



Fluxo Migratório e a Ação Pedagógica dos Professores de Educação Física

Vera Regina Oliveira Diehl
Vicente Molina Neto

RESUMO – Fluxo Migratório e a Ação Pedagógica dos Professores de Educação Física. Este artigo discute o fluxo migratório das famílias e, conseqüentemente, dos estudantes, como um fenômeno de caráter microssocial que reflete as grandes mudanças que vêm ocorrendo na sociedade contemporânea e que interfere significativamente na ação pedagógica dos professores e, de modo especial, do professorado de Educação Física. O estudo evidencia que compreender as profundas mudanças em curso no mundo atual pode ajudar os docentes de Educação Física a rever suas antigas referências pedagógicas e sociais a partir de um novo olhar lançado sobre o contexto histórico e social e, assim, a criar novas formas de lidar com as mudanças sociais cujos efeitos se manifestam no interior das escolas.

Palavras-chave: **Fluxo migratório. Mudanças sociais. Ação pedagógica. Educação Física.**

ABSTRACT – Migratory Flow and the Pedagogical Action of Physical Education Teachers - This article discusses the migratory flow of families and, consequently, of the students as a micro-social phenomenon that reflects the big changes that have been occurring in the contemporary society and that interferes significantly with the pedagogical action of teachers, especially those of Physical Education. The study evidences that understanding the deep change taking place in the current world can help Physical Education teachers to review their former pedagogical and social references from a new glance at the historical and social context and, thus, create new ways of dealing with the social changes whose effects are manifested inside schools.

Keywords: **Migratory flow. Social changes. Pedagogical action. Physical education.**

Aproximação ao Problema

Entre várias disposições, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)¹ previu, no apagar das luzes de dezembro de 1996, que os dez anos subsequentes constituiriam a década da educação, pois, por força de dispositivo constitucional, especificamente o artigo 214 da Constituição Federal da República Federativa do Brasil, a lei deveria estabelecer um Plano Nacional de Educação com duração plurianual, com metas claras sobre a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a melhoria da qualidade do ensino, a formação para o trabalho e a promoção humanística, científica e tecnológica no país.

Nesse sentido, seguiram-se os Parâmetros Curriculares Nacionais, as reformas da legislação referentes ao financiamento da educação nacional, as reformas dos currículos escolares e universitários e, por força de interesses corporativos e ingerências políticas, algum detalhamento sobre aspectos específicos da LDB, por exemplo, a Lei 10.328, de 12 de dezembro 2001, que introduziu a palavra “obrigatório” após a expressão curricular no inciso 3º do artigo 26 da LDB, fazendo da disciplina Educação Física um componente curricular obrigatório da Educação Básica. Esse fato incidiu, com significância e visibilidade, no desenvolvimento dessa disciplina, no contexto socioeducativo e no ambiente escolar, embora não se tenha notícia de uma avaliação sistemática, consistente e de largo espectro dos seus efeitos.

Do ponto de vista epistemológico e da organização da Educação Física como área de conhecimento e campo de ação didático-pedagógica, nenhum outro dispositivo legal agiu com tanta eficácia quanto a Resolução do Conselho Nacional de Educação que instituiu diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica em nível superior, curso de licenciatura e graduação plena², porque, mesmo eivada de boas intenções e preocupada com a melhora da qualidade da educação básica, ela incidiu e acentuou uma importante divisão na formação desse coletivo docente e fragmentou decididamente o conhecimento e a ação pedagógica desse trabalhador da educação, algo já previsto desde a Resolução 03/87 do antigo Conselho Federal de Educação – a existência de Licenciados e Bacharéis em Educação Física, estes para atuarem em ambientes educativos não-escolares e, aqueles, em ambientes educativos escolares.

Essa Resolução estimulou e promoveu a disseminação de inúmeras formulações curriculares, tanto para a formação de licenciados quanto para a formação de bacharéis, contudo, um conjunto de pesquisas realizadas desde 1997, no município de Porto Alegre³, vem mostrando que a melhoria da qualidade do ensino da Educação Física na Educação Básica ficou aquém do proposto pelas diretrizes curriculares. Talvez pelo formalismo exagerado, sem considerar os fazeres e as crenças docentes – ou porque essas reformas habitualmente não consideram que a implantação de diretrizes curriculares e os fazeres docentes

sofrem influência do contexto de mudanças, tanto na dimensão macrossocial quanto na dimensão microssocial – conseguimos, como anteciparam Scheibe; Bazzo (2001), aligeirar a formação em serviço em massa.

