Educação Física na Escola: Entre Demandas Curriculares e Experiências Artesanais” foram os temas que nos interessaram e ocuparam a pauta das discussões propostas nos Seminários realizados.

Ao longo dessas cinco edições do Seminário, estiveram conosco debatendo e estudando as possibilidades do conhecimento no campo da formação e da prática pedagógica do professorado de Educação Física pesquisadores como Juana Maria Sancho e Fernando Hernandez (Universidade de Barcelona - ES), Zenólia Christina Campos Figueiredo (UFES - BR), Marcos Garcia Neira (USP - BR), José Devís i Devís (Universidade de Valência - ES), Cecilia Maria Ferreira Borges (Universidade de Montreal - CA), Samuel de Souza Neto (UNESP - BR), Lúcio Martínez Alvarez (Universidad de Valladolid - ES), Paulo Evaldo Fensterseifer (UNIJUÍ - BR) e o insuperável Augusto Nivaldo Silva Triviños (UFRGS - BR).

O livro eletrônico que hora apresentamos é resultado do diálogo que estabelecemos com Lúcio Martínez Alvarez e Paulo Evaldo Fensterseifer durante a realização do V Seminário de Pesquisa Qualitativa "Educação Física na Escola: Entre Demandas Curriculares e Experiências Artesanais", realizado no ano de 2015. De outro modo, essa obra também

representa o momento formativo que o Grupo e seus integrantes se encontram. Um momento que sobretudo lhes autoriza a dizer sua palavra sobre seu processo formativo.

Lúcio Martínez Alvarez, em seu texto, nos motiva a pensar nas estratégias que utilizamos na investigação narrativa para desvelar histórias que a nós se mostram ocultas diante das cenas que observamos nas escolas. Segundo esse autor, há muitas realidades que esperam o momento adequado para se revelar e que grande parte do nosso desenvolvimento profissional consiste em sermos capazes de acessar as muitas histórias para compreender nossa prática docente e poder qualificá-la com consequência.

Na sequência, vêm os textos de Lisandra Oliveira e Silva, de Gabriela Nobre Bins e de Marzo Vargas dos Santos. Lisandra narra como significou e tramou sua trajetória formativa, articulando pesquisa e docência, bem como as aprendizagens que construiu. Já Gabriela discute as relações étnico-raciais na escola através da pergunta: “Quais os limites e as

possibilidades para que o trabalho pedagógico envolvendo as questões étnico-raciais aconteça nas aulas de Educação Física da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre?”. No texto "Aprendendo a ser negro", Marzo arremata esta parte do livro discutindo as relações étnico-raciais examinando o cotidiano escolar.

Maíra Lopes de Araújo - “Janaína” e Vera Regina Oliveira Diehl estão juntas na terceira parte do livro. A primeira discute a possibilidade de uma prática pedagógica interdisciplinar a partir da roda de capoeira e a segunda discute teoricamente a questão da educação integral como conceito e forma de organização da educação escolar.

O tema que organiza a quarta parte do livro é o Ensino Médio. A professora Denise Grosso da Fonseca chama para si a discussão das implicações da Proposta Pedagógica para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul (2011-2014), no componente curricular Educação Física, marcadamente nos processos avaliativos. O professor Rodrigo Alberto Lopes discute e faz ilações

entre as ideias iniciais e pressupostos teórico-metodológicos dessa proposta de reforma política e curricular na Rede Estadual de Ensino com os possíveis efeitos, as possibilidades e as alternativas quanto à formação e à prática pedagógica de professores de Educação Física. O professor Maicon Felipe Pereira Pontes completa a discussão sobre o Ensino Médio refletindo sobre o trabalho docente dos professores de Educação Física diante a implementação do Ensino Médio Politécnico a partir de estudos de casos em escolas de Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.

Na quinta parte do livro Natacha da Silva Tavares, Jayne Luisa Engeroff e Éder José Müller tendo como campo empírico suas primeiras experiências docentes através de narrativas reflexivas, abordam o Estágio de Docência da Licenciatura em Educação Física. Natacha em sua narrativa toca com profundidade na avaliação emancipatória no Ensino Médio, Jayne pensa sobre suas aprendizagens e os desafios enfrentados nessa etapa de sua formação,

principalmente no que tange a construção de vínculos com os estudantes no Ensino Fundamental e Éder faz uma reflexão sobre a importância dos materiais pedagógicos no ensino da Educação Física na Educação Infantil.

A sexta parte do livro tem um caráter mais ensaísta que as anteriores. Marlon André da Silva procura evidenciar nexos do conceito de experiência, na perspectiva hermenêutica, com a experiência docente e como a compreensão dessas relações podem contribuir à Formação Inicial do professorado de Educação Física. Andressa Ceni Lopes e Elisandro Schultz Wittizorecki enfatizam a contribuição que a narrativa, enquanto recurso metodológico e de formação, pode representar nos estudos sobre a docência. Para tanto, desenvolvem uma discussão acerca da natureza e dos dilemas do trabalho docente, entendendo-o, sobretudo, como uma prática artesanal conforme a perspectiva do sociólogo Richard Sennett. Por sua vez Jessica Serafim Frasson e Victor Julierme Santos da Conceição discutem o entendimento sobre o

trabalho docente de professores no início da docência, com base no emaranhado de relações complexas que compõe a cultura escolar.

Encerra o livro a sabedoria de Paulo Ewaldo Fensterseifer. Em seu texto se propõe, arguindo o propósito do Seminário, pensar sobre tensões e sínteses no campo da Educação Física escolar. No percurso narrativo do texto destaca que o entendimento das questões da escola precisa levar em consideração a trama social em que ela está inserida. Assim, coloca a discussão em um patamar de entendimento mais elevado do que a frequente oposição entre as generalizações teóricas vanguardistas *versus* as especificidades emergentes do “chão da escola”. Descartando “qualquer perspectiva instrumental que desqualifique os sujeitos envolvidos no debate”, finaliza o texto apontando elementos que devem ser levados em conta antes de precipitadamente dar razão as “vanguardas esclarecidas” ou a “cultura da resistência da base”.

Por fim, cabe ressaltar que esse trabalho realizado pelo Grupo de Investigação Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte – F3P-EFICE – é nosso modo de dizer nossa palavra, que estamos juntos com aqueles que perseguem a formação humana como uma continuidade existencial e que escola e a Educação Física não esgotaram seus compromissos epistemológicos, sociais, políticos e culturais.

Boa leitura.

Vicente Molina Neto³

³ Líder do Grupo F3P-EFICE. Professor de Graduação e Pós-Graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Apoio CNPq.

PARTE I

**Educação Física na escola: entre demandas
curriculares e experiências artesanais**

NARRAR EN EDUCACIÓN FÍSICA PARA COMPRENDER LO QUE OCURRE Y PARA ORIENTAR LA ACCIÓN DOCENTE

Lucio Martínez Álvarez¹

INTRODUCCIÓN

Voy a comenzar con una historia que no tiene que ver ni con EF ni con la metodología cualitativa, pero que se repite en cada congreso internacional al que asisto:

- ¿En qué ciudad trabajas? - me preguntan.
- Te lo voy a decir – respondo - aunque no vas a conocerla: trabajo en Palencia.
- Ah sí, la conozco; Valencia.
- No – concluyo - Valencia es la ciudad que tú has oído, pero la que yo he dicho es Palencia.

Prácticamente con todo el mundo que he mantenido esta conversación se ha dado esta confusión. Sin embargo, nunca tuve problemas en que confundieran por otra ciudades como Roma o Sidney. No era una cuestión ni de cómo yo pronunciaba la P y la V, ni de sus dificultades para diferenciar ambos sonidos. Aunque ayudaba el hecho de que ambos fueran sonidos explosivos y bilabiales², la confusión se

¹ Grupo *InCorpora*. Universidad de Valladolid.

² Hay que tener en cuenta que en el castellano que yo pronuncio, el fonema /v/ suena como el fonema /b/.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

explica en gran medida por cuestiones culturales y de reconocimiento de patrones: las personas con quienes hablaban conocían la ciudad de Valencia (y no Palencia, que es mucho más pequeña y menos nombrada) y, por lo tanto, oían lo que conocían, lo que esperaban oír.

El escuchante (o el observador) completa la percepción con su registro de imágenes, recuerdos o conocimientos que provienen de su aprendizaje y de su experiencia, por lo que construya la realidad incluyendo en ella sus expectativas y sus prejuicios. Para cambiar lo que ya sabemos, no solo hay que mirar, sino que hay que reconocer con nuevos ojos la realidad que se está viendo para que ésta sea nueva. Dicho con otras palabras, debajo de las realidades que vemos, hay otras muchas realidades que nos resultan invisibles todavía. También podría explicar esto alterando la frase tradicional y diciendo en su lugar: si no lo creo, no lo veo.

En las próximas páginas quiero mostrar algunas estrategias que nosotros ³ hemos utilizado para desvelar historias que se encontraban ocultas para nosotros delante de escenas que presenciábamos. Explicaré cómo descubrimos que hay muchas realidades que esperan el momento para sernos reveladas y defenderé que, en buena parte, el desarrollo profesional consiste en ser capaces de

³ Con “nosotros” me refiero principalmente a los componentes del Grupo de investigación *InCorpora*, del que formo parte.

acceder a más historias para comprender mejor lo que ocurre en nuestra práctica profesional y ser capaz de intervenir en consecuencia.

Como ya tengo bastantes años y llevo justo la mitad de mi vida dedicado a la enseñanza e investigación universitaria, tengo también bastantes ejemplos, modestos, en los que me he aproximado a diferentes objetos y técnicas de narración: ficciones narrativas (Martínez Álvarez, 2005); relatos con sabor literario (Martínez Álvarez, 2010); autoestudios sobre mis creencias como educador universitario (Martínez Álvarez, 2011); reflexiones sobre el género en Educación Física a partir de viñetas narrativas (Martínez Álvarez & García Monge, 2002; Martínez Álvarez, García Monge, & Bores Calle, 2014); uso de biografías de futuros docentes de Educación Física (Martínez Álvarez, Bores Calle, & García Monge, 2005; Martínez Álvarez, García Monge, & Bores Calle, 2005); biografía e identidad de profesores de Educación Física (González Calvo, Barbero González, Bores Calle, & Martínez Álvarez, 2013; González Calvo & Martínez Álvarez, 2009); o el empleo de escenas para reflexionar sobre la práctica docente (Martínez Álvarez et al., 2011) o tríó-autoetnografías (Martínez Álvarez, García Monge, & Bores Calle, en prensa-a, en prensa-b).

Me sumo de este modo a un creciente número de docentes e investigadores que en diferentes campos, también en el de Educación Física, exploran las posibilidades de la investigación narrativa para ganar en comprensión de nuestro mundo (y de

nosotros mismos) y en capacidad de intervenir en él (comenzando por intervenir en nosotros mismos). Con la intención de mencionar tan solo alguno de los textos que personalmente he disfrutado y con los que he aprendido sobre y a partir de los relatos y narraciones, directamente ligadas con el área de Educación Física puedo mencionar los de Bossle and Molina Neto (2009); Dowling (1998); Estola and Elbaz-Luwisch (2003); Hickey, Fitzclarence, and Matthews (1998); Ovens and Fletcher (2014); Sparkes and Silvennoinen (1999). También son recomendables, en este caso sobre todo para tener una visión general de diferentes tipos de “historias” sobre actividad física y experiencia corporal que se pueden narrar y su fundamentación metodológica, textos como los de Armour (2006), Pérez Samaniego, Devís Devís, Smith, and Sparkes (2011) y, por supuesto, el de Sparkes (2002), que antecede a los otros. La investigación narrativa, en su multiplicidad de formas que siempre le caracteriza, está cada vez más presente en la formación inicial y también en la formación permanente, aunque todavía puede ser considerada como un fenómeno emergente, por lo que habrá foro y audiencias renuentes a entender y aceptar su valor y empleo.

Sin minusvalorar otros tipos de investigación y desarrollo profesional, las diferentes formas de investigación narrativa nos ofrecen un amplio espectro de recursos para que cada uno pueda adaptarlas a sus intereses y posibilidades. Desde las investigaciones que requieren un presupuesto elevado porque

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

pretenden “cartografiar” una realidad extensa, a las que no precisan más gasto que un cuaderno y un lapicero; de las que buscan entender a otros, a las que buscan profundizar en uno mismo; de las que dan detalle de un lapso de tiempo que puede ser tan largo como una vida, a las que se centran en un instante; de las que buscan contribuir al conocimiento de la comunidad profesional, a las que tienen como único destinatario a quien las realiza; de las que quieren captar la realidad tan objetiva como sea posible, a las que se nutren de la ficción y la creatividad como una vía alternativa para conocer y construir eso que llamamos realidad; de las que se hacen individualmente a las que se elaboran en grupo. Para todas estas formas, condiciones e intenciones de la investigación existen formas de aproximarse narrativamente.

Me detendré a continuación en mostrar con un poco más de detalle un uso de la investigación narrativa que me parece particularmente aplicable a la Educación Física y al trabajo conjunto entre profesores universitarios y profesores de centros escolares (y también, por qué no, como estrategia de formación inicial para estudiantes en prácticas). Se trata de la elaboración de relatos de sesiones y de escenas de práctica escolar. Me son especialmente queridos porque es una forma narrativa que yo empleo mucho, aunque sobre ella publique poco.

Si tuviera que caracterizar brevemente a qué destina el grupo de investigación al que pertenezco sus

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

esfuerzos investigadores, diría que una gran parte de los mismos se destina a acompañar a profesores y profesoras de Educación Física de manera continua y sistemática (hablo de acudir semanalmente durante años a centros escolares) para indagar con ellos sobre el potencial de la Educación Física, planificar nuevas intervenciones, tratar de entender lo que ocurre en las aulas de educación física, de conocer mejor cómo es vivida por los estudiantes y, también, por conocer mejor nuestras propias posiciones y contradicciones como formadores universitarios.

Creemos que la Educación Física tiene unas líneas comunes para todos los centros escolares, incluso de diferentes países, basadas en principios pedagógicos y profesionales⁴. Pero también que cada situación requiere una atención particular, una forma de hacerla revivir y de darle un carácter único.

En este sentido, no puedo estar más de acuerdo con el lema de este seminario que alude a las “experiencias artesanales”. Cuando acudo a los centros escolares y cuando elaboro textos narrativos, me siento próximo a un artesano que intenta encontrar la singularidad de un objeto que puede haber elaborado mil veces, pero que lo ha hecho cada vez dialogando con la materia prima con la que está elaborado; o, quizá, me siento aún más próximo a un niño que se acerca por primera vez a un material nuevo y aprende

⁴ Hemos abordado estos aspectos en textos como (Bores Calle, 2005; Martínez Álvarez et al., 2009; Vaca Escribano, 2002).

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

sobre él y sobre sí mismo al intentar comprender cómo puede darle forma y entender como reacciona a sus intentos por dominarlo (Fredriksen, 2011).

Defiendo, dentro de la temática general del seminario que está el origen de este libro, que el uso de la narración en Educación Física, con un conjunto amplio de técnicas y estrategias, puede contribuir a entender mejor lo que caracteriza la Educación Física y cómo podemos intervenir para contribuir, desde nuestra área, en la educación de personas más felices y plenas, en el desarrollo de sociedades más justas y avanzadas, y en la conservación de un planeta más sostenible y bello.

Sin querer asumir responsabilidades que no podemos echarnos sobre los hombros, plenamente partidarios de una “pedagogía modesta” (Tinning, 2002), hemos visto maestras y maestros que consiguen que sus estudiantes resignifiquen la cultura motriz que traen al aula y que amplíen el rango de actividades motrices que consideran compatible con su identidad personal y con las que poder disfrutar de una vida más plena. Gracias a los textos narrativos, hemos podido estudiar estos ejemplos, y mostrarlos a personas que no creían (es decir, no veían) que la Educación Física pudiera tener estos impactos sobre la vida y aprendizaje de las personas. También han servido para que los propios profesores creyeran más en las posibilidades y efectos de su propia práctica.

A continuación, mostraré algún ejemplo de narración de escenas significativas de práctica y

discutiré aspectos de su oportunidad y posibilidades para la Educación Física.

NARRAR LA PRÁCTICA EN EDUCACIÓN FÍSICA

El empleo de la narración para la investigación y el desarrollo profesional no es exclusiva de Educación Física, más bien vamos a remolque de otras áreas, pero hay algunas formas que encajan particularmente bien en las características de nuestras prácticas profesionales. Nos ayudan, por ejemplo, a “congelar” lo que ocurre en nuestras clases, que están caracterizadas por la inmediatez, la simultaneidad, la celeridad o la subjetividad. Por medio de relatos verbales y de imágenes, podemos obtener representaciones de lo que ocurre que nos permitan acumular, analizar o compartir fragmentos de práctica, con los que reflexionar sobre lo que ocurre en las clases y poder comprender las posibilidades que tenemos de intervenir.

Entre todas las técnicas de elaboración de relatos, destacaré ahora lo que Stake (2010) denomina viñetas⁵ o Van Manen (2003) anécdotas de experiencia vivida⁶. Nosotros, solemos referirnos a ellas como escenas significativas. En cualquier caso, hablamos de textos breves que intentan capturar, a modo de

⁵ En inglés, “vignettes”.

⁶ Parece, no obstante, que en inglés el término “vignettes” está alcanzando una presencia mayor, incluso dentro de los que siguen a Van Manen y la fenomenología (ver, p.e. Schratz, Westfall-Greiter, & Schwarz, 2014)

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

instantánea o de vídeo corto, lo que ocurre, en nuestro caso, en una clase de Educación Física. Quizá preferimos la palabra “escena” porque nos evoca al cine y tenemos asociado a éste con su capacidad para mostrarnos historias en movimiento. Las historias que se pueden contar en una escena son, qué duda cabe, incompletas y fragmentarias. Esto podría verse como una limitación, pero también como una posibilidad para que el lector complete la escena con sus propias interpretaciones aprovechando de este modo la capacidad evocativa del texto para estimular la imaginación (Eriksson, 2013).

A nosotros, la brevedad de las escenas nos parece que facilita tanto su escritura como su lectura. Este criterio de accesibilidad del texto nos parece relevante en un contexto profesional como el de la Educación Física que frecuentemente está marcado por condiciones laborales que dejan pocas oportunidades y energías para la investigación y la reflexión sobre la propia práctica. Por otro lado, el que una escena sea breve no impide que se vayan acumulando escenas significativas que lleguen a constituir un conjunto amplio que nos permite tener un “álbum fotográfico” que se prolonga a lo largo del tiempo, en diferentes escenarios, desde distintas ópticas o con variados protagonistas.

Las “escenas significativas” se encuadran en una tradición de investigación cualitativa que pretende desentrañar parte de la complejidad presente en la práctica, pero también esclarecer cómo está

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

constituida la mirada de quien selecciona, describe y analiza una escena que, por determinadas razones, considera interesante recoger y compartir. Dentro de la formación inicial y desarrollo profesional del docente, se encuentran dentro de la tradición de profesor reflexivo y del profesor investigador.

Con las escenas podemos indagar en la “teoría” que subyace en la práctica. Por ejemplo, a mí me resultó en su momento interesante la siguiente escena:

Los niños y niñas de Primero de Primaria deben pasar por diferentes estaciones de un circuito centrado en equilibrarse. Una de ellas es un banco sueco invertido que deben cruzar pisando sobre la parte estrecha. El banco es un poco inestable y me pongo más o menos en el medio, ofreciendo un dedo y diciéndoles cuando suben al banco que, si necesitan ayuda, pueden agarrarse a mi mano. De los 22 que pasan, solo lo hacen siete. En algunos casos, apenas tocan un dedo. En otros, se agarran fuertemente a mi mano. Las siete son chicas. Un chico tiende su mano hacia la mía, pero antes de tocarme, la retira y continúa, sin ayuda, hasta el final del banco. (Colegio Público de Primaria Centro de Palencia, 9/01/2003)

Se trata de una escena que presencié hace más de diez años⁷, pero que me sigue ayudando a “ver”. Esta escena describe con gran economía muchas ideas sobre una situación cotidiana en la que en el aula de

⁷ La hemos publicado en algún texto, como en Martínez Álvarez et al. (2014, p. 170).

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

Educación Física se manifiestan hechos que son a la vez altamente contextuales – por lo tanto únicos – y que reflejan otros muchos casos de otros muchos lugares que responden a tendencias más ampliamente extendidas. En este caso, la escena ilustra algunas formas en las que niños y niñas de seis o siete años incorporan el género y éste se expresa en aspectos que, hasta que fuimos conscientes de ellos, nos pasaban desapercibidos, como el buscar o no ayuda y el significado que este acto de pedir (o aceptar) ayuda tiene en determinadas formas de construcción del género. Nos mostró cómo la habilidad no era solo un reto en el que el escolar estaba atento al banco y su propia habilidad para avanzar por él, sino que era un reto que le situaba socialmente frente a sus compañeros y compañeras. Nos sirvió, entre otras cosas, para entender que el ambiente de seguridad afectiva y de reconocimiento entre los iguales (en este caso, el ser reconocido como niño por el resto de los niños al rechazar ayudas que podrían ser más “propias” de niñas) tiene una relación grande con el ambiente de seguridad física que queríamos generar porque podría explicar conductas de riesgo no tanto por medir mal la propia habilidad, sino por ignorar las señales que recibía de su sistema propioceptivo en favor de lo que creía que era una valoración social que recibía. Nos sirvió, también, para cuestionarnos por una intención que hasta el momento no había formado parte de nuestras pretensiones como educadores: tratar de que los escolares fueran capaces de pedir

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

ayuda si la necesitaban (y de no pedirla si no la necesitaban) es algo que hay que aprender.

EJEMPLOS DE REFLEXIÓN PEDAGÓGICA A PARTIR DE ESCENAS SIGNIFICATIVAS

Esta escena, ya lejana en el tiempo, me permitió, estar más atento en otros momentos, comprender mejor lo que estaba sucediente y poder anticipar cuál podría ser una intervención mía mejor. Eso fue lo que ocurrió, por ejemplo, más de doce años después con otro grupo de la misma edad pero de características muy diferentes, sobre todo porque se trataba de un colegio que acogía a bastantes niños de la minoría gitana. En este caso, ilustraré el relato con dos fotografías del día 27 de marzo de 2014:

	<p>El grupo ha llegado al parque y uno de los lugares que más les ha atraído es la pirámide de cuerdas. Algo menos de la mitad de la clase se ha acercado allá. Los niños (varones) más hábiles se han encaramado rápidamente hasta lo más alto. Había alguna niña que ha comenzado también a escalar, pero han dejado de hacerlo en cuanto los niños de arriba se han puesto a agitar la estructura, haciéndola temblar para dificultar el ascenso del resto. Las niñas, y algún niño menos hábil, han bajado y se han ido a otro lugar.</p>
--	---

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais



Cuando la pirámide ha dejado de ser el centro de atención para los varones más osados y hábiles, hemos animado a quien antes no había podido subir a que lo hicieran. Comienzan a subir niñas que ni lo habían intentado antes y también el niño en cuando comenzó a agitarse la estructura bajó de inmediato.

A diferencia de lo que ocurría en el primer asalto a la pirámide, quienes están arriba ahora no intentan tener para sí mismos ese lugar, sino que animan e invitan a los otros que están subiendo a que alcancen la cima.

Sería necesario remontarse a unos meses antes para ver fotos y relatos en los que tres de las cuatro personas que aparecen en la segunda foto, el niño y dos de las niñas, mostraron un miedo grande a descender por un tobogán, una habilidad que, por lo general, cualquier crío de 2 o 3 años es capaz de hacer. Ellos mostraron ese miedo agarrándose al tobogán y flexionando las rodillas para ir descendiendo de forma muy controlada en lugar de deslizarse tan rápido como fuera posible, que es lo que el resto hacía. Muchos de los escolares de este curso son gitanos y entre sus familias hay un menor acceso a los espacios públicos (incluso los que les quedan al lado de sus hogares), por

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

lo que su motricidad de este tipo de destrezas es mucho menor. Bastantes muestran, además, miedo y baja autoestima motriz. Es frecuente que hayan crecido con consignas de que subirse por los columpios les provocaría accidentes y no han tenido una experiencia grande de juego libre en las plazas y parques (para muchos, era la primera vez que usaban esos columpios pese a estar a cinco minutos del colegio al que acudían).

Es fácil imaginar los miedos que estas niñas y niños tienen que superar para atreverse a subir a la pirámide. También es fácil comprender que las situaciones de muchedumbre y más aún si tiembla la estructura porque los niños de arriba agitan el mástil, provocará su retraimiento. Es preciso, por tanto, que tengan oportunidades más simplificadas (con menos gente, sin que tengan que “conquistar” la cumbre a otros niños...) y en un ambiente afectivo más cálido, para vencer sus experiencias corporales que, pese a su corta edad, van marcándoles limitaciones.

No es algo que se puede lograr solo en un día, pero sí puede avanzarse mucho si el docente es consciente de lo que está pasando y tiene registro de ello. Para poner una nota de optimismo pedagógico en este relato, me gustaría avanzar tan solo una semana, cuando todas estas personas aceptaron el reto de escalar de forma autónoma no la pirámide de cuerdas a la que habíamos ido el primer día, sino a otra muchísimo más alta. La conquista de la cumbre, requirió calma y transmisión de confianza por parte de

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

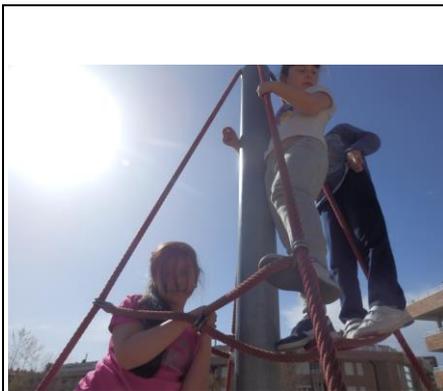
los docentes que estábamos presentes (la profesora de Educación Física habitual del grupo y yo mismo) sino también de compañeros de clase que entendieron que enseñar a vencer los miedos y a mejorar la habilidad de sus iguales era un aprendizaje que ellos podían hacer. Nos alegró mucho comprobar no solo que los que antes habían tenido más miedo podían, ahora, subirse a la pirámide y constatar, con orgullo, sus aprendizajes, sino que también los niños que en un inicio, y seguramente de manera no consciente, habían provocado con su comportamiento el retraimiento de los más necesitados, entendían ahora que podían también contribuir a su emancipación.



Avecilla⁸ se decide, casi al final de la clase, a subir. Los primeros metros los sube ella sola, pero en el último tramo, la profesora tiene que acercarse para darle seguridad. La toca para que deje de temblar y le muestra dónde puede colocar las manos y los pies para ascender de forma segura. Desde arriba, una niña y un niño de las más hábiles apoyan con sus propias indicaciones, lo que le dice la profesora.

⁸ Nombre ficticio

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais



Finalmente, AVECILLA se queda justo en el peldaño anterior al superior. Está tan contenta como, todavía, temblorosa y se agarra fuertemente a la cuerda con las dos manos. Aún no tiene la seguridad que muestran sus compañeros que está arriba. Esto, por cierto, celebran como si fuera propia, la proeza de su compañera. Yo estoy con la cámara de fotos y me pide que le haga una fotografía para que se vea que llegó tan arriba.

Por ejemplo, las dos fotos siguientes muestran con una gran economía lo que las clases de Educación Física hicieron para transformar el miedo hacia el tobogán en gozo por saberse hábil para uno de los niños. Solo hay un año de diferencia entre ellas, pero se diría que son niños distintos (y, en realidad, lo son, pues la experiencia corporal que han ido experimentando en las clases de Educación Física les ha transformado en niños no solo más hábiles, sino más seguros de sí mismos y más confiados en sus cuerpos, que emplean esa habilidad ganada en aproximarse creativa y grupalmente a su entorno).

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

	<p>30 de enero de 2014.</p> <p>Descubro, con sorpresa, que algunos niños, como Corderito⁹, no saben ni se atreven a deslizarse por el tobogán. Ha esperado a que los otros compañeros se fueran a otro lugar del parque y cuando se atreve a bajar, intenta hacerlo lo más despacio posible, frenando como puede el deslizamiento. Para mí es una sorpresa; aún recuerdo cuando mis hijos buscaban mil y una forma de bajar por los toboganes, cada vez más velozmente, cuando no tenían más de tres años.</p>
	<p>27 de mayo de 2015</p> <p>Ahora, intentan hacer algo aún más difícil. El que va a bajar por el tobogán tiene un balón y el compañero que está a los pies del tobogán, tiene otro. El reto consiste en intercambiarse el balón mientras está descendiendo. De todos los balones que tienen, el de rugby (azul) es el que más les atrae.</p>

Volvamos a otro escenario, el gimnasio, pero con los mismos estudiantes. En esta ocasión hay más

⁹ Nombre ficticio.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

profesores de los habituales, pues durante unos meses nos acompañan estudiantes en prácticas. Esto es lo que ocurrió, según lo narré:

Todos los niños y niñas están sentados en los bancos donde la profesora, una estudiante en prácticas, les ha colocado mientras les explica la siguiente tarea y les reparte el material que necesitarán: un balón y una pica. Cuando ha repartido todo el material, les pide que conduzcan el balón por el gimnasio empujándolo con la pica y todos los niños se levantan de los bancos y el gimnasio se llena de niños, de picas y de balones. La profesora ha olvidado dar un balón a una de las niñas más menudas y tímidas del grupo, Florecilla¹⁰, y esta se dirige hacia la profesora para pedirle uno. Pero avanza muy despacio hacia ella, hablando también muy bajito, así que con todo el movimiento y murmullo del grupo, la profesora no la ve. Florecilla avanza hacia la profesora, pero su andar de pasos cortos contrasta con el dinamismo de la profesora en prácticas que quiere estar en todos los sitios y recorre el gimnasio de un lado a gran velocidad mientras Florecilla la sigue sin darle nunca alcance y sin ser vista. (Relato del Colegio Público Periferia de Palencia, Palencia. 13 de marzo de 2014, p 9)

La profesora es una estudiante en prácticas a quien le cuesta mucho ver realmente lo que está pasando (solo ve su plan y, tal vez, a los tutores que la están mirando y, según ella cree, juzgando). Con estas

¹⁰ Nombre ficticio.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

condiciones, no es raro que no sea capaz de ver a una de las estudiantes más tímidas y silenciosas en medio de una clase bulliciosa como suelen ser las de Educación Física. Desde fuera, resulta enternecedor ver cómo Florecilla trata de acercarse a la profesora para informarle de que le falta balón, pero tardará un tiempo en lograrlo, pues la profesora siempre avanza más rápido que la niña y esta no se atreve a llamar la atención para que la vea.

Tampoco es raro que yo sí hubiera visto la escena desde el principio. No solo, lo que no es poco, estaba en una posición mucho mejor que la profesora en prácticas, pues me no me encontraba atrapado por “dirigir” la clase sino en una cómoda posición de observador participante que elige su foco de atención. Fui capaz de ver la escena porque conocí que podía suceder algo así; porque sabía de las características de Florecilla, gracias a que he visto a otras muchas Florecillas. Me había ayudado a esto el haber dispuesto de un registro elevado de relatos sobre lo que sucede en los márgenes de las clases, fuera del foco principal de los maestros.

Esta escena sirvió para que la pareja que estaba realizando las prácticas conociera más sobre lo que pasa en una clase y lo poco que puede ver el profesor en los inicios. Sirvió, también, para que estuvieran más atentos a partir de ahí (ya sabían más, y eran capaces de ver más).

QUÉ CONVIERTE, SEGÚN NUESTRA VISIÓN, A UNA ESCENA EN “SIGNIFICATIVA”:

Con estos ejemplos, extraídos entre centenares de escenas significativas que hemos podido acumular, he querido mostrar el poder de las narrativa (y su combinación con imágenes, en su caso) para poder saber más, ver más e intervenir mejor.

Entendemos que las escenas pueden ser una potente herramienta para construir y compartir conocimiento (que debe ser completada con otras estrategias formativas y de desarrollo profesional) pues encarnan nuestras ideas y permitan aprehenderlas. Los relatos y las fotos nos permiten no solo reflexionar sobre las oportunidades que tenemos al alcance de nuestra mano, sino también poderlas mostrar a otras personas que han de ser aliados necesarios para que la acción del profesor de Educación Física tenga un mayor impacto.

Cuando hemos tenido que explicar a otros y explicarnos a nosotros mismos cuáles eran nuestras ideas y cuáles eran las posibilidades de la Educación Física, hemos visto que el discurso y la comunicación mejoraban cuándo recurríamos a pequeñas historias, a pequeños fragmentos de la práctica que suponían una forma de situarse en el discurso, de enlazarlo con las experiencias propias, para poder comprenderlo y, tal vez lo más importante, ir más allá.

Si bien cada uno puede encontrar un sentido y una forma a esta manera de (re)construir lo que ocurre

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

en las clases de Educación Física, hay algunas características que nos parece que ayudan a que lo narrado se convierta en una escena significativa:

- Permite situarse en un escenario, reconocer diferentes niveles que suceden allí: las personas, las relaciones, las emociones, los procesos cognitivos activados, los imaginarios, los espacios físicos...
- Cuenta una historia; no es solo una descripción, sino que tienen una cierta forma narrativa; “ocurre algo”.
- Resalta algún aspecto pedagógico (no solo didáctico, también lo que repercute en la práctica pedagógica, en sus condiciones...)
- Tiene una capacidad evocadora; la historia no es solo importante por lo que dice sino también por lo que sugiere, por los enlaces que deja abiertos y permiten la continuación: nuevas indagaciones, posibles explicaciones, relación con otras escenas, ...
- Pueden estimular el debate pedagógico. Concebimos las escenas como un territorio para el diálogo y el desarrollo profesional, por eso, suelen ser intencionalmente breves, aunque forman parte de relatos más amplios donde cobran sentido.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Somos un área todavía débil, todavía en construcción. Los deseos de toda área de crecer, de expandirse, de alcanzar nuevas fronteras requieren de diferentes estrategias. En este escrito he mostrado una modesta aproximación a comprender y transmitir el interés del área por sus propios valores, por las posibilidades que contiene.

Soy un apasionado de la educación física. Creo que contiene unas posibilidades que van mucho más allá de las que se le atribuyen. Creo que el cuerpo y el movimiento están en una posición central para entender nuestro lugar en el mundo y para colaborar a la felicidad personal, la de otras personas y la del planeta. No creo que seamos segundos en nada. No lo digo desde la arrogancia, ni desde quien no ve más allá de lo que le es próximo o propio. Soy también un apasionado y reconozco el valor (aunque yo no pueda aportar en este caso nada a él) de la lectura, el arte, el pensamiento científico o los idiomas.

Dentro de esta idea de crecer como área para tener un papel más relevante, la narrativa me parece que tiene un lugar que todavía no ha explotado. La capacidad de generar más conocimiento, la de hacernos consciente del potencial de lo que tenemos en nuestras manos y la de poder compartirlo a otras personas (profesionales como nosotros, o como otros colegas, pero sobre todo, personas que aún no están convencidas). Personalmente, lo que me atrae de la narrativa es que me permite conectar lo minúsculo (lo

que le sucede a Florecilla en una de las muchas asignaturas que cursa, por ejemplo) con lo global. También me atrae el carácter artesanal de su elaboración (en ocasiones, pocas, incluso artístico), sin renunciar a un conocimiento compartido por una comunidad profesional. Me hace sentirme único y, al mismo tiempo, parte de un todo muchísimo más grande. Como florecilla, que es única y, al mismo tiempo, parte de un ramillete de flores que pueblan los relatos que he ido elaborando en mi vida y de la vida que me insuflan los relatos que soy capaz de narrar.

BIBLIOGRAFÍA

ARMOUR, Kathleen M. (2006). The way to a teacher's hart: narrative research in physical education. In David Kirk, Doune Macdonald, & Mary O'Sullivan (Eds.), **The handbook of physical education** (pp. 467-485). London: SAGE.

BORES CALLE, Nicolás (Ed.) (2005). **La lección de Educación Física en el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal**. Barcelona: INDE.

BOSSLE, Fabiano, & Molina Neto, Vicente. (2009). No "olho do furacão": uma autoetnografia em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista brasileira de Ciências do esporte*, 31(1), 131-146. Retrieved from <http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBC E/article/view/639/396>

DOWLING, Fiona. (1998). **Tales of Norwegian Physical Education Teachers: a life history analysis**. Oslo: The Norwegian University of Sport and Physical Education.

ERIKSSON, Päivi. (2013). Longitudinal autoethnography. In Eriikka Paavilainen-Mäntymäki & Melinie E Hassett (Eds.), **Handbook of Longitudinal Research Methods in Organisation and Business Studies** (pp. 119-137). Chatlenham: Edward Elgar.

ESTOLA, Eila, & ELBAZ-LUWISCH, Freema. (2003). Teaching bodies at work. **Journal of curriculum studies**, 35(6), 697-719. Retrieved from <http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=702291L3K20RQ7T25EX4>

FREDRIKSEN, Biljana. (2011). When past and new experiences meet. *Formakademisk*, 4(1), 65-80.

GONZÁLEZ CALVO, Gustavo, BARBERO GONZÁLEZ, José I., Bores Calle, Nicolás, & Martínez Álvarez, Lucio. (2013). Relatos autobiográficos sobre la incompetencia aprendida de un docente novel de Educación Física y sus posibilidades autoformativas. **Revista Iberoamericana de Educación**, 62, 39-56. Retrieved from <http://www.rieoei.org/rie62a02.pdf>

GONZÁLEZ CALVO, Gustavo, & MARTÍNEZ ÁLVAREZ, Lucio. (2009). Aproximación a los significados e interpretaciones de la lesión en futuros docentes de educación física por medio de narraciones autobiográficas. **Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación**, 15, 25-29.

Retrieved from
<http://www.retos.org/ficheros/retos15-7.pdf>

Hickey, Christopher J., Fitzclarence, Lindsay, & Matthews, Russell (Eds.). (1998). **Where the boys are: Masculinity, sport and education**. Geelong: University of Deakin.

MARTÍNEZ ÁLVAREZ, Lucio. (2005). Escenarios y biografía en la configuración de la mirada pedagógica. In Álvaro Sicilia Camacho & Juan-Miguel Fernández-Balboa (Eds.), **La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica** (pp. 93-114). Barcelona: INDE.

MARTÍNEZ ÁLVAREZ, Lucio. (2010). Cristian: un niño que no habla, un cuerpo que lo dice todo. In Reiner Hildebrandt-Stramann (Ed.), **Histórias de movimento com crianças**. Ijuí (Brasil): Unijuí.

MARTÍNEZ ÁLVAREZ, Lucio. (2011). Espejos deformantes, fragmentos incompletos: reflexión sobre la evaluación desde la biografía. In Álvaro Sicilia Camacho (Ed.), **La evaluación y la calificación en la universidad. Relatos autobiográficos durante la búsqueda de alternativas** (pp. 41-70). Barcelona: Hipatia.

MARTÍNEZ ÁLVAREZ, Lucio, BORES CALLE, Nicolás, & GARCÍA MONGE, Alfonso. (2005). **Memories about the body and Physical activity of non-specialist teachers**. Paper presented at the AIESEP World Congress: Active lifestyles: the impact of education and sport, Lisbon.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

MARTÍNEZ ÁLVAREZ, Lucio, BORES CALLE, Nicolás, GARCÍA MONGE, Alfonso, ABARDÍA COLAS, Francisco, VACA ESCRIBANO, Marcelino, & MIGUEL AGUADO, Alfredo. (2011). Hacer visible lo prioritario: algunos referentes para orientar y analizar la práctica en Educación Física. **Nodos y nudos**, 30(3), 22-30.

MARTÍNEZ ÁLVAREZ, Lucio, BORES CALLE, Nicolás, GARCÍA MONGE, Alfonso, BARBERO GONZÁLEZ, José Ignacio, VACA ESCRIBANO, Marcelino, ABARDÍA COLAS, Francisco, . . . RODRÍGUEZ CAMPAZAS, Hugo. (2009). Una perspectiva escolar sobre la Educación Física: buscando procesos y entornos educadores. In Lucio Martínez Álvarez & Raúl Gómez (Eds.), **La Educación Física y el deporte en Edad escolar: el giro reflexivo en la enseñanza** (pp. 137-167). Buenos Aires: Miño y Dávila.

MARTÍNEZ ÁLVAREZ, Lucio, & GARCÍA MONGE, Alfonso. (2002). Reflexionar sobre el género desde escenas de práctica escolar. **Apunts**, 69, 118-123.

MARTÍNEZ ÁLVAREZ, Lucio, GARCÍA MONGE, Alfonso, & BORES CALLE, NICOLÁS. (2005). FORMAR PROFESIONALES, TRANSFORMAR Creencias: estrategias de reflexión sobre las actividades físicas extraescolares. In Nicolás Bores Calle (Ed.), **La formación de los educadores de las actividades físico-deportivas extraescolares** (pp. 127-152). Palencia: Patronato Municipal de Deportes.

MARTÍNEZ ÁLVAREZ, Lucio, GARCÍA MONGE, Alfonso, & BORES CALLE, Nicolás. (2014). Narrar la práctica

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

escolar para comprender la presencia del género en Educación Física y algunas posibilidades de intervenir. In Eduardo Generelo, Javier Zaragoza, & José A. Julían (Eds.), **Promoción de la actividad física en la infancia y la adolescencia: en el camino de soluciones reales** (pp. 165-179). Madrid: Consejo Superior de Deportes.

MARTÍNEZ ÁLVAREZ, Lucio, GARCÍA MONGE, Alfonso, & BORES CALLE, Nicolás. (en prensa-a). Na escola, com a escola incorporada: pesquisando o processo de socialização pessoal sob a chegada à escola e o corpo em sala de aula por meio de um exercício de tri-etnografia. **Movimento**.

MARTÍNEZ ÁLVAREZ, Lucio, GARCÍA MONGE, Alfonso, & BORES CALLE, Nicolás. (en prensa-b). Na escola, com a escola incorporada: pesquisando o processo de socialização pessoal sob o corpo no recreio e em aulas de Educação Física por meio de um exercício de tri-etnografia. **Movimento**.

OVENS, Alan, & FLETCHER, Tim (Eds.). (2014). **Self-study in Physical Education Teacher Education. Exploring the interplay of practice and scholarship**. Dordrecht: Springer.

PÉREZ SAMANIEGO, Víctor, DEVÍS DEVÍS, José, SMITH, Brett, & SPARKES, Andrew. (2011). La investigación narrativa en la educación física y el deporte: qué es y para qué sirve. **Movimento**, 17(1), 11-38.

SCHRATZ, Michael, WESTFALL-GREITER, Tanja, & SCHWARZ, Johanna F. (2014). Beyond the Reach of

Teaching and Measurement: Methodology and Initial Findings of the Innsbruck Vignette Research. **Pensamiento Educativo**, 51(1), 123-134.

SPARKES, Andrew. (2002). **Telling Tales in Sport and Physical Activity**. A qualitative journey. Leeds: Human kinetics.

SPARKES, Andrew, & Silvennoinen, Marti (Eds.). (1999). **Talking Bodies: Men's Narratives of the Body and Sport**. Jyväskylä: SoPhi.

STAKE, Robert E. (2010). **Qualitative Research. Studying how things work**. New York: Guilford.

TINNING, Richard. (2002). Toward a <modest pedagogy>. **Reflections on the problematics of Critical Pedagogy**. *Quest*, 54(3), 224-240.

VACA ESCRIBANO, Marcelino. (2002). **Relatos y reflexiones sobre el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal en la Educación Primaria**. Palencia: Cuerpo, Educación y Motricidad.

VAN MANEN, Max. (2003). **Investigación educativa y experiencia vivida**. Barcelona: Idea Books.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas
curriculares e experiências artesanais

PARTE II

Pesquisa e Percursos formativos

PERCURSO FORMATIVO DE PESQUISADORA: PESQUISA, FORMAÇÃO E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Lisandra Oliveira e Silva

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

O objetivo desse texto é apresentar as trilhas que escolhi seguir no percurso acadêmico e no trabalho docente (entendido como processo formativo), relacionados à experiência vivida no interior do Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE), da Escola de Educação Física (ESEF) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A partir disso, narro um pouco a história desse coletivo, seus caminhos investigativos, as produções de conhecimento realizadas ao longo dos anos e as principais aprendizagens construídas nesse contexto. Para finalizar, apresento um pouco do percurso formativo e seus desdobramentos no exercício da pesquisa e no trabalho docente na área de Educação Física. Ou seja, procuro narrar como signifiquei e fui tramando minha trajetória formativa, de pesquisa e de docência, ao longo desses anos, e as principais aprendizagens construídas nesse processo.

**CONTEXTUALIZAÇÃO E MEMÓRIA DO GRUPO DE
ESTUDOS F3P-EFICE**

É possível pensar que entre os anos de 1989 e 1991 foi o período embrionário desse coletivo, pois iniciaram as primeiras aprendizagens sobre Pesquisa Qualitativa realizadas pelo docente Vicente Molina Neto, em seus estudos de Pós-Graduação (MOLINA NETO e MOLINA, 2010). No ano de 1996, o professor Vicente Molina concluiu seus estudos de Doutorado na Universidade de Barcelona e aprofundou a relação da Pesquisa Qualitativa com a área de conhecimento da Educação Física, estudando e experienciando as primeiras aprendizagens dos princípios do fazer Etnografia Crítica. O ano de 1997 marcou o ingresso do docente no Sistema de Pós-Graduação Brasileira e a organização do Grupo de Estudos, que hoje se denomina F3P-EFICE.

A partir de então, esse Grupo foi se constituindo em um Grupo de Estudos como Projeto Acadêmico, ou seja, em um coletivo em que todos(as) os(as) integrantes pesquisam e estão inseridos(as) em Projetos de Pesquisa. Ao longo do tempo, fomos aprendendo que o trabalho em um Grupo de Estudos é uma necessidade (de aprender cada vez mais); uma investigação consequente de largo espectro conceitual e realizada com um dinâmico e sofisticado desenho metodológico; e que, a partir disso, não se faz sozinho(a) (MOLINA NETO e MOLINA, 2005).

Desde o ano de 2002 concorreremos com vários Projetos de Pesquisa junto ao Conselho Nacional de

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) que garantiram Bolsa de Produtividade ao Líder do Grupo por mais de 12 anos e serviram de plataforma para a orientação de estudantes de Iniciação Científica, de Mestrado e de Doutorado, muitos deles(as), docentes da Rede Pública de Ensino da cidade de Porto Alegre e da Região Metropolitana.

Realizamos, durante esses anos, pesquisas que circulam entre metodologias que utilizam a Etnografia, que oferecem elementos importantes para compreender a prática pedagógica do professorado de Educação Física nas escolas e algumas limitações de sua formação docente; de Histórias de Vida, que consideram os relatos de vida situados em seu contexto histórico, construindo uma narrativa de ação dentro de uma teoria de contexto; a Autoetnografia; o Grupo de discussão e a Pesquisa Narrativa.

De 1997 até 2014, nessa linha de pesquisa, foram formados(as) 19 mestres(as) e sete doutores(as), sendo um doutoramento em trabalho de co-orientação. Dos(as) doutores(as) formados(as), cinco já integram os quadros de docentes/investigadores(as) em importantes Universidades Federais do País (Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, Universidade Federal de Pelotas/UFPEL e Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN); e dois em importantes Universidades Comunitárias (Universidade do Extremo Sul

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

Catarinense/UNESC e Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/URI).

Apresento, no quadro a seguir, algumas características desse Grupo que foram construídas ao longo desses 18 anos:

1) Mesclar, em sua composição, diversos sujeitos que, de um modo ou de outro, fazem pesquisa, sendo eles:	2) A pesquisa que fazemos possui algumas características:	3) O Grupo de Estudos, ao longo dos anos, vem procurando pensar de modo articulado as seguintes categorias:
<ul style="list-style-type: none">• Jovens estudantes de Licenciatura em Educação Física• Experientes docentes de escolas públicas• Orientandos(as) de Mestrado e de Doutorado• Docentes do Ensino Superior	<ul style="list-style-type: none">• Longo tempo de permanência no campo de estudo• Objetivam compreender o universo pesquisado a partir de um problema de conhecimento recortado• Procuramos considerar a lógica dos sujeitos pesquisados	<ul style="list-style-type: none">• Formação de Professores• Prática Pedagógica da Educação Física Escolar• Identização e Trabalho Docente• Contexto Social e Cultura Escolar• Pesquisa Qualitativa

Quadro 1: Características do Grupo de Estudos F3P-EFICE.

Fonte: Quadro adaptado de Molina Neto e Molina (2005; 2009; 2010).

Especialmente sobre o item 3 do quadro acima entendemos que a Formação de Professores se faz

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

articulada ao trabalho docente que se realiza na escola. Assim, Formação Inicial e Formação Permanente são compreendidas facetas de um único e contínuo processo: construir-se professor!

A partir disso, podemos nos questionar: Como nos construímos professores? Pensamos que o campo de estudos da Formação de Professores envolve um amplo espectro de dimensões e fatores que se articulam para nos forjarmos professores: os marcos legais e teóricos que orientam as diferentes esferas formativas; os processos formativos vividos no âmbito acadêmico e não acadêmico; os percursos de trabalho experimentados pelos docentes; e o desenvolvimento pessoal (o ato de formar-se).

Aliado ao processo citado no parágrafo anterior destaco que, no entendimento do Grupo, não há Prática Pedagógica neutra, nem desinteressada. Entendemos que a Prática Pedagógica trata de uma ação no mundo que revela: a) intencionalidade; b) inscreve um desejo; e c) denota pressupostos teóricos e metodológicos que geram uma ação. A partir disso, a prática pedagógica, entendida como prática social, torna-se capaz de provocar transformação nos sujeitos que comungam da relação pedagógica, estabelecida pelos códigos da Instituição em que se inserem. A prática pedagógica não se esgota em si própria: ela gera processos reflexivos e de ressignificação que podem convocar os sujeitos a novas relações, a novas práticas pedagógicas e a novas aprendizagens.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

Nesse sentido, compreendemos o(a) professor(a) de Educação Física um(a) trabalhador(a) da Educação e o exercício da docência, uma profissão de interações humanas. Assim, o que envolveria tal trabalho? Algumas características estão presentes no exercício da docência em espaços educativos escolares:

- O planejamento, a realização e a avaliação de sua prática pedagógica;
- A participação em reuniões e assembleias administrativas, pedagógicas e com a comunidade escolar;
- O atendimento e a relação construída com os núcleos familiares e/ou responsáveis pelos(as) estudantes;
- A confecção e a manutenção de materiais e recursos utilizados nas aulas;
- A organização e a participação em atividades e eventos promovidos pela escola;
- O processo reflexivo que os(as) docentes imprimem a partir de sua prática;
- O envolvimento e a participação nas atividades de Formação Permanente, tanto promovidas pelo Gestor Público quanto naquelas procuradas por iniciativa pessoal.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

Procuramos tratar da Identização Docente¹¹ como epistemologia da prática pedagógica, compreendendo os(as) docentes como intelectuais, em que as experiência docentes são o eixo central para repensar a formação de professores(as) de Educação Física. Pensamos que docentes, no dia a dia da escola, produzem conhecimento, inclusive necessário à Formação de Professores(as) (SILVA e MOLINA NETO, 2010).

O Contexto Social é compreendido como o lócus em que as relações sociais acontecem e são construídas. E a escola não é uma Instituição descolada do mundo; pelo contrário, media e vive os dilemas, contradições e conflitos de seu entorno e da cultura em que se insere.

E, por fim, por Pesquisa Qualitativa consideramos o campo de investigação – que atravessa disciplinas, campos e temas – situado em uma “família” e interligado a uma complexa rede de termos, conceitos e suposições. Assim, procuramos:

¹¹ Para tratar do conceito de identificação docente nos apoiamos no entendimento de Melucci (2004), que entende esse processo como uma experiência vivenciada pelo sujeito docente na constituição e redefinição contínua de si, por meio do conjunto de relações produzidas nos processos interativos. Por sua vez, Melucci (2004, p. 15) observa que “[...] o eu não está mais solidamente fixado em uma identificação estável: joga, oscila e se multiplica”. Para aproximar-se desse “eu múltiplo”, destaca o autor “[...] é necessário modificar o ponto de vista, assumindo um olhar capaz de perceber relações e aprender com a experiência” (p. 16).

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

- Entender o outro e como os sujeitos significam o mundo e a vida;
- Descrever e compreender a diversidade de experiências humanas, o particular, o heterogêneo, o exótico, o diferente, as rupturas, os pertencimentos, as histórias e as ações de sujeitos específicos. Enfim, as subjetividades;
- Construir um caráter colaborativo e construcionista quando pesquisamos, pois o objetivo da pesquisa consiste em investigar as escolas e os fenômenos no ambiente escolar COM os(as) docentes e COM os(as) estudantes, ouvindo suas narrativas pessoais, perguntando-lhes o que pensam e observando o que fazem no dia a dia da escola.

Enfatizamos, portanto, que eixo central das pesquisas desenvolvidas pelo grupo trata do(a) docente de Educação Física e suas ações na escola, através de uma metodologia qualitativa. De acordo com Molina Neto e Molina (2010, p. 18): “[...] o pressuposto que nos moveu desde que iniciamos nossa carreira de pesquisadores é a crença de que os professores no dia a dia das aulas e das escolas, produzem conhecimento. Conhecimento esse importante, necessário na formação de professores e que estes precisam de vez e voz para sistematizá-lo e dar publicidade ao mesmo”.

Destacamos que nos últimos 10 anos houve um crescimento quantitativo e qualitativo do Grupo com ampliação do campo de pesquisa. Durante muitos anos

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

o Grupo F3P teve como campo e conteúdo de investigação a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Os processos de aprendizagem construídos através das pesquisas nos possibilitaram uma ampliação do olhar sobre o campo e um aperfeiçoamento dos procedimentos metodológicos, procurando um olhar mais aprofundado sobre o local que investigávamos. Desde o ano de 2014 estamos voltando nosso olhar de pesquisa para a Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Ou seja, a partir do conhecimento acumulado em pesquisas anteriores escolhemos ouvir também os(as) docentes de Educação Física que trabalham no Ensino Médio das escolas do Estado.

Assim, pesquisar de modo qualitativo envolve produzir um conhecimento que procura descrever, interpretar e compreender os significados, as representações, os discursos que os sujeitos constroem, e aos quais são submetidos, no contexto em que se realizam. Isso significa compreender e explicar a dinâmica das relações sociais, que são depositárias de crenças, valores, atitudes, representações e hábitos. Ou seja, trabalhamos com a vivência, com a experiência, com a cotidianidade e com a compreensão das estruturas e instituições – resultado da ação humana.

PERCURSOS FORMATIVOS, DE PESQUISA E DE DOCÊNCIA

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

Nesse momento, contarei um pouco de meu percurso formativo e seus desdobramentos no exercício da pesquisa e no trabalho docente na área de Educação Física. Narro como signifiquei/significo e como fui tramando minha trajetória formativa, de pesquisa e de docência, ao longo desses anos, e as principais aprendizagens construídas nesse processo.

Assim, trato de três questões centrais a partir de agora: 1) O que entendo por pesquisa e por que pesquiso? 2) Como esse processo de pesquisa se torna um processo formativo? 3) Qual o impacto da pesquisa em minha prática pedagógica?

Entendo que a pesquisa é uma forma de produzir conhecimento sobre o mundo em que vivemos (SILVA, 2009). Um tipo de conhecimento, pois existem muitos outros que podemos lançar mão para dar conta dos fenômenos do mundo, de nosso existir e de nossa compreensão sobre as coisas: o conhecimento religioso, por exemplo, o filosófico, dentre outros. Escolhi compreender o mundo a partir do universo da pesquisa. Assim, pesquiso para:

- formar-me um docente melhor. Sendo a pesquisa entendida como Formação Permanente;
- produzir conhecimento próprio sobre o mundo. E pesquisa compreendida como produção de conhecimento com e entre os sujeitos que escolhemos estar durante um período de nossas vidas;

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

- qualificar minha prática pedagógica, acreditando que a pesquisa possibilita que a aula da próxima semana seja melhor do que a aula que demos ontem. Ou seja, a partir do que lemos, escrevemos, refletimos, observamos, dialogamos com os pares, do que os(as) estudantes nos falam e do que acreditamos possamos dar uma aula na qual se produzam aprendizagens significativas para as pessoas com as quais trabalhamos e convivemos. E isso é um desafio, diário, não tão fácil, cansativo e sem muitos protocolos a seguir.

A partir disso, entendo por percurso formativo as experiências de formação que, de algum modo, transformam identidades e subjetividades (JOSSO, 2004). Tais experiências são tão diversas que a maneira mais geral de descrevê-las pode consistir do ato de falar de acontecimentos, de atividades, de situações ou de encontros, que servem de contexto para determinadas aprendizagens. Ou seja, para que uma experiência possa ser considerada formadora é necessário destacar a aprendizagem.

A questão epistemológica que proponho neste momento é a seguinte: de que modo as pessoas significam suas experiências vividas? Como dão sentido ao vivido? E me incluo nesse processo. Podemos pensar o seguinte: pessoas que passam pela “mesma experiência” a significam de forma diferente. Dessa forma, é possível dizer que a “experiência é a mesma?”. Por exemplo: ao participarmos de um

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

Seminário de Educação Física Escolar na cidade de Porto Alegre é uma experiência vivida por uma centena de pessoas. Em contrapartida, o que cada um vive, os objetivos que nos levam a estar nesse local, o que vamos aprender nesse dia, demonstram os diversos caminhos e significações que pode ter essa (mesma) experiência na vida de cada um de nós. Isso acontece porque aprendemos de forma diferente, somos diferentes na hora de perceber e processar informações e na forma que aprendemos e ensinamos.

Assim, compreendemos que algo faz sentido para o sujeito quando algo o transforma. Ou seja: passar por uma experiência formadora é sair transformado dela (SCHOLZE, 2005). É sairmos daquele Seminário, ao final do dia, diferentes de quando lá chegamos.

A partir do exposto, e retomando a segunda questão que anunciei, é possível pensar que o processo de pesquisa se torna um processo formativo quando transformamos essa experiência vivida (ainda no exemplo de participação no Seminário) em aprendizagem, a partir da reflexão que fazemos sobre ela e sobre o que vivemos, ouvimos, refletimos, analisamos durante esse dia. E quando comparamos o dia de hoje com ações, argumentações, referenciais teóricos, com a prática que desenvolvemos nas aulas cotidianamente, uma série de elementos se entrecruzam e podemos produzir conhecimento próprio para qualificar nossa ação no mundo.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

Nesse sentido, é possível dizer que o impacto da pesquisa que realizamos em nossa prática pedagógica está associado, de certo modo, às escolhas que fazemos durante o processo de pesquisa, ou seja, na escolha que fazemos de alguns(mas) autores(as) (conceitos teóricos) e algumas formas de como fazer (conceitos metodológicos) para compreendermos e aprofundarmos conhecimento sobre determinada realidade.

Em pesquisa realizada (SILVA e MOLINA NETO, 2014), entre os anos de 2008 e 2012, em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (situadas na Zona Norte e Zona Sul da cidade), tive como problema de conhecimento a seguinte questão: “Na atualidade, quais sentidos são conferidos à escola e à Educação Física pelo professorado dessa área de conhecimento e por estudantes do Ensino Fundamental da Rede?” Nessa investigação me interessava pesquisar o que docentes e estudantes pensavam, faziam, aprendiam na Educação Física escolar e que sentido conferiam à escola na atualidade.

Para tanto, entrevistei sete docentes e 12 estudantes das duas escolas pesquisadas e observei, durante dois anos, o cotidiano delas: as aulas de Educação Física, as reuniões pedagógicas, os projetos da escola, os diversos espaços escolares e o dia a dia da Instituição; analisei documentos e dialoguei com docentes e estudantes, procurando ouvir duas vozes que fazem a vida nas escolas no seu cotidiano: docentes e estudantes.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

O caminho teórico metodológico que escolhi para compreender essa realidade foi aproximar a Pesquisa Etnográfica (GOETZ e LECOMPTE, 1984) com a Pesquisa Narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2011), em um estudo de tipo etnográfico e narrativo. Na Pesquisa Etnográfica procurei compreender os significados construídos a partir de um grupo; analisei aspectos descritivos e interpretativos das culturas, dos modos de vida, das formas que os sujeitos significavam suas experiências e conferiam sentido à vida cotidiana – a partir do contexto em que essa vida acontecia; e interpretei os eventos que os próprios sujeitos produzem e o significado dessa interpretação nos contextos específicos de suas ações.

Na Pesquisa Narrativa procurei compreender os sentidos construídos a partir dos sujeitos e de suas experiências – não apenas através do grupo; construí caminhos para entender como é pensada, construída, vivida e narrada uma experiência. Assim, a experiência dos sujeitos (e não somente a do grupo) foi o foco principal de análise e de aprendizagem, e procurei – através da escuta, da observação e do diálogo – compreender por que os sujeitos fazem o que fazem e como contam o que fazem.

Nesse sentido, aprendi e procurei aproximar e utilizar as descrições e as interpretações da Etnografia – com entendimento da construção da experiência dos sujeitos – a partir de suas perspectivas vividas e narradas – da Pesquisa Narrativa. Nessa forma de fazer pesquisa, o papel do(a) pesquisador(a) é o de estudar

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

o centro da experiência dos sujeitos, tornando-se, ao mesmo tempo, narrador(a) e relator(a) das histórias dos sujeitos. A partir disso, o argumento principal do desenvolvimento e do uso da investigação narrativa, considera que os seres humanos – individual e socialmente – vivem vidas narradas.

FINALIZANDO: PRINCIPAIS APRENDIZAGENS

Neste momento, destaco que construo aprendizagens significativas quando: a) integro um coletivo que pesquisa e que produz conhecimento; b) estou lado a lado com docentes e estudantes nas escolas públicas, observando suas práticas pedagógicas, participando das reuniões na escola e acompanhando o cotidiano do contexto escolar; e c) sou protagonista das ações docentes que desenvolvo nas escolas e nas Universidades em que trabalho.

É possível destacar que algumas das principais aprendizagens que construí em minha formação na condição de pesquisadora tratam de:

- **Aprender a falar para ouvir:** percebi que durante as pesquisas de campo no Curso de Mestrado, procurei ouvir e observar o que o campo e os sujeitos narravam e faziam, sem me manifestar ou intervir no contexto, experienciando, de certa forma, um estranhamento e distanciamento quase constantes. Já, na pesquisa para realização da

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

Tese de Doutorado entendi que se eu quisesse ouvir as histórias dos sujeitos teria de lhes contar as minhas. Assim, nos diálogos com docentes e estudantes compartilhei histórias de trabalho sobre o modo com que lidava com algumas situações nas escolas em que trabalhei. Dialoguei sobre dúvidas relativas às práticas pedagógicas em situações específicas, compartilhando com os estudantes alguns momentos da minha vida e da relação com a família, quando era da idade deles. Ou seja, não abandonei o estranhamento e o distanciamento, entretanto, me percebi mais conectada com o contexto, observando de forma participativa e me posicionando em algumas situações. Assim, aprendi a falar de mim para que os outros falassem de si.

- **Aprendi a ficar mais à vontade na realização da entrevista na pesquisa qualitativa:** percebi que, em algumas das entrevistas que realizei nos últimos anos, estava conseguindo, de fato, naquele momento, ouvir o que estava sendo contado (no sentido de compreender e fazer relações do enredo da fala), o que permitia refletir sobre o diálogo e propor alguns questionamentos pontuais na própria entrevista, ou seja, sintonizando-me com o(a) colaborador(a) mais do que me

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

preocupando, por exemplo, se alguém entrava na sala ou se os ruídos externos estavam excessivos. O aprendizado metodológico construído na realização de uma entrevista em três etapas, por exemplo, me possibilitou o entendimento de que o inesperado pode colaborar com o processo de pesquisa e com as aprendizagens do campo. Isto porque, através da reflexão sobre o vivido percebi a curiosidade e o interesse de aprimorar alguns procedimentos para obter a informação, pois não temos protocolos a priori em pesquisa qualitativa. Do mesmo modo, o formato das entrevistas, em duplas, realizadas com docentes e estudantes na pesquisa, proporcionou o diálogo, o confronto de opiniões e a reflexão compartilhada a partir da perspectiva individual.

- **Estou aprendendo a fazer pesquisa na área da Educação Física sob a perspectiva narrativa:** considero que a aproximação da pesquisa narrativa com a etnografia colabora para a compreensão das experiências dos sujeitos e contribui para entender como nos tornamos o que somos e por que fazemos o que fazemos. Essas formas de pesquisas conectam-se com metodologias de estudo em que acreditamos: a centralidade nas

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

experiências vividas, a compreensão dos fenômenos a partir da perspectiva dos sujeitos, a procura de não definições, generalizações e soluções, pois, como procurei demonstrar no decorrer deste texto, as explicações e as compreensões da realidade são significadas pelos diversos sujeitos e a partir de múltiplas experiências.

Para finalizar, ressalto que pesquiso porque quero melhorar a escola, acredito nos(as) professores(as) e no ensino como possibilidade de fazer e organizar outras formas de produzir e reproduzir a vida em comum; para compartilhar significados; acredito ser possível outras formas de produzir conhecimento; acredito que estou aprendendo a pesquisar COM e ENTRE docentes e não SOBRE eles. E, em meu entendimento, uma boa pesquisa em Educação Física é um processo que se constitui – o tanto para pesquisadores(as) quanto para colaboradores(as) – em experiências significativas de ensino e de aprendizagem: ou seja, uma pesquisa educativa.

REFERÊNCIAS

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa.** Uberlândia: EDUFU, 2011.

GOETZ, Judith; LeCOMPTE, Margaret. **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.** Madrid: Morata, 1984.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu**: a mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

MOLINA NETO, Vicente; MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. A construção narrativa como instrumento metodológico de formação. In: SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina (Orgs.). **Práticas corporais**. Florianópolis: Nauembla Ciência & Arte, 2005. (v. 2). p. 35-59.

MOLINA NETO, Vicente; MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. A prática pedagógica do professorado de Educação Física no cotidiano escolar: pesquisar e aprender: metaponto de vista. In: MOLINA NETO, Vicente; BOSSLE, Fabiano; SILVA, Lisandra Oliveira e; SANCHOTENE, Mônica Urroz. **Quem aprende?** Pesquisa e formação em educação física escola. Ijuí: Unijuí, 2009. p. 13-36.

MOLINA NETO, Vicente; MOLINA, Rosane Kreuzburg. Pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. A experiência do F3P-EFICE. In: MOLINA NETO, Vicente; BOSSLE, Fabiano (Orgs.). **O ofício de ensinar e pesquisar na Educação Física escolar**. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 09-36.

SCHOLZE, Lia. **Narrativa de si**: o olhar feminino nas *histórias de trabalho*. 2005. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas
curriculares e experiências artesanais

SILVA, Lisandra Oliveira e. Produção de conhecimento (e de aprendizagem) entre sujeitos: o desafio da pesquisa. In: MOLINA NETO, Vicente; BOSSLE, Fabiano; SILVA, Lisandra Oliveira e; SANCHOTENE, Mônica Urroz. **Quem aprende?** Pesquisa e formação em educação física escolar. Ijuí: Unijuí, 2009. p. 143-155.

SILVA, Lisandra Oliveira e; MOLINA NETO, Vicente. O processo de identização docente na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Educação & Realidade**, EJA e educação profissional, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 209-231, jan./abr. 2010.

SILVA, Lisandra Oliveira e; MOLINA NETO, Vicente. Os sentidos da escola e da Educação Física para estudantes e docentes de uma rede pública municipal. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 1139-1158, jul./set. Dez. 2014.

DISCUTINDO AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA – A PESQUISA E SEUS REFLEXOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.

Gabriela Nobre Bins

Como de costume a turma organiza um círculo para começarmos a aula. Mais uma vez um buraco se forma, um menino olha, vê quem é a colega que sobrou para que ele lhe dê a mão; faz cara de nojo, balbucia alguma coisa e se enfia entre outros dois colegas. A menina percebe a situação e sem graça olha para o chão. Corro a lhe dar a mão e a fechar o círculo, mas mais uma vez a última a ser incorporada na roda é ela. Uma menina negra, gordinha e de cabelo bem crespo e curto, chamado por eles de pixaim, cabelo Bombril. Situações como essa foram um dos motivos que me fizeram fazer o mestrado no F3PEFICE.

Neste texto, apresento um pouco sobre meus caminhos de formação e como cheguei até minha pesquisa, além de apresentar brevemente a pesquisa e seus impactos na minha formação e na minha prática pedagógica.

Meu interesse pelas relações étnico-raciais surgiu ao longo da minha história tanto acadêmica quanto profissional. À época em que cursei a graduação em Educação Física, preocupava-me com as desigualdades sociais e acreditava que a Educação Física podia auxiliar a educar os alunos para a diversidade, por ser uma disciplina que tem a possibilidade de abordar uma grande diversidade de

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

elementos. À época; tive alguns professores que me incentivaram a manter minha visão crítica sobre educação, aprendida em casa, com minha mãe e avó educadoras, mas na maioria das disciplinas do currículo universitário pouco se falava sobre diversidade. Decidi, então, fazer o curso de Ciências Sociais visando a me instrumentalizar melhor para discutir e trabalhar com as questões sociais. Sempre tive muito claro meu desejo de trabalhar em escolas e com a educação física, mas as Ciências Sociais fizeram aflorar em mim também o gosto pela pesquisa e uma visão mais ampla sobre as relações sociais. Aprendi a ver com mais clareza as desigualdades que produzimos e reproduzimos nas escolas; locais de transmissão e construção de conhecimento que, segundo Junqueira (2009, p. 14), “o faz reproduzindo padrões sociais, perpetuando concepções, valores e clivagens sociais, fabricando sujeitos (seus corpos e suas identidades), legitimando relações de poder, hierarquias e processos de acumulação”.

Levei um bom tempo entre minhas graduações, especializações e a entrada no mestrado. Em parte porque julgava necessário primeiro vivenciar o cotidiano daquilo que eu gostaria de estudar, que é a escola; e também por não ter bem definido onde realizar esse estudo. Durante minha passagem pelas Ciências Sociais; me apaixonei pela antropologia e pela etnografia, e por algum tempo pensei em continuar meus estudos nessa área. Mas depois, no dia a dia da escola, percebi que não seria o melhor foco para buscar

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

as respostas que eu precisava para a minha prática pedagógica. Então optei por fazê-lo na Educação Física, precisamente no grupo de pesquisa F3PEFICE, que tem como foco de pesquisa a educação física escolar e poderia me ajudar a compreender os fenômenos que me inquietavam e onde eu também poderia fazer etnografia.

Logo que ingressei na Faculdade de Educação Física também iniciei minha vida profissional, ainda na condição de estagiária, e sempre acreditei ser muito importante a relação entre a prática e a teoria, não como uma contradição, mas como um constante diálogo em que uma retroalimenta a outra.

A PESQUISA

Para buscar respostas às inquietações do dia a dia na escola realizei minha pesquisa de mestrado intitulada “Mojuodara – a Educação Física e as relações étnico-raciais na RME POA”. Nela, procurei identificar e entender “quais os limites e as possibilidades para que o trabalho ou o desenvolvimento das questões étnico-raciais aconteça nas aulas de educação física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre”. A pesquisa apontou caminhos artesanais para a implementação das orientações curriculares decorrentes das Leis 10.639/03 e 11.645/08¹².

¹² Lei nº 11.645, de 10 Março de 2008 Altera a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

A pesquisa foi um interessante processo de formação. A partir dela entrei em contato com a teoria Afrocêntrica, a qual pressupõe que os afro-descendentes sejam os sujeitos e agentes dos fenômenos. Esse encontro fez com que eu repensasse minha prática e fosse buscar outras cosmovisões para embasá-la, além de me fazer questionar sobre a própria maneira com eu iria estruturar minha dissertação. Eu pensei: se vou falar sobre a cultura e os valores da população afro-brasileira preciso compreender e de alguma forma pensar esse trabalho baseado na cosmovisão desse povo e de seus valores civilizatórios. Por isso, procurei uma conexão entre as partes da dissertação e os valores civilizatórios africanos, e escrevi tendo em mente esses valores.

A pesquisa, de caráter qualitativo, tem dois momentos: o primeiro envolveu um questionário destinado a todos os professores de Educação Física da rede (a ideia inicial do questionário era para indicar um professor para a realização de um estudo de caso etnográfico, mas o processo todo demorou muito acabei escolhendo o professor por outros caminhos, através de uma indicação do assessor da Secretaria Municipal de Educação - SMED). Obtive o retorno de 131 questionários (58% dos professores da rede). No segundo momento realizei um estudo de caso etnográfico com um professor da rede, que denominei

estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

Professor Baobá, o qual estrutura suas aulas baseado nos valores civilizatórios afro-brasileiros. Lembrando que a etnografia não é um estudo do outro, mas com o outro, uma interpretação do mundo simbólico do sujeito, esse foi outro momento muito importante na minha formação tanto na condição de pesquisadora quanto de professora, pois foi um momento de troca muito grande.

Na dissertação apresento o resultado dos questionários, traçando um perfil do que pensam os professores da rede municipal de Porto Alegre sobre as questões étnico-raciais, algumas possibilidades para o trato com essas questões através da experiência do professor Baobá, e os limites que emergiram dos dados tanto da etnografia quanto dos questionários.

Quem são os professores que responderam o questionário? Dos 131 professores que responderam ao questionário, 70 são mulheres e 61 homens. Entre eles, 101 se autodeclararam brancos, 20 negros (como negros contabilizo as respostas negro, afrodescendente, pardo e preto), três responderam multi-racial ou mista, um respondeu que essa questão era ultrapassada e seis não responderam a questão.

A maioria dos professores conhece as Leis 10.639/03 e 11.645/08. (93 conhecem, 36 não conhecem e dois conhecem parcialmente) e reconhece alguma política para as questões étnico-raciais (80 reconhecem alguma política, 50 não reconhecem e um não respondeu).

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

Quando perguntados se praticam uma educação antirracista a maioria dos professores afirmou que sim (87%); alguns poucos (11,4%) responderam que não; e um professor disse que às vezes e outro respondeu nem sim nem não.

De acordo com as respostas dos professores podem-se identificar diversas formas de se praticar uma educação antirracista. Dividi as respostas em nove categorias, sendo que muitas delas se situavam em mais de uma categoria. Ao falarem sobre se trabalham algum elemento da cultura corporal afro ou indígena, 63 professores afirmaram que sim; 60 afirmaram que não; dois, não sabem ou trabalham de forma tangencial; e sete não responderam.

Entre os elementos citados aparecem: Jogos e brincadeiras (14), Dança (21), Rodas cantadas (3), Capoeira (30), História do esporte e temática do negro no esporte (7), Valores civilizatórios (2), Músicas e ritmos (3), e Contação de histórias (2).

Dos professores que responderam não trabalhar nenhum elemento da cultura corporal afro ou indígena, apenas 16 justificaram a resposta alegando falta de formação, de conhecimento; ou não se sentirem preparados para isso.

Os dados dos questionários demonstram que muitos dos professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre manifestaram interesse e preocupação com as questões étnico-raciais, e vários deles já realizavam algum trabalho, sistemático ou não, que abrange essas questões.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

Considerando que os questionários não serviram para indicar o professor e a escola onde eu faria a etnografia, por outro lado eles serviram de pano de fundo esuporte para que eu calibrasse o meu olhar sobre o tema durante a pesquisa. No capítulo Mojudara, no qual discuto os dados da etnografia, apresentei uma possibilidade de trabalharmos as questões étnico-raciais e promover uma educação antirracista. Através da utilização dos valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros, como metodologia para sua prática pedagógica, o professor Baobá investiu na desconstrução de uma lógica eurocêntrica, mostrando aos alunos que existem outros valores que também podem ser incorporados ao seu dia a dia. Com a valorização da roda, da palavra (oralidade), da ancestralidade e do ubuntu, o professor foi dando visibilidade e valorizando a cultura dos alunos e alunas negras, e construindo novas possibilidades de relações.

Permaneci em campo durante sete meses mais ou menos, acompanhando cinco turmas do professor Baobá. Como já mencionei, ele organiza suas aulas baseado nos valores civilizatórios afro-brasileiros, e afirma que, para trabalhar os valores civilizatórios não funciona só conversar, é preciso vivenciá-los na prática, no corpo. Ao explicar como estruturava suas aulas, o professor Baobá frisou que não trabalhava baseado no desporto, mas procurava trabalhar com os alunos e alunas a corporeidade e usava os princípios civilizatórios como princípios metodológicos para as

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

suas aulas. Iniciava as aulas sempre em círculo, promovendo a valorização da oralidade e o respeito à ancestralidade.

A seguir descrevo um pouco algumas aulas e a lógica que as pautam:

O ubuntu é uma filosofia africana que significa “eu sou por que nós somos”. Nas aulas do professor Baobá; percebi claramente a intenção de passar essa filosofia aos alunos. Lembro-me de uma aula em que os alunos estavam em roda, com mãos invertidas para que todos ficassem próximos e assim giraram, cuidando para que ninguém caísse. Depois bateram palmas para cada aluno, valorizando a presença de cada um no círculo. A próxima atividade foi o jogo de pega-pega paralítico e algumas de suas variações. Nessas atividades, foram trabalhados o valor da cooperação, o afeto, a solidariedade e; a noção de comunidade.

Um dos pressupostos do professor Baobá para desenvolver seu trabalho pedagógico é a roda, a circularidade. Todas as suas aulas iniciam sempre em roda, quando a aula é na rua a roda é feita no pátio, quando a aula é na sala, na maioria das vezes os alunos fazem um círculo com as cadeiras. O círculo então precisa ser sentido, precisa ser vivido e foi o que observei acontecer em várias aulas. Os alunos já sabiam que as aulas iniciariam em círculo e se organizavam automaticamente; também entendiam o porquê desse procedimento. Mais de uma vez, durante as aulas, o professor perguntou se eles sabiam o

porquê de estarem em roda e prontamente eles respondiam que sim.

O princípio da circularidade está intimamente relacionado a uma visão comunitária da vida, à filosofia do ubuntu, em que o homem está integrado ao universo. “Enquanto o comunitarismo valoriza a vivência coletiva, visando ao bem-estar de todos e de cada um, a circularidade propõe a horizontalidade nas relações humanas, a ciranda dos saberes” (ROCHA, 2011, p. 34).

Esse foi um dos primeiros valores civilizatórios que incorporei à minha prática. Já iniciava minhas aulas em roda mesmo antes de conhecer o professor Baobá e ter contato com a teoria afrocêntrica, mas no decorrer da pesquisa passei a fazê-lo de forma mais consciente e também problematizando com os alunos os motivos para estarmos em roda.

Outra preocupação do professor Baobá é trabalhar a oralidade e a ancestralidade. Várias vezes ele usou a estratégia de usar um elemento que marcasse quem estava com o poder da palavra. Um dia, no meio da aula, o professor reuniu a turma mais uma vez em roda e conversou com os alunos. Avaliou a aula até aquele momento, perguntando o que tinha sido mais difícil de realizar e o que eles mais haviam gostado. Chamou-me a atenção que o professor teve o cuidado de preservar a fala de cada um, e para organizá-la passava a bola para o aluno que ia falar, indicando que ele estava com a palavra e os outros deveriam ouvir.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

Também trabalhou a escuta aos mais velhos em casa através de consultas que os alunos deviam fazer, seja sobre suas origens, seja sobre experiências corporais dos mais velhos. Além disso, realizou caminhadas pela comunidade, durante as quais entrevistavam as pessoas na rua, exercitando a escuta e o respeito à opinião e à história dos mais velhos da comunidade.

Mais que um conteúdo – uma metodologia – uma visão de mundo. A possibilidade de transformação, de mudança de paradigma e da ruptura com uma visão eurocêntrica de mundo, por menor que seja, foi o que ficou mais evidente na prática e nas falas do professor Baobá durante o meu trabalho de campo. Para ele, toda essa possibilidade era fruto de um processo de construção em sala de aula. Era evidente o esforço que ele fazia em suas aulas, nas suas posturas, para desconstruir com os alunos a ideia de superioridade ou inferioridade de um povo em detrimento de outros, de que o branco europeu é mais valioso. Esse processo de tentativa de desconstrução desse eurocentrismo hegemônico coloca o povo negro e o aluno negro em outro lugar.

Da triangulação entre a etnografia e os dados dos questionários, alguns limites para o trabalho com as relações étnico-raciais na escola ficaram em evidência. A partir disso elaborei cinco categorias que apontam esses limites.

A primeira foi a solidão e os atropelos da escola que geram dificuldade de parceria, dificuldade para

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

realizar trocas e ter um projeto comum para o aluno. Percebi que o trabalho coletivo é algo muito escasso nas escolas. E se na prática pedagógica na escola o professor se depara com o individualismo e a solidão, nas questões étnico-raciais ainda é pior.

Outro limite é a carência na formação. Muitos professores afirmam não trabalharem as questões étnicas por falta de formação. Essa afirmação pode até servir como desculpa para a não abordagem dessa temática, mas não se pode ignorar o fato de que, realmente essas questões não são abordadas nas universidades brasileiras, públicas ou privadas. Currículos das universidades de onde vêm os professores mostram-se em desequilíbrio. Nos questionários que apliquei durante a pesquisa, 26 dos respondentes fizeram referência à falta de formação. Essas falas aparecem nas respostas sobre o reflexo das políticas em suas práticas ou na resposta à pergunta se trabalham elementos da cultura corporal. Nessas respostas, os professores alegam não fazê-lo por falta de formação, conhecimento e familiaridade com o tema; ou, mesmo que afirmem trabalhar esses elementos, enfatizam não terem tido formação para tanto. As respostas apontam para o fato de que o discurso da falta de formação não é uma simples desculpa, pois professores estão trabalhando, mas a falta de formação dificulta a inclusão dessa prática e o avanço do trabalho.

O conceito de igualdade é outro fator limitador. Geralmente, na escola trabalha-se como se não

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

houvesse diferenças, a partir de um discurso de igualdade, apesar de ocorrerem práticas ostensivas de diferenciação, principalmente de caráter racial e estético (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA e RODRIGUES, 2010, p.91). Faz-se o que se denomina de ocultamento da diversidade, mas seja importante que se trabalhasse com o conceito de equidade que é a focalização e a discriminação positiva de grupos de risco. Nos questionários aqui aplicados, 25 professores responderam praticar uma educação antirracista, pois usavam o critério da igualdade. Isso, no meu entendimento, não garante uma educação antirracista e serve como limite para o trabalho com as questões étnico-raciais.

O quarto limite está ligado à questão legal. Uma lei sancionada não significa que de fato seja aplicada, o que faz com que seja uma lei de direito, mas não de fato. A RME POA tem várias experiências de implementação da lei, mas, mesmo assim, a lei e o trabalho com as questões étnico-raciais ainda estão distantes da comunidade escolar como um todo. Nos questionários, somente 30% dos questionários responderam não conhecer a lei; 70% disseram conhece-la, mas somente 46,5% dos professores trabalham elementos da cultura corporal afro ou indígena. O que faz com que o restante (23,5%) que diz conhecer a lei não trabalhe essas questões? Seria somente pela falta de formação? Pelos atropelos e solidão na escola? Pelo ideal de igualdade? Ou por falta de uma política clara da SMED para essas questões?

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

Que fique claro, aqui, que muitos professores têm heroicamente trabalhado as questões, mas de forma individual e sem uma política consistente para isso.

O quinto limite identificado é referente à estrutura e visão da escola. A escola brasileira nasceu em um modelo eurocêntrico, pautada pela dicotomia entre corpo e mente, com a primazia do intelecto sobre o corporal, construindo uma visão de ser humano individualista com a hierarquização dos saberes, a meritocracia e a competição. Já, a cosmovisão africana e indígena pauta-se pela cooperação, por uma indissociabilidade da tríade corpo-mente-sociedade, pela solidariedade, no comunitarismo e na horizontalidade dos saberes. Até o padrão arquitetônico da escola incorpora essa visão eurocêntrica, compartimentado, hierarquizado. Onofre (2008) alerta que é preciso intervir no currículo de modo a subverter a lógica do racismo, sendo necessárias estratégias de elaboração de currículos e metodologias voltadas para tal fim.

Quando iniciei a cogitar a ideia de fazer meu estudo de mestrado na Educação Física, fui imbuída principalmente pela vontade de sanar lacunas em minha prática pedagógica. Queria estudar as questões étnico-raciais e ver como meus colegas lidam com essa temática, numa tentativa de buscar alternativas para as minhas aulas. Na minha formação tive pouco ou quase nenhum contato com elementos da cultura corporal afro e indígena e me questionava sobre que elementos trabalhar ou como abordá-los na prática pedagógica. Já

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

vinha fazendo discussões, propiciando espaço para os alunos pesquisarem na mídia e no seu cotidiano sobre as questões relacionadas ao tema, mas queria aprofundar e buscar novas possibilidades para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 nas minhas aulas.

REFLETINDO SOBRE A PESQUISA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A realização desta pesquisa foi para mim muito mais do que um aprendizado teórico; foi um espaço de reflexão, uma possibilidade de questionar a minha prática. Cada dia que passava, cada texto que eu lia, cada aula que observava ou pessoas que eu ia conhecendo, era como se um novo caminho se abrisse. Caminho para novas dúvidas, novas aprendizagens e novos sentidos e prazeres.

Falando sobre o papel da reflexividade em um estudo etnográfico, Mariante Neto e Stigger (2011 p.96) formulam três questionamentos iniciais: “O que se aprende pesquisando? Como refletir acerca de um trabalho de campo? Que mudanças ocorrem (podem ocorrer) durante uma dissertação, no que se refere à forma como o pesquisador pensa/vive o objeto da sua investigação e seu entorno?”. Perguntas estas muito pertinentes ao meu trabalho também. Ao refletir sobre o que se aprende pesquisando, fui percebendo a importância de ser um professor pesquisador. Acredito que, para além de aprender sobre o meu tema de pesquisa, aprendi a ser uma pesquisadora durante o

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

percurso do mestrado e aprendi a importância de fomentar isso também nos meus alunos.

Um dos primeiros exercícios que precisei fazer para realizar a dissertação de Mestrado foi o exercício do distanciamento. Apesar de ter feito a etnografia em outra escola que não a escola onde trabalho, a minha familiaridade com o tema era muito grande, até por também ter trabalhado na comunidade da escola Tingerreiros¹³, e; pelo trabalho ter acontecido também não só nessa instância, mas na convivência com todas as escolas, inclusive no meu local de trabalho. Buscar o estranhamento em algo que lhe é familiar é uma das premissas da antropologia urbana (VELHO, 1980), e eu precisei buscar esse estranhamento a todo o instante. Precisei fazer uma vigilância epistemológica e desnaturalizar o que para mim era natural, procurar nos discursos dos meus colegas o inédito.

Outro exercício importante durante o processo da pesquisa foi o exercício da humildade, de aceitar que as pessoas tenham opiniões diferentes e estejam em momentos distintos dentro das suas caminhadas. Aprendi, na minha caminhada de pesquisadora, a não julgar as pessoas, mas procurar entender o que as leva a não trabalharem ou não perceberem a relevância e a importância do tema. Como o tema é muito caro para mim, nem sempre tive esse entendimento; antes de

¹³Tingerreiros é o codinome dado à escola onde foi realizada a etnografia desta pesquisa.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

fazer a pesquisa, muitas vezes ficava muito indignada com colegas que simplesmente se negavam a discutir o assunto e algumas vezes queria impor-lhes a minha ideia. Aprendi, com o processo da pesquisa, com as leituras e a reflexão que preciso ter mais calma, mais 'jogo de cintura' e, sem abrir mão das minhas convicções, conquistar ouvidos sensíveis para o meu discurso. Não que eu ainda não me indigne, porque me indigno, mas aprendi a ter a humildade de canalizar essa indignação para uma ação positiva e entender o porquê da atitude da colega e como posso sensibilizá-la para o trabalho com as questões étnico-raciais. É preciso, antes de julgar, entender a história e o processo.

Durante o trabalho de campo passei a fazer um diálogo entre as reflexões que eu fazia sobre as observações da etnografia e minha prática pedagógica. Muitas vezes, nos intervalos das aulas do professor Baobá, discutíamos sobre situações ocorridas nas minhas aulas e nas dele, trocando informações e reflexões sobre nossas práticas docentes e como agir em certas situações. Lembro-me de um episódio ocorrido em uma aula que eu observava, e os alunos passaram o tempo todo se xingando e fazendo piadinha um do outro. Principalmente um menino e uma menina negra, que a cada fala levantavam de onde estavam e se estapeavam. Essa cena descrita podia muito bem ser de uma aula na minha escola, pois a atitude dos meus alunos muitas vezes foi a mesma. Discutimos sobre a necessidade de que esses alunos têm de se tocarem e

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

como constroem uma relação em que a única forma desse toque acontecer é na base da agressão e da violência. A partir dessa reflexão passei a trabalhar com os meus alunos momentos em que eles tinham que se tocar, construindo outras lógicas para esse toque que não fosse mais a violência e a agressão.

Na busca por conteúdos da cultura corporal africana e indígena para trabalhar as questões étnicas me deparei, durante a pesquisa, com outra forma de estruturar minhas aulas, para além dos conteúdos, pensar em uma metodologia que rompesse com o pensamento eurocêntrico imposto à escola. A pesquisa me permitiu rever minha prática, tomando consciência de que, muitas vezes, eu fazia as coisas, mas não explicitava para os alunos o porquê, como era o caso de reunir os alunos em formato de roda. Todas as minhas aulas já começavam em roda, mas eu nunca tinha explicado aos alunos o porquê disso ser assim.

Aprendi com meus colaboradores que trabalhar baseada nos pressupostos afrocêntricos pressupõe colocar as diferentes cosmovisões em pé de igualdade. É dar visibilidade às diferentes culturas e mostrar aos alunos que existem vários modelos de sociedade. Várias formas de viver sua corporalidade!

“Sora, ser negro é muito mais do que ter a pele escura né??!!” (fala de uma aluna de C20, 8ºano, ao encerrarmos a aula).

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de; RODRIGUES, Tatiane Cosentino A criança negra, uma criança negra. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Educação e Raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MARIANTE NETO, Flávio Py; STIGGER, Marco Paulo. Reflexividade na pesquisa etnográfica e as suas relações com a prática pedagógica de um professor de boxe. **Cadernos de Formação RBCE**, Campinas, p. 95-107, jan. 2011.

ONOFRE, Joelson A. Repensando a questão curricular: caminho para uma educação anti racista. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 4, n. 4, 2008.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. A pedagogia da tradição: as dimensões do ensinar e do aprender no cotidiano das comunidades afro brasileiras. **Paideia**, Belo Horizonte, ano 8, n. 11, p 31-52, jul./dez. 2011.

VELHO, Gilberto. O antropólogo pesquisando em sua própria cidade: Sobre conhecimento e heresia. In: VELHO, Gilberto (Cord.). **O desafio da cidade: Novas perspectivas da antropologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Campus LTDA, 1980.

APRENDENDO A SER NEGRO

Marzo Vargas dos Santos

REFLEXÕES INICIAIS

Ser negro e estudar as relações étnico-raciais no Brasil nos faz prestar atenção em mensagens e informações que permeiam e formam nossa sociedade desde sempre. Um exemplo disso é a definição do termo “negro”, utilizada da seguinte forma em um dicionário virtual de língua portuguesa.

Negro: que recebe a luz e não a reflete; preto. Escuro, sombrio, denegrado, requeimado do tempo, do sol. Lutuoso, fúnebre, que causa sombra, que traz escuridão. Tenebroso, tempestuoso, tétrico, horrível, lúgubre. Que pertence à raça ou ramo negro, ameaçador, medonho, condenado, maldito. Que anuncia infortúnios, funesto, nefasto, horrendo, pavoroso, pervertido, adverso, inimigo, execrável, nefando, odioso. Indivíduo da raça negra, escravo, homem que trabalha muito, escuridão, trevas (Dicionários Michaelis, 2015).

A questão inquietante que se apresenta é saber se, a partir dessa definição pública, alguém gostaria de ser negro? Ou ainda se alguém gostaria de ter um filho negro? Essa forma de introduzir o tema das relações étnico-raciais, através de reflexões a partir do cotidiano, foi uma das minhas primeiras incursões ao

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

assunto, realizado em um curso durante o período do mestrado.

Referi esse momento porque entendo que quando pensamos em formação, percursos formativos, processo individual e coletivo, alguns caminhos nos parecem mais relevantes do que outros. E esse foi um momento marcante porque eu iniciava a colocar em pauta, de forma inédita pra mim, um assunto, de certa forma, delicado para alguns, e tinha a possibilidade de perceber os olhares, os silêncios e as interações a partir do tema proposto.

O presente texto resulta da preparação e da minha participação na 5ª edição do Seminário de Pesquisa Qualitativa, compondo a mesa “Pesquisa e percursos formativos”, que se propunha a analisar os desdobramentos entre percursos formativos e o exercício da pesquisa no trabalho docente de professores de Educação Física. Ao receber o convite para compor a referida mesa, obviamente fiquei feliz por poder me reaproximar do grupo de pesquisa F3P-EFICE, fazer parte do evento, encontrar pessoas, colegas da Educação Física, da rede municipal de ensino de Porto Alegre (RME), entre outras coisas. Mas em seguida surgiram certos questionamentos: o que dizer? Sobre o que falar? O que as pessoas esperam desse encontro? Ao mesmo tempo em que não queria, e não podia me aprofundar no tema da minha dissertação - cultura estudantil e Educação Física escolar na perspectiva do estudante negro -, porque fugiria da temática da mesa, também não podia me

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

furtar de falar sobre o assunto que me aproximou do grupo de pesquisa, me acompanhou durante o mestrado e, portanto, fez com que eu fosse convidado para ser parte desse seminário.

Confesso que depois de concluir o mestrado (SANTOS, 2007) e o artigo da dissertação (SANTOS e MOLINA NETO, 2011), poucas vezes tive contato com a dissertação em sua totalidade. Após aceitar o convite para o seminário, minha estratégia foi reler o trabalho e perceber os pontos e assuntos que mais me faziam vibrar e querer conversar sobre. Dessa forma, abordo, no presente texto, um pouco da minha trajetória como pesquisador, sobre o processo pelo qual passei durante a pesquisa e os fatos e reflexões que considere mais importantes a serem apresentados e discutidos no 5º Seminário de Pesquisa Qualitativa.

APROXIMAÇÃO À PESQUISA

Início essa reflexão relembrando meus primeiros contatos com a pesquisa científica, elencando três cenas dessa aproximação, os quais compuseram meu percurso na condição de professor e pesquisador:

Cena 1: Reuniãozinha com a direção da escola para consultar os professores de Educação Física sobre a possibilidade de ser realizada uma pesquisa conosco e em nossas aulas. Alguns colegas que já tinham sido “pesquisados” disseram que não seria legal, que as pessoas vinham até a escola, faziam suas pesquisas e depois sumiam, não davam retorno algum. Por fim,

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

concordamos com a pesquisa e a professora pesquisadora foi “autorizada” a realizar seu trabalho na escola.

Cena 2: Uma pessoa/professora “estranha ao meio”, onipresente, discreta, silenciosa, que “pairava” pelos espaços da escola, observando e anotando em uma caderneta. Através dessa professora/pesquisadora pude conhecer/entender um pouco mais sobre pesquisa científica, grupos de pesquisa e seus funcionamentos, participação como aluno especial em disciplinas do Programa de Pós-Graduação (PPG), entre outras “curiosidades”. Estabelecemos uma troca riquíssima de informações e conhecimentos, fundamentais em nossas trajetórias acadêmicas.

Cena 3: Participação, como colaborador, de grupo de discussão na Faculdade de Educação da UFRGS. Aceitei participar de um encontro de professores que discutiria um tema relacionado a uma Tese de Doutorado, servindo como instrumento de coleta de informações nesse estudo. Essa participação me mostrou a relevância da possibilidade de construir um espaço de discussão como instrumento na pesquisa científica.

As três cenas descritas constituíram e instigaram esse professor/pesquisador que ingressaria no mestrado com desejos de ser pesquisador, “ter um mestrado”, voltar a estudar “oficialmente”, retornar à UFRGS, retornar à EsEF, integrar um grupo de

pesquisa, aproximar-se do universo dos estudantes de uma forma diferente do dia-a-dia como professor e, além disso, estudar, escrever, falar e entender mais as questões relacionadas ao negro, à negritude, às relações étnico-raciais e a tudo o que isso significa. Em meu entendimento, alguns elementos atuaram como facilitadores, vindo ao encontro desses desejos e objetivos:

SER E/OU QUERER SER NEGRO

Afinal, ser negro, no Brasil, é uma postura política, ser negro é tornar-se negro. Não é tarefa fácil assumir essa postura política diante da bagagem de preconceitos e discriminações que nos acompanham. Menos desafiador, talvez, seja assumir o mito da democracia racial¹⁴ ou esconder-se na miscigenação a fim de tentar não perceber que nossa sociedade ainda tem uma visão de hierarquia étnico-racial, em que o negro ocupa posições inferiores.

Diante disso, embora fosse um compromisso desejável a toda sociedade civil, cabia a mim, na condição de pesquisador/professor negro, contribuir para dar visibilidade a essas questões. Não se trata de afirmar que somente negros podem estudar essas questões e tampouco querer que os negros tratem

¹⁴ Corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre esses dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento (GOMES, 2005, p. 57).

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

somente desses assuntos. Entretanto, acredito que o fato de ser personagem principal em situações de racismo e discriminação pode propiciar uma sensibilidade maior nessas questões e um olhar mais apurado para identificar e compreender certas relações sociais. Era preciso estar atento para que essa sensibilidade e o compromisso político não se sobrepusessem aos objetivos científicos de uma pesquisa acadêmica, mas servissem como diferencial na tarefa de colocar o assunto em pauta.

E pensando nessa trajetória de sujeito, de professor e de pesquisador foi impossível não “retornar” à minha vivência estudantil no ensino básico, em que sempre fiz parte de um grupo pequeno de estudantes negros. As leituras que realizei durante o mestrado me fizeram entender os silêncios durante minha escolarização, a dificuldade de interagir com os colegas de aula, a invisibilidade de outros negros no currículo, nos livros e nos exemplos usados pelos professores. O único dia no ano letivo em que eu saía da invisibilidade era justamente o mais constrangedor: *treze de maio*, apontado como o “dia da libertação dos negros, com glórias para a princesa Isabel” e, se possível, uma cratera para que eu pudesse sumir diante de olhares e risadinhas que se voltavam para mim. Os momentos em que eu conseguia interagir melhor com os colegas de aula eram durante as aulas de educação física, nas quais eu era percebido com certo destaque positivo no grupo. No esporte eu tinha referências positivas; podemos discutir algumas dessas

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

referências, mas eu tinha referências positivas naqueles momentos. Essas reflexões reforçaram minha intenção inicial, que era a de aproximar as discussões sobre a cultura estudantil, a educação física escolar e as relações étnico-raciais na perspectiva do negro e o compromisso pessoal e social de ampliar o debate sobre a história e a cultura negra no meio acadêmico.

INGRESSO NO GRUPO DE PESQUISA

Outro ponto que considero facilitador nesse percurso foi o contato com a professora/pesquisadora, referido anteriormente, que me levou a uma aproximação e ao ingresso no grupo de pesquisa F3p-efice. O grupo priorizava estudos realizados na RME/POA e pesquisadores que estivessem atuando na função de professores nessa rede, e eu, além de pretender realizar o estudo na RME/POA, já trabalhava em um escola municipal da referida rede de ensino. Além disso, o grupo tinha abordado temas — formação permanente, trabalho docente, atuação profissional e política, identificação docente e experiências vividas, entre outros — construídos na perspectiva do professor de Educação Física e, naquele momento, assim como eu, também tinha interesse em escutar o que os estudantes tinham a dizer. O significado que esses sujeitos davam às suas ações, às relações na escola e nas aulas de educação física, ou seja, a perspectiva dos estudantes era um tema a ser estudado pelo grupo e vinha ao encontro do meu projeto de investigação.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

A partir desses desejos e desses facilitadores eu dava continuidade à minha formação e iniciava oficialmente essa fase de pesquisa acadêmica, já com um desenho do que viria a ser estudado/ pesquisado.

A definição do problema de pesquisa e dos objetivos de um trabalho investigativo são questões éticas e políticas, e não simplesmente técnicas. Dessa forma, a proposta era identificar e compreender como estudantes negros da RME/POA se constituíam nas interações sociais e como essas construções se manifestavam na cultura estudantil e na educação física escolar. Isso refletia a intenção de escutar esses sujeitos a respeito do que pensavam principalmente sobre o que significava ser negro e ser estudante nessa rede de ensino naqueles dias. Na qualidade de professor da RME/POA sempre considerei fundamental identificar elementos da cultura estudantil a fim de compreender certas falas e atitudes dos estudantes.

QUESTÕES IMPORTANTES NO PROCESSO

A seguir, abordo algumas reflexões importantes no processo formativo, mais especificamente as relacionadas ao processo de obtenção das informações.

Como procedimentos para obtenção das informações foram utilizados: análise de documentos, observação participante, diário de campo, grupos de discussão e entrevista semiestruturada. Nesse processo, saliento dois desses instrumentos que me

fizeram parar e refletir um pouco mais do que sobre outros.