Esse apressamento da formação, se, por um lado, melhorou os indicadores educacionais de largo espectro, obedecendo à orientação do Banco Mundial, por outro não aumentou os investimentos públicos e a qualidade do ensino. De fato, o que constatamos são coletivos docentes perplexos em meio a incertezas, que deparam com problemas complexos na escola, por exemplo, o fluxo migratório das populações de baixa renda na periferia das grandes cidades e seus efeitos na ação pedagógica do professorado. Em casos como esse, o professorado conta, muitas vezes, apenas com as soluções estratégicas tomadas no calor da hora. Desse modo, parece que a íntima relação entre a formação docente e a ação pedagógica, tal como prescrevem as normas, ainda é uma quimera a ser entendida e enfrentada de modo consistente.

Embora o processo migratório não possa ser mais compreendido com os mesmos conceitos e as mesmas teorias que melhor se ajustavam ao modelo migratório que predominou no século passado, parece-nos relevante para a nossa discussão, definir a idéia de fluxo migratório que vamos utilizar na estruturação desse artigo. A migração com suas várias características foi pensada como um fenômeno social complexo, influenciado pelo acelerado processo de urbanização e desenvolvimento das cidades, incorporando-se às profundas mudanças ocorridas na sociedade e a economia brasileira na segunda metade do século XX. Assim, entendemos que todo o processo migratório envolve o deslocamento geográfico de uma região a outra, seja ela de âmbito internacional ou nacional, rural-urbana, ou inter-regional dentro de uma região metropolitana. Nesse processo, na maioria das vezes o sujeito migrante busca melhores condições de vida. Tendo em vista que a nossa discussão focaliza a migração interna, ou seja, dentro do próprio município de Porto Alegre, utilizamos a expressão fluxo migratório para caracterizar a mobilidade e a permanente predisposição de deslocamento da população entre os diferentes espaços geográficos dessa cidade.

No presente artigo, enfocamos o fluxo migratório como um fenômeno de caráter microssocial, mas que reflete as grandes mudanças sociais que vêm ocorrendo na sociedade contemporânea, de significativa interferência na ação pedagógica dos professores⁴, e de modo especial a do professorado de Educação Física. Ao iniciar a pesquisa, pretendíamos compreender a ação pedagógica do professorado de Educação Física e a relação que esse coletivo estabelecia com as recentes mudanças socioculturais e a reorganização do ensino impulsionada pelo projeto Escola Cidadã, implantado na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Contudo, o tema migração começou a ser delineado a partir de nossas primeiras aproximações ao trabalho de campo que nos alertaram para um contexto de ação singular e representativo, pois, o fluxo migratório das comunidades, onde se situam as escolas e os professores que participaram da

pesquisa, decorrem, na perspectiva dos docentes de Educação Física, das mudanças que vêm ocorrendo na sociedade contemporânea e que interferem, direta ou indiretamente, na organização do cotidiano pedagógico das escolas.

O tema abordado assume relevância, tanto pelo fato de a nossa investigação ter indicado que o fluxo migratório das famílias e, conseqüentemente, dos estudantes tornou-se um fenômeno social que vem interferindo na organização do cotidiano pedagógico dos docentes e na dinâmica das aulas de Educação Física, quanto pela insuficiência de pesquisas cujo foco de análise e de discussão concentra sua atenção na migração dos estudantes e as conseqüências advindas da mudança de contexto sociocultural. Neste texto, limitamo-nos a tecer algumas considerações sobre o fluxo migratório e seu impacto na ação pedagógica dos docentes de Educação Física, não previstos nas normas referentes à formação de professores e à qualidade do ensino. Nesse caso, o contexto da ação docente é negligenciado no contexto da organização curricular dos cursos de formação inicial de professores.