GRUPOS DE DISCUSSÃO

Quando me aproximei dessa prática metodológica utilizei, como uma das referências de apoio, a tese de doutorado¹⁵ defendida pela professora Carla Meinerz (2005), na qual ela explicita - quando escreve sobre os caminhos metodológicos - sua trajetória em relação aos grupos de discussão. O fato de ter participado de um dos grupos me trouxe a sensação de intimidade com o estudo realizado, e a cada parágrafo lido sentia-me como se estivesse no momento da realização da reunião e até imaginando as etapas e as angústias pelas quais a professora passou. Foi uma participação fundamental nesse percurso e, com certeza, uma das motivações para conhecer melhor essa prática e utilizá-la na investigação.

Os primeiros obstáculos surgiram logo de início, pois os autores que consultei referiam, em diferentes momentos, nomenclaturas distintas sobre uma prática supostamente igual, e, do mesmo modo, origem, histórico e perspectivas teóricas diferentes. Nesse momento, um recuo talvez fosse providencial. Em vez disso, resolvi me fundamentar nesses estudos, não para esmiuçar a bibliografia existente e, sim, para

¹⁵ Tese intitulada “Adolescentes no pátio, outra maneira de viver a escola: um estudo sobre a sociabilidade a partir da inserção escolar na periferia urbana”.

descobrir, em cada um deles, elementos que possibilitassem a utilização dos grupos de discussão como prática – que exige certa técnica – capaz de constituir-se em um eficiente instrumento de coleta de informações no trabalho.

QUESTIONÁRIO DE AUTODECLARAÇÃO

Outro momento de parar e repensar o caminho investigativo foi quando conversei com as responsáveis pela secretaria, ou secretárias, das escolas investigadas sobre o processo de autodeclaração de cor/raça constante na ficha de matrícula dos estudantes. Essas conversas ocorreram separadamente, mas elas foram muito parecidas em afirmar constrangimento, tanto para quem¹⁶ faz a pergunta “qual é a cor/raça do aluno (a)?”, quanto para quem tem que responder. Isso, segundo Hasenbalg (1996), é uma indicação de que as pessoas não estão acostumadas a falar com naturalidade sobre questões referentes às relações raciais.

Diante dos constrangimentos e de muita desconfiança por parte dos pais e responsáveis no momento da matrícula de seus filhos, as secretárias das escolas referidas encontraram soluções para driblar esse “constrangimento”. A partir de certo momento, passaram a não perguntar “qual é a cor/raça

¹⁶ Funcionário(a) da secretaria da escola, responsável pelo preenchimento dos dados e que eu chamo, para efeitos de descrição do processo, de perguntador.

do aluno (a)?”, deixando, na ficha de matrícula, essa opção em branco ou “assinalando o que via. Se era branco ou moreninho, colocava branco e se era bem escurinho, marcava preto” (Diário de campo, 16.08.06). Portanto, eu não poderia saber se a autodeclaração dos colaboradores do estudo traduzia o que eles pensavam. Esse instrumento para obtenção de informações não pode ser utilizado como tal, mas constituiu-se em um rico processo de aprendizagem do pesquisador, sendo bastante útil na construção de outros instrumentos de coleta e na interpretação das informações.

REFLEXÕES TRANSITÓRIAS

Finalmente, faço algumas reflexões sobre o capítulo que, na dissertação de mestrado, denominei considerações transitórias para resgatar a noção de pesquisa como processo sem verdades definitivas e acabadas. Trata-se de um difícil momento de organizar as ideias, agregá-las a outras e sistematizar um texto final de algo que não parece finalizado, porque permanece a sensação de que muito ainda poderia ter sido falado, lido, questionado e observado. A limitação do tempo para a conclusão da dissertação que, em muitos momentos, pressiona e incomoda, em outros funciona como motivação para escrevermos, pois a visibilidade de todo nosso esforço investigativo e da riqueza do campo de pesquisa depende da nossa escrita. Dessa forma, a escrita da dissertação, especialmente das considerações transitórias - ou finais - dizem muito sobre a trajetória do pesquisador,

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

seu percurso formativo e seus processos individuais e coletivos.

Em relação ao processo de aprendizagem, às vezes, a ansiedade de pesquisador iniciante faz aflorar a necessidade de “grandes achados”, mas um dos meus importantes aprendizados consiste, justamente, em perceber que “nossa pesquisa não mudará o mundo, mas pode mudar nossa visão sobre o mundo”, dito pelo professor Paulo, em uma aula inaugural aqui na EsEF17.

Pensando dessa forma, entendo como possíveis contribuições da pesquisa para a área de conhecimento a relevância de compreender a Educação Física escolar na perspectiva do estudante, pois ele se constitui em um dos protagonistas nessa prática social e, muitas vezes, a escola e o professor não têm condições - pelo acúmulo de atribuições - de escutar o que esses sujeitos têm a dizer sobre o sentido de determinadas ações. O objetivo, obviamente, não é de prescrever, mas apenas oferecer mais alguns elementos na tentativa de estabelecer vínculos com nossos estudantes, fato que pode qualificar nossa prática pedagógica.

Ainda sobre a área de conhecimento, percebo necessário que a Educação Física se faça mais presente no debate sobre as questões étnico-raciais no contexto escolar. A cultura estudantil tende a valorizar bastante

¹⁷ Em aula inaugural da disciplina “Seminário Avançado: Seminários em Ciências do Movimento Humano”, do PPGCMH/ESEF, Paulo Fensterseifer, em 12 de março de 2007.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

os elementos da cultura corporal em uma relação muito próxima com a história e a cultura negra, que parece pouco trabalhada no dia-a-dia da escola. Na condição de professor de Educação Física, e mesmo atento a esse tema, sei que existe uma série de questões que dificultam algumas iniciativas nesse sentido. Portanto, entendo que não é tarefa simples. Entretanto, acredito que antes mesmo de buscarmos atividades que relacionem a história e a cultura africana e afro-brasileira à nossa área de conhecimento, é fundamental que possamos romper com o silêncio sobre as relações étnico-raciais, com a falácia da igualdade de oportunidades aos negros nas relações sociais e com a hierarquização naturalizada das diferenças. As consequências dessa política do silêncio conformam nossa sociedade, nossas escolas e nossa educação física escolar. Um olhar e uma escuta atentos, nesse sentido, poderão permitir que os estudantes percebam as diferenças de forma positiva.

Nesse sentido, reitero a importância da formação de maior número de docentes negros nas diferentes áreas do conhecimento - assumindo posições de prestígio social -, o aumento qualificado do debate sobre esse tema e a valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira, também no Ensino Superior. Isso pode significar para as escolas e os estudantes uma aproximação importante com outra perspectiva da nossa história, da nossa cultura, da construção das diferenças e das interações sociais que constituem os contextos escolares.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

As contribuições e aprendizagens que tive na função de pesquisador foram inúmeras, muitas delas já referidas no decorrer do texto. Perceber e assumir que não somos os únicos detentores da verdade e que a própria verdade não é única - do mesmo modo que a(s) cultura(s) -, é um aprendizado tão importante quanto difícil de ser assimilado. Compreender outra cultura, outra lógica, permitir outras verdades e diferentes perspectivas, sem a soberba de alguém que apenas admite a presença de “um outro” menos capaz ou menos qualificado, é um aprendizado que desacomoda nossas estruturas, no sentido de enriquecer nossa visão de mundo.

Em relação aos estudantes colaboradores, a investigação também foi importante ao romper com o silêncio que constitui as relações étnico-raciais, de uma forma geral, e ao possibilitar a eles a manifestação e a percepção de opiniões, angústias, dúvidas, histórias de vida, lembranças, acontecimentos e vivências sobre o assunto.

Para finalizar, concordo com Portella (2007), e entendo que conhecer as questões de fundo que contextualizam esse debate é um exercício essencial para assimilar a importância da inserção do tema na educação brasileira, na perspectiva das diferentes áreas do conhecimento. Entretanto, é preciso tratar essas questões de fundo e propor uma “revisão histórica também dos olhares, dos saberes e das práticas, não apenas das relações pedagógicas”, mas das interações sociais cotidianas, de modo que os

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

sujeitos possam se perceber - e perceber o outro - em diferentes lugares e em diferentes narrativas.

REFERÊNCIAS

Dicionário Online - Dicionários Michaelis (2015). Página consultada em 20 de setembro de 2015, <<http://michaelis.uol.com.br/>>.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 39-62, 2005.

HASENBALG, Carlos. Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil. In: MAIO, Marcos Chor (org.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996.

MEINERZ, Carla Beatriz. **Adolescentes no pátio, outra maneira de viver a escola: um estudo sobre a sociabilidade a partir da inserção escolar na periferia urbana**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. (Tese de Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, UFRGS, 2005.

PORTELLA, Tania. Combate às desigualdades na educação escolar. In: **Democracia Viva**. Rio de Janeiro, n. 34, p. 03-07, jan/mar 2007.

SANTOS, Marzo Vargas dos. **O estudante negro na cultura estudantil e na educação física escolar**.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas
curriculares e experiências artesanais

Porto Alegre: UFRGS, 2007. (Dissertação de Mestrado em Ciências do Movimento Humano) Escola de Educação Física, UFRGS, 2007.

SANTOS, M.V. ; MOLINA NETO,V. . **Aprendendo a ser negro: a perspectiva dos estudantes**. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 41, p. 516-537, 2011.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas
curriculares e experiências artesanais

PARTE III

**Relato de experiências de docentes
da Rede Pública de Ensino**

CAPOEIRA EM DIÁLOGO: RELAÇÕES INTERDISCIPLINARES NA RODA E NA ESCOLA

Maira Lopes de Araújo - “Janaína”¹⁸

A capoeira, manifestação popular de origem genuinamente brasileira, é símbolo da resistência física, cultural e ideológica aos castigos a que os negros foram submetidos em nosso país. Utilizar o espaço de uma disciplina curricular na escola para fomentar a prática dessa arte entre os educandos é resistir, mais uma vez, ao processo de dominação daqueles que ainda concentram poder, traduzido, principalmente, em capital cultural e intelectual.

No caso da Educação Física, tão permeada por práticas esportivas e manifestações culturais de outros países, se torna fundamental a presença de uma cultura corporal que seja relacionada à história social, política e econômica do Brasil. Com música, de forma espontânea, alegre e criativa, a capoeira faz o contraponto às práticas tradicionais desenvolvidas com maior ênfase no contexto escolar, tornando-se

¹⁸ Capoeirista batizada com o codinome de “Janaína”, é professora da RME/POA, onde coordena o projeto interdisciplinar *Capoeira em Diálogo*. Autora do livro “Capoeira: a circularidade do saber na escola” - Ed. Sulina, 2014 - que trata dos valores civilizatórios afro-brasileiros na escola, da Lei Federal 10.639/03, traz elementos da história da capoeira e trata da arte em seu potencial interdisciplinar.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

mais uma possibilidade de ação cultural, esportiva e de lazer aos educandos.

Dialogando com o desenvolvimento físico, com a história do Brasil, com a musicalidade, a alfabetização, com as artes visuais, com a educação especial e com outros conteúdos presentes no currículo formal, a capoeira se afirma como área de conhecimento no espaço escolar. A relação da cultura afro-brasileira com a escola passa a se constituir elemento pertencente ao cotidiano escolar, ocupando diferentes espaços nas vivências, nos diálogos informais, nas reuniões pedagógicas, nas formações de professores. Essa inserção torna-se responsável por uma transformação cultural na instituição, que é ocupada por uma manifestação que não pertence à configuração escolar eurocêntrica que hierarquiza etnias e suas expressões, subjugando, principalmente, as manifestações de origem negra e indígena. A ocupação vai desde a realização cotidiana das aulas práticas e da roda de capoeira no pátio, no saguão, até as histórias contadas na biblioteca, as cantigas criadas e gravadas em CD, as peças teatrais, a abordagem de conteúdos específicos nas salas de aula. A adesão dos educandos à prática da capoeira cria a demanda de se trabalhar com as questões étnicas relacionadas ao negro, nos diversos tempos e espaços que constituem a realidade escolar. Os educandos passam a despertar sua curiosidade a partir do desejo de aprender a respeito daquele tema. Dessa forma, os professores se envolvem e também se sentem estimulados a desenvolver uma abordagem

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

diferenciada sobre a construção sociocultural brasileira. Trabalham em prol de uma concepção democrática que passa a respeitar, de fato, a história do Brasil, refletindo sobre as controvérsias presentes nesse enredo, até então invisibilizadas no contexto escolar.

Os valores civilizatórios afro-brasileiros, presentes na roda de capoeira e pertencentes ao nosso modo de vida, embora negados ou pouco enfatizados, tornam-se conceitos comuns entre educadores e educandos. A partir da prática da capoeira na escola, dialogando permanentemente com outras áreas, os valores ancestralidade, oralidade, memória, circularidade, corporeidade, religiosidade, cooperativismo, musicalidade, ludicidade e axé passam a integrar o repertório das conversas, os debates em aula e, inclusive, o cotidiano fora da escola.

O PROJETO INTERDISCIPLINAR

O projeto *Capoeira em Diálogo* teve início no ano de 2013, em uma escola municipal que tem por característica e tradição práticas de trabalho integrado. Os espaços de trocas e as parcerias ocorrem em todos os anos do ensino básico, em diversas áreas do conhecimento. Essas práticas surgem das demandas do cotidiano pedagógico, pela sugestão do grupo de educadores e pela afinidade de concepção educacional dos professores envolvidos.

O projeto-piloto, assim denominado por ter sido a primeira experiência ocorrida, chamou-se

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

Capoeirando na Escola e foi realizado em uma turma de primeiro ano do ensino básico, com 25 crianças de seis e sete anos. Como o diálogo com outras áreas do conhecimento foi se intensificando no decorrer das práticas com os alunos, e pela prática da capoeira se caracterizar como diálogo corporal, adotou-se, ao final do primeiro semestre de implementação, o nome *Capoeira em Diálogo*.

Atualmente, abrange diversas turmas, sendo a capoeira considerada conteúdo curricular formal inserida no tempo-espaco escolar como outras áreas de conhecimento: a música, a história, a matemática. O projeto contempla turmas de seriação normal, turmas diferenciadas e turmas integralizadas¹⁹. Atinge toda a escola no formato de complemento curricular²⁰, em que os alunos se inscrevem por interesse, independente de faixa etária ou turma a que pertencem.

Os objetivos desse projeto foram, inicialmente, estudar os princípios da capoeira, conhecer os fatos

¹⁹As turmas diferenciadas são turmas de projeto em que alunos com dificuldades ou defasagens de aprendizagem trabalham focados no processo de alfabetização. Contam com um grupo de professores que planeja, organiza e reúne-se para pensar estratégias de ação que resultarão em um melhor aproveitamento. As turmas integralizadas permanecem na escola durante os dois turnos, manhã e tarde, e fazem parte da implementação da Educação Integral nas escolas.

²⁰O Complemento Curricular ocorre no turno inverso ao do aluno e oferece cursos, em formatos de oficinas nas áreas de Artes, Culturas, Linguagens e Informática.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

históricos, desenvolver o jogo e sua prática na roda, aprender os significados dos símbolos pertencentes ao universo da capoeira, aprender e compor cantigas, explorar e executar os instrumentos, gravar um CD em estúdio, expor o trabalho na escola e também proporcionar intercâmbio cultural com outros capoeiristas. Esses objetivos foram alcançados em 2013 e se fortaleceram no decorrer do trabalho nos anos seguintes, tornando-se etapas características do desenvolvimento do projeto.

Entre os princípios da capoeira estão a convivência em grupo, a camaradagem, a fidelidade ao parceiro. Aprender a conviver coletivamente é um princípio de base na capoeira que vai ao encontro das práticas escolares e da organização da vida social. Um dos princípios da capoeira trabalhado no projeto, e que consideramos um dos mais relevantes no processo de formação de crianças e adolescentes, é o 'aprender a levantar'. "Todo mundo é capoeira, se caiu vai levantar", trecho da composição musical de uma das turmas, é uma premissa básica do capoeirista, tanto na roda quanto na vida. Esse aprendizado foi expresso na letra da cantiga composta pelos educandos, demonstrando a apreensão de um dos valores mais importantes que a arte apresenta. Esse ensinamento da capoeira, aparentemente relacionado apenas à prática do jogo, é transposto para diferentes situações do cotidiano das crianças: errar e acertar, não desistir de aprender, ajudar o outro em situações difíceis, manter-se sempre em movimento.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

O conhecimento e o estudo dos fatos históricos que consolidaram a capoeira como arte e cultura genuinamente brasileiras ganham destaque nas ações do projeto. Esses fatos são abordados através de brincadeiras e contação de histórias, respeitando-se o princípio da oralidade. Um exemplo é a história de Besouro, Manoel Henrique Pereira, cidadão negro, capoeirista, personagem da história do Brasil, cuja atuação nunca foi contada nos livros didáticos. Apesar de sua biografia ter sido abordada em filmes e livros, sempre foi tratada como folclore ou até mesmo lenda. No entanto, Besouro foi um protagonista que muito lutou para a libertação de escravos. Essas abordagens, que revelam personagens da construção de nossa sociedade, desenvolvem, nas crianças e nos adolescentes, uma identificação com a cultura nacional, com a realidade histórica brasileira, vinculando o imaginário à conscientização acerca de nossas matrizes étnicas e das lutas travadas por liberdade e justiça social.

A rotina do projeto sistematiza-se em aulas de capoeira, de música e de artes, momentos de registro gráfico, contação de histórias, idas à biblioteca, escrita de textos, atividades que ocorrem nos períodos de aula semanal. Não há diferenciação de períodos para o projeto na grade curricular. Ele ocorre nos períodos de aula do currículo e períodos de aulas especializadas — Música, Educação Física e Artes. Os professores que atendem a turma de projeto se envolvem a partir de sua especialidade em seus espaços de tempo com os

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

alunos. Evidentemente, em muitos momentos nos reunimos para reuniões, planejamentos ou realizamos atividades em que todos estejam envolvidos.

Para a capoeira estar na escola e ser considerada um conteúdo curricular, imaginamos parcerias de trabalho para que ela ocupe outros espaços de ação pedagógica. Por exemplo, nas aulas de música, as vivências são multiplicadas em atividades de ritmo e canto. Nas aulas de artes plásticas, os alunos desenham, pintam, e recriam as cenas de jogo, os símbolos, os instrumentos musicais e as histórias ouvidas. Nas aulas de capoeira ocorre o aprendizado da movimentação, que tem como elemento de base a ginga e sequências de movimentos de ataque e defesa. Objetiva-se aprender a compor a roda, a rotatividade de funções entre os integrantes. Essas funções são de responsabilidade de todos, e todos realizam ora uma, ora outra: o canto, a execução de instrumentos, o jogo, o bater palmas, a participação observante. Aprender os toques no pandeiro, no atabaque e no berimbau, e entoar as cantigas também faz parte da rotina de aulas. Na prática de roda a execução de instrumentos e o canto estão presentes todo o tempo. No projeto ocorrem momentos de aprendizagem desses instrumentos e aprimoramento dos toques. Também aulas de técnica vocal, respiração e articulação ajudam o cantador em sua performance.

O projeto tem como prioridade o fomento e a valorização da cultura popular afro-brasileira, possibilitando ações pedagógicas no contexto escolar.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

A prática da capoeira dialoga com o desenvolvimento físico, o conhecimento da História do Brasil, a musicalidade, a alfabetização, as artes visuais e outros inúmeros conteúdos do currículo escolar. Com caráter interdisciplinar, *Capoeira em Diálogo* está sendo um projeto pioneiro no estado do Rio Grande do Sul e vem se afirmando como um instrumento pedagógico no trabalho educativo formal.

CAPOEIRA NA ESCOLA

O trabalho com capoeira nas instituições de ensino formal pode ter objetivos diferentes, de acordo com a concepção de educação do(a) mestre(a) ou professor(a) responsável pelo projeto. No entanto, alguns valores não podem ser deixados de lado, à medida que são elementos fundamentais para o processo de transformação a que se propõe a capoeira enquanto manifestação de resistência cultural.

Para se afirmar como símbolo de resistência e, mais do que isso, expressar em ações práticas seu potencial revolucionário, a capoeira entra nesse universo educacional com todos os valores que lhe foram agregados ao longo de sua história. Contextualizada, historicizada, musicalizada, jogada e lutada. A capoeira na escola se insere de forma inteira, com berimbau, pandeiro e atabaque. Com cantigas que falam em Ogum, Iemanjá, Exu e Xangô. E também falam em Santo Antônio, Santa Maria e São Bento. Sem distinção, sem hierarquia.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

É a capoeira que se propõe a imergir em um espaço diferente daquele em que a fez nascer, e, às vezes, até contrário em posturas e ações. Essa disponibilidade da capoeira e do capoeirista é repleta de compromisso social e consciência em relação à necessidade de estar em um lugar diferente na tentativa de transformá-lo, levando a ele a reflexão no intuito de repensar a cultura popular brasileira, seu significado e a urgência de sua presença na instituição de ensino formal.

Assim, passa a fazer parte daquele contexto e dialoga com as demais áreas do conhecimento. A rigidez na separação de conteúdos proposta pela maioria das escolas, por exemplo, é contraditória ao que se propõe a capoeira como elemento que agrega diferentes saberes e os relaciona em todos os momentos de sua prática. A capoeira na escola disponibiliza a oportunidade de um trabalho coletivo porque se dispõe à inter-relação com outras áreas de conhecimento potencialmente. O envolvimento do corpo docente, de modo curioso e disponível, como ocorre no *Capoeira em Diálogo*, acrescenta à capoeira novas propostas de intervenção pedagógica, partindo de sua prática tradicional.

Os valores civilizatórios afro-brasileiros são temas recorrentes nas aulas, nas salas, nas quadras e em todos os espaços escolares, propondo uma formação integral e integrada com a realidade local e social dos estudantes, funcionários e comunidade. Na escola, a capoeira deve ser inteira, complexa e diversa

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

como se originou. E o capoeirista, em sua posição de educador, mantém-se integral com sua fé e com sua concepção de mundo que propõe a circularidade dos saberes na escola e na vida.

A capoeira na escola se relaciona com a comunidade, troca experiências, saberes. Realiza rodas e outras atividades dentro e fora daquele espaço. Interage, se mostra como é e valoriza o diferente. Na escola, a capoeira se transforma em possibilidade pedagógica com toda sua gama de interpretações e saberes. O capoeirista propõe a troca, se dispõe a apresentar sua arte que é constituída de teoria e prática; movimenta, canta, faz barulho, pula, alegre, motiva e conscientiza a partir desses elementos.

POR UMA EDUCAÇÃO PLURAL

Na escola pública, as desigualdades e diversidades decorrentes do meio socioeconômico influenciam muito as ações, comportamentos e modos de pensar das crianças. Não há uma infância única, nem mesmo no reduto de uma sala de aula, pois ali estão crianças de realidades e contextos diversos. É função dos educadores preservarem as diferenças ao mesmo tempo em que buscam integrar os indivíduos em um espaço plural.

Ao desenvolver o projeto *Capoeira em Diálogo* na escola embasamos parte de nossa prática nos estudos da sociologia que prevê uma infância plural, ou seja, cada aluno é ativo na construção de sua vida social. Sua interação na escola será fator essencial para

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

a constituição de sujeito e cidadão que troca, contribui e aprende a partir do que já sabe. No projeto, a interdisciplinaridade, como uma forma de agir no espaço escolar, contempla de modo eficaz a ideia de pluralidade no momento em que permite um currículo aberto. Na prática interdisciplinar passamos a identificar aspectos próprios ao conhecimento do homem, pensando sobre processos, articulações, proposições no âmbito das dimensões sociais.

A ação interdisciplinar na escola deve servir ao educando, principal foco do planejamento pedagógico. É a partir do seu protagonismo e de suas ações que a criança e o adolescente definirão uma cultura com identidade própria. Essa cultura escolar irá dialogar com a cultura mais ampla da sociedade à medida que os projetos forem complexos, respeitando o saber do educando e o do educador na construção de um novo conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fomento às práticas culturais afro-brasileiras nas escolas está posto através de legislação específica. No entanto, a efetivação requer mais formação, interesse, motivação e disponibilidade, tanto por parte de gestores quanto dos educadores que atuam na ponta. Não se pode atribuir a inserção de conteúdos específicos apenas àqueles que detêm tal conhecimento. A acessibilidade aos saberes populares pode e deve ser incentivada pela escola, que, ao dialogar com seu entorno, vai descobrindo potenciais

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

que estão próximos e que muitas vezes estão representados pelos próprios educandos ou educadores que constituem o corpo docente.

Tornar a escola um espaço disponível às trocas, à interdisciplinaridade, à valorização do diferente é tarefa emergencial para que tenhamos, de fato, o início de um processo transformador na esfera educacional brasileira. Temos uma cultura diversa e complexa que tem muito a contribuir para a formação de nossas crianças.

Há que se investir e acreditar na produção cultural de nosso país, seja ela expressa pela música, pelas artes plásticas, pelas manifestações corporais. A educação baseada nos símbolos culturais identificadores de nossa sociedade torna-se mais interessante ao educando, que relaciona seu fazer escolar com suas práticas diárias. Os resultados são visíveis, como pudemos observar no desenvolvimento do projeto *Capoeira em Diálogo*. O educando sente-se construtor de sua aprendizagem e, motivado, desperta sua autonomia e confiança.

Em sua essência, a capoeira é inclusiva. Contempla a diversidade. Como conteúdo transversal se insere em diversos espaços do contexto educacional. Na execução do projeto percebemos o interesse dos professores responsáveis por turmas diferenciadas e integralizadas em estabelecer um diálogo, visando à construção de outro caminho possível, mais dinâmico e criativo no desenvolvimento das aprendizagens. Cada imersão é ressignificada, ganhando interpretações e

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

simbologias diferentes de acordo com a intenção dos educadores e das necessidades dos educandos, que apreendem conhecimentos agregando valor à sua prática escolar.

Nas aprendizagens motoras o educando descobre suas potencialidades e supera suas limitações. Cria autonomia, liberta o corpo e se permite experimentar, arriscar, errar, cair e, principalmente, percebe a capacidade que tem ao aprender a levantar. Essas experiências corporais se refletem na reformulação de concepções acerca das possibilidades que a mente e o corpo oferecem, gerando autoconhecimento na exploração das capacidades cognitivas. O aprendizado, a partir do movimento, vai ao encontro da concepção de totalidade, de transversalidade e interdependência de saberes.

A prática da capoeira afirma-se como uma atividade em que ocorre a formação de protagonistas a partir da ação cooperativa, musical, lúdica. Fundamentada nos valores civilizatórios afro-brasileiros, essa formação se baseia nos conceitos de memória e ancestralidade para construir o novo. Os valores que constituem a cultura de matriz africana e afro-brasileira são indissociáveis de qualquer prática ou atividade pedagógica acerca da capoeira, constituindo seus pilares filosóficos e educacionais. Quando abordados de forma criteriosa e sistemática, se afirmam como elementos fundamentais para a construção da cidadania crítica, autônoma, que se desenvolve na ação cooperativa.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

Consideramos que a experiência pedagógica do projeto *Capoeira em Diálogo* contenha um ineditismo promovido pela junção de profissionais com diferentes tipos de formação, atuando interdisciplinarmente em um projeto com capoeira; também pela quebra de paradigmas e desconstrução de práticas já enraizadas no modo de ser/fazer na escola. Esse ineditismo está na abertura das portas da instituição para que ocorram projetos inovadores, e a sabedoria popular esteja no currículo formal.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maíra Lopes de; PONSO, Caroline Cao. **Capoeira: a circularidade do saber na escola**. Porto Alegre: Sulina, 2014.

ARAÚJO, Maíra Lopes de; BOSSLE, Fabiano. O lugar da capoeira na escola: um estudo de caso na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. In: XV SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 15., 2003, Porto Alegre. **Anais...** . Porto Alegre: Ufrgs, 2003. v.1, p.24 - 28.

BRASIL. Congresso. Senado. Lei nº 10639, de 09 de janeiro de 2003. **Altera A Lei no 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, Que Estabelece As Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Para Incluir no Currículo Oficial da Rede de Ensino A Obrigatoriedade da Temática "história e Cultura Afro-brasileira", e Dá Outras Providências**. Brasília, 2003.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. Cortez editora,

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas
curriculares e experiências artesanais

2001.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre Alfabetização**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PONSO, Caroline Cao. **Música em Diálogo: Ações Interdisciplinares na Educação Infantil**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REGO, Waldeloir. **Capoeira Angola, ensaio sócio-etnográfico**. Salvador, Itapuã, 1968.

SARMENTO, Manuel. Editorial: "**Estudos da criança**" como campo interdisciplinar de investigação e conhecimento. Revista *Interacções*. n,10, p.1-5, 2008.

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares. **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VIEIRA, Sérgio Luiz de Souza. **Capoeira - Matriz Cultural para uma Educação Física Brasileira**. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais para a PUC-SP. São Paulo, 1997.

EXPERIÊNCIA E EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES NO COTIDIANO ESCOLAR

Vera Regina Oliveira Diehl

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Com o intuito de contribuir para com o debate dos docentes de Educação Física apresento um relato de experiência sobre a organização do trabalho docente desse componente curricular inserido no cotidiano pedagógico de uma escola em processo de mudança advinda da implantação da Proposta Educacional de Tempo Integral. Antes de relatar, especificamente, uma experiência da organização do trabalho docente em Educação Física no contexto de uma escola pública de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, cujo Projeto Pedagógico propõe que se trabalhe com a perspectiva da Educação de Tempo Integral, é necessário, mesmo brevemente, conceituar experiência. Assim, a organização coletiva do trabalho docente em Educação Física tem centralidade, procurando compreender o processo pedagógico, a partir das concepções da categoria experiência.

Apresento, inicialmente, algumas considerações teóricas sobre a categoria experiência e trabalho docente que possibilitem a problematização do debate proposto.

Para situar essa temática apresento, em linhas gerais, de acordo com diferentes autores, independente das suas concepções teóricas, os principais aspectos

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

relacionados à categoria experiência, procurando compreendê-la a partir de uma concepção epistemológica e, assim, provocar a reflexão e a problematização sobre as ideias aqui apresentadas.

Assim, inicio a discussão com as contribuições de John Dewey, tendo o pragmatismo como filosofia de base para o seu pensamento; de Edward Palmer Thompson, na perspectiva do materialismo histórico dialético; de François Dubet, que centra suas análises na concepção sociológica do microcontexto escolar; a partir da fenomenologia, de Walter Benjamin, vinculado à tendência histórico-crítica da Escola de Frankfurt; de Hans-Georg Gadamer que fundamenta sua concepção na hermenêutica filosófica; e de Martin Heidegger, a partir da perspectiva fenomenológica e hermenêutica. Essa ação se justifica porque esses autores coincidem ao estender suas análises sobre a relação entre a concepção de experiência e a educação, gerando importantes contribuições.

O interesse pela temática tem suas raízes nos caminhos percorridos no decorrer da minha vida pessoal, acadêmica, social e na condição de docente de Educação Física, no contexto escolar. É muito frequente escutar a expressão “experiência”, nesses contextos, como a vivência de um conjunto de acontecimentos. Assim, é senso comum considerar o tempo vivido e o caminho percorrido pelo sujeito como experiência. A utilização das expressões “experiência” e “prática”, como sinônimos, tornaram-se habituais no contexto escolar. Destaco, dentre outros questionamentos,

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

aqueles a respeito de como pensar a experiência para além dos acontecimentos e da relação sujeito e objeto. Ou seja, como a aprendizagem e as experiências se incorporam no conhecimento pedagógico dos docentes? E de que modo os docentes constroem e dão sentido a suas experiências?

Essas e outras interrogações e inquietações provocaram um processo de reflexões e interesse em entender as diferentes concepções de experiência e, assim, pensar sobre a Educação Física na escola, em sua importância e implicações para a Educação.

DIFERENTES CONCEITOS DE EXPERIÊNCIA

Para que a concepção de experiência não seja entendida como qualquer prática, ou resumida à vivência de uma série de acontecimentos, apresento, brevemente, algumas considerações a respeito dos diferentes conceitos que envolvem a categoria experiência para que seja compreendida no contexto pedagógico da Educação Física Escolar e no trabalho docente desse coletivo.

No entendimento de John Dewey, dois princípios são fundamentais na constituição da experiência: os princípios de interação e de continuidade. O princípio de interação acontece “entre um indivíduo, objetos e outras pessoas” (2010, p. 44). Trata-se da relação entre o sujeito e o seu meio. Já, o princípio de continuidade significa que toda experiência tem elementos das experiências passadas,

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

ou que irá modificar de alguma maneira as experiências futuras.

É possível visualizar o princípio de interação, quando o trabalho docente tem a intencionalidade de propor jogos ou brincadeiras que possibilite aos estudantes interagirem entre si e entre os materiais, além da organização na qual os estudantes estão envolvidos.

Já, o princípio de continuidade da experiência ocorre, quando o trabalho docente propõe o ensino e aprendizagem como um processo contínuo, no qual possibilita os estudantes construir as experiências corporais posteriores.

Assim, o desenvolvimento corporal pode ser considerado um processo contínuo em que novas habilidades são adquiridas com base nas habilidades anteriores. É possível que na realização do arremesso ou chute o controle da força possa ser modificado a partir do anterior, ou seja, o arremesso ou chute que antecedeu o controle da força possibilitou um novo movimento em sua execução. Porém, nesse caso, o princípio de continuidade não pode ser entendido como um processo mecânico e repetitivo do movimento.

A ideia apresentada acima possibilita entender que para o aprendizado do estudante é necessário dar continuidade aos conhecimentos, organizando o trabalho docente em uma sequência pedagógica, respeitando-se o desenvolvimento do sujeito. Portanto, é necessário elaborar uma sequência pedagógica, criar

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

estratégias e procedimentos tendo como critério adaptar os conhecimentos de acordo com as possibilidades corporais e motoras dos estudantes. São princípios que não se separam; ao contrário, interceptam-se e se unem.

Em síntese, para Dewey (2010) todo o conhecimento é construído com base na experiência adquirida.

O historiador inglês Edward Palmer Thompson considera a experiência humana essencial para entender que entre sujeito e objeto existe uma interação dialética no processo de construção do conhecimento que se constitui a partir de dois diálogos: “[...] primeiro, o diálogo entre o ser social e a consciência social, que dá origem à experiência e; segundo, o diálogo entre a organização teórica da evidência, de um lado, e o objeto, de outro” (THOMPSON, 1981, p. 42). Ou seja, ocorre no diálogo entre teoria e prática²¹.

O ser social – são os sujeitos em seu processo real de vida. Ser é agir, agir é produzir condições reais. A inter-relação entre o pensamento e o real permeia e define o ser social.

²¹ Entendo que os conhecimentos pedagógicos e ação pedagógica são inseparáveis, considerando que a prática deverá dar origem às teorias e essas fundamentarem as práticas. Sendo assim, o trabalho docente se manifesta pela maneira como as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo docente.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

A consciência social é a compreensão da realidade, a partir das próprias condições materiais e objetivas.

Na perspectiva desse autor, o trabalho docente, que tem o esporte como conhecimento, será necessário que tenha a intencionalidade pedagógica de entender o esporte no contexto social mais amplo em que esta prática se realiza. Nesse sentido, o docente deve partir da contextualização nas diferentes manifestações histórico-sociais, além de sua inserção social, sua relação com o mercado, trabalho, lazer e suas múltiplas relações com a mídia, com o espetáculo e com a mercadorização dos atletas. Enfim, é necessário entender que o esporte consiste de interações que se estabelecem nas relações sociais, políticas, econômicas e culturais, ou seja, no contexto mais amplo.

O diálogo entre o ser social e a consciência social ocorre, por exemplo, quando o estudante constrói uma consciência de si mesmo (o eu, o que sente e pensa) e de sua corporeidade, contribuindo para o desenvolvimento da consciência social e crítica, visando sua participação na prática social.

Em síntese, para Thompson (1981) a experiência se constitui a partir da reflexão sobre o que acontece ao sujeito e no mundo. Há, portanto, uma relação entre o pensamento e o contexto social.

Para François Dubet, que centra suas análises na concepção sociológica do microcontexto escolar, a experiência abrange dois aspectos que podem ser

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

considerados importantes: práticas sociais e as lógicas de ação.

A experiência é social, e, para Dubet (1994), deriva da articulação das três lógicas de ação, sendo a lógica da integração, da estratégia e da subjetivação. Na lógica da integração o sujeito é definido pelo seu pertencimento à comunidade ou ao grupo. Já, na estratégia, o sujeito é definido por seus interesses. E na lógica da subjetivação o sujeito é crítico frente à dominação.

Na perspectiva desse autor, o trabalho docente, que tem a intencionalidade de trabalhar as três lógicas de ação, propõe jogos e práticas corporais que possibilitem a integração dos estudantes. A integração ocorre quando o estudante, a fim de se manter nas atividades, aceita as “regras do jogo” instituídas pelo grupo, relevando os problemas e, estrategicamente, se integrando nas relações estabelecidas no processo da aula.

O trabalho docente que tem o esporte como conhecimento a ser construído, precisa ser problematizado a partir das normas e dos valores com os quais está impregnado, por exemplo, a supervalorização da competição, a exclusão dos “menos habilidosos”, a seletividade, entre outras contradições. Esses aspectos podem provocar a exclusão, ou a autoexclusão de alguns estudantes.

A lógica de ação apresentada por Dubet (1994), no meu entendimento, contribui para entender que essa autoexclusão do estudante pode ser

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

compreendida uma estratégia de se preservar diante de alguma dificuldade ou da falta de habilidade e de interesse.

A lógica de subjetivação parece se evidenciar quando o estudante se experimenta como sujeito, se excluindo do jogo e escolhendo outras atividades que lhe propiciem experiências sociais mais apropriadas às suas expectativas. Não é apenas a rejeição e a autoexclusão que entendo como subjetivação, mas a ação de substituir determinada experiência por outra, que atenda melhor seus interesses.

Enfim, é importante enfatizar que, para Dubet (1994), a experiência é subjetiva, social e também crítica.

Gadamer (1999) discute a experiência à luz da hermenêutica filosófica e concebe a experiência qualitativa relacionada à arte e à qualidade estética. Para o autor, a qualidade é a integração dos novos elementos que são adicionados à experiência.

Assim, na perspectiva de Gadamer (1999), é possível entender o esporte como um trabalho artístico, ou seja, possuindo elementos da arte. Por exemplo, um estudante que durante um jogo de basquete tenta um arremesso de costas ou, ainda, no futebol um chute de bicicleta, quando poderia fazer a cesta, ou o gol de maneira mais fácil, está utilizando sua criatividade. Em síntese, para esse autor, arte é trabalho criativo e o esporte possibilita a realização desse trabalho a partir da perspectiva criativa.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

Martin Heidegger analisa a experiência a partir da perspectiva fenomenológica. Para Heidegger (1987), a concepção de experiência se contrapõe, desde a noção crítica à de vivência. Para esse autor, vivência supõe um falseamento da experiência à medida que favorecer a exclusão ou o esquecimento.

Em suma, para esse autor a experiência é um acontecimento e significa algo que nos acontece, nos atinge, nos agarra e nos transforma.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE

Diante das contribuições apresentadas anteriormente, é possível identificar algumas aproximações entre a concepção de experiência e os conhecimentos desenvolvidos no trabalho docente em Educação Física no contexto escolar. Porém, neste momento apresento algumas considerações sobre o trabalho docente que realizo no meu cotidiano escolar na qualidade de docente de Educação Física.

Apesar da crítica desenvolvida em algumas produções acadêmicas mais recentes da área de Educação Física, argumentando que a expressão trabalho docente é insuficiente para dar conta do desenvolvimento e da materialidade da sua práxis, e que a docência está diretamente relacionada a quem ensina (docente) e que representa uma perspectiva baseada na “concepção bancária de educação”, utilizo essa terminologia seguindo a linha de pensamento de Freire (1998, p. 25) de que: “[...] não há docência sem discência, as duas se explicam, apesar das diferenças

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

que as expressões, sugerem não se reduzem à condição de objeto, um do outro”. Assim, a opção por utilizar a expressão trabalho docente decorre do entendimento de que a escola é um contexto pedagógico em que há construção de conhecimentos.

É necessário mencionar, ainda, que o trabalho docente se realiza para além das atribuições pautadas pela regência, no contexto específico de aula, entre as quais: organização do processo ensino-aprendizagem. Dentre essas atribuições destaco a participação dos docentes na elaboração do Projeto Político Pedagógica da escola; estabelecer estratégias de acompanhamento e de atendimento dos estudantes com dificuldade de aprendizagem; administrar os dias letivos e horas/aula estabelecidas; participar integralmente dos períodos dedicados à organização e à avaliação do processo ensino-aprendizagem dos estudantes; na organização pedagógica da escola, nas reuniões pedagógicas e nas atividades de formação continuada, além de colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e comunidade, entre outras²². Ou seja, no contexto mais amplo que é a sociedade, principalmente na comunidade em que vive os estudantes e na escola na qual o trabalho docente se estabelece.

Entendo, ainda, o trabalho docente e a experiência na perspectiva da práxis por implicar a

²² Ver as responsabilidades atribuídas aos docentes, no artigo 13º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394/96 (LDB/96).

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

relação dialética entre a visão do mundo, interpretada pela teoria, e a possibilidade de transformá-lo, pela ação prática.

Konder (1993, p. 115) contribui para compreender o trabalho docente na perspectiva da práxis.

Práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se em si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa de reflexão, do auto-questionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.

Freire (1974, p. 40) ajuda a entender essa ideia quando afirma que a práxis implica a ação e a reflexão dos “homens sobre o mundo para transformá-lo”, e deve ser compreendida como processo no qual a práxis é a relação dialética entre a interpretação do mundo pela teoria e a possibilidade de transformá-lo pela ação prática. Para esse autor, a teoria está na práxis e estando nela transforma-a, e juntas podem transformar as circunstâncias que as originaram.

É necessário considerar, ainda, que pensamento, conhecimentos pedagógicos e trabalho docente são

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

inseparáveis, e a prática deverá dar origem às teorias e essas fundamentarem as práticas. Assim, o trabalho docente se manifesta pela maneira como as teorias pedagógicas são postas em ação pelo docente. Porém, é necessário considerar a singularidade de uma aula, ou seja, dificilmente reproduzimos um conhecimento na íntegra, igual, pois, o cotidiano pedagógico, nesse espaço de ensino e aprendizagem, se constitui em um contexto de incertezas, ação instável e dinâmica e, os sujeitos – docentes e estudantes – estão em permanente mudança (DIEHL et ali. 2014).

Considero pertinente citar Prigogine (1996, p. 12), ao apresentar novas perspectivas para a ciência e fenômenos da natureza. Para esse autor, “[...] desde que a instabilidade é incorporada, a significação das leis da natureza ganha um novo significado”. O processo de mudanças de um sistema que envolve elementos, objetos e partículas, segundo Prigogine (1996), terá um caráter aleatório, podendo ainda passar de um estado ordenado para um estado menos ordenado ou desordenado.

Portanto, a teoria e os pensamentos enunciados por Prigogine (1996) colaboram para se entender os desdobramento do trabalho docente e as relações entre os estudantes, e entre eles e os docentes especialmente, pois estamos expostos a situações imprevisas no decorrer do processo ensino-aprendizagem.

Em síntese, é possível dizer que o trabalho docente pode ser o ponto de partida para a construção

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

de conhecimentos oriundo da própria experiência docente.

EDUCAÇÃO FÍSICA E TRABALHO DOCENTE: SOCIALIZANDO UMA EXPERIÊNCIA

Apresento, a partir desse momento, uma experiência, que, embora se constitua em experiência singular, acredito que também venha ocorrendo nas escolas públicas em que o professorado de Educação Física realiza seu trabalho docente.

Penso que um dos grandes desafios da atualidade, nas escolas, é o de procurar compreender melhor o Programa Mais Educação, uma estratégia do Governo Federal para impulsionar a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral, em tempo integral, em seu contexto de implantação, identificando as contradições existentes e as possibilidades de superá-las enquanto política educacional.

A escolha dessa experiência leva em consideração a ideia de Thompson (2002, p. 13) de que “a experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educativo; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo, podendo, até mesmo, revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

Com o fim de analisar essa experiência é necessário realizar uma breve contextualização da Educação Física no processo de implantação do Programa Mais Educação na escola em que realizo meu trabalho na condição de docente de Educação Física.

A Educação Física e a perspectiva de Educação Integral em tempo integral ganha espaço no pensamento de Anísio Teixeira, um dos líderes do Movimento de 1932. Teixeira (1999) já indicava ser necessário oferecer aos estudantes um programa completo das disciplinas curriculares (“do núcleo comum”), mais oficina de Educação Física, entre outras, propiciando aos estudantes desenvolverem diversas habilidades nas mais variadas atividades de estudo, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos.

No ano de 2008, a escola em que trabalho aderiu ao Programa Mais Educação, contemplando oficinas no campo de esportes, artes, meio ambiente, comunicação e uso de mídias, entre outras, conduzidas por docentes, estudantes de diversos Cursos de Graduação, estagiários voluntários da comunidade, os quais são denominados monitores/oficineiros, no contraturno escolar²³.

²³ O contraturno é entendido como o período contrário ao que os estudantes frequentam a escolarização regular. Por exemplo, se o estudante frequenta a escola no período matutino, o período vespertino é considerado contraturno e vice-versa.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

No âmbito da Educação Física foram contempladas as oficinas de Dança, Voleibol e Psicomotricidade.

Destaco que, mesmo diante das inúmeras dificuldades encontradas pelas condições estruturais dos espaços físicos e dos recursos materiais, a escola avança para além das oficinas proposta pelo Programa Mais Educação. Esse avanço caminha em direção à Educação de Tempo Integral, pois, em 2013, a escola integralizou uma turma de Educação Infantil, todo o 1º Ciclo e uma turma de 2º Ciclo. Os estudantes das turmas integralizadas permanecem cerca de dez horas por dia na escola e são atendidos por um docente com regime de 40 horas de trabalho. O currículo das turmas integralizadas possui um professor referência, com regime de trabalho de tempo integral, um docente de Educação Física, um de Arte-Educação e um volante.

A escola mantém oficinas no contraturno para as turmas que ainda não estão integralizadas.

Atualmente, parte da carga horária das turmas integralizadas é atendida por seis docentes de Educação Física: três do coletivo docente efetivo e três monitores/oficineiros. Uma docente trabalha no tempo e espaço destinado à área de Educação Física no currículo escolar e os demais docentes de Educação Física suprem a carga horária das turmas integralizadas com atividades mais lúdicas, nas áreas do esporte e do lazer.

É possível perceber, a partir da descrição apresentada que a escola tem vivenciado a proposta de

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola de diferentes formas, dentre as quais, destaco duas propostas: o Projeto Mais Educação, com oficinas no contraturno; e a Educação de Tempo Integral, com turmas integralizadas.

Embora, seja possível reconhecer essas diferenças, há aspectos comuns a respeito do trabalho docente realizado. Nesse sentido, destaco o sentimento de angústia, de inquietações e de preocupação de alguns docentes a respeito do processo ensino-aprendizagem e organização coletiva do trabalho docente.

Entre as inquietações dos docentes destaco a dificuldade de articular o conhecimento trabalhado em uma perspectiva interdisciplinar. Nesse caso, faço referência à articulação dos conhecimentos na área de Educação Física como possibilidade de currículo integrado da escola entre os dois turnos e também a interlocução entre os docentes. Nesse sentido, penso que uma proposta de Educação de Tempo Integral deve propor ações educativas integradas, que precisam ser construídas no coletivo com a intenção de procurar a superação das dificuldades de ensino e aprendizagem. Para isso, será necessário estabelecer um tempo para a organização coletiva do processo pedagógico. Esse tempo coletivo para o diálogo e a organização do trabalho pedagógico é um dos desafios que a nova proposta vem enfrentando no cotidiano das escolas. Assim, considero necessário mencionar que as reuniões pedagógicas para a organização do trabalho

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

docente ocorrem sem a participação dos monitores/oficineiros, pois, a carga horária de trabalho desses sujeitos inclui apenas o horário de suas oficinas. Sendo assim, destaco que, durante as reuniões pedagógicas do coletivo docente da escola, esses monitores/oficineiros permanecem trabalhando com os estudantes. Esse fato tem gerado dificuldade para a organização coletiva do cotidiano escolar tão necessário à articulação do trabalho pedagógico entre o coletivo docente das turmas integralizadas, monitores/oficineiros e o Projeto Político Pedagógico da escola. Nesse contexto, se inserem os docentes e monitores de Educação Física responsáveis pelas oficinas recreativas, esportivas e lúdicas. Diante disso, é possível perceber a fragilidade para consolidar ações pedagógicas comprometidas com um Projeto Político Educacional de Tempo Integral.

Diante do que foi apresentado é possível identificar que a organização do trabalho dos docentes de Educação Física que participam do Programa Mais Educação, na referida escola, é uma contradição a ser superada.

Considerando que, se, por um lado, o Projeto Político Pedagógico da escola busca, entre outras prioridades, garantir a organização coletiva do trabalho docente em cada ciclo, ano ciclo e áreas do conhecimento, com o objetivo de redimensionar o trabalho pedagógico, reorganizando as ações dos estudantes, da turma, do docente, do coletivo do ciclo e mesmo da escola, por outro, a carga horária de

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

trabalho dos monitores/oficineiros inclui apenas o horário de suas oficinas.

Penso que a estabilidade do coletivo docente é fundamental, podendo contribuir para uma educação de qualidade. A fragmentação do conhecimento e mobilidade dos monitores/oficineiros na ampliação do tempo escolar, com proposta de atividades desconectadas de um Projeto Político Pedagógico, sem uma preparação prévia do trabalho a ser realizado, pode tornar-se mero atendimento extraclasse ou contraturno, o que pode ter um sentido de assistencialismo.

Destaco, ainda, que os docentes de Educação Física efetivos na escola também não têm apostado no trabalho coletivo para articular as ações no cotidiano pedagógico. Esse aspecto contradiz o Projeto Político Pedagógico vigente e expressa uma intencionalidade de trabalho coletivo que ainda não foi efetivada.

É possível pressupor que as diferentes visões de mundo e concepções de ensino e aprendizagem podem ser um dos aspectos que vêm dificultando os docentes a organizarem o trabalho pedagógico com o coletivo de Educação Física.

Os diferentes modos de perceber o mundo, a escola e o processo pedagógico, havendo posturas diferenciadas em relação ao processo de ensino-aprendizagem, possivelmente se manifestam na organização do trabalho pedagógico, gerando prováveis entraves ao pleno funcionamento do coletivo docente de Educação Física. É necessário considerar

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

que essas diferenças podem gerar divergências, tensões e conflitos, dificultando o consenso para a efetivação do trabalho docente coerente e comprometido com o Projeto Político Pedagógico da escola. Desse modo, se torna fundamental que se estabeleçam mediações que conduzam ao consenso possível. Isso significa, em última instância, que organizar o processo pedagógico coletivamente requer encontrar unidade na diferença. Porém, é necessário considerar, pois a escola não é uma ilha isolada do mundo adjacente, que organizar o trabalho docente coletivamente e agir conforme as decisões do grupo é extremamente desafiador, considerando-se que a lógica do individualismo e da fragmentação das ações imperam na sociedade atual. Como conciliar a vida fragmentada do cotidiano, derivada das atuais mudanças sociais, da fragmentação a invadir a vida dos sujeitos históricos, com o coletivo? Somente a práxis concreta, ao articular ação e pensamento, pensamento e ação, pode indicar caminhos para a superação desses entraves.

Enfim, ainda cabe questionar: como superar a ausência de diálogo e ações integradas e integradoras entre os docentes de Educação Física, tão presentes na Educação de tempo integral, para a concretização desse Projeto?

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

É necessário esclarecer que o Projeto Político Pedagógico da escola, em fase de reconstrução, propõe

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

que o trabalho docente “deve estar respaldado no planejamento coletivo como prática que oportunize buscar caminhos para alcançar resultados mais significativos”. Porém, na experiência relatada é possível perceber uma contradição quando estabelece que o processo de organização do trabalho docente será coletivo e sua efetivação, no espaço escolar, está sendo organizada individualmente. É possível pensar, portanto, que a educação vem se pautando pela reprodução da dinâmica da sociedade contemporânea, alicerçada no individualismo, na competitividade e na fragmentação, dificultando o diálogo e, conseqüentemente, a possibilidade de os docentes potencializarem a organização do seu trabalho como um coletivo. Para Diehl e Molina Neto (2010) “a experiência individual não se isola da experiência social. É no conjunto de características próprias e variadas de experiências singulares que a realidade social se manifesta” (p. 261).

É possível pensar, a partir do relato acima, que a organização do tempo escolar tem proporcionado vivências divididas em dois turnos antagônicos aos estudantes das turmas integralizadas: um período dedicado aos conhecimentos escolares formais, e o outro voltado a atividades lúdicas, nas áreas do esporte, da cultura e do lazer.

Ao refletir sobre o trabalho dos docentes de Educação Física no processo de implantação de um Projeto Educacional, destaco a palavra coletividade. Há diversas formas e espaços de vivenciar experiências, de

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

aprender com elas e de lhes dar sentido, mas é indiscutível que o coletivo, considerado, aqui, um coletivo que reúne os docentes de Educação Física em torno de objetivos comuns, em torno de algo que os identifica, permite a vivência de experiências que podem vir a se tornar emancipadoras.

Assim, entendo que a organização coletiva do trabalho docente pode ser um espaço pedagógico em que se produz, se constroem, reconstroem e acontecem experiências coletivas, porém será necessário considerar que o docente, ao participar desse processo, é um sujeito que tem experiências. Portanto, o trabalho coletivo assume fundamental importância na procura de maior integração entre os conhecimentos na mesma área do conhecimento, proporcionado ao professorado de Educação Física elaborar e reelaborar o processo de ensinar e aprender.

Analisar as condições objetivas e subjetivas dos docentes de Educação Física em seu cotidiano escolar pode contribuir para os debates que procuram a superação das contradições do Projeto Educação de Tempo Integral. Em suma, considero que à medida que proponho uma análise crítica das mudanças que vêm ocorrendo na escola, a partir da implantação do Projeto Educação de Tempo Integral, e seus efeitos no trabalho dos docentes de Educação Física, estarei contribuindo para que os eventuais avanços educacionais conquistados não sofram retrocessos, além de contribuir para a transformação da realidade social.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

Nesse sentido, Thompson (1981, 2002, 2004) ajuda a pensar que a experiência coletiva no trabalho docente pode contribuir para a mudança social, desde que seja levado em conta o contexto de ação e as condições objetivas e materiais.

Finalizando, as ações escolares precisam favorecer o trabalho coletivo a ser desenvolvida na Educação Física e, assim, caminhar em direção à superação da fragmentação dos conhecimentos escolares.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação. Brasília, DF, 1996.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Trad. Renata Gaspar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. [Texto originalmente publicado em 1938].

DIEHL, Vera R. O.; MOLINA NETO, Vicente. Fluxo Migratório e a Ação Pedagógica dos Professores de Educação Física. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre. vol. 35, nº. 2, Maio/Agosto 2010. p. 253-277.

DIEHL, Vera R. O. et ali. O conceito de experiência no trabalho docente em Educação Física: contribuições de John Dewey e Edward Palmer Thompson. **Revista Didática Sistemica**. Rio Grande: RS. vol.16 nº. 1, Edição Especial 2014. p.250-259.

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Trad. de

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas
curriculares e experiências artesanais

Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

HEIDEGGER, Martin. La Esencia del Habla. Tradução de Yves Zimmermann. In: HEIDEGGER, M. **De camino al habla**. Barcelona: Serbal, 1987, p. 141-194. Disponível em:

<http://www.heideggeriana.com.ar/textos/esencia_habla.htm>. Acesso em: 12 de junho de 2014.

KONDER, Leandro. **O que é Dialética**. 4. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

BRASIL. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação. Brasília, DF, 1996.

PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas**: tempo, caos e as leis da natureza. Trad. Roberto Leal ferreira. São Paulo: UNESP, 1996.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas
curriculares e experiências artesanais

de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, Edward Palmer. **Os Românticos:** a Inglaterra na era Revolucionária. Trad. Sérgio M. R. Reis. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2002.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa.** Trad. Denise Bottmann. v. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas
curriculares e experiências artesanais

PARTE IV

Trabalho docente do professorado de Educação Física no Ensino Médio

EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: PROPOSTAS CURRICULARES, PRÁTICA PEDAGÓGICA E AVALIAÇÃO

Denise Grosso da Fonseca

APONTAMENTOS INICIAIS

A presença em escolas estaduais de Ensino Médio (EM), na condição de supervisora de estágio curricular de docência do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, propiciou-me testemunhar a implementação da Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico a partir de 2012. Controvertidas posições de professores e equipes diretivas das escolas expressavam diferentes sentimentos e opiniões, transitando entre resistências justificadas pelo modo como ocorria o processo, e adesões motivadas pela oportunidade que se anunciava de oxigenação desse nível de escolaridade diante das possibilidades de desenvolvimento de novas perspectivas pedagógicas nas escolas. Nesse sentido, entendo que mudanças curriculares não estão isentas de controvérsias e polêmicas. Como afirma Silva (2011), o conhecimento e o currículo são campos de tensão em que diferentes grupos disputam hegemonias e espaços de exercício de poder. Corroborando as ideias desse autor, no entendimento de Nunes e Rúbio (2008), as reformas curriculares estão diretamente vinculadas a projetos

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

de identidades culturais para a consolidação de determinados interesses.

Para alguns docentes que se manifestavam contrários à reformulação curricular, a forma autoritária, “de cima para baixo”, com que se desenvolvia a gestão do processo, sem que houvesse tempo para o estudo e participação do coletivo das escolas nas decisões, tornava-se um forte motivo para a crítica à nova proposta. Aliada a isso era possível perceber certa tensão pelo desagrado da classe pelo não cumprimento, por parte do governo Tarso, do pagamento do Piso Salarial para o Magistério²⁴. Portanto esses dois ingredientes, explicitados em diferentes ocasiões, faziam emergir, no grupo de professores, uma corrente de resistência que se somava à insegurança pedagógica diante de uma perspectiva inovadora, representada pela concepção de

²⁴ O piso salarial nacional do magistério foi instituído pela [Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008](#), regulamentando uma disposição já prevista na Constituição Federal (alínea ‘e’ do inciso III do caput do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias) e na Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB (Lei nº 9.394/96). Esse piso é o valor mínimo que os professores do magistério público, da educação básica, em início de carreira, devem receber. A regra vale para todo o país. Esses profissionais devem ter formação em magistério em nível médio (ou antigo curso normal) e carga horária de trabalho de 40h semanais. <http://www.ebc.com.br/educacao/2015/01/entenda-o-piso-salarial-nacional-do-magisterio> Consulta em 15/04/2015

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

politecnicidade²⁵ e pelo desenvolvimento de práticas interdisciplinares, referenciadas na Avaliação e nos Seminários Integrados (SI)²⁶. Tal entendimento parecia refletir um tipo de sentimento produzido pelos “arrastões pedagógicos”, expressão utilizada por Molina Neto e Molina (2009, p.15), ao refletirem sobre o fenômeno da oferta/implementação de projetos pedagógicos que desconsideram a efetiva participação dos professores nas escolas, fato que os desafiou a pensarem sobre a seguinte questão: “Como renovar as possibilidades de autonomia docente, imanentes nos diferentes projetos pedagógicos dos quais o professor

²⁵ De acordo com a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada, “o novo princípio educativo do trabalho, ao apontar a intelectualização das competências como categoria central da formação, superando a proposta taylorista/fordista que propunha percursos diferenciados para formar dirigentes e trabalhadores, retoma a clássica concepção de politecnicidade, compreendida como domínio intelectual da técnica.(p.15, 2012-1014)”

²⁶ O Seminário Integrado enquanto conteúdo e forma de apropriação da realidade e construção da aprendizagem é um eixo articulador e problematizador do currículo. É um espaço de articulação entre conhecimento e realidade social com os conhecimentos formais, constituindo-se, por essência no exercício da interdisciplinaridade. É um espaço de produção de conhecimento por meio de uma atitude investigativa. O SI organiza-se a partir da elaboração de projetos, nos quais a pesquisa se articula com eixos temáticos transversais, com eixos conceituais, linhas de pesquisa ou com eixos produtivos tecnológicos, que sintetizem uma necessidade-demanda ou uma situação-problema relacionada à vida do aluno ou a seu contexto. (FERREIRA, 2013, p.193)

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

de Educação Física participa, de modo que ele possa incluir-se como protagonista autorizado nesses tempos de mudanças sociais aceleradas?" (2009, p.16). Penso que essa questão permanece atual e contribui para a reflexão sobre/com os professores acerca do processo vivido a partir da implementação do Projeto em pauta.

Por outro lado, havia posições favoráveis, configurando uma *movimento-Ação* na escola, que parecia reacender uma chama ao encontro de outros caminhos para o EM. Nesses grupos, o sentimento não era de resistência, mas de adesão. Entretanto, era perceptível a insegurança que permeava as conversas na sala dos professores, indicando certo temor diante das inovações anunciadas. Mesmo com a participação de representantes das escolas em eventos formativos, organizados pelas Coordenadorias de Educação, as orientações que chegavam aos professores pareciam não dar a sustentação necessária para tão grande e complexo projeto. E assim, diante da inexorável corrida contra o tempo, as ações iam sendo implementadas e, nessa caminhada, algumas práticas pedagógicas iam se constituindo. Também esse aspecto é discutido por Molina Neto e Molina (2009) ao citarem as ideias de Hargreaves (1994) sobre as diferenças entre os tempos dos gestores e dos professores. Enquanto os gestores, premidos pelo tempo de mandato se propõem a colocar em prática seus projetos pedagógicos, lançando mão de ações formativas com a participação de especialistas na sua execução, os professores não se encontram na mesma

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

sintonia. As comunidades educativas têm interesses diferenciados, situação que repercute nos modos de cada um dar significado e importância ao que é aprendido. Mas a escola não pode parar. O tempo de caminhada é o tempo em que as ações e reflexões precisam andar juntas. E nesse tempo também os gestores e os professores nas escolas precisam promover/exercitar tempos e espaços de protagonismo. Isso é plausível? De que modo esses tempos e interesses diversos se conjugam em ações capazes de articular diferenças, somar esforços, produzir aprendizagens que resultem em avanços nos processos educativos perseguidos?

Minha inserção nesse processo, na orientação de estagiários, durante os três anos de implementação (2012, 2013 e 2014), experimentando alternativas pedagógicas em consonância com as orientações provenientes da escola, me instigaram a buscar compreender melhor as implicações da nova proposta na prática pedagógica do componente curricular Educação Física, marcadamente nos processos avaliativos. Nesse intuito, elegi como eixos de estudo: o Ensino Médio, enquanto etapa de escolaridade em que se efetivam os movimentos reformuladores; a Avaliação, peça fulcral, no enredo dos processos de ensinar/aprender e promover ²⁷, indicada nos

²⁷ Promover é um termo usado por Hoffmann (2001) para expressar a finalidade da avaliação de propiciar a todos os educandos o acesso a outros níveis de saber e o direito à educação.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

documentos na sua concepção Emancipatória; e a Interdisciplinaridade, princípio fundante de uma pedagogia que busca a articulação em áreas de conhecimento assumida na proposta.

DIALOGANDO COM AS TEMÁTICAS

O ENSINO MÉDIO

O Ensino Médio (EM) no Brasil, ao longo de sua história, tem sido marcado por diferentes momentos, sendo recorrentemente identificado como um período de escolaridade indefinido, ainda em busca de sua identidade.

Surge no bojo da educação jesuítica, com um caráter exclusivamente propedêutico, como um espaço seletivo, com o objetivo de preparar a elite local para exames de ingresso ao Ensino Superior (ES). Em uma economia agroexportadora dominada pela aristocracia rural, o ensino secundário (expressão usada, à época, para identificar esse nível de escolaridade), tinha sua função reduzida à preparação para o ES, meta destinada aos filhos da elite dominante. A partir da proclamação da República o modo de produção que se instala no país, mais especificamente na região sudeste, promove o deslocamento do trabalho agrário para o trabalho fabril, demarcando uma nova fase econômica e social impulsionada pelo desenvolvimento da indústria e da urbanização das cidades. Assim, na década de 1930 ocorrem as primeiras mudanças nesse nível de escolaridade com a implantação do ensino profissionalizante para as

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

classes menos favorecidas, visando a preparar mão de obra para a indústria que começa a se desenvolver no Brasil. Tal situação institui a dualidade na formação, pois, paralelamente à escolarização para o trabalho, permanece o ensino propedêutico para quem se destina à educação superior.

Nos anos 1950 começa a ser construída a equivalência entre os dois modelos, possibilitando o acesso ao ensino superior tanto aos alunos oriundos da formação propedêutica quanto aos que realizassem o curso secundário profissionalizante. Essa conquista é instituída através da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4024/1961 (MARCHAND, 2007, MOEHLECKE, 2012). É importante destacar que o Ensino Médio, ao longo desse período, pela sua frágil identidade no contexto da educação e do modelo econômico e produtivo brasileiro continua tendo um acesso elitizado, buscado prioritariamente pelos jovens oriundos de um extrato social privilegiado que visavam continuar seus estudos na Universidade. No final da década de 1960, início da década de 1970, em pleno período da ditadura militar, em meio a um desenfreado processo de industrialização, instala-se o tecnicismo educacional, através da LDB nº5692/1971, cujas finalidades, nessa etapa de escolaridade, voltam-se para o domínio de máquinas e processos de produção traduzidas na profissionalização compulsória ao final do Ensino Médio (FERREIRA, 2013).

Na continuidade da trajetória aqui resgatada, a constituição de 1988 inaugura uma nova perspectiva

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

na abrangência e caráter dessa etapa do ensino ao afirmar como dever do Estado “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio” (artigo 208, inciso II), indicando a intenção de democratizar o acesso a toda a população. Nesse processo, apesar de algumas oscilações nos debates sobre as funções do Ensino Médio, a LDB 9394/1996 reforçou os propósitos da Constituição de 1988, definiu o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, estabeleceu os objetivos que englobavam tanto a formação para a continuidade dos estudos quanto o desenvolvimento do pensamento crítico, da cidadania e preparação para o trabalho, articulados à formação geral.

Entretanto, decisões normativas, nesse período, induzem movimentos que ora pendem para o caráter unificado da formação e ora tomam direção distinta, dissociando formação geral e técnica, como é o caso do Decreto 2.208/97 que determina que a formação profissional de nível técnico deve ser organizada de modo independente do Ensino Médio regular. Tal Decreto é revogado em 2004 e posteriormente substituído pela Lei 11.741/2008 que propõe ações mais integradas entre um e outro. O marco legal que sustenta o Ensino Médio toma formas e contornos que acompanham o cenário político social e econômico, como não poderia deixar de ser, e, para sua materialização são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Resolução nº 3 de 1998.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

Moehlecke (2012) apresenta as discussões que pautaram as publicações no final de década de 1990 e durante a década de 2000, acerca das DCNEM/98. Nesse sentido, pondera que as análises feitas indicavam que embora as referidas diretrizes se apresentassem com um discurso sedutor, evidenciando preocupação com uma educação para a vida e não mais para o trabalho; retomassem a proposta de um EM unificado, integrando formação técnica e científica, revigorando a articulação entre o saber fazer e o saber pensar; buscassem uma educação contextualizada e interdisciplinar apoiada no desenvolvimento de habilidades e competências, apresentavam profundas contradições em relação à realidade e às políticas colocadas em prática pelo governo Fernando Henrique Cardoso. Dentre as críticas apontadas, as mais recorrentes diziam respeito à subordinação da Educação ao mercado, permanência da separação entre formação geral e para o trabalho, reforçando o caráter dualista da formação e também por evidenciarem um fraco poder de indução, por não serem assumidas pelas instituições educacionais, fragilizando e obstaculizando sua implementação. Temos, portanto, um período em que o EM, no contexto de reformas educacionais atreladas a um modelo de Estado enxuto em termos de responsabilidades sociais, se mantém subjugado à lógica econômica e do mercado de trabalho não chegando a evidenciar nenhuma mudança significativa que alterasse sua presença como etapa final da Educação Básica.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

Nessa esteira, em cujo trilho muitos passos são dados sem que haja um efetivo deslocamento em prol da redefinição e fortalecimento do EM, algumas políticas públicas convergem para uma melhor definição de sua identidade, dentre as quais se destacam: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que vem em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEF), que amplia o financiamento específico para todas as etapas de escolaridade, representando novas possibilidades de expansão, visando à universalização do EM.

A partir das duras críticas de grupos de oposição às políticas do governo FHC, novas diretrizes curriculares educacionais começam a ser propostas desde a aprovação das DCNEM de 1998. Tal debate se consolida com a gestão do governo Lula iniciada em 2003, dando início à revisão das DCNEM, as quais se concretizam com a aprovação da Resolução nº 2/2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Essas diretrizes servem de base para a reformulação desenvolvida no estado do Rio Grande do Sul, através da Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio do RS (2011-2014).

O documento-base da referida proposta defende que a educação do século XXI, coloque o EM como efetiva etapa final da Educação Básica

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

“contemplando a qualificação, a articulação com o mundo do trabalho e práticas produtivas, com responsabilidade e sustentabilidade e com qualidade cidadã (p.4)”. Para tanto, apoia-se nos princípios da Relação parte-totalidade; Reconhecimento de saberes; Teoria-prática; Interdisciplinaridade, Avaliação emancipatória e Pesquisa, que orientam as ações e práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, para os fins deste estudo, nos deteremos no aprofundamento dos princípios da Interdisciplinaridade e Avaliação emancipatória.

AVALIAÇÃO

Historicamente, as discussões e estudos sobre avaliação têm sido orientados por três concepções:

- um tradicional, identificada com princípios quantitativos, onde a função da avaliação está relacionada a classificação dos alunos, tendo em vista sua aprovação ou reprovação ao final de um período letivo;
- outra, formativa ou mediadora, identificada com princípios qualitativos, onde a função da avaliação está relacionada à dinamização do processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, nesta perspectiva a avaliação

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

pretende ajudar a garantir a aprendizagem uma vez que visa acompanhar o processo, buscando perceber as dificuldades tanto por parte do aluno como do professor.

- e uma terceira concepção, a emancipatória, que amplia a perspectiva formativa e mediadora contemplando a dimensão político-pedagógica com o propósito de mobilizar o senso crítico do educando individualmente e da escola como um todo, buscando a emancipação individual e institucional a partir de processos autoavaliativos. Esta concepção tem estado presente nas propostas pedagógicas identificadas com as pedagogias críticas, em diferentes instâncias do sistema educacional. (FONSECA, 2015, p.81)

Como já mencionado anteriormente neste texto, o marco teórico que orienta a política educacional do Rio Grande do Sul, no que diz respeito aos processos avaliativos, insere-se em uma vertente emancipatória. Saul (1998) é citada no documento da proposta (p.22), “[...] é possível afirmar que o paradigma da avaliação

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

emancipatória mostra-se extremamente adequado na avaliação de programas e políticas quando se tem uma perspectiva crítico-transformadora da realidade e se deseja, como processo avaliativo, uma prática democrática.” Essa perspectiva está atrelada ao paradigma proposto nos documentos, que opta por prática democrática em todas as suas dimensões e instâncias.

Nesse sentido, ampliar a dimensão formativa e mediadora da avaliação pode significar ir além dos movimentos de retomada do processo de aprendizagem, visando à dinamização do ensinar/aprender, que permeia as ações docentes e discentes desenvolvidas na construção do conhecimento disponibilizado na escola e fora dela, constituindo-se em tomada de consciência sobre a importância do protagonismo que cabe a cada sujeito implicado nessa dança do ensino/aprendizagem.

Ao romper com o paradigma da avaliação autoritária, classificatória e punitiva traduzida na escola por diferentes estratégias que sutil ou escancaradamente escondem as relações de poder que subjagam os alunos à ditadura da reprodução descontextualizada e acrítica do conhecimento; pelo equívoco epistemológico do erro proibido, que impõe a taxaço de cada lapso de memória ou até mesmo de compreensão, um percentual sempre inflacionado contra as contas e saldos do aluno, corroendo suas reservas de autoestima e motivação numa avassaladora guerra inflacionária cujos

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

“favorecidos/vencedores” são sempre os detentores do poder que se locupletam com os índices de reprovação que se mantém elevados a cada ano ou semestre. Esse processo constitui-se na outra face da metáfora da educação bancária de Paulo Freire, ao denunciar o autoritarismo do mito da transmissão do conhecimento, mito esse que se desdobra na avaliação de cunho tradicional, praticada de modo quantitativo, sentencioso, terminal e dicotômico (HOFFMANN, 1991; 1993), correspondendo sempre a operações que sistematicamente retiram dos alunos valores/pontos que superestimam suas perdas e subvalorizam seus ganhos, sustentadas na divisão acerto e erro, aprovação e reprovação (FERNANDES, 2010) e na lógica excludente de nossa sociedade que, na escola, define alguns saberes e percursos como válidos e, conseqüentemente, quais sujeitos serão validados nesse contexto (ESTEBAN, 2010).

Por outro lado, a perspectiva emancipatória, que assume a frente das políticas em pauta, resgata o protagonismo do estudante desafiando-o na construção de sua autonomia. Avaliação essa que nos documentos pedagógicos e legislativos propõe novos elementos que promovam a inversão da lógica punitiva e excludente indo ao encontro de outra lógica contextualizada e responsável. “A essência da mudança do paradigma da avaliação está no acompanhamento do processo de ensino, contínuo, participativo, diagnóstico e investigativo, singular – no tempo adequado de aprendizagem de cada um” (FERREIRA,

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

2013, p. 201). Entretanto, para Ferreira (2013) a mudança da prática avaliativa na escola não se sustenta se for apenas na aparência, na superfície, parcial ou fragmentada. Ou seja, a mudança precisa ser assumida pelos professores, mas para isso é preciso que o professor compreenda e acredite na inversão defendida.

Para Dalben (2002), as rupturas necessárias nessa contemporaneidade passam pela reflexão sobre a necessidade de construir uma educação apoiada em objetivos concretos e claros de cidadania, na perspectiva das práticas cotidianas e não mais sobre bases de direitos formais abstratos. Nessa perspectiva, a autora propõe o redimensionamento das práticas de avaliação educacional a partir da revisão dos referenciais até então tomados como base para as decisões pedagógicas.

Avaliar envolve, especialmente, o processo de autoconhecimento do aluno e do professor e de conhecimento da realidade e da relação dos sujeitos com essa realidade. Exige, assim, a recriação dos espaços em que se desenvolvem formalmente os processos de avaliação, transformando-os em espaços educativos para todos os que dele participam (DALBEN, 2002, p. 23).

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

De acordo com a autora, politicamente o significado do exercício de avaliar é o próprio exercício do educar. Considerar a educação um direito e necessidade de todo o cidadão passa pela responsabilidade da gestão da escola pública de democratizar a educação, garantindo não só o ingresso, mas também a permanência e a aprendizagem das camadas populares que historicamente têm ficado à margem do processo educacional. Estará isso acontecendo no Ensino Médio gaúcho? A Proposta Pedagógica Politécnica, com suas desafiadoras linhas de ação, conseguirá avançar nesse projeto emancipatório e transformador?

INTERDISCIPLINARIDADE

De acordo com o documento que traduz a proposta pedagógica para o EM no Rio Grande do Sul, o pressuposto básico da interdisciplinaridade se sustenta “no diálogo entre as disciplinas, no qual a comunicação é instrumento de interação com o objetivo de desvelar a realidade (p.21)”. O referido texto também destaca que a fragmentação do conhecimento tem servido de preceito para justificar a ideia de que o todo dividido em partes facilita a aprendizagem, pressuposto que tem se mostrado superado porque, além de descaracterizar o todo, elimina a possibilidade de estabelecimento de relações entre o conhecimento e a realidade vivida.

Assim, refletir /discutir Interdisciplinaridade, em diálogo com os processos de ensinar, de aprender e

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

de avaliar, no conjunto das propostas para o EM, me coloca diante de um debate que há muito vem sendo travado, colocando tal temática como um dos princípios fundamentais para os avanços que se fazem necessários no seio da educação escolarizada. Tal discussão, dentre outros fatores, surge da necessidade de buscar outra perspectiva para o ensino fragmentado que se constituiu com o advento das disciplinas.

Mas o que é uma disciplina? Para Morin (2001) é uma categoria organizadora dentro do conhecimento científico que institui a divisão e a especialização do trabalho e responde à diversidade das áreas que as ciências abrangem. Para esse autor a organização disciplinar foi instituída no século XIX com a formação das universidades modernas e desenvolveu-se no século XX com o impulso dado à pesquisa científica. Entretanto, se, por um lado, a disciplina permite a circunscrição de uma área, sem a qual o conhecimento se torna intangível, por outro acarreta o risco da hiperespecialização. Nesse sentido, o autor reflete sobre um grande paradoxo criado pela modernidade:

O século XX produziu avanços gigantescos em todas as áreas do conhecimento científico, assim como em todos os campos da técnica. Ao mesmo tempo, produziu nova cegueira para os problemas globais, fundamentais e complexos, e esta cegueira gerou inúmeros erros e ilusões. (MORIN 2001, p.45)

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

Ainda Morin refere que adquirimos conhecimentos espantosos sobre o mundo físico, biológico, sociológico, no entanto, por toda a parte, o erro, a ignorância, a cegueira, progridem ao mesmo tempo em que avançam os nossos conhecimentos. Existe uma nova ignorância, uma nova cegueira, ambas ligadas ao desenvolvimento da própria ciência que passa a exigir outra ordem. Ou seja, os problemas criados pelo conhecimento fragmentado precisam ser superados por outro tipo de conhecimento mais inteiro e de conjunção, que ensine a conviver com o risco da incerteza e do inesperado, que ajude a entender a natureza complexa e planetária da condição humana, e, nesse sentido, permita a interação entre homem, natureza e sociedade. Trata-se de substituir o pensamento que separa e que reduz, colocando em seu lugar o pensamento que distingue e une, pois não é o caso de abandonar o conhecimento das partes pelo conhecimento das totalidades, nem da análise pela síntese; é preciso conjugá-las.

Nessa perspectiva, retomando as ideias de Fazenda (2002): O que é interdisciplinaridade? Um conceito teórico a ser compreendido ou um processo a ser vivenciado? No contexto em que ora vivenciamos respondo: as duas coisas. Precisamos, acima de tudo, pensar/agir na perspectiva *moriniana* de conjugação, ou seja, do entendimento na ação! Nesse sentido, buscamos a superação dos quadros que colocam quase em oposição a relação teoria e prática, corpo e mente,

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

como polos, cuja localização paradigmática congela as distâncias e imobiliza a possibilidade de relação.

Para Fazenda (2002), o que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa, é a transformação da insegurança em exercício do pensar, em um construir. A solidão dessa insegurança individual que vinca o pensar interdisciplinar pode transmutar-se na troca, no diálogo, no aceitar o pensamento do outro. Exige a passagem da subjetividade para a intersubjetividade. Demo (2002) afirma que a interdisciplinaridade não desfaz a especialização que é sempre imprescindível para o aprofundamento adequado, mas exige que os especialistas alarguem sua base horizontal, além de precisarem trabalhar em equipe. Ou seja, esses dois autores, semelhante a Morin, citam a ideia da conjugação. Não se trata de negar as particularidades, especificidades, subjetividades, dentre tantos elementos identificadores do que é central em determinado processo. É preciso mudar o modo como são visualizadas as possibilidades de ação e, assim, se eleger o caminho da conjunção.

Em relação ao Ensino Médio, a interdisciplinaridade está presente nas orientações educacionais através da organização curricular em áreas de conhecimento, citadas nas DCNEM (2102): Linguagens, em que estão incluídas a Educação Física, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, ressaltando, de acordo com o artigo 8º e seus parágrafos 1º e 2º, que:

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

§ 1º O currículo deve contemplar as quatro áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos.

§ 2º A organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores.

Portanto, na perspectiva dessas diretrizes e da Proposta Pedagógica do Rio Grande do Sul, o trato com o conhecimento em todas as suas interfaces e dimensões deve ser pautado pela busca do diálogo, das trocas entre professores, entre disciplinas, entre metodologias ou estratégias de trabalho, a partir da

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

especificidade de cada componente curricular, sem perder de vista as possibilidades de aproximação, de abjunção, de tensão, que promovem o estabelecimento de relações, envolvendo consonâncias e dissonâncias constitutivas do processo de construção do conhecimento.

No caso da proposta do Rio Grande do Sul, para além da organização curricular em áreas de conhecimento, a interdisciplinaridade busca sua materialização, dentre outras estratégias, através do Seminário Integrado que dinamiza o desenvolvimento de projetos de pesquisa cujas temáticas perpassam os eixos transversais, proporcionando a articulação e o diálogo entre as áreas do conhecimento. O SI, de acordo com Ferreira (2010, p. 198), pretende desconstruir dois grandes entraves que têm obstruído avanços nas práticas pedagógicas e organizações curriculares: “a hegemonia de algumas disciplinas em relação a outras, caracterizadas especialmente pela distribuição desequilibrada da carga horária do tempo escolar ou a fragmentação do conhecimento pela consagração de disciplinas e conteúdos como fim em si mesmos”. Nesse sentido, se opondo a essas concepções e se apresentando como opção de prática possível, o SI busca confirmar o que nos dizem os autores estudados que nenhum campo de conhecimento, sozinho, isolado, dá conta de compreender e explicar fenômenos cuja complexidade exige diferentes olhares articulados entre si.

ALGUMAS REFLEXÕES PRELIMINARES

As primeiras aproximações com algumas escolas com as quais tenho dialogado apresentam indícios de que a perspectiva interdisciplinar referendada pela organização em áreas de conhecimento tem se mostrado ainda frágil. Há dificuldades na realização de reuniões por áreas e mesmo quando ocorrem parece haver muitas dúvidas sobre como construir alternativas de trabalho e avaliação que, desde o planejamento, promovam trocas entre os componentes curriculares. Tais dificuldades têm implicado a ocorrência de avaliações que não conseguem superar o olhar disciplinar sobre o aproveitamento do aluno. Sobre a concepção emancipatória ainda não foi possível perceber seus alcances enquanto dinâmica de trabalho que acompanhe o processo de ensino aprendizagem, mas destaco a manifestação de uma professora de que as mudanças que estão ocorrendo *“delegam maiores responsabilidades aos alunos, sobre quererem construir o conhecimento colocado”* e ressignificam o papel do professor no processo avaliativo. A professora declara que é possível que alguns consigam aprender e outros não, mesmo que venham a ser aprovados. Que as chances são muitas, mas que está na mão dos alunos assumirem conscientemente esse protagonismo que possibilitará a qualidade de suas aprendizagens, motivados pelos professores, explicitando estar

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

havendo um novo olhar sobre a realização do Plano Pedagógico Didático de Apoio (PPDAs)²⁸.

Ressalto a importância dessa fala considerando que ela expressa outra percepção ou entendimento sobre as dinâmicas avaliativas desenvolvidas na escola. Em momentos anteriores, o discurso que predominava era de que o aluno estava sendo “empurrado” diante das muitas “chances” oferecidas, através dos PPDAs. Em verdade, a manifestação da professora permite intuir que o caminho percorrido ao longo dos três últimos anos foi construindo outra representação sobre a avaliação praticada. Mesmo não pretendendo fazer uma análise apressada das palavras da professora, parece-me que ela destaca a participação assumida e efetiva dos alunos; não coloca mais o professor como o centro do processo, a quem cabem todas as prerrogativas do ato de avaliar e nem como alguém que passivamente vai a reboque de políticas públicas. Ela expressa uma compreensão sobre o caminho de dupla mão que se configura no movimento de ensinar, aprender, avaliar, quando se põe em ação uma perspectiva emancipatória, transformadora e democrática.

²⁸ O Plano Pedagógico Didático de Apoio (PPDA) faz parte da proposta instituída e tem o propósito de oferecer uma nova oportunidade de ação em busca da consolidação da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução nº7/2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**, 2000.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2003, n.23, pp. 36-61. ISSN 1413-2478.

DALBEN, Ângela de Freitas. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In VILLAS BOAS (org.) **Avaliação: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papiros, 2002.

ESTEBAN, Maria Teresa. Pedagogia de Projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar. In JANSSEN, Felipe; HOFFMANN, Jussara e ESTEBAN, Maria Teresa (orgs). **Práticas avaliativas e aprendizagem significativas**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 15ª ed, 2008

_____. **interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 2002, 5ªed.

FERNANDES. Claudia de Oliveira. Avaliação escolar: diálogo com professores. In JANSSEN, Felipe; HOFFMANN, Jussara e ESTEBAN, Maria Teresa (orgs). **Práticas avaliativas e aprendizagem significativas**.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

Porto Alegre: Mediação, 2010.

FERREIRA, Vera Maria. Ensino Médio politécnico: mudança de paradigmas. In: AZEVEDO, José Clóvis e REIS, Jonas Tarcísio. **Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

FONSECA, Denise Grosso da e MACHADO, Roseli Belmonte (Orgs.). **Educação Física: (re)visitando a Didática**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. Ensino Médio e Educação Profissional: breve histórico a partir da LDBEN. In AZEVEDO, José Clóvis e REIS, Jonas Tarcísio. **Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito e desafio**. Porto Alegre: Mediação, 1991.

_____. **Avaliação Mediadora**. Porto Alegre: Mediação, 1993.

MARCHAND, Patrícia. Direito ao Ensino Médio no ordenamento jurídico brasileiro. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (rbpae)**. v.23-n.1-jan/abr. 2007.

MOEHLECKE, Sabrina. O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v.17, n.49, Jan-Abr. 2012.

MOLINA NETO, Vicente e MOLINA, Rosane Maria

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas
curriculares e experiências artesanais

Kreusburg. A prática pedagógica do professorado de Educação Física no cotidiano escolar. Pesquisar e aprender: Metaponto de vista. In MOLINA NETO, Vicente *et all* (orgs). **Quem aprende? Pesquisa e formação em Educação Física Escolar**. Ijuí, UNIJUÍ, 2009.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

NUNES, Mário Luiz Ferreira e RÚBIO, Kátia. O(s) Currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade dos seus sujeitos. **Currículo sem fronteiras**, v.8, n.2, pp.55-77, Jul/Dez 2008.

RIO GRANDE DO SUL, Proposta Pedagógica para o EM. SEDUC, 2011-2014. SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2002.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, 2ª ed, 11ª reimpressão.

A EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE À REFORMULAÇÃO POLÍTICA E PEDAGÓGICA DO ENSINO MÉDIO NO RS: QUESTÕES DE PESQUISA E PRESSUPOSTOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS

Rodrigo Alberto Lopes

INTRODUÇÃO

Neste artigo tenciono discutir ideias iniciais e pressupostos teórico-metodológicos referentes aos possíveis efeitos, possibilidades e alternativas quanto à formação e à prática pedagógica de professores de Educação Física ante a reforma política e curricular implementada pela Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul — “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico”. Neste texto desenvolvo relações a respeito desse amplo e controverso campo empírico, feitas desde os limites do escopo teórico e metodológico da pesquisa qualitativa e das primeiras interpretações elaboradas no contexto dos estudos do grupo de pesquisa “Formação de professores e prática pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte” (F3P-EFICE).

O Governo Federal, a partir das diferentes medidas políticas efetivadas na última década e no início desta, via leis, projetos de lei e decretos oficiais, vem assumindo uma postura propositiva, no sentido de alavancar alternativas para o Ensino Médio no país.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

Procura, assim, superar as críticas que vinham sendo direcionadas ao modelo de Ensino Médio em vigência, até então não planejado como etapa final da educação básica, ou seja, atento prioritariamente à vida do trabalho e suas intercorrências na sociedade atual (CARNEIRO, 2012). Além dos pontos apresentados por Carneiro, Moehlecke (2012, p. 48) destaca, como matizes a serem superados: a) desvincular a educação do mercado e ressignificar conceitos presentes na rotina das escolas, como os de flexibilização, autonomia e descentralização; b) a permanência da separação entre formação geral e formação para o trabalho; c) superar o poder de indução relativamente limitado das diretrizes em vigência até então.

Pensar sobre o Ensino Médio como etapa final da educação básica trata-se, enfim, de uma tentativa de afastamento de um modelo de Ensino Médio como simples “limbo”, espaço preparatório, voltado para o ingresso na universidade desde uma perspectiva propedêutica e preventiva, afastada de condições suficientemente credíveis e de exequibilidade por parte das culturas escolares. Esse panorama, segundo Santos e Oliveira (2013), colocava o sistema educacional subordinado aos ditames do mundo do trabalho.

O grande foco presente no movimento, clarificado, a meu ver, especialmente no texto do Programa Ensino Médio Inovador, é o de estimular a reorganização do Ensino Médio, em diferentes âmbitos, principalmente procurando superar, em nível curricular, a fragmentação do conhecimento mediante

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

articulações interdisciplinares, organizando os componentes curriculares por áreas de conhecimento, oferecendo atividades integradoras definidas nos eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura por meio do estímulo à produção técnico-científica.

O governo do estado do Rio Grande do Sul formalizou sua participação no movimento de renovação do Ensino Médio, em 2011, momento histórico em que também ocorreu, simultaneamente, a adesão do governo estadual ao Programa de Ensino Médio Inovador, políticas que vieram a amparar o texto definido como “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio”. A proposta de reformulação das bases políticas e curriculares do Ensino Médio no Rio Grande do Sul foi apresentada aos componentes da Rede Estadual no final de 2011. A Secretaria Estadual de Educação desde o princípio, na figura dos seus gestores, anunciava a pretensão de efetivar o novo modelo no início do ano letivo de 2012.

Essa Proposta prevê, como princípios fundantes a serem assumidos pela rede em sua organização política e curricular, os seguintes pontos: a) retomada dos conceitos teóricos já conhecidos da Educação Libertadora e Crítico-Emancipatória, por exemplo, a "Politecnia"; b) resgatar a indissociabilidade do Ensino Médio e da Educação Profissional; c) propor a formação humana articulada ao conhecimento, à cultura do trabalho e à tecnologia — cultura geral com a formação técnica; d) introduzir os Seminários Integrados como modo de garantir a

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

interdisciplinaridade e a articulação entre a cultura e a iniciação científica no Ensino Médio.

A partir do texto-base de implementação procuro, a seguir, realçar os pontos fundantes dessa Proposta, de modo a favorecer a compreensão desse documento, considerado principal marco legal do estudo que pretendo desenvolver como proposta de doutoramento.

A Proposta Pedagógica para o Ensino Médio, em linhas gerais, objetiva desenvolver um ensino calcado na consolidação das aprendizagens desenvolvidas ao longo da vida escolar, aprofundamento teórico e prático destas e a perspectivação de condições de inserção no mercado de trabalho de forma qualificada e crítica. O Ensino Médio é entendido como espaço de aprendizagem do domínio intelectual da técnica. Trata-se de uma preparação para a vida que transpassa o mundo do trabalho, superando o “simples” saber-fazer. O Ensino Médio, nessa reorganização, está voltado a preparar o educando para o exercício da cidadania, e a assumir postura flexível para encarar os desafios pessoais e profissionais que vivencia e vivenciará nos anos subsequentes. Também é objetivo dessa nova política, o aprimoramento do educando na condição de ser humano, de modo a fazê-lo calcar a sua trajetória profissional e pessoal na ética, autonomia e pensamento crítico. Por fim, também objetiva possibilitar aos estudantes do Ensino Médio Politécnico uma compreensão ampliada do arcabouço de conhecimentos científicos e tecnológicos presentes

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

e disponíveis na cultura cotidiana. Espera-se, assim, o estabelecimento de um novo prisma de relação entre o estudante e o conhecimento, estimulado a partir de uma estreita relação da teoria com a prática, uma *práxis* consolidada na e para a realidade dos estudantes.

A partir desse documento, o currículo passa a ser a sistematização de um projeto político que, em suma, tem como meta resgatar o papel da escola como espaço de desenvolvimento pessoal, dando sentido real aos conteúdos por ela trabalhados em suas diferentes áreas de conhecimento. Quanto à elaboração e à efetivação do currículo, esse é organizado mediante dois blocos distintos, porém interarticulados. O primeiro procurará dar conta de um núcleo comum de conhecimentos, desenvolvido de modo interdisciplinar. Este também propõe a organização e agrupamento dos componentes curriculares em áreas de conhecimento – Área de Linguagens e suas Tecnologias, de Ciências Humanas e suas Tecnologias, de Ciências Matemáticas e suas Tecnologias, e de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Os currículos, o planejamento e a avaliação deverão ser elaborados por área de conhecimento e não mais pelas disciplinas isoladamente. O segundo bloco, denominado de parte diversificada, pretende focar o mundo do trabalho e tem como amparo dez eixos temáticos preestabelecidos.

A organização curricular procura atender a prática social dos estudantes, em diálogo com os

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

diferentes significados por estes produzidos em suas vidas. Também pretende assegurar o protagonismo dos estudantes, fortalecendo a capacidade crítica, o respeito aos seus direitos sociais, políticos e culturais.

Esses pontos de sustentação do currículo fundamentam alguns princípios norteadores, dentre os quais se destacam: **a) a relação parte-totalidade**; o reconhecimento que o todo não é a soma das partes em específico e vice-versa; **b) o reconhecimento de saberes**: valorizar o senso comum, o conhecimento popular e os conhecimentos locais, procurando fazê-los sistemáticos e científicos – concepção gramsciana de conhecimento; **c) a avaliação emancipatória**: elaborado ante um parecer descritivo do estudante ao final de cada trimestre. Pretende-se, por meio desse instrumento, avaliar o estudante em sua totalidade, observando mais do que o cumprimento de exigências específicas via testes e provas, mas, especialmente, as suas formas de expressão, o envolvimento e a satisfação com o conhecimento. Essa avaliação deve ser diagnóstica e processual, e será feita por área de conhecimento; **d) a pesquisa e a competência científico-tecnológica**: a partir da oferta do Seminário Integrado. O Seminário Integrado constará na denominada parte diversificada e será oferecido em escala gradativa de complexidade desde o 1º ano do Ensino Médio. Espera-se que os projetos se traduzam em ações efetivas que estejam relacionadas direta ou indiretamente ao mundo do trabalho. Esses projetos serão orientados pelos educadores em horário

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

ampliado, no contraturno das aulas. Está prevista a ampliação da carga horária dos docentes de 20, para 25 horas semanais; **e) a articulação teoria-prática:** o empreendimento dá maior ênfase à capacidade e à qualidade da mobilização do conhecimento construído do que ao volume de conteúdos e técnicas trabalhadas; **f) a interdisciplinaridade:** princípio atrelado ao que os documentos supracitados entendem como perfil de profissional dos novos tempos – indivíduo dinâmico, flexível e capaz de articular diferentes saberes em seu exercício profissional.

Esse esforço tem o intuito inicial de apresentar e “convocar” os meus principais pressupostos teóricos para interpretar a atual reforma do Ensino Médio no Rio Grande do Sul. Esse artifício, na minha concepção, permite ao pesquisador reconhecer seus pontos de partida, seus *topois* estruturantes e, por que não? os preconceitos a respeito do tema e do problema ao qual se propõe investigar.

A atual reforma tem sido investigada a partir da formulação do Projeto de Pesquisa intitulado “A Educação Física no Ensino Médio: estudos de casos na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul”, cujo início de sua efetivação ocorre desde 2014. Hoje, a pesquisa se encontra em processo de negociação de acesso junto às escolas e seleção de professores que virão a colaborar conosco na produção de dados a respeito dos temas formação docente, constituição identitária, prática pedagógica, dinâmica micropolítica, entre outros. No meu caso, especificamente,

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

desenvolvo uma pesquisa de doutorado na qual me proponho a, junto aos professores de Educação Física diretamente envolvidos no processo de implantação e execução da política mencionada, compreender o que significa ser docente de Educação Física no curso do tempo das políticas educativas implementadas no Estado, desde o processo de redemocratização política do país (constituente de 1988), até a atual reforma, assumindo a narrativa de vida e de formação desse coletivo como estratégia teórica e metodológica capaz de produzir compreensões a respeito das congruências e incongruências destas em uma estreita relação com o traçado da história considerada “oficial”.

Parto, semelhante a Popkewitz (2004), do entendimento de que as reformas educativas — mais do que princípios políticos que intuem o trabalho nas escolas e o trabalho docente —, provocam efeitos ambivalentes sob o global e o local. As reformas, ao preconizarem direta ou indiretamente a gestão dos indivíduos e do seu trabalho, regulamentam as capacidades humanas como um objeto a ser compreendido e, em consequência, também sobre ele deliberado. Essa nova diretriz, em efetivação desde o ano de 2012, creio que resguarde, em seu discurso e contexto de prática, direta e indiretamente, novos saberes e um novo perfil de trabalhador ao professor.

Minhas intenções na construção da futura tese, contudo, extrapolam a “simples” compreensão do processo de formulação e avaliação da efetividade na prática dessa política. Considero importante investigar

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

essa reforma, nos moldes a que me proponho pensá-la, no intuito de examinar em profundidade as origens do problema, realçando a experiência do professorado ante essas mudanças e sua formação para a concretização de novos projetos pedagógicos e também outros avançados inovadores.

Especificamente quanto ao componente curricular Educação Física, às presumíveis dificuldades para materialização desta política no contexto de prática, somam-se os preconceitos culturais vinculados a sua especificidade disciplinar no âmbito escolar. Por se tratar de uma disciplina escolar que ganha visibilidade muito mais pela busca de objetivos predominantemente procedimentais e atitudinais do que pela busca de seus objetivos conceituais, esse coletivo docente muitas vezes é estigmatizado no seio de uma cultura escolar majoritariamente intelectualista. Essa e outras tantas características, conforme sugerem Molina, Molina Neto e Lopes (2012), fazem com que o professorado de Educação Física, via de regra, sinta dificuldade de compreender a escola e significar a docência no que diz respeito tanto às demandas micro, quanto às macropolíticas.

Nesse sentido, Almeida e Fensterseifer (2008) dizem que o distanciamento entre a formação inicial e a vida das escolas vem justificando, por parte dos professores de Educação Física, a reprodução de práticas pedagógicas tradicionais, de modo irrefletido e com o fim em si mesmas. Segundo os autores, tanto por parte dos gestores quanto dos próprios sistemas

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

educativos, continua-se a responsabilizar prioritariamente os próprios professores pelos seus méritos e fracassos, o que parece indicar que existe, na comunidade escolar, a expectativa de que cabe aos professores individualmente empreenderem ações “heroicas” que redimam a Educação Física escolar das suas históricas omissões, equívocos e contradições.

Nesse sentido, creio que desde os pressupostos teóricos que delineio — e sem a intenção de propor a construção de receitas, guias ou respostas definitivas —, é possível contribuir não somente para o entendimento preliminar quanto às políticas públicas para o desenvolvimento do Ensino Médio no contexto estadual e nacional, mas, especialmente, intuir possíveis dilemas e dificuldades do professorado de Educação Física quanto à articulação do conhecimento mobilizado em seu trabalho frente ao atual projeto em suas diferentes demandas e proposições políticas, curriculares e metodológicas.

Nesse momento, uma série de indagações me mobiliza a elaborar questionamentos sobre as referidas políticas, no espaço e tempo das escolas da Rede Estadual de Ensino, entre as quais destaco:

A) De que modo o componente curricular Educação Física está inserido na “proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e educação profissional integrada ao Ensino Médio”?

B) nessa perspectiva, qual a contribuição da Educação Física para o ensino politécnico?

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

C) quais as implicações dessa proposta no trabalho e na formação docente do professorado de Educação Física do estado do Rio Grande do Sul?

D) que demandas e expectativas são geradas em relação a esse coletivo docente?

E) de que modo o professorado de Educação Física enfrenta as questões macrossociais que interferem na educação básica e no ensino médio para os quais foram formados conceitualmente?

Ante as permanentes reminiscências dessas questões, nas linhas a seguir procuro materializar e publicizar ideias em gestação, pressuposições teóricas que venham a produzir reflexões, estabelecer um diálogo profícuo e mobilizador com a teoria crítica em suas diferentes intensidades, direções e matizes. Em outras palavras, que este texto possa recíproca e recursivamente estabelecer um espaço de aprendizagem a quem se interessar em discutir a Educação Física e a formação docente, na esteira de uma significativa reforma política, pedagógica e curricular que se estabelece no Rio Grande do Sul.

Estudar Políticas Educacionais requer, segundo Molina (2011), conhecimentos de política e também de realidade, pois os processos educativos se concretizam na escola, na esteira de Políticas Educacionais e dos seus objetivos direta ou indiretamente destacados. Esse delineamento teórico e metodológico representa, acima de tudo, “produzir outro tipo de conhecimento, mais próximo dos

processos educativos concretos e da vida da escola” (p. 430).

Neste texto, parto de dois grandes pressupostos teóricos e metodológicos principais, assumidos como importantes para a construção de saberes *na e sobre a* docência a partir de projetos de pesquisa anteriores e, principalmente, a partir da tradição de estudos e pesquisa do grupo de pesquisa F3P-EFICE, que são: a) a importância em conectar a trajetória autobiográfica de professores de Educação Física da rede estadual do Rio Grande do Sul com a trajetória das reformas educativas; b) as inovações são recebidas e efetivadas pelos diferentes agentes que compõem a comunidade escolar de modo complexo e contraditório. Os professores, na interpretação e execução das políticas que lhe são endereçadas, empreendem uma representativa carga de inventividade a esse constructo no que tange a sua formação, a sua identidade e às diferentes demandas que constituem o seu trabalho.