Em síntese, nossa discussão aborda alguns aspectos que influenciam as pessoas a migrarem de bairro, elemento que interfere diretamente na organização escolar em toda a sua complexidade. Logo, seu objetivo é contribuir para compreender de que modo a mobilidade geográfica das famílias nessas comunidades, ou mais especificamente, a migração dos estudantes de escolas vêm interferindo na ação pedagógica dos docentes de Educação Física e na organização do cotidiano pedagógico da escola, pois os sujeitos, ao mudarem de ambiente, levam consigo os costumes e referências culturais do local de origem. Entendemos que o afastamento do que era próximo e conhecido exige mudanças de atitudes, novas disposições para a ação e novas relações de pertencimento dos estudantes. Esse processo de mudança e de adaptação ao novo lugar pode gerar um sentimento de insegurança impulsionado, muitas vezes, pelos valores e costumes do novo ambiente. O movimento migratório das famílias entre as diferentes regiões da cidade e, conseqüentemente, dos estudantes pode estar interferindo na relação Escola-Comunidade, além de dificultar novos relacionamentos e a criação de vínculos mais estáveis com os colegas. Portanto, a questão vertebral desse artigo é: de que modo o movimento migratório, decorrente das recentes mudanças sociais, interfere na ação pedagógica dos docentes de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?

A partir dessa questão, discutiremos a mobilidade dos estudantes de uma região a outra da cidade e suas conseqüências. Portanto, as idéias que apresentamos podem nos ajudar a entender um pouco mais porque a convivência conflituosa dos estudantes tem causado tanta ansiedade e estresse entre os educadores, gerando efeitos não somente no cotidiano pedagógico dos docentes de Educação Física, mas, também, no contexto escolar e na qualidade do ensino desse componente curricular.

Veremos adiante que muitos dos conflitos protagonizados pelos estudantes nas escolas e nas aulas de Educação Física estão relacionados ao sentimento de não pertencimento dos mesmos às comunidades de acolhida das famílias migrantes, mostrando a necessidade de refletir sobre esses e outros assuntos na formação do professorado de Educação Física.

Mudanças Sociais na Sociedade Contemporânea e o Movimento Migratório da População

Para compreender o impacto do movimento migratório na ação pedagógica dos docentes de Educação Física é necessária uma breve referência a alguns aspectos do momento histórico que estamos vivenciando, pois, a migração da população entre as diferentes regiões da cidade é uma das consequências das mudanças socioculturais pelas quais a sociedade passou nas últimas décadas do século vinte.

O momento histórico atual caracteriza-se por profundas mudanças socioculturais. Se, por um lado, mudar é um aspecto comum da sociedade em todos os momentos históricos, por outro, a sociedade contemporânea está assistindo a uma configuração social diferente de todas aquelas que a precederam, de todas as formas históricas anteriores, e a um ritmo cuja rapidez e profundidade são difíceis de dimensionar. Nesse sentido, Hobsbawm (1995, p. 283-284) diz que “[...] a rapidez das mudanças foi tal que o tempo histórico podia ser medido em intervalos ainda mais curtos”.

As mudanças pelas quais a sociedade tem passado, nas últimas décadas, vêm determinando profundas alterações no cotidiano das pessoas. Seus efeitos se manifestam em todos os campos da vida humana, seja nas áreas política, econômica, social, cultural ou ambiental. Para Hobsbawm (1995, p. 283), as atuais transformações caracterizam-se pela sua extraordinária rapidez, pela sua universalidade e, sublinha: “[...] em muitos aspectos, os que viveram de fato essas transformações na hora não captaram toda a sua extensão”.

As mudanças na sociedade contemporânea, as quais têm impactos na vida escolar e consequências sociais quase insuperáveis têm a ver com a nova configuração do capitalismo (Jameson, 2004). O processo de modernização da economia e o novo modo de produção capitalista (Harvey, 1993), as novas formas de consumo (Bauman, 1999), o avanço da ciência e da tecnologia, reestruturando o sistema produtivo (Chauí, 2006), e a permanente internacionalização econômica são algumas das mudanças que, de modo incontestável, têm atingido a sociedade atual, produzindo demandas para os sistemas educativos.