CONECTAR O AUTOBIOGRÁFICO ÀS MEMÓRIAS DOS SUJEITOS DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

O meu primeiro pressuposto é que a formação do professorado, mais do que um conjunto de conhecimentos que amparam o trabalho, é resultado de um “cimento” formado de experiências, sentidos, ações, lutas e filiações produzidas no percurso de uma história de vida. Compreender políticas por meio de história de vida implica reconhecer, evidenciar e

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

valorizar biografias que foram construídas no transcurso de diferentes experiências, localizadas na história política, social ou cultural de determinado contexto e no espectro de um tempo. Histórias integram determinados períodos históricos. Essa localização envolve um processo de vir a conhecer a importância do tempo e das forças sociais nas histórias de vida de uma pessoa. Em certo sentido, o indivíduo não pode conhecer plenamente o que é "pessoal", o que tem sido guardado. Localização, então, é um processo altamente pedagógico e fornece uma variedade de alavancas para a compreensão da vida e carreira.

O que defendo é a importância de se dar voz às experiências vividas por diferentes professores de Educação Física da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, pondo em questão formas de viver, significar, enfrentar, resistir, aproveitar, transgredir ou de responder às mudanças que esse coletivo vem reiteradamente sendo "alvo" ao longo de diferentes reformas políticas e curriculares. A mais recente reforma, a qual proponho que seja pensada como um acontecimento, no sentido proposto por Ricoeur (2010), pode provocar, no presente (processo de implementação e execução do Ensino Médio Politécnico), entendimentos atrelados ao *si-mesmo*, sobre a formação, a política e à docência, não decorrente, portanto, irrestritamente da experiência atual, a vivida no ato evocativo do tempo presente.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

Para Goodson (2013), dar visibilidade e centralidade às narrativas individuais representa importante estratégia política, pois, quando os próprios “personagens” documentam e relatam suas experiências na história, ampliam a complexidade dos sentidos, garantem novas narratividades à história social e política da qual fazem parte. Esses personagens, mais do que participantes ou executores da política, precisam ser alçados à condição de protagonistas, habilitados nesses termos a narrarem determinado contexto político, mesmo quando narram a si mesmos. Ao procurar superar ou minimizar a relação hierárquica que se estabelece entre as narrativas históricas e as biográficas. Sancho e Hernandez (2011) apostam que o saber pessoal, narrado pelo próprio professor, carrega importantes conhecimentos da experiência, os quais, ao ganharem vida no relato, carregam também possibilidades emancipatórias.

A fim de lutar contra a colonização da narrativa pessoal pela global, para Goodson (2013) é vital que compreendamos essas capacidades e recursos narrativos. Trata-se de valorizar o que o autor denomina de “capital narrativo” dos sujeitos contemporâneos. Goodson, assim, defende a importância de se criar alternativas para valorizar as narrativas pessoais, conectando-as às narrativas de espectro amplo, coletivas, ideológicas, políticas e sociais. Ao reconhecer que investigar impactos das políticas educacionais no contexto da escola, na

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

perspectiva docente, por meio de narrativas, é escolher uma perspectiva metodológica bastante diferente das tradicionais entrevistas (MOLINA, 2011), o pesquisador assume para si o desafio de contestar a narrativa dominante sobre a construção do ser docente nas políticas educacionais, suas responsabilidades, saberes, conhecimentos e perspectivas.

Dar lugar ao relato do professor é resgatar a sua própria trajetória frente às mudanças. Ao dar voz ao professor, à vida em relato, o professor compreende-se como portador de conhecimentos representativos acerca de determinada experiência, contexto ou lugar. Ao procurar superar ou minimizar a relação hierárquica que se estabelece quando um saber teórico se propõe a narrar o docente, aposto que o saber pessoal, narrado pelo próprio professor carrega importantes conhecimentos da experiência, que ao ganharem vida no relato carregam também possibilidades emancipatórias. Faço minha, assim, a convocação de Goodson e Lindblaud (2010), os quais entendem ser necessário o estabelecimento de justaposições entre as mudanças políticas instauradas em âmbito macro e as trajetórias profissionais e pessoais de professores que participam desses processos, de modo a garantir novas narratividades, historicidades, dando a essa confluência um caráter cíclico e emancipatório, especialmente a um dos grupos, verdadeiros protagonistas dos eventos político-educativos: os professores.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

Segundo Ricoeur (2010), a narrativa da História e a narrativa do relato pessoal trazem, ambas, em seu cerne, tramas que juntas configuram diferentes enredos. Na História, e em uma vida, as decisões são tomadas na própria trama, e não antes dela ou em algum ponto exterior ao mundo histórico determinado. O tempo só pode ser compreendido de maneira prática, através do ato de narrar ou de entender uma narrativa.

Assim, a consciência da narratividade da História, defendida por Ricoeur, penso, implica decisões importantes, por exemplo, compreender, a partir de quem narra, as condições para interpretar o vivido, um exercício teórico e metodológico cuja sensibilidade da ação humana baliza o que existe de orgânico em reformas e/ou novas orientações políticas.

A identidade, assim, se afirma na capacidade do relato, de projetar um mundo narrativo, em uma relação primordial entre narratividade e temporalidade. O tempo histórico é, por sua vez, para Ricoeur, ao mesmo tempo, experiência humana de cada indivíduo que integra a trama, e abrange também um espectro mais amplo. Além de constituir-se em tempo individual que se abre à narrativa de cada vivência, o tempo histórico é também a narrativa da espécie humana. Para esse autor as diversas tramas que são inventadas, seja no dia-a-dia, na ficção literária ou no modo narrativo da História, têm o papel primordial de ajudar a configurar nossa experiência temporal confusa, informe e muda. Dessa maneira, essa poética,

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

esse aprender o viver através do “contar” e “ouvir” narrativas implica em uma “dialética do vir a ser, do ter sido, e do se fazer presente” (RICOEUR, 2010, p.61). Ricoeur sustenta que “narrar é ressignificar o mundo na sua dimensão temporal, à medida que narrar, contar, recitar é refazer a ação seguindo o convite do poema” (2010, p.81).

O tempo que o autor vai denominar de vivido vai encontrar o seu reconhecimento na intriga logicamente construída, isto é, no âmbito do tempo construído pela lógica narrativa do historiador. A intriga é uma criação de experiências temporais que faz concordar os diversos tempos da experiência vivida – concordância discordante. Desse modo, enfim, a intriga agencia os fatos dispersos da experiência em um sistema, em uma totalidade de sentido. Assim se faz a *poética* – compor intrigas compreender e reconhecer o viver. Presumir como possível compreender a apropriação dos professores a partir da descrição de eventos, intenções e sentimentos desse coletivo, no confronto e luta destes pelo estabelecimento de sentidos e controle simbólico dessas mudanças e rupturas, em minha opinião permite conjecturar sobre caminhos para pensar o lugar dos atores sociais no processo de reformulação dessa política educativa.

Essa posição que não é só teórica, mas política, me permite uma aproximação sob o enfoque teórico e metodológico, e em consequência, uma ampla tradição das denominadas pesquisas-formação (JOSSO, PINEAU, FERRAROTTI, DELORY-MOMBEGER, entre outros), que

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

se caracterizam por sugerirem que estudos centrados em narrativas autobiográficas representam também, e acima de tudo, um qualificado instrumento para a formação de professores. Penso, com esse coletivo, que o sujeito, ao narrar a sua trajetória, organiza e seleciona lembranças sobre si e sobre o vivido, reconstruindo-as de modo autorreflexivo, gerando suporte para novas experiências formativas. Ao afirmar isso, concordo com Elizeu Clementino de Souza, para quem investigações dessa natureza promovem aberturas também para que o sujeito compreenda sua própria construção identitária, tomando para si as rédeas de sua própria formação. Segundo Josso (2010), ao narrar sua experiência o sujeito integra-se ao seu passado (restrospectivamente) e o seu futuro (prospectivamente), desdobrando os episódios em diálogo com as suas atuais compreensões crenças e valores. Ocorre, assim, uma relação íntima entre os diferentes tempos vividos e a narrativa de uma vida.

SIGNIFICAR A ESCOLA, A DOCÊNCIA E AS POLÍTICAS EDUCATIVAS: OS PROFESSORES ENTRE DEMANDAS CURRICULARES E INVENÇÕES COTIDIANAS

Partindo de conceitos de inovação e mudança, em âmbito escolar, apresentados por autores de destaque no círculo europeu de pesquisa, um segundo pressuposto é de que as inovações são recebidas e efetivadas pelos diferentes agentes que compõem a comunidade escolar de modo complexo e contraditório. Em outras palavras, esses autores

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

entendem que os processos de inovação e mudança na escola possuem uma dinâmica própria, atuando muitas vezes autonomamente e constituindo-se à margem ou até mesmo apesar das reformas. Isso porque os sentidos de quem os promovem e os de quem os executam estão sujeitos a interpretações biográficas ou coletivas próprias. Os professores, na condição de principais agentes de mudança, segundo Hernandez et. Al(2000), não são bons executores de projetos alheios. Sem consentimento e, sobretudo, sem o envolvimento dos professores, os objetivos das políticas se esvaziam e podem inclusive se perderem. Os professores, via de regra, operam de acordo com graus de autonomia que lhe são conferidos, sendo a micropolítica da escola o espaço privilegiado em que manifestam suas posições, formalizando-as em experiências pedagógicas e em trajetórias políticas concretas. Portanto, entre os autores que destaco, há um entendimento de que novos projetos de escola são profundamente dependentes dos processos de tradução realizados pelos docentes. Assim, este é um ponto fulcral, no meu entendimento, que ao não ser considerado na formulação de políticas redundam em um “previsível fracasso de qualquer reforma educativa”, conforme sentença Sarason (2003).

Em geral, propostas constituídas e formalizadas de forma vertical são, segundo Gimeno-Sacristán (2000), instauradoras de conflitos e principalmente de desmobilização por parte dos professores. A essas considerações acrescento a concepção de Carbonell

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

(2002), para quem as mudanças verticais, representadas por prescrições legais ou de especialistas, apresentam efeitos, via de regra, menores, apenas normativos, de linguagem ou de atualização de alguns conteúdos.

Segundo Ball (2001), o processo de tradução do texto da política não é linear. Uma política (ou grupo de políticas) não é simplesmente implementada ou “posta em prática”; requer atuação dos envolvidos, estratégias de efetivação que enfoquem a política *na* prática e *através* da prática. Ball, para Oliveira (2014), quando trata das políticas educacionais por meio da noção de “ciclo de políticas”, admite a existência de uma circularidade de influências nas diferentes dimensões do processo. Assim, de modo reverso, textos oficiais e recomendações de modelos de ensino-aprendizagem e de docência estão também submetidos aos sujeitos e suas conseqüentes (re)interpretações. Oliveira (2014), ao encontrar uma profunda interdependência entre as diferentes facetas e âmbitos em que se desenvolvem as políticas e também a subjetividade e a transitoriedade das práticas, cunha o termo *políticaspráticas* cotidianas, registrando mediante essa criação léxica, a dialogicidade que defende haver entre o *planificar* e o *praticar* a política. As *políticaspráticas* servem-me como inspiração para pensar o objeto de pesquisa que formulo neste artigo por concordar, teoricamente, com essa afirmação, e, também, por atentar para esse ponto, em especial no que tange à formulação dos meus estudos em relação à metodologia.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

Ao apropriar-me do modelo de Ciclo de Políticas proposto por Stephen Ball, e também desenvolvido por Mainardes (2006), procuro avaliar os caminhos das políticas educacionais desde a sua construção até a sua prática efetiva. Trata-se, antes de tudo, de uma forma particular de olhar o campo das políticas, pensando prioritariamente na cotidianidade e nos modelos teóricos elaborados nas escolas pelos seus diferentes agentes, especialmente os professores. Como as políticas são postas em prática de forma interpretada, a criatividade e a inventividade deste coletivo são fatores a serem considerados em qualquer análise a ser realizada.

Para Mainardes (2006), são contextos do Ciclo de Políticas definidos por Stephen Ball:

a) Contexto de influência: espaço onde as políticas públicas são iniciadas e discursos políticos são construídos; b) Contexto da produção do texto: os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política; c) Contexto de Prática: é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde ela acaba por produzir maiores efeitos e consequências. Pode representar mudanças e transformações significativas na política original. O ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro dessa arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas”. Essa abordagem, portanto, assume

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

que os professores e demais profissionais exercem papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e em que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas.

O Ciclo de Políticas, em resumo, exige que o pesquisador examine fatores macro e micro e as interações entre eles. Enquanto os contextos de influência, por exemplo, envolvem prioritariamente a análise de prerrogativas globais/internacionais/nacionais, os contextos da prática exigem análise das formas com que estas são interpretadas pelos profissionais que atuam em nível micro, frente à análise de relações de poder e de resistência que percorrem esses meandros.

Assim, conseqüentemente, há um natural cenário de enfraquecimento no estado estável precedente no que tange à formação profissional e produção de sentidos nas escolas de Ensino Médio do Rio Grande do Sul, a partir da implementação da atual reforma. Esse cenário, em geral conflitivo, exige, principalmente dos professores, o que Certeau (2014) veio a denominar de *táticas*. Tratam-se de mecanismos que lhes permitem entender o seu cotidiano, de modo a inventá-lo a seu modo, dentro de determinadas condições que os tornam habilitados a atuar em seu contexto de trabalho. Em espaços como estes, entendo, travam-se lutas por legitimidade e por poder de influência, onde diferentes agentes da cultura escolar

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

constroem seus percursos formativos e processos de identificação, e também (novas) linhas, leituras e caminhos que lhes garantam condições de enfrentar as diretrizes políticas e pedagógicas a eles endereçadas.

A necessidade de garantir um *agir* frente à nova política, presumo esteja perpassando, em certa medida, o cotidiano de muitos professores de Educação Física da Rede Estadual de Ensino. Criar soluções particulares, artesanalmente, para questões também particulares, representa o desenvolvimento de um “saber-agir”, um “dar conta de” ou “adaptar-se à”, focalizadas e sustentadas, via de regra, na própria cultura escolar local. Por serem mais flexíveis, as táticas são pautadas muito mais em improvisações do que em estratégias, essas melhores estruturadas, recorrentes e conscientes.

Para Certeau (2014), a dificuldade de identificar a tática está na possibilidade de que ela sirva de trunfo contra o instituído, contra o que caracteriza o poder para quem o desenvolve. Mapear táticas tão diversas pode vir a desvelar impactos e ações quanto à produção de sentido por parte dos indivíduos em diferentes instituições e espaços de produção de cultura.

CONCLUÍNDÓ (NO INTUÍTO DE PROJETER CAMINHOS).

A considerar ser esse um primeiro esforço no que se refere a refletir sobre a aplicabilidade e a pertinência dos pressupostos teóricos que me

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

embasam a pensar sobre esse campo empírico, entendo ser incoerente e irrelevante apresentar conclusões, pois esse hipotético esforço serviria apenas como um engodo desferido sob arrogância científica. Prefiro, assim, sem qualquer autoindulgência, e em observância ao que me propus inicialmente – mobilizar os pressupostos que desde há muito embasam a minha forma de compreender a educação e a formação de professores – projetar perguntas que a leitura e a sistematização realizada me provocaram pensar no que diz respeito a essa temática:

1) Em que medida o atual Ensino Médio Politécnico vem garantindo espaço e tempo para novos projetos de escola e de modelos teórico-metodológicos inovadores?

2) Como as inovações previstas tem impactado a autonomia do professorado de Educação Física?

- O que sabem os gestores a respeito do que sabem os docentes: suas histórias, seus conhecimentos prévios e acumulados, como aprendem e como significam as políticas educacionais?

- De que modo o Pacto pelo Ensino Médio lida com a autoformação, com o autobiográfico e a autoprojeção?

- Em que medida a recente reforma tem aproximado a Educação Física da escolar para a superação de seus dilemas e dificuldades

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

históricas?

- De que modo os gestores públicos e escolares lidam com as transgressões cotidianas operadas pelos professores em seus saberes e fazeres cotidianos?

- O tempo de implantação das políticas, via de regra, muito mais congruente com o tempo do gestor, coincide com o tempo que o professor julga necessário para compreendê-las e executá-las?

Ao questionar, penso e projeto, procurando não operar falsas sínteses, alinhando-me ao que o campo “fala” e, principalmente, às problemáticas que verdadeiramente impactam o que vem significando ser professor de Educação Física ante a elaboração e a efetivação de diferentes políticas educativas.

A apresentação e sistematização dos pressupostos que hoje balizam meus questionamentos prévios a respeito desse tema se apresenta também como um grande desafio. Isso porque, ao fazê-los presentes em minha escrita, também “lhes dou vida”, em minha forma de interpretar o campo, o que necessariamente acabará por demandar esforços analíticos e epistemológicos de modo a que se mantenham vivos “apenas” enquanto contribuirão para a produção de respostas, estas sempre parciais e transitórias. Portanto, explorar o conhecimento oficial, mas também, e principalmente, o contexto da prática, os elementos empíricos e as recontextualizações produzidas na vida da escola, representam, no meu

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

modo de pensar a pesquisa e a formação, um compromisso capaz de alicerçar e criar novas historicidades, não menos credíveis ou válidas do que as oficiais — apenas diferentes e mais complexos do que estes geralmente são capazes de nos dizer e ensinar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luciano; FENSTERSEIFER, Paulo E. **O lugar da experiência no âmbito da Educação Física**. Revista Movimento, Porto Alegre, v. 17 n. 4, 2011.

BACHELARD, Gaston. **A intuição do instante**. 1ª Ed. Campinas: Verus, 2007

BALL, Stephen. Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico-social: uma revisão das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.10-32, Jul/Dez, 2006

_____. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez, 2001

CARBONELL, Jaume. A. **A Aventura de Inovar**; A mudança na escola. Porto Alegre: Artmed, 2002

CARNEIRO, Moaci A. **O nó do Ensino Médio**: 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer (1). 21.ed. Petrópolis, Vozes, 2014

GOODSON, Ivor; GILL, Scherto R. **Narrative Pedagogy**:

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas
curriculares e experiências artesanais

life history and learning. New York, Peterlang, 2011.

GOODSON, Ivor. **Developing narrative theory: life histories and personal representation.** Oxon, Routledge, 2013.

HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação: Os Projetos de Trabalho** Porto Alegre. Artmed, 1998

HERNANDEZ, Fernando *et. al.* **Aprendendo com as Inovações nas escolas.** Porto Alegre: Artes Médicas. 2000.

POPKEWITZ, T. A reforma como administração social da criança: a globalização do conhecimento e do poder. In: BURBULES, Nicolas C.; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Globalização e educação: perspectivas críticas.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MOEHLECKE, Sabrina. O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012

MOLINA, Rosane K; MOLINA NETO, Vicente; LOPES, Rodrigo A. Compreender a escola e significar a docência. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7 n.1, 2011.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas
curriculares e experiências artesanais

MOLINA, Rosane K. Pesquisar com narrativas docentes: experiência, epistemologia e ética. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 20 n.44, 2011.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**: a intriga e a narrativa histórica. São Paulo, WMF Martins Fontes, 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática . Porto Alegre: Artmed, 2000

SARASON, S. B. **El predecible fracaso de la reforma educativa**. Barcelona: Octaedro, 2003.

SEDUC-RS. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. Departamento Pedagógico - DP. Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio - 2011-2014. Seduc-RS: Porto Alegre, 2011.

O TRABALHO DOCENTE DO PROFESSORADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO

Maicon Felipe Pereira Pontes

INTRODUÇÃO

O Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul está em processo de implementação de uma reestruturação curricular, a qual foi proposta através da divulgação, ao final do ano de 2011, do documento-base intitulado: Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011/2014 (RIO GRANDE DO SUL, 2011). O documento se apoia no que é proposto pela LDB de 1996 (BRASIL, 1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012 (BRASIL, 2012). Para Azevedo e Reis (2013),

as bases teóricas e de realização do Ensino Médio Politécnico (EMP) se pautam principalmente na articulação interdisciplinar do trabalho pedagógico entre as grandes áreas do conhecimento (ciências da natureza e suas tecnologias; linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias); na relação teoria e prática, parte e todo, na pesquisa

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

como princípio pedagógico; na avaliação emancipatória; no reconhecimento dos saberes; no trabalho como princípio educativo; na politecnia como conceito estruturante do pensar e fazer, relacionando os estudos escolares com o mundo do trabalho; e no planejamento coletivo (p.35).

Parto do entendimento de que uma reforma curricular pode ocasionar movimentos de incompreensões, resistências e aderências no contexto escolar, e procurando articular ao tema central do 5º Seminário de Pesquisa Qualitativa organizado pelo grupo de pesquisa F3p-Éfice (Educação Física na escola: entre demandas curriculares e experiências artesanais) me proponho a discutir, neste texto, três demandas oriundas da proposição do EMP que considero com potência para modificar o trabalho docente dos professores de Educação Física: o Seminário Integrado, a interdisciplinaridade e a avaliação emancipatória.

A interação humana é elemento-chave do trabalho docente. Diferente de outras profissões em que o contato entre as pessoas é nominal e episódico, na docência ele é o elemento-chave (TARDIF, LESSARD; 2005). Estudar o trabalho docente dos professores de Educação Física implica reconhecer as condições objetivas, que são as condições efetivas do trabalho (planejamento, desenvolvimento das aulas, remuneração, condições de trabalho) e as questões

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

subjetivas que são próprias do trabalho humano (formação, relações estabelecidas com os estudantes, com os colegas, crenças, valores).

Este artigo é um recorte de minha dissertação de mestrado intitulada “O trabalho docente dos professores de Educação Física diante da implementação do Ensino Médio Politécnico: um estudo em escolas de Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul” que foi apresentada publicamente, em agosto de 2015, através do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Como metodologia, realizei uma etnografia em duas escolas estaduais no município de Porto Alegre (Escola Centro e Escola Zona Sul). A etnografia propicia que o investigador vá além de realizar apenas uma fotografia da realidade. Ao etnógrafo interessa o que há de mais profundo, entender a opinião do sujeito, inserindo-se no próprio ambiente onde ele convive (WOODS, 1995). Acompanhei a rotina de trabalho de dois professores de Educação Física de cada escola: Renata e Eduardo da Escola Zona Sul, e Augusto e Laura da Escola Centro. Abaixo apresento algumas informações dos colaboradores:

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

	Ano de conclusão da graduação	Especialização	Experiência em escola	Experiência na escola estudada	Carga horária	Outro trabalho
Renata	1997	Pedagogias do Corpo e da Saúde	16 anos	15 anos	20 horas	Trabalha em academia própria
Augusto	1984	Gestão escolar	27 anos	9 anos	20 horas	Não
Laura	2000	-----	15 anos	7 anos	40 horas	Sim, 20 horas no município de Canoas.
Eduardo	2004	Dança	7 anos	7 anos	20 horas	Sim, 20 horas no município de Canoas

Quadro: Colaboradores da Pesquisa

Os instrumentos de coleta de informações foram a observação participante, anotando-se as informações em Diários de campo, a análise de documentos que serviram como base para a construção da proposta do EMP, e os documentos oferecidos pelas escolas e pelos colaboradores, e, por fim, entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores.

OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA RESPONSÁVEIS PELO SEMINÁRIO INTEGRADO

O Seminário Integrado surgiu como forma de materializar um dos princípios orientadores do Ensino Médio Politécnico: a pesquisa. No documento-base o Seminário é abordado como um espaço-tempo, em que

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

os professores das diferentes áreas constroem junto aos seus estudantes projetos vivenciais. Esses projetos devem atender a uma problemática do contexto das escolas, articulando os componentes curriculares dentro dos eixos transversais (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Dos quatro professores que acompanhei, três deles possuíam carga horária destinada ao Seminário Integrado (Eduardo, Augusto e Laura). Eduardo e Laura dividiam suas jornadas entre aulas de Educação Física e as aulas de Seminário Integrado, enquanto Augusto contava somente com aulas de Seminário Integrado.

Um dos meus primeiros questionamentos aos professores foi sobre de que modo as escolas se organizavam para a escolha de quais professores ficariam ao encargo do Seminário Integrado e como eles foram designados para esta função. Eduardo e Laura parecem coordenar este espaço por questões semelhantes, para preencher carga horária e para atender a própria organização das escolas:

“Na realidade como entrou na escola uma professora nomeada e a supervisora era da Educação Física, assumiram duas professoras e ia faltar carga horária para mim. Então a direção me ofereceu turmas de Seminário e eu aceitei o desafio. Mas não foi uma escolha minha, tive que pegar para cumprir carga horária”. (Entrevista

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

professor Eduardo, 27/04/2015)

“Olha, eu nem sei. Acho que foi dividido assim, todos os professores, só os que são muito resistentes é que não têm, entendeu? Mas aqueles professores que ela sabe que pode contar, ela colocou uns períodos de seminário”. (Entrevista Laura, 11/12/2014)

O professor Augusto segue um posicionamento distinto. Desde o primeiro ano de implementação do EMP ele se dispôs a estar a frente deste espaço, alegando ter perdido a identidade com a Educação Física que era sua formação inicial. Cabe destacar que Augusto já assumia cargos diretivos e viu no Seminário Integrado uma possibilidade de reconstruir seu trabalho docente.

As diferentes acomodações nesta especificidade (por iniciativa própria ou por estipulação das escolas) podem afetar diretamente o engajamento desses professores. Um professor que é encarregado desta nova função sem sentir-se confortável pode assumir um grau de resistência maior quando comparado a outro docente que assume essa responsabilidade por vontade própria.

É preciso destacar que houve um acréscimo na carga horária total, nos três anos de Ensino Médio, de 2.400 horas para 3.000 horas, divididas no decorrer do curso. As escolas tiveram certa autonomia para se adaptar a essa nova demanda. As escolas que acompanhei se organizaram de maneiras diferenciadas

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

ao que era proposto. Na Escola Centro, o mesmo professor era responsável por todos os períodos de Seminário Integrado de cada turma. Esse arranjo dificultava o trabalho com as turmas como ilustro através da fala da professora Laura:

“(...) e no primeiro ano eram cinco períodos com o mesmo professor. E assim terça-feira só seminário para a 220. Eu falava como é que eu vou dar Seminário cinco períodos Débora? Para quem faz o horário, né. Então assim, são muitas coisas. Horário para encaixar, e aí se torna bagunça entendeu? Se torna bagunça”.
(Entrevista Laura, 11/12/2015)

Na Escola Zona Sul os três períodos semanais de Seminário Integrado eram divididos entre professores de diferentes áreas do conhecimento. Cada professor ficava responsável por um período semanal, o que se aproxima mais do que é proposto pela SEDUC/RS.

A coordenação dos trabalhos, que organiza a elaboração de projetos, por dentro dos seminários integrados, será de responsabilidade do coletivo dos professores, e entre eles será deliberada e designada, considerando a necessária integração e diálogo entre as áreas de conhecimento para a execução dos mesmos. Além disso, o exercício da coordenação desses trabalhos, sob a forma rotativa, oportunizará que todos se

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

apropriem e compartilhem do processo de construção coletiva da organização curricular (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.24)

Outro ponto divergente entre as escolas, no que se refere ao Seminário Integrado, é a maneira como trabalhavam a pesquisa durante o ano. A Escola Zona Sul buscava instrumentalizar os estudantes quanto à metodologia básica na construção de um projeto de pesquisa, para, a partir disto, em pequenos grupos, os estudantes realizarem uma pesquisa dentro de seu interesse. O momento de encerramento dos trabalhos era apresentado ao final do ano no Salão de Iniciação Científica da escola.

Na Escola Centro o trabalho no Seminário Integrado era realizado através de Temas Geradores. No início do ano, em reunião, os professores elencaram o tema “Conhecendo o mundo para transformar”, sob a justificativa de ser o ano de Copa do Mundo (2014). Cada turma sorteou um país e em pequenos grupos estudou temas de interesse — culinária, política, esportes, educação. Durante o ano, realizaram apresentações sobre o tema escolhido para a sua turma, uma amostra para a escola, culminando, e ao final do ano, com uma apresentação formal no auditório.

A escolha pelo tema não foi bem desenvolvida segunda a professora Laura:

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

“As minhas turmas estudaram o Canadá e Nigéria. Tá eles sabem tudo de Canadá e Nigéria, mas até que ponto isso aí? A gente poderia trabalhar em uma aula o que a gente trabalhou o ano inteiro. Ou em trimestre, nem isso entendeu? Eles teriam já esta abrangência que teve. Então tem eu discutir um tema? Tudo bem, a gente discutiu. Conhecendo o Mundo, porque tinha a Copa, para não levar para o esporte colocaram Conhecendo o Mundo. E não teve nenhuma atividade de esporte envolvendo. E ficou super, como é que se diz? Rotina, cansativo”.
(Entrevista professora Laura, 11/12/2014)

Pode-se perceber que diferentes organizações são possíveis para o Seminário Integrado, pois o documento-base dá autonomia para as escolas se organizarem da maneira que melhor se adapte ao seu contexto. A organização desses espaços pelas escolas interfere diretamente no trabalho dos professores responsáveis, pois pode facilitar ou dificultar o seu desenvolvimento.

Durante meu trabalho de campo pude observar que, em muitas situações, o espaço do Seminário

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

Integrado era utilizado como um momento curinga²⁹ na rotina escolar. Esse espaço foi utilizado com as mais diferentes finalidades: quer fosse para organizar algum evento da escola, um momento de reforço pedagógico ou um momento recreativo para os estudantes.

Outra limitação, segundo as falas dos professores, foi que a mantenedora não ofereceu formações para trabalhar com as turmas de Seminário Integrado, o que obrigou cada escola a se organizar de acordo com as suas possibilidades.

ENSAIOS SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE

A interdisciplinaridade surge no contexto educativo para promover a superação da especialização e da desarticulação teoria e prática, como alternativa à disciplinaridade. Nota-se que as discussões acerca da interdisciplinaridade têm inspiração na crítica à organização social capitalista, à divisão social do trabalho e à busca da formação integral do gênero humano (PIRES, 1998). O documento-base para a implementação do Ensino Médio Politécnico aborda a interdisciplinaridade como um princípio que busca superar a fragmentação do conhecimento e a hierarquização entre os

²⁹ Utilizo essa metáfora para me referir ao Seminário Integrado, pois no baralho a carta curinga pode ter diversas funcionalidades, assim como entendo o espaço que o Seminário ocupa na escola, um espaço privilegiado, podendo servir para diferentes finalidades.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

componentes curriculares (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Os professores colaboradores desta pesquisa narraram que já realizavam alguns trabalhos interdisciplinares sob a forma de projetos, mesmo antes da implementação do Ensino Médio Politécnico:

“Sempre teve (falando do trabalho interdisciplinar). Entende? Nós já fazíamos isso. “Olha só, estou trabalhando em um projeto, vamos trabalhar nisso? Vamos. Vamos trabalhar o meio ambiente? Vamos. Vamos fazer umas atividades? Vamos fazer uma gincaninha?” A gente já fazia isso, não pelo politécnico”. (Entrevista professora Laura, 11/12/2014)

“Como te falei, antes eu fazia com a de português e a de ciência, mas porque a gente tinha afinidade, a gente conversava no recreio, a gente se olhava e já sabia o que a gente ia fazer. Então, em meia dúzia de palavras a gente conseguia se organizar, mas não escrevíamos nada, a gente se organizava e fazia acontecer mais em função da afinidade”. (Entrevista professora Renata, 26/01/2015)

Por essas falas podem-se identificar alguns esforços no sentido de superar a forma fragmentada e isolada de trabalho nessas escolas. Porém, a interdisciplinaridade, entendida por esses docentes, se manifestava através de iniciativas individuais dos

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

professores que procuravam nos pares com maior afinidade o trabalho em conjunto. Rocha (2013) chama a atenção para a necessidade de colocar a interdisciplinaridade na centralidade do currículo e não na sua periferia. Para esse autor, remeter a interdisciplinaridade à periferia do currículo, dependendo de iniciativas pessoais dos professores, é uma decisão institucional ilusória, pois reafirma as estruturas tradicionais da escola.

Um ensaio de trabalho interdisciplinar observado na escola Zona Sul foram as oficinas pedagógicas realizadas nos PPDA's como recuperação para os estudantes que não conseguiam desenvolver alguma competência no trimestre. Como os conceitos são atribuídos pela área e não somente pela disciplina, os PPDA's, na escola Zona Sul, eram construídos e aplicados pelos professores de uma mesma área, com o objetivo de recuperar o aprendizado desses estudantes.

Os professores da escola Zona Sul afirmam que uma das dificuldades de realizar o trabalho interdisciplinar em sua escola reside no fato de que, muitas vezes, os professores da área das linguagens escolhiam um tema muito específico do componente curricular deles e ela não conseguia incluir a Educação Física nesse trabalho:

“Algumas vezes é um caos, teve no segundo ano, no primeiro trimestre e eles resolveram abordar para os PPDA's a identidade nacional. Pensei onde que vou

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

me enfiar em identidade nacional? Logo a educação física?" (Entrevista professora Renata, 26/01/2015)

O tema do PPDA era identidade nacional e diante da dificuldade da professora Renata em adaptar o seu componente curricular na proposta do projeto, ela identificou que a professora de artes utilizaria uma pintura de Cândido Portinari intitulada Café (Imagem 1) e então, buscou uma imagem de um indivíduo sedentário (Imagem 2) e pediu para que os estudantes descrevessem as diferentes ações que estavam sendo realizadas (postura corporal, expressão dos rostos, diferenças desses aspectos entre os diversos personagens retratados) nas duas cenas e comentassem sobre a importância da atividade física na vida das pessoas.

A seguir, apresento as duas imagens ilustrando a estratégia adotada pela professora Renata.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

Imagem 1 – Tela “Café” de Cândido Portinari (1934-1935)



Fonte: Blog Arte: Fonte de conhecimento

Imagem 2 – Indivíduo sedentário.



Fonte: Blog Cork Couselling

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

Outra discussão que sustento é que os professores também possam se afirmar propondo um tema da especificidade da Educação Física para que seja trabalhado pelos outros professores. Pois, conforme cita o documento-base, a interdisciplinaridade surge com o intuito de romper as relações hierárquicas do currículo, ou seja, a visão de que um componente curricular tenha um poder simbólico superior a outro (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Uma estratégia que facilitou os primeiros ensaios no trabalho interdisciplinar, adotada pela escola Zona Sul no primeiro ano de implantação do Ensino Médio Politécnico em 2011, foi a de organizar os horários de planejamento dos professores de uma mesma área no mesmo dia.

“A primeira coisa que a gente pensou foi a questão da hora-atividade sendo cumprida na escola e reunir por área de conhecimento. Então isso foi nosso primeiro passo foi isso, a gente só vai conseguir fazer alguma coisa se os professores conseguirem se reunir, sem isso não tem como acontecer, então o primeiro passo foi esse”. (Entrevista professora Renata, 26/01/2015)

De acordo com a fala da professora Renata, o tempo para o planejamento a ser realizado na escola foi um fator crucial para o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar. Todavia, Hargreaves (2005) chama a atenção para o fato de que apenas oferecer

mais tempo para planejamento por si só não garante a materialização da interdisciplinaridade, apenas oferece oportunidades para que ela ocorra.

A AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA

O terceiro item que me proponho a discutir neste texto é a avaliação emancipatória. Destaco a importância desse elemento por entender que a avaliação no documento-base é relatada como um problema central nas nossas escolas, entendida como instrumento autoritário do exercício do poder, como função de controle, na explicitação da classificação e da seleção. Além disso, é apontada como umas das causas dos altos índices de reprovação e represamento dos estudantes nessa etapa de escolarização.

A proposta de reestruturação do Ensino Médio sugere que sejam priorizados os aspectos qualitativos frente aos quantitativos de modo a romper com a visão meritocrática atribuída à avaliação. A partir de 2012, os estudantes passaram a ser avaliados através da atribuição de conceitos (CRA, CPA, CSA) e por áreas de conhecimento. Essa orientação implica olhar o processo educativo sob outra perspectiva, transferindo o processo avaliativo para as aprendizagens e não simplesmente na aprovação ou reprovação dos estudantes. Também sugere que os professores construam propostas de trabalho em conjunto, condizentes com os planejamentos de sua área.

Esse processo, no entanto, ainda é cercado de incompreensões por parte de todo o contexto de

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

ensino e aprendizagem escolar. A Escola Centro, por exemplo, em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) orienta seus professores a avaliarem o aprendizado dos estudantes através de notas dentro dos seus componentes curriculares e em conselho de classe atribuir um conceito para cada estudante.

A professora Laura, que trabalha na Escola Centro, reafirma essa posição da escola quando diz:

“A nota da área é... Tu dá as notas, daí a gente vê a maioria. Agora se um professor disser: “Comigo ele é CRA”. Daí a gente abraça. Então aqui na escola estávamos fazendo errado. Ele ficava na área e fazia somente a prova na disciplina em que não tinha passado”. (Entrevista professora Laura, 11/12/2014)

A avaliação parece ser realizada da mesma maneira, por notas, e só nos conselhos de classe ela é transformada em um conceito. Nesse caso, a concepção de avaliação emancipatória não foi bem compreendida. Hoffmann (2009) reafirma que os professores têm muita dificuldade de abolir o sistema de notas e provas, pois elas servem como “redes de segurança” em termos de controle exercido pelos professores sobre seus alunos, das escolas e dos pais sobre os professores, e do sistema sobre suas escolas.

Os professores colaboradores desta pesquisa relataram que, através das novas atribuições referentes especificamente à avaliação prevista na referida reforma curricular, houve uma intensificação de suas

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

atividades laborais. Ilustro esse fato com um trecho de meu Diário de campo:

Estou acompanhando a reunião da área das linguagens na Escola Zona Sul, que ocorriam nas terças feiras à tarde. Os professores estão discutindo o calendário e organizando as futuras datas para aplicação das oficinas de PPDA's. A supervisora pedagógica, que coordena a reunião, discute com os professores estratégias para realizar estas oficinas. A Professora Renata então se manifesta: "Eu não lembro de estar no final de ano e estar tão apertada com datas." O professor de português concorda: "Antes não tinha tanta coisa também; pacto, projetos..." (Trecho do diário n. 14, em 21/10/2014)

Esse é foi um discurso muito ouvido durante as minhas observações. Os professores entendem que o novo sistema de avaliação acarretou mais responsabilidades as suas tarefas escolares. A partir do que lhes é proposto, os professores devem realizar avaliações do seu componente curricular (que deve estar articulado ao plano de ensino da área de conhecimento da qual faz parte), após realizar PPDA's para os estudantes que não conseguiram atingir o conceito satisfatório, e durante o trimestre elaborar estratégias para recuperar o aprendizado dos educandos que ainda não avançaram.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

Como uma estratégia para minimizar as constantes atribuições avaliativas, alguns professores têm diminuído as exigências em suas avaliações, como destaque através da fala da professora Laura:

“Então a galera toda, não dou mais prova, é trabalhinho e CSA e deu. Porque chega lá no final do conselho tu vê: ‘Não, mas é CRA lá, não sabe nada de matemática.’ ‘Mas foi só contigo fulana.’ ‘Não, tudo bem, foi só comigo.’ ‘Então vamos fazer PPDA.’ Então roda no PPDA, tem que fazer outro PPDA. Tem que fazer PPDA até ele passar. Só que ele não passa porque ele não sabe. E o que acontece? Ele passa. Dai ele chega lá no outro ano e: ‘Bah meu, não sabia nada e passei.’ E assim vai... É o que nós estamos formando”. (Entrevista professora Laura. 11/12/2014)

Entendo que esta pode ser uma estratégia com o intuito de minimizar os efeitos da sobrecarga de trabalho a que estão expostos esses professores. Pérez Gómez (1997) diz que o incremento nas jornadas de trabalho ocasionado pelas reformas educacionais conduzem os professores a reproduzirem essas demandas como tarefas fictícias ou, simplesmente, o cumprimento de atividades burocráticas.

Portanto, apesar de ser outra das demandas relacionadas à reforma curricular do Ensino Médio, a

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

avaliação emancipatória é entendida e significada de diferentes maneiras em cada escola e até mesmo por professores de uma mesma escola. Por ser uma mudança paradigmática no modo de entender o processo de ensino e aprendizagem, buscando superar a visão meritocrática, seletiva e classificatória do processo avaliativo, nem todos os professores maturaram esse conceito. É preciso levar em conta a lacuna temporal existente entre os gestores que pensam as reformas e os professores que as executam no chão da escola.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

O Seminário Integrado é desenvolvido de diferentes maneiras nas escolas, o que pode contribuir para ou dificultar o seu desenvolvimento. Os professores ainda não têm bem definido o seu papel frente a essa demanda, o que o torna um espaço de negociações dentro da rotina escolar.

A interdisciplinaridade nessas escolas se materializa através de projetos isolados e entre professores da mesma área, pois, para que seja desenvolvido um trabalho em conjunto com outros componentes curriculares, demanda desorganizar a estrutura tradicional escolar. Também é necessário que sejam garantidos espaços para que os professores, dentro de sua jornada de trabalho, possam pensar estratégias para o trabalho conjunto.

A avaliação emancipatória como previsto no documento-base para a implementação do EMP, não foi

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

bem recebida pelos professores que acreditam que ela diminui a exigência para aprovação dos estudantes e aumenta suas tarefas na escola. Porém, podemos perceber um avanço no entendimento da proposta quando as escolas repensam suas práticas ano após ano.

Entendo que essa é uma reforma curricular recente, desde 2012, e que foram propostas orientações que demandam mais tempo e apropriação para que sejam materializadas pelos professores. Acredito que são necessárias maiores iniciativas por parte da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul oferecendo formações continuadas para que os professores possam, através de suas realidades, reconstruir suas práticas.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J.; REIS, J. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no Rio Grande do Sul. In: AZEVEDO, J.; REIS, J. **Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos teóricos e desafios da prática**. Fundação Santillana, São Paulo, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** n. 9394/96. Brasília: Senado Federal, 1996.

_____. Parecer CNE/CNB 05/2011. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 2011.

HARGREAVES, A. **Profesorado, cultura y postmodernidad**. Madrid: Morata, 2005.

HOFFMANN, J. **A avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade.** Editora Mediação, Porto Alegre, 2009.

PÉREZ GÓMEZ, A. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal.** Madrid: Morata, 2000.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação do Estado do Rio grande do Sul. **Proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional Integrada ao ensino médio - 2011-2014.** Outubro/novembro de 2011.

ROCHA, S. Interdisciplinaridade: possibilidades na prática curricular. In: AZEVEDO, J.; REIS, J. **Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos teóricos e desafios da prática.** Fundação Santillana, São Paulo, 2013.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humana.** Petrópolis: Vozes, 2005.

WOODS, P. **La escuela por dentro, La etnografía de la investigación educativa.** Editora Paidós, Barcelona, 1995.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas
curriculares e experiências artesanais

PARTE V

Relatos de experiência de estágio

A BUSCA POR UMA AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA: UMA SISTEMATIZAÇÃO NO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA DO ENSINO MÉDIO

**Natacha da Silva Tavares
Denise Grosso da Fonseca**

APROXIMAÇÃO À TEMÁTICA

O presente texto foi construído a partir de reflexões feitas durante a escrita de um Ensaio elaborado para a disciplina de Estágio de Docência em Educação Física da UFRGS no Ensino Médio. Esse estágio foi realizado no segundo semestre de 2014, em uma escola pública da rede estadual do Rio Grande do Sul localizada na cidade de Porto Alegre. O estágio foi realizado em dupla e a docência foi compartilhada, o plano de ensino e as decisões sobre o processo de ensino-aprendizagem foram feitas de forma coletiva (a dupla em conjunto com a professora Orientadora do estágio, com colaboração dos colegas que observavam as aulas e dos estudantes da turma).

Este escrito se configura como um relato de experiência reflexivo acerca da temática da avaliação. O tema da avaliação foi objeto de análise e reflexão neste texto, primeiramente, por este ser um tema sobre o qual nos debruçamos em estudos anteriores (TAVARES; FONSECA 2014; TAVARES; MARTINS; FONSECA, 2014; 2015). Além disso, a avaliação é um aspecto bastante desafiador na proposta do Ensino Médio Politécnico,

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

vigente no estado do Rio Grande do Sul. A avaliação, presente nesta proposta, está alicerçada em uma perspectiva emancipatória. Assim sendo, se trata de uma investigação contínua sobre os processos de ensino e aprendizagem; se caracteriza como um processo, participativo, qualitativo e formativo (RIO GRANDE DO SUL, 2012). Assim, através do desafio apresentado pela Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico, buscamos elaborar, propor e realizar uma avaliação emancipatória com clareza e organização dos instrumentos.

A partir do diagnóstico realizado com a turma identificamos que as manifestações trabalhadas nos últimos anos foram relacionadas com esportes. Seleccionamos as lutas e as ginásticas para trabalhar nesse trimestre, devido à turma não ter vivenciado e estudado sobre esses temas da cultura corporal. No decorrer das aulas discutimos com a turma a escolha das lutas a serem trabalhadas, sendo decidido Boxe e Muay Thai. Os conteúdos abordados na ginástica foram as ginásticas de academia (alongamento, aeróbica e localizada) a partir do interesse expresso pela turma sobre exercício físico, fitness e saúde. Dentro desses dois temas abordamos discussões referentes às capacidades físicas, princípios do treinamento, e as relações com as representações de corpo ideal, corpo saudável, saúde, qualidade de vida e estilo de vida ativo. As aulas foram realizadas através de momentos com foco na aprendizagem conceitual: pequenas partes expositivas, visualização de vídeos, leituras de

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

reportagens, diálogos, debates, pesquisas na internet e uma saída de campo; seguidas de momentos com foco no aprendizado procedimental: lutas (circuito de capacidades físicas, atividades de oposição, atividades de defesa e ataque, mini-sumô, técnicas de jab/direta/gancho/cruzado/chutes, representação teatral muda problematizando a diferença entre luta e briga) e ginástica (ginástica localizada em circuito, ginástica aeróbica através da prática da ZUMBA, alongamento para prevenção de lesão e alongamento para ganho de flexibilidade).

Para realização da avaliação dentro destas unidades didáticas pautamo-nos primeiramente em Leal (2006) que propõe que a diversificação dos instrumentos avaliativos viabiliza a variedade de informações sobre o trabalho docente e sobre os percursos de aprendizagem, assim como possibilita a reflexão acerca de como os conhecimentos estão sendo concebidos pelos alunos. Além disso, é necessário que os instrumentos avaliativos deem conta da multiplicidade dos conteúdos desenvolvidos. Assim, buscamos utilizar diferentes instrumentos avaliativos a fim de adquirir o máximo de informações possíveis sobre a construção da aprendizagem dos estudantes. A avaliação foi realizada de forma contínua e processual. Desta forma, buscamos realizar uma avaliação diagnóstica, uma avaliação formativa, ou seja, ao longo de todas as aulas os estudantes estavam sendo avaliados (algumas vezes através da observação da realização das tarefas, outras vezes através de

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

avaliações mais pontuais como a prova, a auto-avaliação e o juri-simulado); e também uma avaliação somativa através de uma análise dos conceitos obtidos ao longo do processo; também através do diálogo e do Plano Pedagógico Didático de Apoio- (trabalho de recuperação do trimestre) no final do trimestre.

A utilização dos instrumentos Webfólio, Auto-avaliação, Prova Teórica, dentre outros trabalhos escritos tinham como uma de suas propostas a produção textual. Nem todas as atividades de produção textual foram consideradas instrumentos avaliativos específicos, mas foram avaliadas através da postagem no Webfólio. Ao longo do texto apresentaremos em forma de quadro os elementos criados e organizados por nós no estágio; e em formato de figura as produções dos estudantes e elementos advindos da Proposta Politécnica.

Critérios	
A	atingiu todos objetivos propostos
B	atingiu poucos objetivos mas se dedicou
C	atingiu poucos objetivos e não se empenhou
D	atingiu poucos objetivos/esteve pouco presente
F	não atingiu os objetivos/não entregou/não fez

Quadro 01- Critérios avaliativos para cada instrumento

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

<p>CSA- Construção satisfatória da aprendizagem Apropriação dos princípios básicos expressos no plano de trabalho.</p> <p>CPA- Construção parcial da aprendizagem Expressa que o estudante está em construção parcial da aprendizagem proposta</p> <p>CRA- Construção Restrita da aprendizagem Estudante atingiu poucos dos objetivos propostos no plano de trabalho</p>

Fig. 01- Conceitos finais da proposta Politécnica

WEBFÓLIO

O webfólio vem a ser uma alteração do portfólio, segundo Shores e Grace (2001) esse instrumento vem se constituindo com diversas nomenclaturas que se diferenciam de acordo com suas finalidades e espaços geográficos.

A utilização desse instrumento teve intuito interligar a prática do aluno e o aprendizado, estimulando a reflexão e a discussão sobre sua prática, além disso, serviria de instrumento de estudo/revisão dos conteúdos passados em aula. Dentro desse instrumento avaliamos a criatividade na confecção, a organização, sistematização e colaboração na elaboração do mesmo, a forma de apresentação também foi avaliada, ou seja, a capacidade de elaboração de texto; de síntese e a compreensão sobre os temas trabalhados.

A síntese proposta no portfólio, com alguns elementos de investigação pedagógica, é mais exequível e permite que o trabalho diário, seja conhecido na sua globalidade por todos os

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

intervenientes no processo de formação. O portfólio não deve, também, confundir-se com um diário, pois não se trata de um espaço onde se registram todos os trabalhos do estudante (MOTA, 2002). O Portifólio/Webfólio reúne o que os estudantes entendem como relevante após um processo de análise crítica, o que contribui para uma tomada de consciência que facilita a aprendizagem. Como sugere Melo (2008), o webfólio/portifólio como instrumento avaliativo pode qualificar o processo de ensinar/aprender e avaliar uma vez que pressupõe um processo dinâmico que não pode ser realizado de forma fragmentada.

Para a realização e organização do webfólio foi solicitado que os estudantes fizessem uma seleção dos registros de cada aula, oportunizando, assim, que os mesmos pudessem elaborar sínteses dos conteúdos trabalhados. Desta forma, se um grupo tivesse registrado 15 fotos de uma determinada aula selecionariam apenas as que julgassem mais relevantes, que representassem da melhor forma os temas desenvolvidos na aula, para postarem na página do grupo, juntamente com um texto que também resumisse esse conteúdo. Este processo, segundo Ferraz, Ferreira e Gomes (2013) potencializa a autonomia dos estudantes.

Notou-se que o uso do Webfólio deixou os alunos motivados e envolvidos com as atividades, auxiliando a analisar e avaliar as tarefas propostas. Muitas vezes é difícil saber o quanto os estudantes

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

(re)pensam sobre os conteúdos trabalhados nas aulas. Todavia, foi possível identificar o acesso constante dos estudantes na página do grupo a fim de verificar as fotos e os vídeos, e não apenas para visualizá-los, pois compreendo que, mesmo que de forma sutil, os estudantes algumas vezes analisaram os movimentos, as técnicas, os conceitos e as atividades realizadas através de seus comentários sobre os registros presentes no webfólio. Cabe salientar que a maioria destes acessos se deu fora do horário de aula.

Webfólio Dimensão conceitual	Conhecer a dinâmica da interlocução, distinguir realidade de construção simbólica
	Entender os processos e os meios para manter e promover a segurança
	Compreender as representações historicamente construídas acerca das lutas, das ginásticas e da saúde Conseguir se expressar, sintetizar e argumentar através da escrita e oralmente

Quadro 02- Objetivos do Webfólio



Fig.02- Trechos de postagens do Webfólio

PROVA ESCRITA

Sobre a Prova Escrita Moraes (2011) aponta que questões abertas/dissertativas exigem do aluno a compreensão sobre o tema; exigem que este construa argumentos para falar sobre o conteúdo; e possibilitam respostas mais flexíveis, permitindo ao aluno abordar o tema a partir de seu entendimento. Para Bezzera (2008), as questões discursivas se caracterizam como de análise, demonstram a compreensão e interpretação dos conteúdos. A partir disso, buscamos elaborar uma prova escrita com o objetivo de compreender os elementos teóricos, cognitivos, de proficiência mental, vinculado a abstração dos conteúdos desenvolvidos. Com intuito de recordar, analisar, sintetizar, comparar e criticar.

A prova foi constituída de perguntas dissertativas, para que pudéssemos analisar não somente o que foi aprendido, mas também a forma de expressão escrita dos alunos. Foi realizada na última aula antes da prova, uma pré-leitura das questões da prova, pois normalmente os alunos acreditam que a prova é uma forma de classificarmos ou de punirmos, essa leitura ocorreu para mostrarmos aos alunos que nada além do que foi realizado, discutido e vivenciado em aula seria cobrado, e que através da prova não tínhamos intenção de classificar quem era bom ou ruim, mas sim de analisarmos como foi compreendido todo o conhecimento, as relações estabelecidas, as características históricas consideradas e as manifestações compreendidas.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

Quando informados sobre a prova os alunos disseram que não existe prova na Educação Física. Franco (2001, p.170) afirma que as representações são elementos simbólicos que “[...] sempre refletem as condições contextuais dos sujeitos que as elaboram”. Assim, entendo que a representação dos estudantes de que não deveria ter prova na Educação Física pode estar associada ao fato de não terem vivenciado isso anteriormente ou de forma clara.

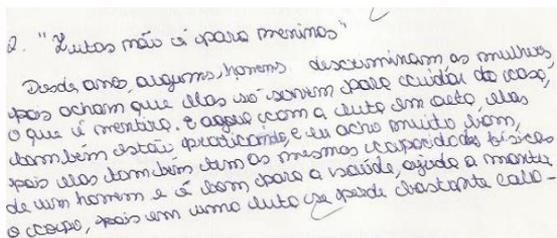
Prova	Conhecer e utilizar eficazmente procedimentos de análise textual ;
	Compreender a característica das lutas
	Compreender as representações historicamente construídas acerca das lutas, das ginásticas e da saúde
	Analisar criticamente os conceitos de saúde

Quadro 03- Objetivos da prova escrita

É possível perceber, quando se fala sobre lutas, alguns temas bastante polêmicos e até mesmo algumas afirmações, como: “**luta gera violência**”; “**luta não é para meninas**”; “**lutar prejudica a saúde**”, e muitas outras. Escolha uma destas afirmativas (ou algum outro tema polêmico ligado às lutas) e escreva pelo menos um parágrafo se posicionando criticamente em relação a estas afirmativas.

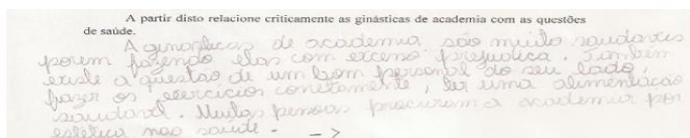
Quadro 4-Ilustração de uma das questões da prova

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais



2. "Muitas mãos e poucas mentes"
Desde cedo, alguns homens desvalorizam as mulheres, pois acham que elas são inferiores para cuidar de casa, o que é mentira. E apesar de ser muito bom, também estão preocupadas e eu acho muito bom, pois elas também dão os mesmos cuidados de um homem e se forem para a saúde, ajuda a manter o corpo, pois um corpo muito se pode caracterizar como

Fig.03- Resposta elaborada por uma estudante



A partir disto relacione criticamente as ginásticas de academia com as questões de saúde.
As ginásticas de academia são muito saudáveis porém fazendo elas com excessos prejudiciais. Também existe a questão de um bom preparo do seu corpo, fazer os exercícios constantemente, ter uma alimentação saudável. Muitas pessoas procuram a academia por estética mas saúde - ->

Fig.04- Resposta elaborada por uma estudante

AUTO-AVALIAÇÃO

A autoavaliação, a partir da leitura da Proposta Pedagógica do Ensino Médio Politécnico é elemento central na realização de uma avaliação pensada em uma perspectiva emancipatória.

Para Luis (2010) a auto-avaliação permite ao aluno sentir-se parte do processo de ensino-aprendizagem, perceber-se sujeito de suas ações e tomar consciência da parte que lhe cabe nesse processo, compreendendo seu percurso de aprendizagem. A partir disso, os alunos realizaram uma auto-avaliação escrita e posteriormente uma auto-avaliação oral refletindo e analisando o seu processo de ensino aprendizagem. Em ambas as auto-avaliações solicitamos também que os estudantes fizessem uma avaliação das aulas.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

Os estudantes tiveram dificuldade de realizar a auto-avaliação, demoraram muito para iniciar a escrita e também tiveram dificuldade de realizar a avaliação das aulas, perguntavam se não seriam prejudicados se fizessem críticas. Entendo que aos poucos, construindo-se uma cultura com os estudantes, trabalhando a autonomia deles é possível que o ato de auto avaliar-se e de avaliar as aulas possa se tornar menos estranho, mais compreensível e comum.

Auto Avaliação	Apresentar predisposição a superar seus próprios limites
	Conseguir se expressar, sintetizar e argumentar através da escrita e oralmente
	Respeitar seus limites corporais e cognitivos bem como os dos colegas.
Dimensão atitudinal e conceitual	

Quadro 05- Objetivos da auto-avaliação

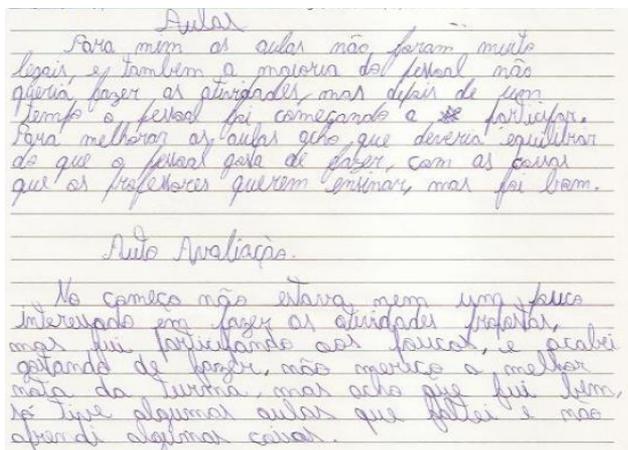


Fig. 05- Auto avaliação de um estudante

JURI SIMULADO

A estratégia de Júri Simulado foi utilizada por entendermos que esta oportuniza o envolvimento de todos para além da sala de aula, na construção de conhecimento tanto na defesa como na acusação. Em grupo são evidenciados diferentes modos de pensamento sobre as ideias surgidas nas discussões, o que permite o desenvolvimento de habilidades de raciocínio, como investigação, inferência, reflexão e argumentação (ALBUQUERQUE, 2013). Cappechi (2010) citado por Albuquerque (2013) chama a atenção para a importância desta atividade no desenvolvimento das habilidades argumentativas por parte dos alunos, baseadas nas evidências e justificativas.

O tema discutido em aula foi o caso de morte de uma jovem modelo que morreu em uma queda de um helicóptero, a jovem estava acompanhada de seu namorado. O helicóptero caiu na água e a jovem não aguentou nadar para se salvar. O namorado da jovem foi acusado de deixar a jovem morrer e não ter prestado ajuda. O namorado da modelo era um empresário, com estilo de vida ativo, saudável e realizava prática de atividade física e a modelo era fumante e sedentária e, assim, foi responsabilizada por sua morte por ser sedentária e não aguentar a forte exigência física (FRAGA, 2010).

Para auxiliar nas argumentações dos alunos foram disponibilizados textos e reportagens que contribuíram para a construção do conhecimento dos

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

alunos sobre o tema discutido. Através do júri percebemos o desenvolvimento da argumentação, das possibilidades de cooperação, criatividade e imaginação dos alunos em suas argumentações.

Juri Simulado Dimensão conceitual E atitudinal	Demonstrar com clareza e compreensão os conceitos
	Analisar criticamente os conceitos de saúde
	Conseguir se expressar, sintetizar e argumentar através da escrita e oralmente

Quadro 06- Objetivos do júri-simulado

A OBSERVAÇÃO

A observação foi utilizada tanto para avaliar a dimensão atitudinal quanto a dimensão procedimental. Amaral e Borella (2009) sugerem que a observação é uma das técnicas mais adequadas, que o professor dispõe, para melhor conhecer o comportamento e as atitudes dos alunos, mas salienta que esta observação deve ser registrada e realizada continuamente, nas situações cotidianas/espontâneas, nos debates, nas atividades em grupo, nas tarefas de distribuição de responsabilidade, etc.

O principal aspecto observado para a avaliação da dimensão atitudinal foi a participação, que permite perceber a interação/reação do aluno frente às situações e/ou tarefas propostas (DARIDO, 2005; GALVÃO, 2002). Para Bagnara (2011) e Galvão (2002) a

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

participação é um dos aspectos importantes a ser avaliado na dimensão atitudinal, no entanto acreditam que muitos outros aspectos devem estar incorporados a avaliação desta dimensão, como solidariedade, tolerância, respeito, etc., assim, estivemos atentas a estes aspectos também durante as observações.

Na observação da dimensão procedimental avaliamos a evolução dos estudantes a partir da condição percebida no diagnóstico inicial, ao longo das aulas buscamos registrar a melhora de cada estudante a partir de sua própria evolução comparada à aula anterior. Pois, Darido e Rangel (2005) sugerem que se avalie o estudante pelo seu processo de desenvolvimento das habilidades motoras, mas sempre o comparando consigo próprio e não a partir de tabelas e padrões pré estabelecidos.

Assim, nem todas as atividades realizadas foram consideradas como instrumento avaliativo, pois foram estratégias utilizadas para debate-fixação-reflexão, mas foram avaliadas através da observação. Como exemplo citamos a atividade de construção teatral muda, em que os estudantes deveriam construir e apresentar uma encenação que representasse as questões debatidas e trabalhadas sobre as lutas, essa atividade não consta na planilha de avaliação, mas foi avaliada na dimensão procedimental e atitudinal e posteriormente foi postada no Webfólio para que os estudantes pudessem rever e refletir sobre ela. Em todas as aulas os estudantes foram avaliados entre os conceitos A, B, C, D e F.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

Observação Dimensão atitudinal	✓ Apresentar predisposição a superar seus próprios limites
	✓ Apresentar capacidade de realizar atividades individuais e em grupo.
	✓ Respeitar seus limites corporais e cognitivos bem como os dos colegas.
	✓ Apresentar disposição para realização das atividades

Quadro. 07 - Objetivos da observação

Observação Dimensão procedimental	✓ Desenvolver e/ou aprimorar habilidades motoras básicas para a realização das lutas e das ginásticas
	✓ Demonstrar com clareza e compreensão os conceitos.
	Demonstrar e comunicar que os conceitos podem ser utilizados e aplicados além dos limites da escola.
	Aplicar e criar a partir dos conceitos

Quadro. 08 - Objetivos da observação

Nome/data	25/ago		27/ago	
	A	P	A	P
	A	C	A	A
	B	B	B	A
	A	A	A	A
	C	F	C	A

Quadro 09- Exemplo Ficha de observação

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

A análise das informações permitiu identificar que a maioria dos estudantes, a partir da sequência de trabalhos e tarefas escritas e reflexivas, conseguiu sintetizar os conhecimentos construídos e analisá-los. Alguns conseguiram superar as nossas expectativas relacionando os temas e conteúdos trabalhados nas aulas com temas e situações do seu cotidiano e presentes nas mídias. Apesar de ser uma caminhada lenta, compreendemos que houve um aumento de cobrança, dedicação, implicação e criticidade dos estudantes para consigo mesmos ao longo do trimestre. Ademais, pudemos identificar com o passar das aulas algum reconhecimento e até valorização dos conhecimentos tratados, por parte dos estudantes.

Entendemos que a simples sistematização e organização de instrumentos e estratégias avaliativas não garante a realização de uma avaliação emancipatória. Todavia, ao dedicarmos-nos a organizar, pensar e elaborar estes instrumentos - tendo em vista sempre a construção de uma autonomia consciente dos estudantes, seu protagonismo e censo crítico sobre sua própria aprendizagem - possibilitamos um “policiamento” das nossas ações, de forma que ao estarmos constantemente em contato com os instrumentos avaliativos - retomando diariamente seus objetivos ao realizarmos uma avaliação processual, formativa com vistas à emancipação- educamos nosso olhar para não recairmos em práticas avaliativas tradicionais e punitivas, para nos mantermos num

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

percurso avaliativo que realmente mobilizassem processos emancipatórios em nosso fazer docente e nas ações dos alunos.

Salientamos que ao propormos uma avaliação emancipatória intencionamos que os objetivos pedagógicos sejam claros e plausíveis, que os estudantes tenham reais possibilidades de construir as aprendizagens propostas, que, sabendo-se que o ponto de partida de cada um é diferente, se crie condições igualitárias para que estes construam os conhecimentos pretendidos. Além disso, acreditamos, a partir do referencial teórico utilizado ao logo do texto, que para uma avaliação emancipatória é imprescindível que os estudantes tenham consciência desse processo de aprendizagem e avaliação, que construam criticidade sobre essa aprendizagem e que sejam protagonistas desse processo.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, F. M. A. S. *et al.* O uso educativo do júri simulado no Ensino Médio: estratégias para o estudo de uma temática socioambiental controversa. **Anais**. Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão – JEPEX, 8, 2013.

AMARAL, E. M.; BORELLA, D. R. O processo de avaliação em Educação Física no ensino fundamental, anos iniciais. **Efdeportes**, Buenos Aires, n. 136, p.1-1, 2011. Disponível em:

<<http://www.efdeportes.com/efd136/avaliacao-em-educacao-fisica-no-ensino-fundamental.htm>>. Acesso

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

em 05 dez 2014.

BAGNARA, I. C. Perspectivas da avaliação na Educação Física Escolar. **Efdeportes**, Buenos Aires, n. 159, p.1-1, 2011. Disponível em:

<<http://www.efdeportes.com/efd159/avaliacao-na-educacao-fisica-escolar.htm>> . Acesso em: 01 out. 2013.

BEZERRA, M. A. Questões discursivas para avaliação escolar . **Acta Sci. Lang. Cult.**, Maringá, v. 30, n. 2, p. 149-157, 2008.

DARIDO, S. C. A Avaliação em Educação Física Escolar: das abordagens à prática pedagógica. In: Seminário de educação física escolar, 5. 1999, São Paulo. **Anais**. São Paulo: Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo, p. 50-66, 1999.

DARIDO, S.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FRAGA, A. B. A boa forma de João e o estilo de vida de Fernanda. In: LOURO, G.; LOPES; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 5ed. Petrópolis: Vozes, 2010, v. 1, p. 95-107.

GALVÃO, Z. Educação Física Escolar: A Prática do Bom Professor. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 1, n. 1, p.65-72, 2002.

MORAES, D. A. F. Prova: instrumento avaliativo a serviço da regulação do ensino e da aprendizagem. **Est. Aval. Educ**, São Paulo, n. , p.233-258, 2011.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas
curriculares e experiências artesanais

MOTA, Fernando. **Portfólios Avaliativos: segundo momento.** www.ensinofernandomota.hpg.com.br
acessado dia 22.10.2002.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio - 2011-2014.** Porto Alegre: SEDUC, 2011.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Educação. **Regimento Padrão do Ensino Médio Politécnico - Parecer CEED nº 310/2012 (2ª parte).** 2012.

SHORES, Elizabeth F. & GRACE, Cathy. **Manual de Portfólio: um guia passo a passo para professores.** Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre : Artmed. 2001.

TAVARES, N. S. ; FONSECA, D. G. . A avaliação nas aulas de educação física em escolas de Viamão/RS. **Revista Didática Sistêmica**, v. 16, p. 113-127,

TAVARES, N. S. ; MARTINS, V.F ; FONSECA, D. G. . A Prova Teórica Como Instrumento Avaliativo Nas Aulas De Educação Física: Um Estudo Em Duas Escolas De Viamão/Rs. In: VII CONGRESSO SULBRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2014, MATINHOS PR. **Anais do VII Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte.** Paraná: CBCE, 2014. p. 1-12, 2014.

TAVARES, N. S. ; MARTINS, V.F ; FONSECA, D. G. . O Processo Avaliativo Nas Aulas de Educação Física: Instrumentos e Concepções. In: III Extremos do Sul, 2013, Rio Grande. **Anais do III Extremos do Sul-**

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas
curriculares e experiências artesanais

Formação Profissional em Educação Física, 2013. p. 46-
55.

ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS, APRENDIZAGENS E CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS

Jayne Luisa Engeroff

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Neste texto tem-se o objetivo de descrever e analisar a experiência de estágio de docência em Educação Física no Ensino Fundamental, como uma experiência construtiva e formativa do futuro professor. Entendo que o estágio de docência é um dos caminhos percorridos durante a formação do futuro professor que se mostra fundamental, pois este possibilita a relação teoria-prática, identificar conhecimentos do futuro campo de trabalho, entender os conhecimentos pedagógicos e administrativos, além de compreender a organização do ambiente escolar. Borssoi (2008) indica como objetivo central do estágio na formação de professores a aproximação com a realidade escolar, proporcionando ao estagiário perceber alguns dos desafios que a carreira profissional poderá lhe impor, refletindo sobre a profissão que exercerá, propiciando trocas de experiências. Portanto, ao experienciar os momentos formativos a partir do estágio, o estagiário poderá construir e reconstruir sua prática docente, conforme as necessidades presentes durante o processo de

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

ensino-aprendizagem, e, coletivamente, com os colegas de estágio e professor orientador do estágio.

Através da literatura, entendo que as relações entre estagiários/professores e estudantes produzem efeitos importantes no processo de escolarização. Segundo Hillal (1985), as relações professor-estudante aparecem como ponto-chave no processo ensino-aprendizagem, esse contato estabelece vínculo entre o contexto escolar, os professores e a realidade do mundo vivenciada pelos estudantes. É através das relações, contato e trocas de experiências e vivências, que se constroem vínculos importantes que contribuem para conhecer melhor os estudantes e sua vida, perceber e sentir suas emoções, alegrias e seus próprios problemas afetivos (ALMEIDA; SOUZA, 2010).

CONTEXTUALIZANDO O ESTÁGIO

O estágio de docência em Educação Física no Ensino Fundamental da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul acontece na sexta etapa do curso de Educação Física – Licenciatura. Ele foi realizado no primeiro semestre de 2014, com uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental – séries iniciais, duas vezes por semana, em uma escola pública da rede estadual do Rio Grande do Sul, localizada na cidade de Porto Alegre. A escola possui pouco mais de 1.000 alunos, distribuídos entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Uma das características significativas sobre a sua localização são as instalações da Brigada Militar e

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

do exército que a cercam e a sua proximidade com o Presídio Central de Porto Alegre.

O estágio foi realizado individualmente, sendo que no total havia oito estagiários, entretanto, um dos colegas tinha a função de dar apoio durante a aula do estagiário, por exemplo: quando era necessário levar alguém à enfermaria, ou para buscar algum material necessário. O plano de ensino e as decisões sobre o processo de ensino-aprendizagem foram feitos individualmente pelos estagiários e encaminhadas ao orientador do estágio que era o professor titular da universidade. Esse professor, no decorrer do estágio, em conversas individuais e/ou coletivas com o grupo de estagiários levantava questões sobre o planejamento e andamento das aulas, nossas dúvidas, nossas angústias e receios, e sobre fatos específicos que aconteciam nas aulas.

Os primeiros dias do estágio na escola tinham por objetivo conhecer o ambiente escolar, as estruturas físicas, a história da escola, e as funções de cada integrante dessa organização escola. Durante esses dias pude observar como funcionava a entrada dos estudantes na instituição, acompanhados por quem e qual era o meio de transporte que utilizavam para irem à escola. Também notei a presença da diretora da escola todos os dias no portão de entrada, recebendo todos os estudantes, cumprimentando-os e solicitando-lhes que entrassem com cuidado, sem tumultos. Essa é uma peculiaridade dessa escola.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

Nesses dias iniciais de observação da escola foram escolhidas as turmas com as quais os estagiários iriam trabalhar. Inicialmente, a minha preocupação maior não era que turma eu escolheria, mas qual seria o meu papel ali, na condição de estagiária, e como o exerceria. Em conversas informais, mesmo sem conhecer seus estudantes, os colegas de estágio diziam não querer as turmas de 2º ano, pois esse nível educacional era muito próximo ao estágio anterior (realizado na Educação Infantil) e seria muito complicado trabalhar esportes com eles, sendo este o objetivo da maioria dos colegas de estágio. Assim, após a escolha das turmas pelos colegas eu fiquei com o 2º ano, porque eu não tinha preferência por determinada turma.

Ainda nesses primeiros dias na escola, todos os estagiários puderam observar suas turmas em sala de aula com a professora referência, na intenção de conhecer os estudantes. Durante as observações não foram identificados exercícios relacionados à Educação Física com as turmas. Quando tive oportunidade de conversar com a minha turma, perguntei às crianças sobre o que esperavam da Educação Física, o que gostavam de fazer nas horas livres e de quê brincavam. As respostas foram diversas: pular corda, brincar de pega-pega, “jogar bola”, caçador e dançar. A partir dessas respostas e depois de mais uma aula de observação em sala de aula, iniciei as minhas aulas, visando diagnosticar o que eles conseguiam fazer e o que seria importante ensinar.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

Uma das exigências do estágio era a construção de um plano de ensino, em que deveriam constar o nosso entendimento sobre as finalidades da Educação Física; os conteúdos/manifestações a serem trabalhados; os objetivos pedagógicos nas três dimensões (atitudinal, conceitual e procedimental); as estratégias metodológicas; a definição de unidades didáticas e detalhamento dos temas de cada aula (cronograma); os recursos e materiais que seriam utilizados; e a proposta de avaliação. Este plano de ensino se constitui importante documento para orientar o planejamento do professor durante o período letivo, nortear o trabalho e facilitar o desenvolvimento da disciplina.

Durante o processo de escrita do plano de ensino percebi que o que eu queria era ensinar coisas novas, diferentes. Pensei, inicialmente, nos conteúdos: jogos, dança, ginástica rítmica e ioga. Na tentativa de refletir mais sobre minhas ideias compartilhei-as com alguns colegas. Eles se surpreenderam, dizendo que seria difícil para aquela idade aprender tais elementos e seria trabalhoso para mim. Entretanto, como acreditava - e ainda acredito - que o estágio deve ser um espaço de experimentação, de aprender a ensinar ensinando, aprender com as tentativas e dificuldades, busquei pesquisar sobre o modo com que eu poderia ensinar tais conteúdos para que houvesse interesse por parte dos estudantes e um aprendizado importante para eles. Dessa maneira, a primeira unidade didática escolhida foi Jogos, a segunda, Dança

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

e Expressão Corporal, a terceira, Ginástica Rítmica e Ioga.

Durante as três aulas dedicadas ao diagnóstico tentei ouvi-los, saber o que estavam achando das atividades, e se tinham sugestões, além de desafiá-los nas atividades, aumentando as dificuldades. Na primeira unidade didática de jogos foram trabalhados os jogos de integração, de confiança, de perseguição e fuga, de estratégia e os jogos manipulativos, e para finalizar a unidade didática foi realizada uma gincana e um caça ao tesouro.

A unidade didática do jogo, em verdade, é o conteúdo com o qual possuo mais vivências e experiências prévias ao estágio de docência. Em minhas experiências profissionais anteriores, com escolinha de futsal, colônia de férias, substituição de professor, em uma escola da rede estadual de ensino, na cidade onde resido, percebi que, em contextos diferenciados ou não, os estudantes e suas experiências corporais não são as mesmas. Portanto, não poderia esperar que o planejamento, nesse estágio, ocorresse da mesma forma que ocorreu nas outras experiências que tive. Isto porque, no planejamento, é preciso considerar, além da diversidade dos contextos, os imprevistos e situações inesperadas que acontecem no dia a dia da escola. Em relação a esse estágio, os imprevistos foram em relação aos locais em que poderiam ser realizadas as aulas e o cancelamento de aulas devido à ausência da professora de referência.

DESAFIOS QUE NOS MOVEM

O maior desafio enfrentado nesse estágio ocorreu quando ingressei na segunda unidade didática, Dança e Expressão Corporal. Nesse primeiro momento, enfrentei as maiores resistências e desafios para seguir com o planejamento, tanto em relação ao ensinar quanto a fazer com os estudantes se interessassem pelas atividades. Era necessário problematizar os estereótipos de gênero, de modo a tentar reconstruir as representações acerca das atividades adequadas para meninos e para meninas. O conteúdo dança, muitas vezes, é considerado prática apenas para mulheres. Assim, vencer a resistência por parte dos meninos, sustentar a proposta, conseguir mobilizar os meninos a participarem das aulas sem coerção, e viabilizar estratégias de engajamento com o conteúdo da aula foi o primeiro desafio.

Aos poucos, fui entendendo que o problema era a palavra dança, assim, troquei-a pela expressão “vamos nos mexer”, o que gerou efeitos produtivos, fazendo com que os meninos participassem mais da aula e se tornassem protagonistas no processo de ensino-aprendizagem. Uma palavra/expressão é sempre tomada de simbolismo e diz muito às pessoas, e especialmente para as crianças gera sentidos e significados diferentes.

Procurei deixá-los à vontade para realizar os movimentos, para que se explorassem corporalmente e criassem formas de se movimentar. A partir dessas escolhas metodológicas as aulas se tornaram

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

divertidas, e identifiquei que com a minha participação nas atividades eles se empolgavam mais, mostrando mais disposição e criatividade.

A seguir apresento um quadro que mostra o número de aulas, o tema de cada aula, e as atividades sugeridas nessa unidade didática:

AULAS	TEMA DA AULA	ATIVIDADES
1	EXPRESSÃO CORPORAL	IMITAÇÃO DE ANIMAIS
		DESCOBERTA DOS OFÍCIOS
		O TEMPO QUE FAZ
2	EXPRESSÃO CORPORAL	MÍMICAS DE ESPORTES
3	EXPRESSÃO CORPORAL	POBRE DO MEU GATINHO
	RITMO	MONTANHA RUSSA
		A CARROCINHA
4	EXPRESSÃO CORPORAL	A CARROCINHA
	RITMO	COMO VAI COMPANHEIRO COMO VAI?
		SACUDI, SACUDI
		MAGIA NEGRA
5	EXPRESSÃO CORPORAL	1,2 E 3
	RITMO	EU VOU PEGAR O TREM
		O BONECO
		MAGIA NEGRA
6 E 7	RITMO	ESCRAVOS DE JÓ
	COORDENAÇÃO MANUAL	
8	DANÇA	1, 2, 3
	COREOGRAFIA	MONTAGEM DE UMA PEQUENA COREOGRAFIA
		criação de novos passos
9 E 10	DRAMATIZAÇÃO	MAGIA NEGRA
11	DESCOBRINDO OS RITMOS	LIVRES
		CHEFE MANDA
12 E 13	DANÇAS TRADICIONAIS GAÚCHAS	XOTE CARREIRINHO

Como é possível identificar no quadro, muitas das atividades foram repetidas para melhor compreensão por parte dos estudantes. Também a maioria dessas atividades era menos dirigida, o que acredito ter sido importante para a maior participação dos estudantes.

Em vários momentos me surpreendi com a criatividade dos estudantes. Um exemplo disso foi quando ensinei três movimentos diferentes que

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

movimentavam o corpo inteiro, e depois solicitei que juntassem o primeiro movimento com o segundo, depois o segundo com o terceiro, e, após, os três movimentos juntos. Surgiram ótimas ideias e sugestões, eles exploraram a sua criatividade e brincaram com ela. E aqueles meninos que logo na primeira aula não se entusiasmaram com a ideia de dançar, nessa aula criaram, dançaram e se motivaram tanto que até subiram ao palco para mostrar as suas criações.

Entendo que, quando se procura diferenciar as aulas de Educação Física, trazendo conteúdos e manifestações da cultural corporal de movimento que não as costumeiras, inicialmente há resistência por parte dos estudantes. Porém, o empenho deve ser contínuo para transformar as representações de que a Educação Física é somente o conteúdo de esportes. Aprendi que a mobilização do docente deve ser constante em busca de novos conhecimentos, e não investir somente naqueles conhecimentos sobre os quais se tem mais experiências.

CONSTRUÇÃO DOS VÍNCULOS: SUA IMPORTÂNCIA PARA A APRENDIZAGEM

Ao longo desse estágio, além das experiências pedagógicas, outros fatos me marcaram de forma significativa. No primeiro dia de observação, enquanto eu conversava com a professora referência, uma estudante veio até mim e me abraçou. Naquele momento não compreendi tal gesto, e me questioneei:

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

por que essa criança, que nem me conhece, me dá um abraço? Outra questão que me fez pensar foi a pouca interação observada entre a professora e os estudantes, levando-me a indagar: por que a professora referência se mostrava, aparentemente, distante dos alunos?

Outro fato que me causou mais questionamentos foi a interpretação de alguns professores em relação à aproximação dos estagiários com os estudantes, pois, demonstrações de carinho e afeto às crianças nem sempre eram bem recebidas pelos demais professores. Um exemplo dessa interpretação aconteceu durante a aula de outra estagiária, que, na tentativa de apartar uma discussão, ela segurou um estudante e foi orientada pela professora da turma a não tocar nos estudantes. Essas indagações me levaram a estudar e pesquisar sobre a construção das relações entre estagiários e estudantes no Trabalho de Conclusão de Curso de Engeroff (2014), no qual o objetivo era o de compreender como são construídas as relações entre estagiários e estudantes durante o Estágio de Docência em Educação Física no Ensino Fundamental.

A relação professor-estudante é uma forma de interação que dá sentido ao processo educativo, porque é no coletivo que os sujeitos constroem conhecimentos (SILVA; NAVARRO, 2012). Na escola, apresentam-se momentos de socialização, diálogos, troca de experiências, tanto com professor-professor quanto com professor-estudante.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

Algumas das reflexões acerca do trabalho que poderiam ajudar a entender essas relações são: a aproximação e construção de vínculos entre os estagiários e estudantes são importantes para facilitar o processo de ensino-aprendizagem; ao fortalecer esses vínculos com os estudantes, o estagiário poderá conhecer melhor os estudantes, suas histórias de vida, suas necessidades e expectativas. Essa aproximação do docente com a realidade dos estudantes e suas histórias de vida ajuda o docente a entender melhor os modos de agir dos estudantes, suas motivações, seus interesses, auxiliando-o a escolher conteúdos que façam mais sentido para eles, facilitando o processo de ensino-aprendizagem. É possível que a partir dessas relações a participação e motivação dos estudantes melhorem.

Entendo que o estágio se caracteriza como um dos momentos de aprendizagem na formação dos acadêmicos e proporciona ao estagiário construir e reconstruir a sua identidade docente e essa construção está em constante transformação e movimento e permanece ao longo de toda a trajetória docente. Pude entender, a partir da realização do meu estágio, que as relações construídas entre os estagiários e estudantes e as decisões metodológicas influenciam o percurso das aulas, a participação dos estudantes, tornando-se importantes para o processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Márcia Nobres de; SOUZA, Cósmea Alves da

Silva. **Relações interpessoais no ambiente escolar.** Tocantinópolis, 2010. Disponível em <<http://moodle3.mec.gov.br/uft/mod/data/view.php?id=850&advanced=0&paging=&page=5>> Acesso em 20 out de 2014.

BORSSOI, Berenice Lurdes. **O estágio na formação docente:** da teoria a prática, ação-reflexão. 1º simpósio nacional de educação. Cascavel, Unioeste, 2008.

ENGEROFF, Jayne Luisa. **A construção das relações estagiários-estudantes no estágio de docência em educação física no ensino fundamental da UFRGS em uma escola estadual de Porto Alegre/RS.** Trabalho de Conclusão de Curso – ESEF/UFRGS, Porto Alegre, 2014.

HILLAL, Josephina. **Relação professor-aluno:** formação do homem consciente. São Paulo: Editora Paulinas, 1985.

SILVA, Ormenzina Garcia; NAVARRO, Elaine Cristina. A relação professor-estudante no processo ensino-aprendizagem. Interdisciplinar: **Revista Eletrônica da Univar.** nº 8 Vol 3, p. 95-100, 2012.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES INICIAIS SOBRE O USO DE MATERIAIS E A PRÁTICA DOCENTE

Éder José Müller

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

A Formação Inicial é marco importante na vida de um professor. Nesse período, se tem contato com a realidade que será enfrentada quando o docente for inserido no contexto escolar, através dos Estágios Curriculares e das experiências formadoras do Curso em questão. O processo de construção e autorreconhecimento do professor é evidenciado a partir do momento em que ele se depara com o exercício da docência. No caso da graduação, na maioria das vezes ocorre com a realização dos estágios obrigatórios. As aulas teóricas que antecedem as etapas de estágio propiciam ao estudante a compreensão de conceitos e de concepções, as quais serão possivelmente confrontadas com a prática.

Com base nesses entendimentos tenho o objetivo, neste texto, de apresentar uma reflexão sobre a minha primeira experiência docente, realizada durante o Estágio de Docência de Educação Física na Educação Infantil, do Curso de Licenciatura em Educação Física da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFiD) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no segundo semestre de 2014.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

Minha primeira experiência docente foi carregada de desafios e de aprendizagens que me proporcionaram diversas reflexões. O contato inicial com a escola me mostrou que não basta adquirir o conhecimento teórico para garantir aulas bem estruturadas e que gerem efeito na educação dos estudantes. Nesse estágio, além do planejamento e do desenvolvimento de aulas de Educação Física para uma turma de Educação Infantil em uma escola, localizada na cidade de Porto Alegre/RS, nós estudantes tínhamos que escrever um Ensaio sobre um tema vivenciado durante o estágio. Optei por refletir sobre a importância dos materiais pedagógicos na prática docente em Educação Física na Educação Infantil, a partir dos desafios encontrados durante o estágio. Esses desafios me motivaram a elaborar uma análise sobre os seguintes elementos: a) o envolvimento das crianças em aulas com e sem material; b) as possibilidades de construção de um conhecimento empírico com base no processo artesanal da experiência de docente iniciante.

A partir da reflexão sobre a prática foi possível produzir uma nova ação, com base na experimentação da prática docente, e gerar uma experiência significativa relacionada à fase inicial de carreira docente.

Através da escolha do tema que originou o Ensaio final da disciplina de Estágio, identifiquei algumas ideias a serem desenvolvidas e

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

questionamentos que considere importantes para uma reflexão mais aprofundada sobre o assunto:

- Qual a relevância do uso de materiais nas aulas de Educação Física na Educação Infantil?

- Quais estratégias usar em uma aula sem dispor desses recursos?

- Quais conhecimentos construímos na Formação Inicial, dos quais lançamos mão no momento do estágio?

Essas reflexões iniciais, que foram desenvolvidas para fins de um Trabalho Acadêmico, tomam como base minha primeira experiência docente durante o Estágio Curricular na Educação Infantil (MÜLLER e SILVA, 2015). Para tanto, utilizei como material de análise e de reflexão o Diário de Campo construído durante o período de estágio, no qual registrei cada aula, com o objetivo de refletir sobre as experiências realizadas nesse período, de julho a dezembro de 2014.

O Diário de Campo é um tipo de registro no qual lançamos mão de forma narrativa, sobre fatos e sentimentos experienciados nas idas a campo. Trata-se de um rico procedimento da pesquisa qualitativa (TRIVIÑOS 1987; 2001), pois, ao relatar experiências no campo favorece novas reflexões antecidas de novas ações. Em minha formação, tem sido um método complementar de construção de novos conhecimentos próprios, a partir de experiências empíricas.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

Para aprofundar essas reflexões acerca da prática apresento algumas concepções necessárias para melhor compreensão dos temas abordados, lançando mão dos entendimentos sobre Infância, Educação Infantil, Brinquedos e Materiais Pedagógicos.

INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao me deparar com o estágio, e logo com a escrita do ensaio para cumprimento da disciplina, entendi necessário compreender alguns conceitos acerca desse ciclo de ensino (Educação Infantil). Concepções de Infância e de Educação Infantil me nortearam nesse processo.

Pode-se entender que a concepção de infância foi construída com o tempo através da história da humanidade. Na Idade Média, por exemplo, não existia esse conceito e as crianças, que não possuíam direitos e prioridades, eram tratadas como adultos em miniatura, participavam das mesmas atividades e utilizavam as mesmas roupas dos adultos. A educação era organizada de maneira que os estudantes mais velhos estudavam junto com os mais novos, sem separação, e com o objetivo de que todos aprendessem. Os aprendizados também provinham de afazeres domésticos adquiridos em outras famílias, às quais as crianças eram enviadas para esse aprendizado prático.

O conceito de infância foi se constituindo e se modificando na história da humanidade. Assim, as crianças foram se diferenciando dos adultos por suas particularidades, passaram a ser valorizadas como

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

sujeitos sociais, através da constatação do alto índice de mortalidade nessa fase, e a percepção de dois sentimentos: “paparicação”, em que a criança é notada como ingênua e inocente; e “moralização”, em que a criança é vista como um ser imperfeito que precisa da educação feita por um adulto (KRAMER, 1984). Entendo, portanto, que a criança — ser frágil, inocente e ingênuo — deve ser cuidada com zelo não somente pelos pais, mas também pela escola e o Estado, os quais possuem significância na construção cultural, pessoal e social da criança. A escola possui o papel de complementar a educação da criança e não o de substituir a família, e, unidos, possibilitam a formação de um sujeito crítico e reflexivo.

Desse modo, é possível pensar que a Educação Infantil colabora para a construção da autonomia dos sujeitos, que é proporcionada através das aprendizagens realizadas no interior das instituições, na quais a criança aprende a se pronunciar e reconhecer seus direitos, em meio a regras e através das suas manifestações. Segundo Kramer (1984), a atual concepção de infância menciona que

o sentimento de infância resulta, pois, numa dupla atitude com relação à criança: preservá-la da corrupção do meio, mantendo sua inocência, e fortalecê-la, desenvolvendo seu caráter e sua razão. As noções de inocência e de razão não se opõem, elas são os

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

elementos básicos que fundamentam o conceito de criança como essência ou natureza, que persiste até hoje: considera-se, a partir desse conceito, que todas as crianças são iguais (conceito único), correspondendo a um ideal de criança abstrato, mas que se concretiza na criança burguesa (p. 18).

Entendo, portanto, que a compreensão de infância e de criança precisa ser considerada não somente pelos pais e responsáveis, mas também pela escola e o governo, pois, ambos possuem significância na construção cultural, pessoal e social da criança. Assim, a escola possui o papel de contribuir para a educação da criança, não substituindo o papel da família, pois, conforme se mencionou acima, somente unidos possibilitam a formação de um sujeito crítico e reflexivo.

BRINQUEDOS E MATERIAIS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A brincadeira é um processo que faz parte da vida da criança, e através dela (brincadeira) é possível que ela (criança) se expresse, satisfaça seus desejos e vontades. Entendo que é, de fato, uma necessidade básica nessa fase, tal qual higiene, saúde, dentre outros.

Entendo que brincar é de extrema importância para o desenvolvimento psicomotor, social e

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

psicológico da criança, porém, nem sempre foi compreendido desse modo. Em outros momentos históricos, a brincadeira era considerada apenas uma forma de gasto energético ou modo de passar o tempo da criança. É possível pensar que, propor brincadeiras para uma criança não é somente uma tentativa de vê-la se divertindo, é, também, uma forma de contribuir para o desenvolvimento e a formação humana desse sujeito (LIMA, 1992).

Na brincadeira, o envolvimento da criança é direto e focado de maneira que, quando brinca, estão sendo manifestadas suas emoções, seus desejos, seus modos de pensar e de se relacionar com o mundo. Além disso, o brinquedo e a brincadeira são expressos através do simbolismo manifestado pela criança em seu “mundo da fantasia”, ou do “faz de conta”. A criança utiliza a imaginação para identificar o brinquedo ou brincadeira em substituição a alguma outra situação, e utiliza esses objetos como brinquedos e a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo (VYGOTSKY, 1991). Em determinada brincadeira, a bola pode simbolizar uma fruta, por exemplo; em outra situação, a mesma bola pode significar uma pedra.

A criança brinca para conhecer-se a si própria e aos outros em suas relações recíprocas, para aprender as normas sociais de comportamento, os hábitos determinados pela cultura; para conhecer os objetos em seu contexto, ou seja, o uso cultural dos

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

objetos; para desenvolver a linguagem e a narrativa; para trabalhar com o imaginário; para conhecer os eventos e fenômenos; que ocorrem a sua volta (LIMA, 1992, p. 19).

Propor brincadeiras para uma criança não é apenas uma tentativa de vê-la se divertindo, é também uma responsabilidade, pois na brincadeira o envolvimento da criança é direto e focado de maneira que nela estão sendo manifestadas suas emoções. De acordo com Zatz, Zatz e Halaban (2007, p. 23):

Os especialistas acreditam que, como regra geral, é melhor oferecer brinquedos que não excedam muito a capacidade da criança. Brinquedos ou jogos difíceis demais vão provocar frustração na criança, que vai se sentir desapontada consigo mesma. Os próprios pais podem se frustrar pelo fato de o filho não corresponder às expectativas.

Os brinquedos colaboram para o desenvolvimento das crianças, ou seja, quanto mais jovem a criança menor a necessidade de complexidade do brinquedo de maneira que, à medida que ela cresce, maior será a necessidade de desafios que lhe favoreçam o aprendizado. Brincadeiras difíceis, e de certo modo complexas, podem provocar alguma pequena frustração na criança, que, logo se desaponta

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

e pode perder o interesse na brincadeira (ZATZ, ZATZ e HALABAN, 2007). De acordo com os autores, em uma de minhas observações no estágio - descrita em um trecho do meu diário de campo - pude presenciar a aula de uma colega, em que o nível de dificuldade da atividade proposta afetava a participação dos estudantes, pois não parecia ser o mais apropriado para a idade. Na atividade, uma corda era girada no centro de um círculo e os demais participantes deveriam pular por sobre a corda. Refletindo e correlacionando o observado com os autores supracitados, entendo que a escolha da atividade poderia ter sido modificada, pois, apesar de não ocorrerem frustrações, percebi que a complexidade daquela atividade era alta para aquela faixa etária. Segundo Zatz, Zatz e Halaban (2007, p. 23):

Outro aspecto a considerar é o estágio de desenvolvimento no qual seu filho se encontra. Os estágios são mais ou menos os mesmos para quase todas as crianças, mas o momento e o modo como eles acontecem podem variar. A participação da criança na escolha de seus brinquedos poderá revelar qual é realmente seu interesse no momento. É preciso saber interpretar seus sinais.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

Assim, percebo que a escolha do brinquedo, brincadeira ou material mais adequado para as atividades propostas nas aulas de Educação Física na Educação Infantil precisam ser acompanhadas de uma análise do estágio de desenvolvimento no qual a criança se encontra. Entendo que tão importante quanto estimular o desenvolvimento dos estudantes é respeitar seus limites e possibilidades, ou seja, cada faixa etária pode possuir determinados níveis de desenvolvimento que podem ou não ser modificados. Ainda é importante ressaltar a não linearidade dos níveis e generalizar os estudantes, pois cada um deles possui suas singularidades.

REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA

Considerando que a criança, por meio da ludicidade, se expressa, se manifesta e vive suas emoções, compreendo que os estudantes da Educação Infantil estão em uma fase de desenvolvimento que o aprendizado ocorre por “todos os lados e formas”, inclusive com os próprios colegas. Na idade pré-escolar, a criança normalmente se encontra na Fase de Movimentos Fundamentais, de aperfeiçoamento de múltiplas formas e da aquisição das primeiras combinações de movimentos, e está praticando muitas habilidades pela primeira vez e, portanto, para sentir-se motivada a continuar engajada precisa ter a oportunidade de realizá-las com altos índices de sucesso (PALMA, 2008). Assim, as crianças, nessa etapa, necessitam de oportunidades e estímulos

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

diversos para que possam desenvolver suas capacidades.

Em meu entendimento, esses estudantes vivem uma transição entre as denominadas primeira e segunda infância, ou seja, em uma fase determinante para o desenvolvimento da capacidade cognitiva e da sociabilidade, pois o cérebro absorve todas as informações e as respostas são rápidas e duradouras. Ainda, entendo que essa transição também é marcada pela socialização, quando se iniciam as interações diretas com outras crianças. Esse processo é configurado pela mudança da saída da fase do egocentrismo, ou seja, as crianças começam a identificar que outros sujeitos também possuem opiniões e vontades diferentes das suas.

O material ou brinquedo utilizado pela criança é significativo, de modo que, através de sua interação com ele, permite ou não o acesso de outros sujeitos dentro de seu mundo lúdico, e isso foi uma característica observada durante o estágio, que exemplifico com uma atividade registrada no diário de campo, do dia 10/09/14.

Cena 1: *Na aula de Educação Física distribuí um balão para cada criança e solicitei que o amarrassem ao seu pé. A proposta da brincadeira era de que todos os balões fossem estourados, ou seja, cada criança tinha que, ao mesmo tempo, tentar estourar o balão do colega, sem deixar que estourassem o seu. Porém, algumas crianças demonstraram certo apego ao material e quando este foi*

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

estourado, elas começaram a chorar. Através da análise desse relato, refleti sobre as questões relacionadas à interação com os colegas através do material, ou seja, percebi, na prática, que as crianças se encontravam em um estágio de desenvolvimento em que ainda não haviam superado completamente a fase do egocentrismo. Assim, mesmo que a aula tenha sido organizada e planejada a partir de orientações claras, e as combinações sobre a atividade tenham sido realizadas previamente, as crianças ainda não estavam dispostas a interagirem na brincadeira.

Outra reflexão que fiz durante o estágio foi de que a utilização de recursos didáticos pode favorecer o comprometimento da criança com a atividade e com os objetivos pedagógicos das aulas, pois, através desses objetivos, a formação do sujeito crítico e reflexivo é aprimorada com o senso de coletividade e do envolvimento com os demais. Ao propor uma aula com materiais, trilha-se um caminho no qual o estudante permeia os conhecimentos construídos em grupo. Refletindo sobre essa questão, me propuz um desafio: produzir uma aula em um ambiente em que não fosse possível desfrutar de materiais, ou que não houvesse possibilidade de utilizá-los. Assim, através da criatividade e da motivação, desenvolvi uma aula destinada à produção de materiais e brinquedos alternativos, com materiais reciclados (garrafas PET, tampas, cordas, dentre outros), conforme descrito na cena 2, na qual descrevo um trecho da aula do dia 26/11/14.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

Cena 2: *Na minha aula, hoje, mostrei aos estudantes que é possível fazer brinquedos com materiais recicláveis, comentei que muitas crianças não podem ganhar brinquedos por causa da situação financeira, então apresentei à turma o vai-e-vem, um carrinho com rodas de tampas de garrafas e uma aranha saltitante. Com a ajuda dos estudantes, que demonstraram muito interesse, montei cinco brinquedos que envolveram todos da turma.*

Considerando a importância do uso de materiais, percebo que essa não é a única questão-alvo de preocupação quanto à elaboração do planejamento e no desenvolvimento das aulas, pois outros fatores também influenciam o processo didático.

Outro fator importante a ser considerado na construção do planejamento de aulas de Educação Física para Educação Infantil é o tempo de exploração das brincadeiras. As crianças, através do envolvimento com as atividades propostas, exploram possibilidades e adquirem muitos conhecimentos por meio da prática e é muito importante permitir que os estudantes dessa fase tenham a oportunidade de explorar a atividade o tempo suficiente para aquisição de novas aprendizagens. Novamente exemplifico, através de registros no diário de campo, do dia 06/10/14.

Cena 3: *Na minha aula de hoje, fiz uma brincadeira que deu certo e foi muito aproveitada, fiz com que ela durasse uns 15 minutos, pois estava ocorrendo muito bem. Nela, as crianças arremessavam bolinhas de papel como se fossem frutas para o pátio do vizinho. Hoje*

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

vieram quase todos os alunos e com isso notei que já possuo um maior controle da turma, mesmo quando ela está com muitos. Mais uma vez reforcei a ideia de que minha turma “funciona com materiais”.

Ao perceber o envolvimento dos estudantes com a atividade, novamente pude perceber que em aulas que contêm qualquer tipo de material — uma bola, um arco, ou até mesmo papel amassado —, são mais atrativas e despertam maior interesse por parte das crianças. Ao me referir sobre essa percepção utilizei a expressão “funciona com materiais”.

Na graduação de Licenciatura em Educação Física são desenvolvidos conteúdos que constituem apenas parte dos conhecimentos necessários para que possamos atuar no contexto da educação, pois considero que apenas inseridos em Escolas Reais³⁰ e no cenário da educação pública podemos adquirir complementação e conclusão dessa formação.

Neste momento, reflito que, em meio às dificuldades encontradas tanto por docentes quanto por discentes nas escolas públicas no Brasil, existe uma que se constituiu um dos grandes desafios enfrentados no planejamento das aulas: a falta recursos e estrutura das escolas. Nós, professores, precisamos ter cuidado e atenção nos planejamentos de aulas para que possamos desenvolver um trabalho no qual não

³⁰ Escolas que apresentam dificuldades, limitações e são presentes na Educação Pública.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

estejamos limitados aos recursos e à estrutura da escola, ou seja, é necessário sermos criativos e desenvolver aulas que garantam conhecimento e aprendizagem aos estudantes, independente do uso de materiais ou da existência de um espaço apropriado. Entretanto, é injusto que não existam boas condições em todas as escolas e que o uso da criatividade dos professores esteja voltado para reparar problemas e não para expandir as possibilidades. Quando há investimentos nesse setor, não é raro que a verba seja destinada a outros setores da escola, e não para melhorar a estrutura e adquirir materiais para o componente curricular de Educação Física, que é obrigatório na Educação Básica, tanto quanto Matemática, Língua Portuguesa, dentre outros.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Para finalizar destaco que, através das reflexões propostas neste texto, procurei chamar a atenção para as possíveis relações da criança estudante com as aulas de Educação Física, através da utilização do material. Entendo por material: brinquedos, equipamentos, recursos diversos, entre outros. Essas relações estão intimamente ligadas ao nível de desenvolvimento cognitivo, motor e social das crianças. A partir disso, podemos realizar um planejamento e escolha dos métodos didáticos mais apropriados para as aulas de Educação Física na Educação Infantil.