O rápido e profundo desenvolvimento científico e tecnológico modificou, do mesmo modo que a internacionalização da economia, “[...] os padrões de produção e organização do trabalho” (Tedesco, 1998, p. 17). Essa organização

produtiva atingiu, por sua vez, tanto as configurações macrossociais quanto as configurações de comunidades geograficamente localizadas. Sob a ótica de Bauman (1999), a tecnologia pode ser entendida como fonte de consumo. Através das conexões em rede, da internet e dos meios de comunicação, houve uma intensificação da possibilidade de consumir, transferindo a ênfase dos bens materiais para a informação. Assim, de acordo com Chauí (2006, p. 320), a ciência e a tecnologia “[...] tornam-se força produtiva, deixando de ser mero suporte do capital para se converterem em agentes de sua acumulação”. A sociedade, diz a autora, “[...] contemporânea não se funda mais sobre o trabalho produtivo, e, sim, sobre o trabalho intelectual⁵, ou seja, sobre a ciência e a informação” (Chauí, 2006, p. 320). Diz, ainda que, sendo a informação um direito democrático fundamental, o conceito de “sociedade do conhecimento” propiciaria, a princípio, o funcionamento de uma sociedade democrática. No entanto, esse discurso é visto como ideologia. Ele ocultaria o essencial, isto é, que a ciência e a tecnologia se tornaram forças produtivas, passando a integrar o próprio capital que passou a depender delas. Como afirma Chauí (2006, p. 320), “[...] visto que o poder econômico se baseia na posse e na propriedade privada dos conhecimentos e das informações, estes se tornaram secretos e constituem um campo de competição econômica e militar sem precedentes [...]” e, conseqüentemente, bloqueiam ações e poderes democráticos, fundados na exigência da publicidade da informação. Portanto, o discurso da “sociedade do conhecimento”, transformado em ideologia, aumentaria a exclusão social, política e cultural, impedindo o conhecimento e a informação, não sendo propícia e nem favorável à sociedade democrática.

Essa concepção também é defendida por Wood (2003), ao argumentar que o capitalismo, em seu estágio atual, tornou-se um sistema econômico e social que retira, gradativamente, mais e mais esferas da vida social do controle popular e democrático. Consolidado como sistema hegemônico, o capitalismo impõe os princípios e os constrangimentos próprios da lógica do capital. A autora afirma, ainda, que a história recente demonstra que um dos efeitos mais nocivos das políticas neoliberais é a destruição dos espaços públicos democráticos; a destruição da própria ideia de democracia, como uma prática de participação e construção coletiva.

A industrialização e a modernização, decorrência das mudanças sobre as quais estamos falando, também contribuíram, na segunda metade do século passado, para acelerar o processo de urbanização da sociedade brasileira. Sendo assim, podemos pensar, de maneira geral, que o processo de industrialização e de modernização, nas últimas décadas, contribuiu para o intenso fluxo migratório da sociedade brasileira, ou seja, as migrações internas foram intensificadas pelo processo de industrialização e modernização do país, redistribuindo a população do campo nas cidades.

A escola é parte integrante e inseparável dos fenômenos que compõem a totalidade social, não podendo, portanto, ser pensada independente da reali-

dade histórico-social da qual faz parte. Por outro lado, em sua totalidade ela reúne em si as demais partes da realidade histórico-social. Assim, diante da complexidade das mudanças sociais mais recentes, novas exigências se impõem à escola e aos docentes, por exemplo, relativas ao constante trânsito de estudantes de uma escola para outra na periferia das grandes cidades.

É necessário considerar que a escola não é uma ilha isolada do sistema social (Freitas, 2003, 2005). A escola e a sociedade estão intensamente interligadas. Essa inter-relação entre escola e o sistema social é dialética, portanto, histórica e intrinsecamente contraditória.

A ideia defendida por Freitas (2005) de que a escola não está totalmente determinada pela sociedade, tampouco totalmente livre dela, nos leva a pensar que as mudanças sociais, culturais, científicas e tecnológicas que se infiltram por todos os espaços da escola são inevitáveis, tornando-se necessário conhecê-las tanto em seu contexto local quanto global, para, inclusive, atuar sobre elas. Apenas conhecê-las é insuficiente; é necessária uma análise crítica do modo como se organizam e se articulam as relações sociais, econômicas, políticas e culturais na realidade local e global.