Os níveis de desenvolvimento cognitivo, motor e social da criança são de extrema importância.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

Importante, também — acompanhada de orientações pedagógicas sobre o contexto da socialização —, é a questão do envolvimento da criança com o ambiente e com os colegas através da utilização de materiais, pois o fator materiais pode contribuir para a prática coletiva.

Através da importância e significância do material para as crianças dessa faixa etária, e a atual situação da maioria das escolas públicas no país, identifico como um desafio desenvolver uma aula de Educação Física sem os recursos necessários, pois não se deve permitir que a aula dependa quase que exclusivamente dos materiais disponíveis nas escolas. Do mesmo modo, percebo como uma forma de incentivo refletir sobre nossa responsabilidade na formação e no desenvolvimento da criança como um ser global, não apenas no que se refere à atividade física, mas desde aspectos da construção do aprendizado na escola até questões do convívio social dos estudantes através da cultura corporal de movimento.

Destaco que a reflexão proposta nesse texto, iniciada com a prática no estágio, contribuiu para perceber os momentos em que se confrontam teoria e prática no contexto da formação de professores, e também identificar os conhecimentos, dos quais precisamos lançar mão e construir, durante a prática, para dar conta do exercício da docência nas escolas.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

Acredito, também, ser necessário não se conformar e mobilizar-se, através da coletividade, em busca da transformação social.

REFERÊNCIAS

KRAMER, S.. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1984.

LIMA, E. C. de A. S.. **A atividade da criança na idade pré-escolar**. São Paulo, FDE. Série Ideias: 1992, n. 10. p. 17-23.

MÜLLER, E. J.; SILVA, L. O. e. Educação Física na Educação Infantil: Reflexões Iniciais Sobre o Uso de Materiais. CONGRESSO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA, 4, 2015. **Anais**. Lajeado, p. 74-6.

PALMA, Míriam Stock. **O desenvolvimento de habilidades motoras e o engajamento de crianças pré-escolares em diferentes contextos de jogo**. Braga. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho. Tese de Doutorado, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S.. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, A. N. S.. **Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais: ideias gerais para a elaboração de um projeto de pesquisa**. Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001. (Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis, v.4).

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A pré-história da linguagem escrita: O desenvolvimento do simbolismo**

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas
curriculares e experiências artesanais

no brinquedo. In: VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A FORMAÇÃO SOCIAL DA MENTE**. 4. ed. Curitiba - Pr: Livraria Martins Fontes editora Ltda, 1991. Cap. 8. p. 1-90.

ZATZ, S.; ZATZ, A.; HALABAN, S.. **Brinca comigo! Tudo sobre o brincar e os brinquedos**. São Paulo: Marco Zero, 2007. 129 p. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?id=Qd8VPPF2XpHsC&pg=PA51&lpg=PA51&dq=re41portagem+sobre+brinquedos+de+meninos+e+brinquedos+de+meninas&source=bl&ots=bO31A3xawN&sig=fqMZnEks9yAnf9d4xS Zg Bb58E&hl=ptBR&ei=Zi3ATO2jHsGC8gbBiIHvBA&sa=X&oi=book result&ct=result&r>>. Acesso em: 07 dez. 2014.

PARTE VI

Reflexões sobre a docência a partir de diferentes perspectivas de pesquisa

O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES A PARTIR DA PERSPECTIVA HERMENÊUTICA³¹

Marlon André da Silva

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Identificar a experiência docente e o pensamento reflexivo do professor como elementos de suma importância na constituição da identidade docente durante a formação inicial (FI) do professorado parece constituir lugar comum na literatura educacional. Autores de perspectivas teóricas muitas vezes distintas coincidem em relacionar, em suas pesquisas com docentes, a qualidade da formação inicial ao fato desta privilegiar a construção de um pensamento reflexivo sobre a prática pedagógica e de oportunizar pontos de experimentação da mesma (SCHÖN, 1995; FENSTERSEIFER; SILVA, 2011; NÓVOA, 1995).

Na área da Educação Física Escolar (EF) essa situação se reveste de um paradoxo, no mínimo instigante, que explico na sequência de parágrafos. Pesquisas recentes sobre professores iniciantes

³⁸ Uma versão preliminar deste texto foi apresentada no 33º Simpósio Nacional de Educação Física “*Educação Física, Esporte e suas Tecnologias*” – ESEF/UFPel – realizado em Pelotas, Rio Grande do Sul, de 5 a 7 de novembro de 2014.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

apontam para o reconhecimento do início da docência, propriamente dita, como um período de tensões e aprendizagens em contextos desconhecidos (CONCEIÇÃO, 2014), e como um período nevrálgico na carreira dos professores (SANTOS; BRACHT; QUINTÃO DE ALMEIDA, 2009). Da mesma forma, pesquisas que investigaram histórias de vida/histórias de formação de professores em Educação Física (VIEIRA; SANTOS; FERREIRA NETO, 2012; QUARANTA; PIRES, 2013) ressaltam que os momentos de estágio curricular, bem como os cursos de extensão, têm sido evidenciados como espaços de formação significativos.

Por outro lado, a partir de ampla revisão de literatura em revistas nacionais da área (SILVA; MOLINA NETO, 2014), acerca dos sentidos dos estágios docentes na EF, identifiquei a incidência de relatos sobre o impacto do estágio nos futuros professores, ou seja, vários estudos procuram dar voz aos estudantes-estagiários para verificar seus anseios, necessidades, expectativas e valores, entre outros fatores intrínsecos desta prática (MADELA; RODRIGUES; REZER, 2013; MOLETTA et al., 2013; SILVA; LAOCHITE; AZZI, 2010). Entre essas pesquisas destaco a análise das produções científicas sobre as experiências dos estudantes de Educação Física nos estágios curriculares obrigatórios apresentada por Fochessato, Kleinubing e Rezer (2013) no XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE). Ao analisar as produções científicas

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

sobre a temática na Revista Movimento³² e na Revista Motriz³³, segundo os referidos autores, foi possível identificar que os estudantes, de modo geral, ainda apresentam significativa dificuldade em reconhecer as contribuições dos estágios para sua formação, tanto no que se refere a questões de natureza técnica, crítica e/ou reflexiva. Em síntese, e aqui entendo se situar o paradoxo, enquanto as narrativas autobiográficas de professores em Educação Física apontam para o estágio como espaço formativo significativo em suas histórias de vida/de formação profissional, os estudantes licenciandos, muitas vezes, tem o estágio como uma atividade corriqueira na formação inicial, geralmente apenas mais uma etapa a ser vencida na busca do diploma.

Em outras palavras, entre as várias dificuldades presentes na formação inicial de professores de Educação Física se encontra a questão de como fazer para que os estudantes assumam e entendam a experiência docente oportunizada pelo estágio como um elemento significativo na sua formação de professor. Não obstante, em que medida é possível aos professores formadores (professores supervisores de estágio em especial) objetivar a experiência docente oportunizada pelo estágio supervisionado? Afinal, é

³² A revista Movimento pode ser encontrada em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/index>;

³³ A revista Motriz pode ser encontrada em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/index>;

possível ensinar, descrever ou repassar a experiência docente?

Tais questões estão presentes em minhas inquietações e dúvidas a respeito da construção da própria experiência docente e constituem mote para tratar do tema em projeto de tese em desenvolvimento³⁴. Neste texto, então, além dessas considerações iniciais cujo objetivo é situar como a experiência vem sendo considerada em alguns estudos recentes na área de formação de professores de educação física, realizo, num segundo movimento, uma busca do que comumente se entende por experiência; num terceiro esforço, procuro evidenciar nexos da experiência na perspectiva hermenêutica com a experiência docente. Por fim, aponto para alguns limites e possibilidades em relação à pretensão de objetivação da experiência docente na formação inicial de professores de EF.

A DOCÊNCIA COMO EXPERIÊNCIA: AFINAL, DE QUE EXPERIÊNCIA ESTAMOS FALANDO?

Ao iniciar a reflexão sobre esse tema um dos primeiros pensamentos que me tomou de imediato foi em relação a que, de fato, eu entendia por experiência

³⁴ O referido projeto de tese é desenvolvido no PPG Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da UFRGS tendo como título “OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS À EXPERIÊNCIA DOCENTE NO CONTEXTO ESCOLAR: narrativas de estudantes de educação física da ESEF/UFRGS”; sendo orientador o professor Dr. Vicente Molina Neto.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

docente. Afinal, o fato de estar atuando a mais de 20 anos como professor de Educação Física na educação básica, me permitia a ideia, teoricamente, de que eu tinha muita experiência nessa prática histórica e social: tinha experiência docente. Ocorreu-me então, que o termo “*teoricamente*” – utilizado na frase anterior, num primeiro movimento, estava mais relacionado ao tempo de serviço (aspecto quantitativo da experiência) do que a qualquer outra característica das situações vivenciadas. Assim, passei a realizar a pergunta de outra perspectiva: de que experiência estaria me referindo? O que constitui a experiência de professor? O que possibilita afirmar que professor *x* tem “larga” experiência?

Sabidamente o caminho do pensamento até a escrita não é linear, e geralmente em vez de resposta encontramos mais “pedras” pela frente, digo, outros problemas – outras lacunas de conhecimento. Nessa esteira, logo me deparei com a questão crucial: Afinal, o que é experiência?

Em breve reflexão e logo constatei estar se tratando de um conceito que pode ser classificado na categoria dos conceitos polissêmicos, ou seja, passíveis de muitos significados/entendimentos, a exemplo de formação, qualidade de vida e esporte, entre tantos.

Assim, falar de experiência simplesmente, não nos diz muita coisa, principalmente se considerarmos a forma como o termo é empregado corriqueiramente. Se apelarmos aos dicionários da língua portuguesa para tentar puxar um “fio” de entendimento, teremos

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

que experiência é considerada “como conhecimento que se obtém na prática; prática da vida; habilidade ou perícia resultante do exercício contínuo duma profissão, arte ou ofício” (FERREIRA, 2010, p.331). Nessa perspectiva, geralmente é solicitada como pré-requisito para se conseguir a execução de uma tarefa bem feita, como passaporte para legitimar algum discurso, conhecimento, ou ainda, significando algum tipo de poder como no usual chavão popular “falou a voz da experiência”.

Porém, foi no dicionário de filosofia que pude ter noção da complexidade envolvida no termo. Juntamente com consciência, a experiência é o principal domínio da filosofia da mente. No entanto, no intuito de contribuir com as reflexões sobre a temática da experiência docente na formação do professorado, a partir da perspectiva da filosofia, elegi alguns esclarecimentos sobre o conceito que julgo pertinentes. Assim, a partir de Abbagnano (2007), experiência tem dois significados fundamentais:

1º) a participação pessoal em situações repetíveis, como quando se diz: “x tem experiência de sobra, em que sobra é entendido como uma situação ou estado de coisas qualquer que se repita com suficiente uniformidade para dar a x a capacidade de resolver alguns problemas; 2º) recurso a possibilidade de repetir certas

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

situações como meio de verificar as soluções que elas permitem: como quando se diz que a experiência confirmou x , ou então a proposição p pode ser confirmada pela experiência” (ABBAGNANO, 2007, p.472).

Voltado ainda mais para o caráter individual e subjetivo da experiência e, também, relacionando-a principalmente aos processos da consciência do sujeito da ação, para Blackburn (2007) a experiência é entendida como um fluxo de eventos privados, conhecidos apenas por seu possuidor, e que tem, no melhor dos casos, relações problemáticas com quaisquer outros acontecimentos do mundo exterior ou fluxos semelhantes em outros possuidores.

Dessa forma, a consideração da noção subjetiva da experiência docente remete a um dar-se conta de que somente constitui essa experiência aquele que realiza o trabalho docente, o qual, por sua vez, tem a origem da maioria de seus problemas na nossa dimensão humana, ou seja, na nossa condição de inacabamento, incompletude, ao fato de nunca estarmos totalmente prontos, acabados, preparados para as questões humanas (FREIRE, 1997). Daí entender os fins desse trabalho e da própria experiência docente como verdadeiros problemas hermenêuticos.

A DOCÊNCIA COMO EXPERIÊNCIA HERMENÊUTICA

Ressalto que a opção pela perspectiva hermenêutica para refletir sobre a experiência docente não deve significar aqui o menosprezo ou o não reconhecimento de perspectivas teóricas distintas que também tratam desse conceito, como a experiência social em Dubet (1994) e a experiência na perspectiva do materialismo histórico dialético a partir de Thompson (1981). Na área da Educação Física a primeira (experiência social) foi utilizada significativamente por Figueiredo (2004) para explicar a relação existente entre as experiências sociocorporais dos estudantes na formação inicial em Educação Física e suas próprias trajetórias acadêmicas. A segunda (experiência em Thompson), por sua vez, vem sustentando discussão em relação ao trabalho docente dos professores de Educação Física em projeto de doutorado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação Ciências do Movimento Humano e apresentado no XIX CONBRACE³⁵.

Por outro lado, minha opção pela hermenêutica não se dá gratuitamente, está relacionada a alguns critérios, concepções e valores relativos à ciência, em primeiro plano, e a especificidade da docência na

³⁵ DIEHL, V. R. O.; SILVA, L. O. As experiências no trabalho docente em educação física. Comunicação Oral apresentada no XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, realizado em Vitória-ES em setembro de 2015 – Aguardando anais do evento.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

educação formal, numa sequencia lógica. Entre eles destaque:

Que a educação é uma prática social humana; é um processo histórico, inconcluso, que emerge da dialética entre homem, mundo, história e circunstâncias. Sendo um processo histórico, não poderá ser apreendida por meio de estudos metodológicos que congelam alguns momentos dessa prática;

Nem toda a realidade se reduz a razão instrumental, por mais que entenda esta como uma perspectiva importante e legítima em certas ciências;

Que frente à razão instrumental é possível falarmos de uma razão comunicativa habermasiana, cujo sentido está na convivência e na comunicação humanas;

Que o humano, as vivências (amor, angústia, esperança, etc.) e as criações (arte, poesia, teatro, Filosofia, Literatura, História, etc.) humanas, é o lugar da hermenêutica, pois nada do que é humano pode ser reduzido a uma perspectiva instrumental do conhecimento, porque este tem um sentido universal, e a realidade humana é sempre outra ou singular (RUEDELL, 2014).

De acordo com os preceitos elencados, e na busca de um entendimento de experiência docente a partir da perspectiva hermenêutica, recorri a um dicionário de hermenêutica. Assim, de acordo com Ibañez (2004) é possível entender a experiência a

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

partir de dois sentidos básicos. Um sentido relacionado ao seu valor quantitativo e outro relacionado ao seu valor qualitativo. Como procuro esclarecer no decorrer do texto, esses dois sentidos atribuídos à experiência na perspectiva hermenêutica vão produzir distintas concepções acerca da experiência docente.

Quanto ao sentido quantitativo podemos dizer que o sujeito da experiência é visto como um especialista (*peritus*) na sua área de atuação. A sua experiência pode ser descrita e seus resultados são “legitimados” a partir da comprovação do processo da experiência. Resultados enquanto verdades que podem ser verificadas através dos meios metodológicos da ciência. Uma experiência que pode ser repetida desde que o sujeito da experiência domine as técnicas do processo (do experimento).

Já no sentido qualitativo não é possível tratar o sujeito da experiência como um perito, um especialista; antes como alguém que se mostra aberto às novas possibilidades de formação oportunizada por esse modo de experiência. Nas palavras de Ibañez (2004),

Digamos que el *peritus* del primer caso se convierte aquí en un *expertus*, especialmente si pensamos literalmente en un cierto descentramiento, en una cierta vivencia de lo limítrofe (...), y en una suerte de acción que

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

enfrentaria al perito a lo abierto, a lo imprevisible, a lo completamente nuevo o incalculable, convirtiéndolo en un experto en algo más que en la rutina o el proceso de un saber, de una técnica o una habilidad (IBAÑEZ, 2004, p.126).

Desperto para a noção de experiência como abertura ao novo, ao incerto, ao imprevisível – características inerentes à ação docente em contexto escolar, - encontrei em Gadamer (2008), na obra *Verdade e Método I: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*, consideráveis nexos e importantes elementos para refletir sobre a experiência docente. Na referida obra, entre os diversos assuntos tratados, o autor discorre sobre o conceito de experiência e a essência da experiência hermenêutica. Ao realizar uma análise da estrutura da experiência, Gadamer (2008) localiza uma deficiência no conceito de experiência no tocante a sua elucidação, por mais paradoxal que isso possa parecer.

Para o autor, o conceito de experiência viu-se submetido a uma esquematização epistemológica que mutila seu conteúdo originário, em especial por tentar “anular” qualquer elemento histórico que há na experiência.

A principal crítica nesse sentido é endereçada à ciência moderna positiva e seu aparato metodológico pelo qual se busca “tornar a experiência tão objetiva a ponto de anular nela qualquer elemento histórico”

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

(GADAMER, 2008, p.454). A crítica do autor também se estende ao método da crítica histórica no âmbito das ciências do espírito. Na concepção do autor,

Em ambos os casos a objetividade é garantida pelo fato de as experiências feitas ali poderem ser repetidas por qualquer pessoa. Assim como na ciência da natureza os experimentos devem ser passíveis de verificação, também nas ciências do espírito o procedimento completo deve ser passível de controle. Nesse sentido, na ciência não pode restar espaço para a historicidade da experiência (GADAMER, 2008, p.454).

Em outras palavras, sem considerar o caráter histórico da própria experiência e dos sujeitos envolvidos nela, e ressaltar apenas seu aspecto “experimental”, a ciência moderna, portanto, deixa pouco espaço para a experiência qualitativa. E é nesse sentido, que é possível afirmar que a experiência docente é uma experiência no sentido qualitativo, que sempre acontece em perspectiva própria e “só se atualiza nas observações individuais. Não se pode conhecê-la numa universalidade prévia” (GADAMER, 2008, p.460).

Penso que na formação inicial isso fica mais evidente quando tratamos a experiência docente como um objeto passível de controle total – no seu sentido

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

quantitativo - como se fosse possível simplesmente descrevê-la e repassá-la, a exemplo de uma receita ou como um manual de “dar” aulas (racionalidade técnica-instrumental). Esquecemo-nos, dessa forma, do licenciando enquanto sujeito da experiência, elemento histórico da mesma – e nesse caso, muitas vezes, restringimos a possibilidade de “constituição da experiência”. Afinal, como alerta Gadamer (2008), “quando se considera a experiência na perspectiva de seu resultado, passa-se por cima do verdadeiro processo da experiência (p.461)”.

Mas, por esse viés, em se tratando especificamente da experiência com o contexto escolar, oportunizada pelo estágio docente, poderíamos nos perguntar sobre os limites e possibilidades do trabalho de orientação realizado pelos professores supervisores de estágio (bem como de todos os professores formadores de professores). Afinal, devemos ou não procurar objetivar a experiência docente? Como se faz para auxiliar os estudantes em momento tão ímpar de sua formação?

Esclareço que tal questionamento tem mais o caráter de elucidar meu entendimento acerca da experiência na perspectiva referenciada do que propriamente remeter a novas problematizações, as quais sabidamente seriam possíveis e pertinentes. E para isso, a explicação de Fensterseifer (2009) talvez seja elucidativa; afirma o autor:

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

A hermenêutica não descarta a pretensão de objetividade das ciências (naturais ou humanas), mas não tem ilusões de que elas esgotem o sentido dos temas/objetos sobre os quais anuncia suas conclusões. Reconhece no método científico um potencial explicativo e funcional extremamente engenhoso, porém não ignora que suas possibilidades são parciais, e nisso não vai nenhum demérito. Esse limite (sem sentido pejorativo) nos impede de derivar desse conhecimento uma normatividade ético-política, e nisso evidencia sua insuficiência para configurar um projeto pedagógico no interior de uma sociedade plural. De sua episteme não se faz possível derivar saídas para o campo educacional e, em particular, para a Educação Física, que dispensa os sujeitos envolvidos nesse espaço, o que significa o abandono de projetos orientados por uma vanguarda esclarecida que sabe antes e melhor que o povo o que é bom para o povo (FENSTERSEIFER, 2009, p.253).

Em outras palavras, é necessário o entendimento que para a hermenêutica não há

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

possibilidade, seja através das lentes (teorias) das ciências naturais, ou das ciências humanas, de apreensão total da realidade. Não acredita numa relação de total objetivação da experiência. Porém, e isso é importante que fique claro, considera que alguma objetivação é possível e importante. No caso, significa que a experiência docente não pode ser objetivada de imediato, ou seja, não há como anteciparmos as respostas possíveis para as situações imprevisíveis, mas sim que precisa de mediação. E não há problemas (não há pecado) com a tentativa de professores em objetivar a experiência de seus estudantes estagiários; mais ainda, é importante que isso ocorra, no sentido de potencializar a experiência, de dialogar com o contexto real. Essa objetividade se torna significativa na intencionalidade de evitar à experiência docente, na interpretação do supervisor e do estudante, surpresas desagradáveis. Para tanto, é que a formação inicial oportuniza aos estudantes todo um repertório de saberes, conhecimentos e estratégias teórico-metodológicas.

É *a priori*, que cabe aos professores formadores de professores, e aos próprios estudantes, a partir de tal repertório - no sentido de “caixa de ferramentas”-, tentar prever ao máximo todas as situações e maneiras de enfrentamento, estranhas ao planejado possíveis de acontecer na experiência docente. Pode até soar estranho, mas, num certo sentido, procuramos usar nossos conhecimentos e estratégias para que não haja a experiência hermenêutica. *A posteriori*, da mesma

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

forma, temos que avaliar e refletir sobre a experiência ocorrida, aí sim objetivando os elementos que deram certo e os que não deram, procurando então aprender com e a partir dessa experiência.

Essa objetivação se torna mais significativa quando os supervisores se posicionam de maneira crítica a certa experiência docente de um estudante de EF em estágio supervisionado, seja por realizar um trabalho pedagógico desvinculado com o contexto da turma/escola, seja por realizar uma aula sem muito pensar (sem prévio planejamento), ou ainda, por “largar a bola”, entre outras ações pedagógicas possíveis.

O que está em jogo então, entre outras, é a contribuição que a FI pode legar ao estudante no sentido de que ele próprio, não somente se dê conta dos limites e possibilidades da experiência docente enquanto processo formativo, mas também, que a partir dos saberes e conhecimentos vistos, possa refletir acerca dos e definir os critérios para avaliação de sua própria experiência. Que o próprio estudante, a partir das ferramentas – conhecimentos; saberes; estratégias teórico-metodológicas, orientações etc. - consiga produzir os pressupostos – seu ponto de partida - para avaliar o que é uma boa escola, uma boa aula, e, conseqüentemente, como aproveitar melhor sua experiência docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do conjunto de considerações e nexos apresentados, desejo salientar os seguintes aspectos:

1. Que a escolha da hermenêutica para pensar a experiência docente, neste texto, se deve a crença na hermenêutica como um caminho para pensar. “Deve-se pensar por si mesmo. Não se aprende nada que não tenha sido pensado por si mesmo” (GADAMER, 2001).
2. Estabeleci um estudo sobre o conceito e sentidos da experiência, optando intencionalmente pela perspectiva hermenêutica, entendida no seu sentido qualitativo e quantitativo. Detive-me no sentido qualitativo por encontrar aí a perspectiva da abertura para o novo, aspecto tão importante no fazer docente.
3. Ressaltei o conceito de experiência para a hermenêutica gadameriana enfatizando sua crítica a ciência moderna no que diz respeito à pretensão objetivadora desta.
4. Quanto à formação inicial de professores de EF e a questão da objetivação da experiência docente, destaquei que não há problema em objetivar, que é uma ação importante na FI; o problema está quando se acredita que é possível objetivar tudo *a priori* e *a posteriori*.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

Assim, entendo a relação à experiência docente como abertura ao novo e ao diferente, como um dos elementos significativos lembrados a partir da perspectiva referenciada. Abertura não somente no sentido de deixar falar, mas principalmente de abrir-se a escuta, de deixar se “molhar” pela/na experiência de ser professor com tudo aquilo que dessa condição resulta.

Sem essa abertura mútua, tampouco pode existir verdadeiro vínculo humano. A pertença mútua significa sempre e ao mesmo tempo poder ouvir uns aos outros. Quando dois se compreendem, isto não quer dizer que “compreenda” o outro, isto é, que o olhe de cima para baixo. E igualmente, “escutar alguém” não significa simplesmente realizar às cegas o que o outro quer. Agir assim significa ser submisso. A abertura para o outro implica, pois, o reconhecimento de que devo estar disposto a deixar valer em mim algo contra mim, ainda que não haja nenhum outro que o faça valer contra mim (GADAMER, 2008, p. 472).

Por essa linha de raciocínio não é possível argumentar que um curso de formação de professores tem a missão de preparar seus estudantes para todos os problemas que ocorrem no trabalho docente. Tenho entendido que muito dessa ideia tem se alimentado na

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

ideologia político-econômica neoliberal e nas suas concepções positivistas de educação e, conseqüentemente, de como deve ser o professor. Uma das bases dessa concepção neoliberal de educação é o discurso das competências na escola e sua pretensão de controle/avaliação do trabalho do professor, conforme crítica realizada por Pimenta (2012).

Por outro lado, o dar-se conta de nossa condição humana, de nossa incompletude, não pode significar que devemos abandonar então toda e qualquer pretensão de fazer melhor nosso trabalho enquanto professores. O que não é possível, a partir da lente hermenêutica, é apostar na crença de que todo o real possa ser apreendido. Nossas respostas – e é legítima essa busca – sempre serão parciais e relativas a determinado contexto histórico-social.

Dessa forma, estar aberto à experiência, aos aspectos qualitativos da experiência, é desconfiar de modelos estabelecidos *a priori*, talvez por isso Marques (1992) se refira a experiência como o novo nome da formação.

Por fim, pensar os problemas e as crises relativos à formação de professores de EF, a partir da perspectiva hermenêutica, se por um lado nos lembra dos limites impostos pela historicidade de nossa condição (humana), ou seja, da impossibilidade de resposta última para nossas questões, por outro, também nos aponta que a única possibilidade de se aproximar dessas questões situa-se na comunicação

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas
curriculares e experiências artesanais

dos homens entre si. Metaforicamente, algo como consertar o barco sem parar de remar.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BLACKBURN, S. **Dicionário Oxford de filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

CONCEIÇÃO, V. J. S. A construção da identidade docente de professores de educação física no início de carreira: um estudo de caso etnográfico na rede municipal de ensino de Porto Alegre – RS. **Tese (doutorado)**. ESEF/UFRGS, 2014.

DUBET, F. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

FENSTERSEIFER, P. Linguagem, hermenêutica e atividade epistemológica na Educação Física. **Movimento**. Porto Alegre, v. 15, n. 04, p. 243-256, out/dez. 2009.

FENSTERSEIFER, P. E.; SILVA, M. A. Ensaiando o “novo” em educação física escolar: a perspectiva de seus atores. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis, v.33, n.1, p.119-134, jan/mar. 2011.

FERREIRA, A. B. H. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. Curitiba: Positivo, 2010.

FIGUEIREDO, Z. C. Experiências sociais no processo de formação docente em educação física. **Tese (Doutorado)** - Programa de Pós-Graduação em

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas
curriculares e experiências artesanais

Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

FOCHESSATO, A.; KLEINUBING, N.; REZER, R. Uma análise de produções científicas sobre as experiências de estudantes de educação física nos estágios curriculares obrigatórios. In. **XVIII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**. Anais...Brasília: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educacional**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GADAMER, H. G. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GADAMER, H. G. **Uma conversa com Gadamer**. Entrevista realizada por Raquel Abi-Sâmara. UERJ, 2001. Disponível em: <http://www.apario.com.br/forumdeutsch/revistas/vol9/umaconversacomgadamer.pdf>. Acesso em 28/10/2015.

IBÁÑEZ, J. Verbete Experiência. In. ORTIZ-OSÉS, A.; LANCEROS, P. (orgs). **Dicionário interdisciplinar de Hermenêutica**. 4ª ed, Universidad de Deusto, Bilbao, 2004.

MARQUES, M. O. **Formação do profissional da educação**. Ijuí: unijuí, 1992.

MOLETTA, A. F. *et al.* Momentos marcantes do estágio curricular supervisionado na formação de professores

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

de educação física. **Pensar a prática**. V.16, n.3, Goiânia, 2013.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Portugal: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 20-62.

QUARANTA, A. M.; PIRES, G. L. Histórias de vida e experiências docentes no estágio supervisionado de licenciandos em Educação Física – modalidade EAD. **Movimento**, v.19, n.02, p.185-205. Porto Alegre, 2013.

RUEDELL, A. Verbete Hermenêutica. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (orgs.). **Dicionário crítico de educação física**. 3ªed. Ijuí: Unijuí, 2014.

SANTOS, N. Z.; BRACHT, V.; ALMEIDA, Q. Vida de professores de educação física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. **Movimento**, v.15, n.02, p.141-165, abril/jun. 2009.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SILVA, M. A.; MOLINA NETO, V. Potencialidades do estágio docente para a construção da identidade do professor de educação física: uma revisão de literatura. In: Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte. **Anais eletrônicos...** Matinhos. 2014. Encontrado em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/7csbce/2014/paper/viewFile/5999/3175> . Acesso em 28/10/2015.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas
curriculares e experiências artesanais

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros:** uma crítica ao pensamento de Althusser. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1981.

VIEIRA, A. O. *et al.* Tempos de escola: narrativas da formação discente ao ofício docente. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n.03, p.119-139, jul/set. 2012.

SER PROFESSOR: REFLEXÕES SOBRE EXPERIÊNCIA ARTESANAL A PARTIR DE NARRATIVAS DOCENTES

Andressa Ceni Lopes
Elisandro Schultz Wittizorecki

Neste texto, de caráter ensaístico, buscamos sustentar a contribuição que a narrativa, enquanto recurso metodológico e de formação, pode representar nos estudos que tematizam a docência. Para tanto, inicialmente desenvolvemos uma discussão acerca da natureza e dos dilemas do trabalho docente, entendendo-o, sobretudo, como uma prática artesanal (SENNETT, 2013).

Escolas e docentes formam dois grupos que se constituíram historicamente relacionados um com o outro, vinculados aos processos e práticas sociais. À medida que a escola se constituiu como instituição social, também desenvolveu o grupo de trabalhadores, com identidade, status e significado (RAMALHO; NUNÊZ; GAUTHIER, 2004). Portanto, o modo como esse coletivo docente se transforma e se legitima no ambiente social, o qual se mostra complexo e instável, é que se reconhece a escola enquanto local de trabalho.

A escola, a partir das mudanças sociais notadamente atravessadas pela doutrina economista do neoliberalismo, conduz o professorado a momentos de questionamento sobre o “próprio sentido da escola, sua função social e a natureza da atividade educativa”

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

(PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 11). Portanto, o “ser professor” nos tempos atuais está atravessado por limitações de condições de trabalho e intensificação de atividades, que o condicionam a um trabalho que vai para além de dar aulas (WITTIZORECKI; MOLINA NETO, 2005; CONTRERAS DOMINGO, 2012).

Ampliando esta reflexão, Wittizorecki e Molina Neto (2005) salientam que o trabalho docente se constrói em concomitância com as mudanças sociais e culturais, as quais, por sua vez, modificam a compreensão funcional da escola, das características peculiares do ambiente de trabalho e do próprio professor. Portanto, o “ser professor” também se modifica a partir das experiências vividas, da interação com outros entes educacionais, com as convicções políticas e pedagógicas do sistema educacional (macro) e da escola (micro). A pluralidade destes fatores “ante o caráter vivo, incerto e dinâmico desse universo escolar” (idem, p. 61) pode despertar diferentes sentimentos, demandas e provocações a cerca da práxis pedagógica. Esses últimos elementos acabam por se tornarem pauta de reflexões dos professores ao longo de sua trajetória docente, levando-os a examinar constantemente os lugares que desempenham na escolarização, suas atribuições dentro da dinâmica social, suas crenças e o próprio significado que conferem à docência.

Segundo Contreras Domingo (2012), “as qualidades profissionais que o ensino requer estão em função da forma em que se interpreta o que deve ser o

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

ensino e suas finalidades e, evidentemente, sobre este ponto abre-se um leque de posições e análises” (p. 83). O autor argumenta que as promessas acenadas pelo profissionalismo seguem um discurso retórico que merece reflexão, pois a relação do docente com o sistema estatal pode implicar em algumas armadilhas que afetam consideravelmente o desenvolvimento docente na escola.

Aparentemente, visto como um processo que, de certa forma, viria a positivar a estruturação da docência em melhores condições de trabalho, a reivindicação do profissionalismo, paradoxalmente, pode produzir efeitos, como o controle da classe. Isto à medida que a estruturação pode ser usada como recurso ideológico, servindo para neutralizar conflitos (da classe contra os empregadores estatais), reorientar expectativas (fornecendo parâmetros de limite e possibilidades) e estabelecer hierarquias de trabalho (seguindo a lógica capitalista). Portanto, nessa perspectiva a simples garantia de remuneração implicaria em uma armadilha do discurso profissionalista que segue uma lógica corporativista introduzida na escola, onde se aproximariam de elementos como: metas, cobranças, rendimento, “produtos”, produzindo, assim, uma lógica de mercado (nesse caso, da educação).

Transformar a docência em categoria profissional e encará-la exclusivamente sob tal compreensão demanda uma interrogação: quais os limites entre a autonomia docente e a influência de

entes externos? Contreras Domingo (2012) argumenta que a relativa autonomia desse coletivo de trabalhadores e a ingerência do Estado, através das políticas de formação, das proposições curriculares, das avaliações externas, colocam os docentes em uma posição de semiprofissionais. Tensionando a noção de autonomia relacionada à docência, Günther (2009) alerta para o fato de que “o que é apresentado como autonomia pode constituir-se em ausência de comprometimento dos poderes públicos para com a educação” (p. 42). Vê-se, assim, que os conhecimentos especializados, o código ético e a participação na construção das políticas públicas, por exemplo, não são mais elementos suficientemente potentes para a legitimação do trabalho docente.

Outra armadilha que o discurso profissionalista nos coloca é compreender o trabalho docente a partir do espelhamento com outras profissões reconhecidas socialmente — a medicina e a engenharia, por exemplo. Há que se registrar que a natureza do trabalho dessas profissões é de outra ordem, então não podemos comparar o trabalho docente com profissões que possuem uma construção social, uma finalidade, uma formação de seus profissionais e uma compreensão de trabalho constituída a partir de parâmetros e normas diferentes.

Os elementos trabalho, formação e desenvolvimento dos professores, para Molina Neto (1998), precisam ser compreendidos dentro da cultura docente. Para esse autor, considerar aspectos pessoais,

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

profissionais, sociais e políticos é considerar as manifestações dessa cultura docente dentro de uma instituição social educativa, onde o professor se constitui enquanto sujeito trabalhador. Consideramos a docência um trabalho interativo com, sobre e para seres humanos, o que demanda distintas formas de agir, de pensar e de ser professor. Logo, uma demanda premente ao professorado na construção de seu trabalho é o reconhecimento da cultura escolar em que está inscrito.

A cultura escolar pode ser considerada um “espaço de possibilidades de mudanças” (LIBÂNEO, 2008, p. 234), pois sua organização é construída pelos próprios professores, através de suas concepções e funções sociais educativas. O autor elenca em sua reflexão alguns fatores que produzem essa cultura organizacional, que vão além do sistema de ensino:

[...] a subjetividade das pessoas, os modos como as pessoas pensam e agem, as crenças e valores que elas vão formando ao longo de suas vidas, na família, nas relações sociais, na formação escolar. Ou seja, também as pessoas constroem uma cultura organizacional (p. 33).

É importante destacar a articulação entre os modos de vida escolar, a cultura organizacional escolar e as perspectivas individuais dos sujeitos que a compõem, e o que esta articulação tem produzido

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

socialmente nos docentes. Entendemos que os arranjos escolares estão sob a influência da lógica econômica que, inevitavelmente, produz fortes efeitos sobre como vivemos as relações sociais dentro da escola, repercutindo nas subjetividades dos professores, nas diferentes concepções de seu trabalho docente.

Para compreender essa dialética entre o professor e o seu ambiente de trabalho, Bossle (2008) argumenta que as histórias de vida profissional dos sujeitos estão muito vinculadas à história da escola, porque os sujeitos são constituídos por um percurso formativo (pessoal e profissional) circunscrito por um contexto singular que é a escola, pois,

[...] cada um tem, de um lado, sua trajetória pessoal e compartilha com outros a configuração de sua própria história e, de outro, a configuração construída coletivamente na história desta escola e da comunidade do bairro onde está localizada (p. 131).

Ao lidar com as adversidades sociais, culturais e econômicas, e com as modificações das políticas públicas e com os novos arranjos educacionais vigentes nas diferentes redes escolares, os docentes podem desencadear mudanças de entendimento acerca da natureza de seu trabalho docente. É nessa perspectiva que compreendemos a docência como um trabalho de cunho artesanal, como uma aventura da interação

humana, em que a condição de implicação com o trabalho modifica-se ao longo do percurso profissional.

O trabalho artesanal do qual nos referimos se embasa nas reflexões de Sennett (2013), que nos convida a pensar sobre o artesão como aquele que prima pela qualidade de seu trabalho, conferindo-lhe valor. Por se implicar a fundo com o que faz, não concebe seu trabalho pela lógica da alta produção industrial, automatizada, mas sim se “concentra em fazer bem sua tarefa por amor ao trabalho bem feito” (p. 12). Transferindo tal concepção à docência, permitimo-nos formular a noção de artesão-docente, ou seja, aquele que vai compilando destrezas (saberes docentes) ao longo de seu trabalho, através de uma aprendizagem lenta do vivenciado e experienciado. Portanto, a sala de aula pode ser concebida como um campo de possibilidades, que lhe abre espaço para a invenção, criação, experimentação e reflexão, construídos coletivamente e assimilados individualmente, a partir de suas identidades (pessoal e profissional), de sua forma de “olhar para o todo”, a partir de seu capital cultural e posicionamento ético.

Ao entendermos a escola como espaço formativo é possível conceber que o professor cria e vive artesanalmente a história da escola em seu cotidiano. Tardif (2013) entende os professores enquanto sujeitos de conhecimento, “considerando os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho” (p. 228). É o professor que, em sua

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

subjetividade, carrega as marcas da atuação professoral, sendo, portanto, formado e sujeito formador do contexto específico em que está inserido. Molina Neto e Molina (2010) entendem que é no cotidiano escolar que os professores produzem conhecimentos. Através das suas narrativas podem compreender a riqueza da singularidade do fazer docente, permitindo que sua prática se transforme em conteúdo de reflexão para todos os envolvidos nesse ambiente.

As práticas pedagógicas dos docentes não estão desconectadas de suas subjetividades, independente da posição funcional em que estejam atuando, no contexto em que estejam inseridos. Pelo contrário, para Nieto (2006) os docentes levam sua biografia para a aula: experiências, identidades, valores, crenças, atitudes, obsessões, preferências, desejos, sonhos e esperanças. Sustenta que temos muito que saber e aprender com os docentes, com sua percepção subjetiva de eficácia, de comprometimento e de perseverança. A autora argumenta que uma reflexão dos elementos da biografia e das práticas professorais, ressignificados individual e coletivamente, pode converter-se não somente em uma revelação, mas também em fonte de inspiração e força para o professorado.

Nesta mesma reflexão, Day e Gu (2012) entendem que compreender a vida profissional dos professores carrega consigo a intenção de entender o impacto da história pessoal, de fatores psicológicos,

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

sociológicos, emocionais, organizativos e acontecimentos previstos e imprevistos, ajudando-nos a entender a natureza complexa e dinâmica da docência. Todavia, o diferencial desses autores é que consideram outros fatores para a análise do desenvolvimento profissional, como por exemplo, a troca de escola, a troca de turma com mudança de faixa etária ou, então, a atribuição de uma nova função dentro da escola.

Os autores ainda destacam que têm observado as trajetórias profissionais como processos dialéticos, pois encontram docentes vítimas dos seus contextos sociais e educativos, e outros que retiram forças de seus apoios na própria escola ou em ambientes familiares para continuar suas ações. As interpretações dos autores sobre as trajetórias seguem na linha de compreensão do “compromisso e bem-estar dentro dos ambientes sociais, políticos, assim como na vida pessoal e profissional na escola” (DAY; GU, 2012, p. 61). Estes sustentam que o conhecimento desses quatro elementos é crucial para se compreender o que causa as variações da vida profissional, e dividem a trajetória profissional em seis fases, a partir do tempo de docência. Consideraram o compromisso e a eficácia percebidos pelos professores entrevistados como base para tal divisão. O interessante nessa análise é que os autores utilizaram a técnica do incidente crítico, ou seja, solicitaram aos entrevistados que se lembrassem de momentos decisivos ao longo de suas trajetórias que pudessem ser considerados influenciadores da

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

moral, do compromisso e do bem-estar, indicando novas direções, movimentos e transformações da identidade docente.

Portanto, o esforço de compreender as distintas demandas e características nos diferentes momentos do percurso profissional dos docentes permite que se possa conduzir o docente a se indagar e a se reinventar. Entendemos que essa compreensão se inicia a partir da assunção do protagonismo docente em seu trabalho nas escolas.

NARRATIVAS DOCENTES

Compreender os sentidos e significados que os docentes dão à sua prática também auxilia a compreender de que modo as escolas vêm se organizando e se posicionando frente aos princípios (democracia, autonomia e construção coletiva do trabalho docente) que valorizam a subjetividade e as opiniões dos sujeitos nelas inseridos. Nesse sentido, entendemos que a partir da escuta e do acompanhamento dos professores em seu cotidiano é que se pode compreender esses fenômenos. O diálogo com os sujeitos que são protagonistas da nossa realidade nas escolas modernas é deveras enriquecedor, pois, assim, a pesquisa/universidade se aproxima de questões reais do mundo do trabalho docente, do universo escolar.

Em outras palavras, ir às escolas e pesquisar não o professor, mas com o professor permite que se construam “novos conhecimentos”, criando condições

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

para que ocorra entre pesquisadores e professores “uma aprendizagem compartilhada” (HERNANDEZ, 2010, p. 46). Esse autor, ao analisar os elementos que colaboram para que o professor continue aprendendo cotidianamente, chama a atenção para aspectos pessoais, profissionais e práticos, nos quais o interessante seria “reconstruir com eles [os docentes] as estratégias que utilizam em suas decisões na prática para construir seu conhecimento profissional” (p. 58). Aprender com e na prática — é um convite para inverter a lógica colonialista da relação pesquisador-pesquisado, em que a ideia do aprender com e junto com eles movimenta uma relação dialógica entre pesquisador e colaborador. Compreender a partir do protagonismo dos sujeitos em suas relações cotidianas de produção de conhecimento (significação), de práticas de disputas entre diferentes perspectivas (valores) e acontecimentos sociais (comportamentos sociais) se constitui uma empreitada para as pesquisas narrativas sobre trabalho docente.

A produção da narrativa “é uma forma de compreender a experiência” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 51). Essa experiência advém do cotidiano, da vida diária de sujeitos implicados em um universo que se pretende estudar. Com base na reflexão dos autores sobre o conceito de experiência ressignificado por Dewey, compreendemos que cada experiência é ponto de partida para as próximas, as quais ocorrem em contínuo movimento e partem tanto de experiências pessoais quanto sociais, compondo nossa história de

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

vida. Sendo assim, a narrativa pode possibilitar a valorização das experiências dos sujeitos, tendo a possibilidade de ressignificá-las em “colaboração entre pesquisador e participantes” a partir de “histórias vividas e contadas” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 51) tanto dos docentes quanto do aprendizado gerado ao longo desse processo.

Oliveira (2006) se vale do binômio investigação/formação, salientando que o professor precisa tomar consciência de seu lugar social, como “alguém capaz de construir saberes” (p. 173). Entendemos que a aproximação entre pesquisador e colaborador, mediante pesquisa narrativa, pode ser produtora de aprendizagens e de construção de conhecimento, pois, a partir das narrativas das histórias de vida, do percurso profissional vivido e experienciado, podem aprender um com o outro sobre o contexto escolar e sobre o processo de construção de subjetividades de ambos.

A narrativa de si nos faz adentrar em territórios existenciais, em representações, em significados construídos sobre a docência e sobre as aprendizagens elaboradas a partir da experiência (OLIVEIRA, 2006, p. 182).

Já para Josso (2007) chama esse tipo de perspectiva metodológica da narrativa de “pesquisa-formação”, pois acredita que não se trata de “uma ação

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

exclusivamente introspectiva” (p. 420). Assim, a pesquisa-formação

[...] contribui com a formação dos participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas, e situa-se em seu percurso de vida como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu(s) projeto(s) de vida e sua(s) demanda(s) de formação atual (p. 421).

A narrativa de si não tem a proposta de olhar para o passado almejando encontrar respostas para os problemas atuais ou querer que a realidade de hoje se enquadre e mude sob a concepção dos parâmetros de outrora. Para Nóvoa (2006) o que importa é pensar “o trabalho docente a partir das narrativas dos professores (dos seus testemunhos, das suas histórias de vida, das suas experiências), construindo uma reflexão que ajude a criar novas teorias-práticas” (p. 12). Por isso, a narrativa é um esforço reflexivo das mudanças no modo de compreender a pesquisa e a formação.

Nesta compreensão, Diehl (2009) considera a escola um espaço de produção de conhecimento, assim as experiências docentes são consideradas formativas, tanto para o pesquisador quanto para o protagonista da ação. Os colaboradores de sua pesquisa relataram que a presença da pesquisadora nas aulas de Educação

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

Física destes professores e o diálogo reflexivo que eles tinham com ela levaram-nos à postura reflexiva sobre suas práticas e suas concepções de escola e de ensino. Sendo assim, a pesquisa pôde “contribuir para a transformação da ação pedagógica dos docentes”, e também “construir novos conhecimentos teóricos para a área de Educação Física” (p. 208). Isto porque suas histórias também refletem o contexto social, histórico e político em que as escolas estão vivendo. Essa perspectiva se mostra interessante para a construção da narrativa de si, pois o colaborador-protagonista transitará por momentos de reflexividade sobre sua história de vida, e isso é o motor que impulsiona tanto a pesquisa quanto a formação.

Tratar da experiência dos sujeitos com a narrativa implica mergulhar em uma compreensão de análise que parte da representação e da subjetividade do sujeito, as quais se configuram saberes construídos ao longo de nossas histórias de vida (OLIVEIRA, 2006). Portanto, essa perspectiva não objetiva validar ou comprovar que o narrado é o que de fato aconteceu, a experiência em si, mas sim “devolver ao professor o lugar de protagonista de sua trajetória” (MOLINA; MOLINA NETO, 2010, p. 169), e também “enlaçar as histórias de vida com a história da sociedade” (p. 170) porque estas trazem as marcas e as influências de seus contextos histórico, político, econômico e cultural. Dessa forma, Diehl (2009) argumenta que a elaboração da narrativa escrita tem o “objetivo de identificar aspectos na caminhada pessoal dos docentes que

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

possam ter contribuído para a constituição de suas ideias pedagógicas, sua ação pedagógica e a visão da sociedade atual” (p. 203).

Por isso, não se trata apenas de um mero narrar dos acontecimentos, mas assumir que a releitura do vivido, a partir da narrativa, pode proporcionar uma experiência de ressignificação de conceitos, crenças, enfim, sugerir elementos de um processo de transformação. Nessa perspectiva, conforme sustenta Josso (2007), constrói-se conhecimento pelo “viés da transformação do ser” (p. 420), pois, a partir de contextos, acontecimentos e situações formadoras e fundadoras o passado e o futuro são ressignificados, auxiliando a construção das nossas identidades pessoal e profissional.

Esta mesma autora também declara que os “deslocamentos sociais” de alguma forma evidenciam “a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida” (p. 415), “num constante vir-a-ser” (p. 416). Não no sentido de uma identidade ideal, socialmente construída, mas que ao longo de seu percurso formativo individual e também coletivo, o professor possa reconhecer e refletir sobre esse processo de transformar-se. Porém, salienta: por mais que não seja o foco da pesquisa biográfica ou história de vida a construção da identidade, essa perspectiva metodológica oferece a seu autor um momento de reflexão acerca de sua formação e conhecimento de si na existencialidade.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

Ao adentrar mais profundamente na experiência docente, a partir das narrativas, passamos a “conhecer como o professor vem se produzindo como sujeito ou ator social e como alguém que escolhe a docência como trabalho ou profissão” (OLIVEIRA, 2006, p. 178). Portanto, ao se tratar da história de vida dos sujeitos docentes, trata-se concomitantemente da “construção da memória desta categoria” (p. 181).

Para Clandinin e Connelly (2011), ao narrarmos nossa história contamos um pouco sobre as relações sociais (internas e externas) dentro de uma continuidade temporal (passado, presente e futuro) presentes em determinado contexto. Portanto, a construção da narrativa pode ser um processo reflexivo entre o viver, contar, reviver e o recontar de uma história de vida.

Corroborando a compreensão sobre a pesquisa narrativa, Pérez-Samaniego *et al.* (2011) esclarecem que ela oferece outras maneiras de compreender as experiências, dando importância ao componente relacional, “ajudando a compreender a maneira que as pessoas (re)constroem seus ‘eus’ e suas identidades em múltiplos contextos” (p. 27-28). As narrativas carregam significados e representações que seus autores dão às experiências, construídas a partir da interação com outros sujeitos, por isso eles a consideram pessoais e sociais. Ao “pensar na relação que se estabelece com o outro” (WITTIZORECKI, 2009, p. 95), o pesquisador se apresenta como aprendiz, valorizando a prática artesanal, comprometida,

implicada e singular no qual o professor desenvolve seu trabalho.

Considerada sem preconceitos e desenvolvida com rigor e sensibilidade, a pesquisa narrativa pode “contribuir para ampliar os horizontes de pesquisadores preocupados com os significados pessoais, sociais e culturais de muitos diferentes aspectos da Educação Física, da atividade física e do esporte” (PÉREZ-SAMANIEGO *et al.*, 2011, p. 32). Tais elementos mostram a teia, o emaranhado de possibilidades e limites das condições para que a produção artesanal do cotidiano professoral aconteça.

Em síntese, as narrativas docentes ajudam a compreender de que modo os diferentes docentes (em suas subjetividades, identidades, contextos, relações) vivem, significam, narram e ressignificam suas experiências em seu local de trabalho e de formação.

REFERÊNCIAS

BOSSLE, F. **O “eu de nós”**: o professor de educação física e a construção do trabalho coletivo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Tese de doutorado. Porto Alegre: Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M.. **Pesquisa Narrativa**: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CONTRERAS DOMINGO, J.. **Autonomia de professores**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

DAY, C.; GU, Q.. **Profesores**: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos. Madrid: Narcea, 2012.

DIEHL, V. R. O.. Investigação e docência: contribuições e fronteiras do caminho percorrido entre esses dois lugares. *In*: MOLINA NETO, V.; BOSSLE, F.; SILVA, L. O.; SANCHOTENE, M. U.. **Quem aprende?** Pesquisa e formação em Educação Física Escolar. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2009.

GUNTHER, M. C. C.. A prática pedagógica da Educação Física no currículo organizado por ciclos: inovar, resistir ou abandonar? *In*: **Quem aprende?** Pesquisa e formação em Educação Física Escolar. MOLINA NETO, V.; BOSSLE, F.; SILVA, L. O.; SANCHOTENE, M. U.. Íjuí: Editora Unijuí, 2009.

HERNÁNDEZ, F.. A formação do professorado e a investigação sobre a aprendizagem dos docentes. *In*: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S.. **A pesquisa qualitativa na Educação Física**: alternativas metodológicas. 3 ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

JOSSO, M.. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

MOLINA NETO, V.. Cultura docente: uma aproximação conceitua para entender o que fazem os professores nas escolas. **Revista Perfil**, Porto Alegre. V. 2, p.66 - 74, 1998. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/f3p-efice/publicacoes/periodicos.html>. Acesso em: 10 fev

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas
curriculares e experiências artesanais

2014.

MOLINA NETO, V.; MOLINA, R. K.. Pesquisa qualitativa em Educação Física Escolar: a experiência do F3p - EFICE. In: MOLINA NETO, V. e BOSSLE, F.. (Orgs.) **O ofício de ensinar e pesquisar na Educação Física**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

NIETO, S.. **Razones del profesorado para seguir con entusiasmo**. Barcelona: Octaedro, 2006.

NÓVOA, A.. Nota de apresentação. In: OLIVEIRA, V. F. (org). **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

OLIVEIRA, V. F. **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P. P.. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.01, abr., 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000100017. Acessado em: 07 mar 2015.

PÉREZ GÓMEZ, A. I.. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PÉREZ-SAMANIEGO, V.; *et al.*. La investigación narrativa en la educación física y el deporte: qué es y para qué sirve. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 01, p. 11-38, jan/mar, 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/17752/13844> Acesso em: 25 jun 2015.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas
curriculares e experiências artesanais

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C.. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.** 2ª ed., Porto Alegre: Sulina, 2004.

SENNETT, R.. **Artesanía, tecnología y nuevas formas de trabajo:** “Hemos perdido el arte de hacer ciudades” (entrevista de Magda Anglès) (dixit). 1ª edição: Katz Editores, 2013.

TARDIF, M.. **Saberes docentes e formação profissional.** 15ª Ed., Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013(b).

WITTIZORECKI, E. S.; MOLINA NETO, V.. O trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p.47-70, janeiro/abril de 2005. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2861>. Acesso em: 28 abril 2014.

WITTIZORECKI, E. S.. **Mudanças sociais e o trabalho docente do professorado de Educação Física na escola de Ensino Fundamental:** um estudo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Tese de Doutorado. Porto Alegre: Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/25239/000751681.pdf?sequence=1>. Acessado em: 15 abril 2014.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas
curriculares e experiências artesanais

COTIDIANOS DA CULTURA ESCOLAR: A ETNOGRAFIA PARA COMPREENDER O TRABALHO DOCENTE DE PROFESSORES EM INÍCIO DA DOCÊNCIA

**Jéssica Serafim Frasson
Victor Julierme Santos da Conceição**

PRIMEIRAS PALAVRAS: O INÍCIO DA DOCÊNCIA

Propomos, com este texto, discutir o entendimento sobre o trabalho de professores no início da docência, com base no emaranhado de relações complexas que compõem a cultura escolar, buscando compreender de que modo a etnografia amplia o entendimento sobre o fazer e ser docente no início da carreira. Iniciamos nossas reflexões acerca do início da docência com uma questão que nos é central: o que caracteriza os professores iniciantes? Inicialmente nos reportamos a alguns estudos que tratam o professor iniciante por um recorte temporal. Pacheco e Flores (1999), Gonçalves (1995), Huberman (1995), Reali, Trancredi e Mizukami (2008) e Marcelo Garcia (2009) afirmam que o tempo de atuação docente é o que ajuda a caracterizar o docente em início de carreira.

Pacheco e Flores (1999) definem o professor iniciante como aquele que se encontra no primeiro ano de docência. Gonçalves (1995) afirma que o professor em início de carreira é aquele que está entre o primeiro e o quarto ano de atuação docente. Já, Huberman

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

(1995) observa que o professor iniciante insere-se entre os três primeiros anos de docência.

Concordamos com Reali, Tancredi e Mizukami (2008) e com Marcelo Garcia (2009) ao estabelecer que o professor iniciante insere-se nos cinco primeiros anos de atuação docente. Entretanto, ressaltamos que o estabelecimento de um marco temporal para caracterizar esse professor não basta para responder à pergunta: quem são esses docentes? É possível identificar uma série de elementos que ajudam a caracterizar o início da carreira docente, além do tempo de atuação. Os professores iniciantes são sujeitos mobilizadores de reflexões e questionamentos, tanto os relacionados à sua Formação Inicial quanto à realidade encontrada em suas práticas educativas, e, ainda, essas reflexões e questionamentos que surgem no início da carreira podem continuar ou retornar no meio ou no final do percurso docente. Ao trocar de escola, por exemplo, faz com que o professor, considerado mais experiente, passe a ser iniciante naquela nova cultura, semelhante ao que ocorre ao se mudar de uma cidade para outra, e, até mesmo, de determinado ano de ensino para outro.

Nesse sentido, as diversidades sociais, culturais, organizacionais, políticas e intelectuais passam a ser elementos que influenciam e ajudam a balizar o percurso inicial dos professores. A partir da consciência da inconclusão dos sujeitos e um permanente movimento de busca (FREIRE, 1996) é que compreendemos os professores como sujeitos em

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

constante transformação, que precisam de mudanças, e que se encontram em um processo contínuo de iniciação.

O presente texto está organizado em duas seções para dar conta do objetivo. Na primeira visamos apresentar o entendimento dos autores sobre os conceitos relacionados ao trabalho docente do professor em início da docência. Ampliamos o debate para o mundo do trabalho docente e refletimos sobre as relações dessa categoria com as especificidades do campo da Educação Física. Na segunda seção avançamos sobre os aspectos da etnografia crítica como metodologia que ampara os estudos sobre a cultura escolar e docente. Nesse movimento, resgatamos a necessidade de entender de que modo os professores iniciantes se amparam na cultura escolar para construir o seu fazer cotidiano.

TRABALHO DOCENTE NO INÍCIO DA CARREIRA

Marcelo Garcia (1991) observa que a docência é uma das ocupações nas quais os futuros trabalhadores se veem expostos a um período mais prolongado de socialização prévia. O processo de constituir-se professor tem início ainda quando alunos na escola, cujo contato direto com as situações de ensino e o convívio com os professores ganham sentidos e significados e estimulam os sujeitos nas relações sociais estabelecidas na instituição de ensino.

Mizukami (1996) contribui para com este debate ao observar que o constituir-se professor é um

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

caminho que tem início nas primeiras vivências escolares. Nesse sentido, Marcelo Garcia (2010) analisa que a entrada na carreira é um processo de transição de aluno para docente e pode ser entendida como um período de crises, em que os professores, além de manterem seu equilíbrio pessoal, devem adquirir conhecimento profissional sobre o trabalho docente. No percurso inicial da docência, ao ingressar na cultura escolar, alguns dilemas, enfrentamentos e descobertas rodeiam os professores.

O que faz o professor ao ingressar na docência? Ao deparar-se com os problemas e dificuldades, a que recursos teórico-práticos o professor iniciante recorre ou cria para tomar decisões que possibilitem superá-las? Quais características, orientações, modelos o professor iniciante teve que buscar ou desenvolver para iniciar seu trabalho? (GUARNIERI, 2000, p. 7).

Os questionamentos apresentados por Guarnieri (2000) nos impulsionam a refletir sobre as demandas dos professores no interior da cultura escolar. Nesse sentido é que compreendemos as peculiaridades dos professores iniciantes, que precisam aprender a lidar com relações sociais, institucionais, políticas, profissionais e pessoais; precisam se constituir docentes em um contexto permeado por teias de relações coletivas e individuais.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

Desse modo, entendemos que a configuração do trabalho do professor ocorre na articulação entre o contexto de ensino-aprendizagem, organização escolar e curricular e os significados que os professores atribuem à sua docência. A ação fundamental do professor — ao exercer sua docência em uma comunidade com situação socioeconômica desfavorecida — não se limita às questões educacionais. Nesse contexto, existe um comprometimento e uma redefinição de caráter com características inéditas.

Ser professor não significa exclusivamente ser um docente de uma disciplina em especial. [...] sua concepção primordial é de que se constituem educadores, comprometidos com sua especificidade de sua disciplina, mas fundamentalmente cientes da responsabilidade social que lhes cabe sobre a escola (WITTIZORECK, 2001, p. 106).

Nesse mesmo sentido, diz Pérez Gómez (2001), o trabalho docente é marcado pelas transformações que ocorrem na contemporaneidade, exigindo que os professores construam o que Woods (1995) considera estratégias de sobrevivência a fim de conseguirem lidar com as demandas que lhes são destinadas nos contextos escolares. Compreendemos, deste modo,

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

trabalho docente como,

[...] o conjunto de atividades que englobam, para além das aulas que os professores ministram, a participação em reuniões e assembleias administrativas pedagógicas e com a comunidade escolar; o planeamento, execução e avaliação de sua intervenção educativa; o atendimento aos pais ou responsáveis pelos alunos; a confecção e manutenção de materiais utilizados nas aulas, a organização e participação em atividades e eventos promovidos pela escola; o processo reflexivo que os docentes imprimem partir a partir da sua prática e o envolvimento a participação nas atividades de formação permanente, tanto promovidas pela administração municipal, como naquelas buscadas por iniciativa pessoal (WITTIZORECKI, 2001, p. 19).

Os professores estão enfrentando imprevistos diários, ou seja, manejam constantemente as contingências inerentes aos processos humanos. Segundo Tardif e Lessard (2013), os docentes se confrontam com dilemas e pressões do ambiente escolar: trabalho solitário e trabalho coletivo,

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

autonomia na classe e controle na escola, tarefa prescrita e tarefa real, currículo formal e currículo real, educação e instrução dos alunos. Os autores ainda observam que o trabalho docente é “[...] também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc.” (TARDIF, LESSARD, 2013, p. 38). Nesse mesmo sentido, Wittizorecki (2001) afirma que o trabalho docente não ocorre de forma isolada no interior das instituições escolares, mas inserido na “[...] teia de nosso cenário social, interrelacionado-se com uma organização político-econômica definida – a partir da lógica capitalista – e com uma organização social cultural em franca transformação” (p. 21).

Desse modo, ao compreendermos a complexidade do trabalho docente é que entendemos a necessidade de um acolhimento, ou um amparo, a esses professores iniciantes. Isto porque a falta de respaldo institucional, o grande volume de trabalho em horas/semanais, consequência da organização e distribuição das atividades entre os professores, são elementos que contribuem para a falta de iniciativa de reflexão sobre a prática pedagógica e produção de conhecimento. Esse fato também resulta na inviabilidade de construir seu trabalho de modo mais próximo às orientações do projeto pedagógico, o que pode ocasionar um desinvestimento pedagógico, em que os professores apenas cumprem seus horários sem o comprometimento com sua prática educativa.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

Assim, é possível destacar que a escola é um local de trabalho de interações humanas (TARDIF e LESSARD, 2013), em que os sujeitos que a compõem atuam de forma simultânea, cada um com sua função, e em diferentes lugares e posições do contexto escolar. Para os autores, a escola é compreendida como “[...] um espaço socioorganizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações mais ou menos formalizadas, abrigando tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas relações” (p. 55).

Para entender essas relações do contexto escolar refletimos sobre o fato de que os paradigmas da educação que caracterizam cada tempo histórico podem ser alicerçados a partir dos paradigmas da ciência. Ou seja, de um lado, uma abordagem conservadora baseada na racionalidade newtoniana cartesiana, e, de outro lado, uma abordagem inovadora, que atende a uma visão da complexidade, da interconexão e da interdependência.

Como uma forma de conceituar e não simplificar a pensamento complexo, Morin (1991) destaca que, em primeiro lugar, a complexidade é um tecido de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados. Em segundo, que é o tecido de acontecimentos, ações interações, retroações, determinações, acaso, que constituem o nosso mundo fenomenal. A complexidade se auto-organiza na desordem da natureza e dos acontecimentos. Essa desordem é o ponto-chave de sua compreensão.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

Enquanto a ciência positivista procura a ordem para poder legitimar o conhecimento científico, a complexidade entende que a desordem leva à autoorganização que produz a autonomia (MORIN, 1991).

Complexidade é a qualidade do que é complexo. O termo vem do latim: *complexus*, que significa o que abrange muitos elementos ou várias partes. É um conjunto de circunstâncias, ou coisas interdependentes, ou seja, que apresenta ligação entre si. Trata-se da congregação de elementos que são membros e partícipes do todo. O todo é uma unidade complexa. E o todo não se reduz a mera soma dos elementos que constituem as partes. É mais do que isto, pois cada parte apresenta sua especificidade e, em contato com as outras, modificam-se as partes e também o todo (PETRAGLIA, 1995, p. 48).

Alcançar esse nível de pensamento é compreender a cultura escolar construtora de saberes que necessitam de apreensão, considerando-se, que o que é produzido no coletivo da escola pode moldar a forma de ver as necessidades educacionais dos alunos; reconhece comportamentos, analisa enfrentamentos e descobre o mundo em que o professor está inserido. Para tanto, é necessário entender o percurso docente

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

como um processo e não uma série de acontecimentos. Esse processo depende das realidades e das experiências que os indivíduos vivenciam (HUBERMAN, 1995). A tomada de consciência, mudanças de interesse e de valores, acidentes, alterações políticas, crise econômica são responsáveis pela ordem de razões que possibilitam, a cada indivíduo, a estabilização ou não em determinado tempo.

ETNOGRAFIA CRÍTICA: PROPOSTA PARA ESTUDAR O TRABALHO DOCENTE DO PROFESSOR INICIANTE

Para Molina Neto (2004), o termo qualitativo é empregado para sustentar um leque de técnicas de investigação centradas em procedimentos hermenêuticos que tratam de descrever e de interpretar as representações e os significados que um grupo social confere à sua experiência cotidiana. Como foco de análise deste texto, consideramos os professores um coletivo de trabalhadores que interagem com diferentes opiniões e argumentos, com características político-pedagógicas, em convencimento os demais grupos e segmentos. Esse debate ocorre em um ambiente rico de contradições.

Entender a cultura escolar para compreender o trabalho do professor nos remete à análise de dimensões e sugere reflexões sobre o âmbito pessoal e suas relações com o ambiente de trabalho:

Curriculum da formação inicial,

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

experiências de formação permanente, prática de aula, seleção dos conteúdos, socialização e interação dos jovens professores com os mais experientes, experiências fora do ambiente educativo, grupos de referência e as visões ideológicas sobre como deve ser o professor de EFI e a importância de sua disciplina na escola. (MOLINA NETO, 2004, p. 111).

Geertz (1973) trata conceitualmente a cultura a partir da concepção semiótica, acreditando que o homem está amarrado a teias de significados e à sua análise; essa análise é como uma ciência interpretativa em busca de significados. Para Molina Neto (2004), o ato de fazer etnografia requer um esforço intelectual, seja na transcrição de textos, na seleção de colaboradores, na elaboração dos mapas de áreas, no estabelecimento de relações e generalizações, no desentranhar de significados, na interpretação de expressões sociais enigmáticas em sua superfície e na ampliação do universo do discurso humano. No âmbito da etnografia educativa, Molina Neto (2004) sublinha que o objetivo dessa forma de pesquisar é oferecer valiosos dados descritivos dos contextos e atividades e crenças dos participantes aos contextos educativos. O autor considera a perspectiva naturalista, ou seja, os dados que correspondem aos processos educativos, tais como ocorrem. Relaciona, entretanto, o exame

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

desses processos, dentro de um fenômeno total, raramente considerados isoladamente.

A etnografia não é entendida apenas como um método. O avanço no seu entendimento compreende estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário. Porém, Geertz (1973, p. 15) destaca que a utilização desses instrumentos, por si só, não caracterizam um estudo etnográfico, “[...] o que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma descrição densa [...]”. Essa descrição densa é o objeto da etnografia, pois procura entender a rede de significados de determinadas atitudes das ações daqueles que compõem o espaço cultura.

Os dados selecionados dependem da nossa forma de enxergar os significados. A análise é justamente escolher entre as estruturas e significações. O que o etnógrafo realiza, rotinas automatizadas de coleta de dados, interpretar uma multidisciplinaridade de estruturas conceituais complexas, sobrepostas, simultâneas, estranhas e inexplicáveis.

Fazer a etnografia é como tentar ler um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado (GEERTZ, 1973, p. 20).

Na etnografia, o trabalho de campo, a interpretação das observações, a transcrição das

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

entrevistas ocorrem quase ao mesmo tempo, exigindo um esforço redobrado, e ainda ressalta a dificuldade que este tipo de pesquisa atribui ao pesquisador.

Para Goetz e LeCompte (1988), a etnografia educativa não forma uma disciplina independente, nem uma área de investigação bem definida. Essencialmente constitui uma síntese interdisciplinar emergente, por ser uma prática de diferentes tradições (MOLINA NETO, 2004, p. 115).

O método etnográfico possibilita entender os significados a partir do comparecimento *in loco* do pesquisador em diferentes locais de interação social. Dessa forma, as entrevistas e as observações participantes podem ser realizadas nos locais de convivência e contradições sociais. O pesquisador deve estar atento a essas “oportunidades”, pois as análises acontecem a todo o momento.

Duas formas de etnografias se configuram no âmbito escolar: a etnografia educativa – que analisa problemas educacionais sobre avaliação, processos de ensino-aprendizagem – ; e a etnografia crítica, que visa desvendar, a partir da dialética, as situações de injustiça e opressão a que estão submetidos os grupos e/ou seus membros (MOLINA NETO, 2004). Esse autor destaca que

[...] a etnografia educativa e crítica, para os professores de Educação Física, além de ajudá-los a

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

sistematizar o conhecimento que produzem na prática, pode significar melhorias na sua comunicação com outros coletivos docentes da escola e outras instâncias do sistema educativo, principalmente no que tange à relevância de seu trabalho no processo de ensino-aprendizagem, especificamente e no processo pedagógico como um todo (MOLINA NETO, 2004, p. 135).

Molina Neto (2004, p. 119) considerou, “[...] de forma metafórica, os professores de Educação Física e as escolas, como um “sítio arqueológico”, onde, através da escavação paciente, rigorosa e sistemática, pude desvendar uma cultura determinada no tempo e no espaço” [grifo do autor].

Para a análise em etnografia educacional, Demo (1989) sinaliza que toda a formação social é contraditória e está em permanente transição. Esse fato requer um tratamento da totalidade. E a totalidade não representa generalizações, conforme as investigações tradicionais³⁶ almejam, e sim, procuram compreender aquilo que é historicamente comum e

³⁶ Molina Neto (2004) entende por pesquisa tradicional, as investigações que isolam um fato ou fenômeno para predizer, controlar, manipular e extrair um conhecimento objetivo, descontextualizado e/ou sem uma relação interativa entre a pesquisa e a realidade, e/ou entre a teoria e a prática.

discutido no contexto social. O resultado disto é o estudo de significados atribuídos a esse contexto social, que são organizados em unidades, constituídas a partir do referencial que embasa as formas de pensar do pesquisador. “Assim, é necessário para sua compreensão, uma análise das unidades que, articuladas na sua essência, lhe dão forma” (MOLINA NETO, 2004, p. 119).

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Este ensaio possibilitou compreender que a etnografia possibilita entender os significados a partir do comparecimento *in loco* do pesquisador em diferentes locais de interação social. Dessa forma, as entrevistas e as observações dos participantes podem ser realizadas nos locais de convivência e contradições sociais. O pesquisador deve estar atento a essas “oportunidades”, pois as análises acontecem a todo o momento. Para isso, a etnografia foi entendida como forma de estudar profundamente a cultura de determinada comunidade e compreender a rede de relações construída dentro de um determinado sistema organizacional, como é o caso das culturas escolares estudadas nessas pesquisas. Buscamos uma aproximação com Tardif e Lessard (2009) para entender a relação da organização escolar na vida dos sujeitos dessa rede social. Fazer parte dessa organização é compreender e ser compreendido pelos demais membros que estabelecem relações culturais. A natureza disso reside no formato que a escola

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

apresenta na sua organização (burocrática ou anárquica).

Nesse sentido, para compreender a construção da docência no início da carreira é necessário debater sobre a rede de relacionamentos pessoais e profissionais que se estabelecem na cultura escolar. Além disso, essa rede é significada por uma forma de pensar, relacionando o todo e as partes (organização e sujeitos). Assim, pensamos que a etnografia educativa crítica, como metodologia, auxilia os pesquisadores na identificação e compreensão dos fenômenos intrínsecos existentes dentro da cultura escolar.

REFERÊNCIAS

DEMO, P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Ed. ZAHAR, 1973.

GONÇALVES, J. A. M. A. Carreira dos Professores de Ensino Primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de Professores**. 2.ed. Porto: Editora Porto, 1995. p 141-169.

GUARNIERI, M. R. O Início na Carreira Docente. Pistas para o Estudo do Trabalho do Professor. In: _____. **Aprendendo a Ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas: Autores Associados, 2000. cap. 1, p. 5-23.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

HUMBERMAN, M. Ciclo de Vida de Professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida De Professores**. Porto: Editora Porto, 1995. p. 31-61.

MARCELO GARCIA, C. **Aprender a Enseñar**: Um estúdio sobre el processo de socialización de profesores principiantes. Madri: CIDE, 1991.

_____. Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. **Revista de currículum y formación del profesorado**. v. 13, n. 1, p. 1-25, 2009.

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**. v. 03, n. 03, p. 11-49, 2010.

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, Trajetórias Pessoais e Desenvolvimento Profissional. In: REALI, A.; MIZUKAMI, M. G. N. **Formação De Professores**. São Carlos: EDUFSCAR, 1996.

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

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PÉREZ GÓMEZ, A. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas
curriculares e experiências artesanais

PETRÁGLIA, I. C. **Edgar Morin**: A educação e a complexidade do ser e do saber. Petrópolis: Vozes, 1995.

REALI, A. M. de M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Programa de Mentoria Online para Professores Iniciantes: Fases de um Processo. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 479-506, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2013.

WITTIZORECKI, E. S. **Trabalho Docente Dos Professores De Educação Física Na Rede Municipal De Ensino De Porto Alegre**: um estudo nas escolas do Morro da Cruz. 2001. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. 153 f.

WOODS, P. **La escuela por dentro**: la etnografía em la investigación educativa. Barcelona: Paidós, 1995.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas
curriculares e experiências artesanais

PARTE VII

Tensões e sínteses possíveis na Educação Física escolar

TENSÕES E SÍNTESES POSSÍVEIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Paulo Evaldo Fensterseifer

“Não aprendemos de vez”

Mario Osorio Marques

Lembro que como aluno da Filosofia, quando me deparei com o pensamento de Hannah Arendt, na disciplina de Filosofia Política, fiquei impactado com uma das tantas ideias por ela desenvolvida, que é a de que são os homens, e não o homem, que habitam o mundo (2007). O principal impacto que tive com esta ideia foi a de perceber os limites das interpretações centradas na crença de que descrições do indivíduo possam dar conta de pensar âmbitos que se caracterizam e emergem exatamente pelas relações do “entre homens”, como é o caso da política, centro das preocupações da autora, e que se baseia na “pluralidade dos homens” (2007, p. 21).

Porque trazer esta reflexão? “Andando a galope”, para dizer que quando tratamos de algo como uma instituição, no caso a escola, estamos nos referindo a algo que só pode ser compreendida na trama social que a institui, no nosso caso, a política na sua forma republicana e democrática. Sem entender isso, e se posicionar acerca disso, fica difícil qualquer esforço hermenêutico entorno de questões caras ao seminário que originou este texto, como é o caso das

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

políticas públicas, das proposições curriculares, da função docente.

Na justificativa deste 5º Seminário, em particular em seu tema central (“Educação Física na escola: entre demandas curriculares e experiências artesanais”), fica explícito que a educação escolar recebe “demandas”, e que seus organizadores as levam a sério, estão reconhecendo sua legitimidade (não necessariamente concordando com seus conteúdos) e que de alguma forma (como “experiências artesanais”) buscam implicar-se com os esforços dos docentes em responder estas demandas.

Como segue a justificativa da temática deste Seminário:

“Tal temática advém da necessidade de aprofundarmos o conhecimento acerca de como recentes orientações curriculares (Educação Integral, Ensino Fundamental em nove anos, Ensino Médio Politécnico no contexto gaúcho, dentre outras) em diferentes etapas da escolarização básica são materializadas “artesanamente” (SENNETT, 2013) no cotidiano escolar pelo professorado. Tal proposição se ancora nas formulações de Tardif e Lessard (2011) quando discutem o trabalho docente como um “trabalho fortemente contextualizado, concreto, posicionado (SCHÖN, 1983) marcado principalmente pelas contingências situacionais”(p. 46). Nessa perspectiva, seguem os autores, “a docência é, então, concebida como um “artesanato”, uma arte aprendida no tato, realizada

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

principalmente às apalpadelas e por reações parcialmente refletidas em contextos de urgência” (p. 46).

Voltando a perspectiva arendtiana, podemos verificar que a “equação” com a qual nos deparamos tem, antes de uma natureza epistemológica, uma natureza política, logo, coloca-se, em uma república democrática, como problema de todos. Destacamos de início este caráter para não correremos o risco de achar que as soluções a estas questões possam ser de natureza teórica e produzidas individualmente. Ilusões que os organizadores demonstram não ter, ao afirmar, em suas justificativas do evento, considerando as premissas anteriormente citadas, que este Seminário “se propõe a ampliar a compreensão e a visibilidade acerca dos movimentos e criações que o professorado de Educação Física tem empreendido nas escolas, frente às demandas, tensões e contradições endereçadas por diferentes políticas e orientações curriculares.”

Revelam com estas afirmações o entendimento arendtiano que as soluções dependem dos envolvidos, dos que se implicam com a questão quando esta é de natureza política, mesmo que os argumentos sejam construídos no campo epistemológico (como é o caso das investigações acerca do tema) ou resultantes da *práxis* do professorado que estão no “chão da escola” mas não se afogam na poeira que daí emerge (que poderíamos identificar como complexidades inerentes ao universo *práxico*).

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

Esse modo de enfrentamento da questão revela o desejo de não descolar a produção de possíveis soluções, do lugar dos sujeitos na produção destas soluções, afastando-se das perspectivas instrumentais, tentação sempre presente no intelectualismo vanguardista.

No caso da Educação Física (EF) este quadro assumiu aspectos nefastos, pois nossa condição de “atividade”, limitada a objetivos “práticos”, do “fazer pelo fazer”, nos dispensava de responsabilizar-se pelos objetivos mais amplos da educação escolar. Logo é coerente que os professores de EF fossem dispensados das “reuniões pedagógicas”, imagina então, discutir políticas públicas, lugar da cidadania que não nos era concedida.

No enfrentamento a este quadro julgamos necessário incrementar o repertório filosófico-pedagógico da EF acreditando que isso se desdobraria em soluções praticas no âmbito da intervenção. Crença que hoje podemos considerar ingênua, pois se conseguimos forjar uma “consciência crítica”, potencializando os professores a discutir os problemas mais amplos da Educação (capacitando-os a assumir o Ministério da Educação), não percebemos essa mesma desenvoltura no tratamento das questões postas pela “aula de segunda-feira na escola X”.

Simplificamos uma relação que é complexa, pois os resultados teóricos de boa parte das pesquisas que se movem por perspectivas epistemológicas clássicas, se prestam a generalizações, enquanto as intervenções

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

profissionais buscam a solução de casos específicos (“artesanais”). Logo, segundo Paviani (2009, p. 20), metodologias específicas orientam a intervenção e a produção do conhecimento, o que não significa que não devam articular-se (em algumas áreas mais que em outras), mas mais que isso, podemos agregar no espírito do evento em questão, a necessidade de rever os modos de produção destes conhecimentos.

Frente ao estabelecido assistimos, por um lado, a culpabilização dos professores dado que estes, nesta compreensão, além de seus inexistentes ou poucos recursos teóricos, “não querem nada com nada”. Esses por sua vez culpam o “sistema” que não fornece as condições básicas para a realização de um bom trabalho, sobrando a máxima: “trabalho pelo que ganho”.

Nesta ânsia de achar culpados sobra também para os órgãos formadores, acusados de “supervalorização da teoria, em detrimento da prática”³⁷.

De nossa parte acreditamos que não se trata de achar culpados, mas identificar responsabilidades, bem como equacionar de outra forma a relação teoria e prática. Só assim acreditamos que o impasse que vivemos hoje no campo educacional, e em particular na EF, possa ser superado, pois como afirma Arendt.

³⁷ Seguem por esta trilha, entre outros os articulistas da revista *Veja*, acompanhados por figuras como Eunice Duhram.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

Mesmo no tempo mais sombrio temos o direito de esperar alguma iluminação, e que tal iluminação pode bem provir, menos das teorias e conceitos, e mais da luz incerta, bruxuleante e frequentemente fraca que alguns homens e mulheres, nas suas vidas e obras, farão brilhar em quase todas as circunstâncias e irradiarão pelo tempo que lhes foi dado na terra. (1987, p.7)

Essa posição arendtiana conflita com a visão platônica esboçada na “Alegoria da Caverna” e que inspirou nossa pedagogia e, pior, nosso modo de compreender a política. A crença de que as soluções dos problemas humanos possam ser resolvidas por uma vanguarda esclarecida, portadora de uma teoria que permite contemplar a verdade em sua plenitude e posteriormente ser anunciada aos que permanecem na “escuridão do fundo da caverna”, esta na base disso que hoje podemos denominar “racionalidade instrumental” (crença de que alguns sabem antes e melhor que os outros o que é bom para os outros sem ouvir os outros).

Não é difícil identificar no tema que aqui nos interessa o lugar que ocupou a universidade com suas pesquisas, e o lugar que ocupou a escola, com suas práticas, nesta relação pouco ou nada dialética³⁸ (cada

³⁸ Poderíamos acrescentar, pouco ou nada ética, se considerarmos que os juízos que emitimos acerca de algo deveriam contar com a possibilidade de manifestação das partes envolvidas.

um no seu quadrado). De um lado os “esclarecidos” com a missão de denunciar o atraso dos demais e de desconstruir toda a prática que não coincidissem com suas teorias. De outro as reações de angústia e desamparo por estar fazendo “tudo errado” e, pior, não sabendo como “fazer o certo”, ou desenvolvendo uma “cultura de resistência” que suspeita de tudo que “cheira teoria”. Mais ainda, todas as iniciativas deste lado (escola), em seus acertos e desacertos, eram capturadas pelas “teias teóricas” da “arrogância explicativa” que se avolumavam em teses, dissertações, artigos, livros, palestras dos “corifeus da academia”.

Não custou vir a reação. Do lado da escola a perda de qualquer crença em possíveis “soluções teóricas”³⁹, filtrando, quando possível, alguma “dica prática para usar na próxima aula”. Como contra-reação desenvolveu-se no âmbito acadêmico o sentimento de que a escola funciona “apesar da universidade” e que os professores que estão no chão da escola também portam saberes, mesmo que de outra ordem. É neste movimento que emerge a denominada “epistemologia da prática”, e as formas alternativas no campo das metodologias de pesquisa.

Para encurtar o relato nos “bandiamo” para o outro lado, na crença de que a resposta para nossos males viria da prática, do agora tão badalado “chão da escola”, assim, “blindamos” o portador dessa boa nova,

³⁹ Coloca-se aqui o sentido pejorativo da expressão “na prática a teoria é outra”.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

o professor da escola, ficando proibido qualquer crítica, e passou a ser tomada como “prescrição” toda e qualquer “proposição” que não viesse deste “chão da escola”. Enfim reproduzimos no âmbito da educação a velha polemica do universo político (de esquerda), ou seja, a verdade revolucionária está com as “vanguardas esclarecidas” ou nas “bases”?

Quais os possíveis aprendizados que podemos derivar desta breve e parcial recorrida histórica para pensarmos as tensões e sínteses possíveis no campo da EF escolar?

Não temos tempo para desenvolver as complexidades inerentes à tarefa educativa nas suas diferentes dimensões (políticas, econômicas, culturais, epistêmicas...), porém podemos apontar alguns elementos que acreditamos deveriam ser levados em conta no enfrentamento destas questões.

Início pela questão que considero fundamental, trata-se de superar definitivamente qualquer perspectiva instrumental que desqualifique os sujeitos na produção de possíveis soluções, seja do ponto de vista epistêmico, seja do ponto de vista político. Não podemos supor que políticas públicas sejam eficientes quando assumem um caráter burocrático, separando radicalmente “planejadores” e “executores”⁴⁰, pois

⁴⁰ Como já amplamente constatado, nós professores somos péssimos aplicadores de projetos feitos por outros. Qualquer idéia “revolucionária” deve ter a participação na produção, ou uma

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

acreditamos que a qualidade de uma proposta de ensino depende da compreensão por parte dos atores daquilo que estão fazendo⁴¹, seja em seus aspectos ético-políticos, seja nos aspectos epistêmicos. Os atores devem assumir responsabilidades de co-autores, e não serem reduzidos a executores⁴².

Seguindo esta compreensão ⁴³ é importante acordar que as verdades nos assuntos humanos, entre eles os ligados à educação, se constroem no embate da pluralidade de idéias, algo que é incompatível com a “*episteme*” platônica, as verdades reveladas por alguma divindade ou as verdades científicas que colocam o outro na condição de objeto. Estando mais próximo do que Paviani (2009) denomina “*Fronesis* epistemológica”, espécie de dialética entre as normas gerais e os casos particulares.

Precisamos, como sugere Habermas, atribuir “autoridade epistêmica à comunidade daqueles que cooperam e falam uns com os outros” (1989, p.33). Isso significa abandonar no plano da Formação Inicial

adesão crítica, da parte dos “soldados” que irão para a “frente de batalha”.

⁴¹ Formulação que devo a professora Eronita Silva Barcelos, professora do Departamento de Humanidades e Educação da Unijuí.

⁴² Crença daqueles que acreditam resolver os problemas educacionais com uma “boa gestão”.

⁴³ Coloca-se aqui uma possibilidade de compreender positivamente a expressão “na prática a teoria é outra”, tal como fazem Caparroz e Bracht (2007). Segundo estes autores, é bom que assim seja, do contrário alguém estaria na condição de objeto.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

(FI), da Formação Continuada (FC) e na pesquisa, os modelos teóricos “aplicacionistas” de que fala Tardif (2002) e garantir um caráter protagonista em relação à produção do conhecimento aos professores que atuam na escola. Compreensão que sustenta a busca de uma relação colaborativa nas investigações⁴⁴. Algo que acredito deva começar na FI no espaço das disciplinas dos Estágios e nos Trabalhos de Conclusão de Curso⁴⁵ (TCC).

Outro ponto que cabe destacar refere-se a nossas crenças em relação ao conhecimento⁴⁶. Precisamos compreender que todo processo pedagógico, que justifique ter de um lado o professor e de outro os alunos, sustenta-se na assimetria produzida pela anterioridade pedagógica, ou seja, no fato do professor “saber antes” aquilo que pauta este encontro, o conhecimento. Como afirma Paulo Freire, “nosso aqui como educadores é muitas vezes o lá dos educandos” (Torres; Freire, 1987, p. 83).⁴⁷

⁴⁴ Algo que poderia constituir-se em um bom modo de enfrentar o dilema apontado por Valter Bracht: “quanto mais perto da Capes, mais longe da escola” (BRACHT, 2007).

⁴⁵ Tenho demonstrado preocupação com o número reduzido de TCCs que problematizam problemas da prática pedagógica vivenciados nos estágios.

⁴⁶ Desenvolvo este tema junto com o professor José Pedro Boufleuer em Boufleuer e Fensterseifer, 2010.

⁴⁷ Compreensão que nos ajuda entender a diferença entre o universo da política e o da educação e torna desastrosa as possíveis confusões.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

Como ainda não temos o recurso do “salvar como”, e nem um cabo conector (USB) entre o cérebro do professor e o do aluno, precisamos reconhecer a especificidade desta “transmissão de conhecimento”. O argumento que temos desenvolvido é o de que a aprendizagem dá-se em última instância em perspectiva própria. Logo o conhecimento é sempre “encarnado”. Não é um “terceiro” em relação aos atores presentes em uma experiência pedagógica. Logo precisa ser “testemunhado” pelo professor antes de ser apropriado pelo aluno. O que não pode acontecer é passar do caderno (pendrive) do professor para o caderno do aluno sem ter passado pelo professor e pelo aluno.

Essa compreensão opõe-se a uma epistemologia de “autômatos” (espécie de universais anônimos) da qual só pode derivar uma prática pedagógica de “autômatos”. Por outro lado pressupor a aprendizagem dos conteúdos que ensinamos como realizada em perspectiva própria, altera nossa expectativa de FC, dado que não acreditamos mais na possibilidade de que alguém nos substitua na resolução de nossos problemas. Mais ainda, passamos a interrogar o “problema das soluções’, ponto de partida para a produção de novos conhecimentos e de novas soluções (agora com autoria)⁴⁸.

Para Hernández et al (2000, p.159)

⁴⁸ Tenho encorajado os alunos com a expressão metafórica “é fuca mas é meu”.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

(...) a mudança mais importante reflete-se na convicção de que a inovação não se encontra em uma substituição de técnicas ou dos métodos de ensino, mas no fato de mudar a conceitualização da prática docente e em manter um processo de auto-reflexão constante sobre ela.

Para isso, cabe destacar, necessitamos além das condições funcionais e materiais (necessárias, mas não suficientes), o engajamento/participação ⁴⁹, a disposição para trabalhar de forma coletiva e colaborativa, a constituição de uma “cultura democrática” (capacidade de criticar e ser criticado), co-responsabilidade (condição da auto-gestão), persistência (os ganhos da educação são em sua maioria de longo prazo), e por fim, não dar trégua ao pensamento, o que significa, tal como contemplado no título desta fala, manter a tensão permanente no esforço de possíveis sínteses entre teoria e prática. Poderíamos falar em algo como uma intergenese do real e do pensamento que se dá como conhecimento sistematizado acerca das práticas pedagógicas, reconhecendo que as sínteses são sempre provisórias.

⁴⁹ Reconhecendo que os problemas das instituições, das leis, das políticas públicas, da república enfim, são nossos problemas e evidenciam sua historicidade.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

Neste sentido necessitamos afastar qualquer ilusão com saídas práticas que dispensam a teoria⁵⁰, e nem superdimensionar as potencialidades (que são reais) da pesquisa-ação.⁵¹ Provocativamente podemos afirmar que para nós humanos não há problemas “na prática”, os problemas resultem de determinadas apreensões da prática, as quais se fazem sempre de um ponto de vista teórico. Neste sentido nossos problemas são “*práticos*” (subentendendo neste conceito a dupla dimensão do agir humano).

Os pontos de vista teórico, porém, não contém “a” solução para os problemas práticos, apenas indicam “um” modo de abordá-los. Como o real é sempre mais rico que as teorias que buscam explicá-lo, estas sempre são insuficientes, precisando refazer-se constantemente. Tencionamento que produz desdobramentos na teoria e na prática.

Se isso vale de forma geral para a relação Teoria-Prática, assume um caráter ainda mais complexo quando o âmbito de formulação teórica não coincide com as demandas da prática imediata. Conclusão: ninguém resolve o problema prático de ninguém⁵². O que não significa que não possa haver colaboração entre profissionais que se ocupam teoricamente e praticamente de problemas comuns,

⁵⁰ Ver a este respeito as críticas feitas por Pimenta(2002) à noção de “professor reflexivo”.

⁵¹ A este respeito ver os estudos de Bracht et al 2003 e de Betti, 2009.

⁵² Se resolvesse alguém estaria sendo instrumentalizado.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

exemplo, a EF escolar. Não realizamos “trocas fenomênicas”, dado que experiências são intransferíveis, mas podemos tematizá-las a partir de nossas vivências e teorizações, o que acredito seja o propósito de eventos como esse.

Voltando aos gregos, podemos lembrar que embora Aristóteles reconheça a especificidade da *Techné* (saber fazer) e da *Phronesis* (saber agir prudencialmente), de modo nenhum dispensa a *Episteme* (saber teórico). Sua crítica a Platão não é de negação do esforço da dialética que conduz aos conceitos verdadeiros, mas que eles “bebam sangue humano”. Algo análogo a que vai fazer Marx com a dialética hegeliana.

É tendo isso como pano de fundo que pude afirmar a uma professora, em resposta a sua afirmação de que “o que vale é a experiência”, que para mim o que vale é o que nós fazemos com a experiência, como a tencionamos e produzimos possíveis sínteses, do contrário, estaríamos sempre iniciando do zero, ou, no máximo, nos repetindo.

Este tencionamento é que permite compreender as falas de nossos mestrandos⁵³

“A gente que trabalha em sala de aula não costuma produzir, a gente não escreve. Quando comecei a enfrentar isso mudou minha prática”.

⁵³ Alunos do Programa de Pós-Graduação Stricto-Senso em Educação nas Ciências-UNIJUÍ.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

“Entendi a importância de escrever sobre o que se faz”⁵⁴.

“Não é questão de melhorar, é se construir de novo”.

“Não participar de eventos é estar fora do mundo”

Mais uma vez cabe destacar que felizmente não precisamos fazer opções pela supremacia de um dos pólos, Teoria ou Prática, mas tencioná-las para que nossa prática seja sustentada teoricamente e nossa teoria possa rever seus pressupostos. Esse movimento/tencionamento foi vivenciado de modo exemplar por um aluno da nossa universidade, o qual iniciou suas atividades profissionais em uma escola quando se encontrava ainda no início do curso. Desta forma cada ida da escola para universidade e desta para aquela, era recheada de questões que o perturbavam. Este tensionamento, que foi objeto do seu TCC⁵⁵, se expressa nesta passagem:

Diante destas inquietações surgiram muitas incertezas nas três questões que norteiam nosso ser professor o que fazer? Como fazer? E porque ou para que fazer? Creio que a diversidade de

⁵⁴ Conforme a afirmação de Mario Osório Marques “escrevemos para pensar” (.....)

⁵⁵ Trata-se do Acadêmico Adolfo Matias Biensfeld o qual colou grau no ano de 2010. O TCC tem por título: “Reflexões em torno da educação física escolar como disciplina curricular: um estudo de caso próprio”.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

alunos[...] muitos desestimulados para a aprendizagem de novos conteúdos e[...] com interesses não adequados para aula de educação física, muitas vezes, me levaram a um ponto de desanimo total em relação a minhas reflexões e expectativas perante aos objetivos que estabelecia. Por bons momentos à vontade era deixar que o salário me pagasse a minha insatisfação profissional, por não conseguir o que queria e vender a minha aula e minha vontade de transgredir, de mudar algo na área em que atuo, por um simples jogo de futebol, o qual os alunos desejavam tanto.

Qual o problema deste jovem professor?

Resumidamente, é dar conta de algo que ele acredita ser a responsabilidade da escola republicana e em particular da EF escolar frente a crianças e adolescentes que tem outros interesses. Dar conta disso é seu problema teórico-prático. Desafio da atuação profissional que nos convoca a pensar a FI e a FC, mesmo sabendo que as formulações que realizamos não substituem os sujeitos em seus contextos, apenas justificam provisoriamente a EF que vamos fazendo.

Para encerrar gostaria de retomar a expressão de Mario Osorio Marques que serviu de epigrafe a este texto. Dizia ele: “Não aprendemos de vez”, algo que revela o caráter processual de todo conhecimento e a historicidade radical de qualquer síntese solucionadora dos nossos problemas. Porém se não

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

podemos chegar a soluções definitivas, ao “ser” mesmo de algo, a síntese das sínteses (saber absoluto hegeliano), podemos nos entender, mesmo que parcialmente, acerca do que seja a melhor solução, dado os marcos legais (as demandas que deles provem), os contextos e os sujeitos envolvidos (os artesãos). Tal como afirma Paviani (2009, p. 22), “Se a ciência é um processo de investigação contínuo, seus enunciados só possuem validade [diante dos sujeitos envolvidos -PEF] e não verdade no sentido ontológico [como algo fora da linguagem - PEF]”.

A ciência, assim a entendo, não veio para substituir as crenças religiosas, mas inaugurar um novo modo de conhecer, no qual absoluto rima com absurdo, e toda dicotomia instrumentalizadora, gera desumanização. Neste sentido, recuperar a ideia de artesão, no sentido de alguém que dominava a unidade do seu trabalho, pode nos inspirar a pensar metodologias de pesquisa que potencializem os artesãos, que permita a condição de atores (no campo político) e autores (no campo epistêmico). Que sejamos capazes de escrever as peças que encenamos em nosso cotidiano, utopia das sociedades republicanas e democráticas, nas quais, a cidadania não pode ser terceirizada.

REFERÊNCIAS:

ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Cia das Letras, 1987.

_____. **O que é política?** Rio de Janeiro: Bertrand

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas
curriculares e experiências artesanais

Brasil, 2007.

BETTI, Mauro. **Educação Física Escolar: ensino e pesquisa-ação**. Ijuí: Unijuí, 2009

BINSFELD, Adolfo Matias. **Reflexões em torno da educação física escolar como disciplina curricular: um estudo de caso próprio**. Curso de Educação Física, UNIJUÍ, Trabalho de Conclusão de Curso, 2010.

BOUFLEUR, J. P. ; FENSTERSEIFER, P. E. . A Re-Configuração da Dialética Pedagógica com Vistas a uma Formação Emancipadora. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, p. 259-267, 2010.

BRACHT et al **Pesquisa em ação: educação física na escola**. Ijuí: Ed Unijuí, 2003.

_____. O CBCE e a pós-graduação Stricto Sensu da Educação Física brasileira. In: CARVALHO, Y.M.; LINHALES, M.A. (Org.). **Política científica e produção do conhecimento em Educação Física**. Goiânia: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2007.

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

HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

HERNANDEZ, F. et al. Aprendendo com as inovações nas escolas. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PAVIANI, Jayme. Epistemologia Prática. Caxias do Sul: EducS, 2009.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas
curriculares e experiências artesanais

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G. e GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002, p.17-52.

TARDIF, Maurice. ***Saberes Docentes e Formação Profissional.*** Petrópolis: Vozes, 2002.

TORRES, R.M.; FREIRE, P. Sobre educação popular: entrevista com Paulo Freire. In TORRES, R.M. (org.) Educação Popular: um encontro com Paulo Freire. São Paulo: Edições Loyola, 1987, p.67-108

SOBRE OS AUTORES

Vicente Molina Neto – Professor de Graduação e Pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisador com apoio do CNPQ. molinaneto@yahoo.com.br

Lúcio Martinez Alvarez – Professor do Departamento de Didática da Expressão Musical, Plástica e Corporal da Universidade de Valladolid. Pesquisador nas áreas de conhecimento Didática da Expressão Corporal e Educação Física Escolar. lucio@mpc.uva.es

Lisandra Oliveira e Silva – Doutora em Ciências do Movimento Humano pela UFRGS. Docente de Graduação da ESEF/UFRGS. Integrante do Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE). Contato: lisgba@yahoo.com.br

Gabriela Nobre Bins – Mestre em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Contato: ganobre@hotmail.com

Marzo Vargas dos Santos – Mestre em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Gerente de Futebol da Secretaria Municipal de Esportes, Recreação e Lazer da Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Contato: marzovargas@yahoo.com.br

Maíra Lopes de Araújo – Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas
curriculares e experiências artesanais

Mestranda em Ciências do Movimento Humano pela EsEFID/UFRGS. Professora de Capoeira e de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Contato: capoeirajanaina@gmail.com

Vera Regina Oliveira Diehl – Mestre em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (EsEFID/UFRGS). Doutoranda em Ciências do Movimento Humano pela EsEFID/UFRGS. Professora de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Contato: veradiehl13@gmail.com

Denise Grosso da Fonseca – Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS, Professora Adjunta 2 da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEFID/UFRGS). Contato: dgf.ez@terra.com.br

Rodrigo Alberto Lopes – Mestre em Educação – PPGEduc – UNISINOS Doutorando em Ciências do Movimento Humano – ESEF/UFRGS.

Maicon Felipe Pereira Pontes – Mestre em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor de Educação Física na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul e da Rede Municipal de Canoas. Contato: maicon_ppontes@hotmail.com

Natacha da Silva Tavares – Graduada em Educação Física- Licenciatura- ESEF/UFRGS (2014). Graduanda em Educação Física/Bacharelado (UFRGS). Mestranda

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas
curriculares e experiências artesanais

em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH-UFRGS). Contato: natacha_760@hotmail.com

Jayne Luisa Engeroff – Graduada em Educação Física- Licenciatura- ESEF/UFRGS (2014). Graduanda em Educação Física/Bacharelado (UFRGS). Mestranda em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH-UFRGS). Professora no Projeto Gurizada que tem Futuro. Contato: jengeroff@hotmail.com

Éder José Muller – Éder José Müller - Acadêmico do curso de Licenciatura em Educação Física – UFRGS. Bolsista de Iniciação Científica Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica na Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE). Contato: ederjmuller@gmail.com

Marlon André da Silva - Mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (EsEFID/UFRGS). Doutorando em Ciências do Movimento Humano pela EsEFID/UFRGS. Professor de Educação Física no Instituto Federal Rio Grande do Sul. Contato: marlon.silva@canoas.ifrs.edu.br

Elisandro Schultz Wittizorecki – Doutor em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor Adjunto na Graduação e Pós-Graduação da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da UFRGS. Contato: elisandro.wittizorecki@ufrgs.br

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas
curriculares e experiências artesanais

Andressa Ceni Lopes – Licenciada em Educação Física pela UFRGS. Bacharel em Fisioterapia pelo Centro Universitário Metodista IPA. Mestranda em Ciências do Movimento Humano pela ESEFID/UFRGS. Professora de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Contato: andressa.ceni@gmail.com

Victor Julierme Santos da Conceição – Doutor em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor do Colégio de aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Contato: victorjulierme@gmail.com

Jéssica Serafim Frasson – Mestre em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da Faculdade do Vale do Araranguá (FVA), e da Escola Superior de Criciúma (ESUCRI). Contato: jehfrasson@hotmail.com

Paulo Evaldo Fensterseifer – Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor do Departamento de Humanidades e Educação da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí. Contato: fenster@unijui.edu.br