Os segmentos da comunidade escolar estão interligados por relações sociais complexas, decorrentes das mudanças que ocorrem na organização social. Cabe-nos compreender que a escola, no caso da discussão aqui apresentada, está integrada a outras dimensões da engrenagem social, isto é, à dinâmica do capital mundializado, mas, nem por isso, as mudanças na escola devem estar em segundo plano e serem vistas apenas como consequência de mudanças estruturais anteriores a ela. O desafio é vincular a escola a esse contexto sem, no entanto, perder a sua identidade e as suas características. Entendemos que desvelar a realidade que está sendo ocultada (Freire, 1993) é a primeira ação para repensarmos o caminho de uma educação que, efetivamente, seja de todos e para todos.

Decisões Teórico-metodológicas

Para compreender as atuais mudanças sociais e a migração da população na geografia de uma grande cidade brasileira, como parte do processo histórico e social, a dialética materialista, como teoria do conhecimento (Kopnin, 1978), permite identificar as contradições que se generalizam, as que são naturalizadas na sociedade e as que se manifestam no dia-a-dia da escola de educação básica. Na perspectiva dos sujeitos, procuramos compreender de que modo o movimento migratório decorrente das mudanças sociais que vêm ocorrendo na sociedade atual interfere na ação pedagógica do professorado de Educação Física. Significa entender que a pesquisa deve partir do sujeito concreto e histórico, ou seja, nesse estudo a ação pedagógica dos docentes de Educação Física ganha sentido em seu cotidiano e em sua relação com as mudanças

sociais recentes. Por essa razão, realizamos uma etnografia educativa (Woods, 1995; Goetz; Le Compte, 1984).

Coletamos as informações através da análise de documentos, de observações do cotidiano escolar registradas em um diário de campo, de narrativas escritas e de entrevistas semi-estruturadas com sete docentes de educação física de duas escolas de ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (Escola A e Escola B), ambas localizadas na periferia da cidade.

O trabalho de campo iniciou em setembro de 2005 e findou em dezembro de 2006, totalizando um ano e três meses de visitas sistemáticas às escolas e de observação constante dos colaboradores. Durante esse período, também dialogamos com coordenadores pedagógicos e membros da equipe diretiva dessas escolas. Esses diálogos foram importantes para conhecermos o contexto social em que cada escola se insere e esclarecer dúvidas sobre o processo de implantação do currículo escolar organizado por ciclos de formação e seus efeitos na comunidade escolar e na socialização dos estudantes.

Cientes de que a ação pedagógica transcende ao espaço físico e simbólico da sala de aula, observamos, semanalmente, o envolvimento de cada um dos docentes em diferentes momentos do cotidiano escolar; na interação com os estudantes no pátio da escola, nos conselhos escolares, nos intervalos entre uma classe e outra, no refeitório com os estudantes, nas reuniões pedagógicas de avaliação, e outros. Essa participação constante permitiu conhecê-los em profundidade: o que pensam, em que acreditam, o que fazem na escola, quais seus desejos em relação ao futuro, à profissão, à educação, etc. Enfim, foi possível escutá-los, conhecer sua lógica operativa e nos colocarmos em seus lugares. Com isso, estabelecemos uma relação de diálogo, tal como destacam Molina Neto; Molina (2002, p. 60): “[...] só é possível dialogar com o diferente com a atenção vigilante gerada na capacidade de escutar os outros e a nós mesmos”.

O diário de campo foi nosso amigo silencioso (Cruz Neto, 2001). Nele, registramos observações do campo, situações rotineiras e inesperadas, diálogos interessantes, rotinas da escola, atitudes dos sujeitos e, sobretudo, nossos diálogos interiores, nossas angústias, percepções e reflexões que constantemente atravessavam nosso pensamento, tanto as diretamente ligadas à pesquisa quanto àquelas em que nos perguntávamos sobre o sentido de estar naquele ambiente na função de investigadores e docentes.

Nossa opção pela entrevista semi-estruturada se deve ao fato de que esse instrumento estimula o diálogo entre pesquisadores e colaboradores, porque, favorece “[...] todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (Triviños, 1987, p. 146). Com o consentimento prévio dos entrevistados, as entrevistas foram gravadas, como forma de preservar a integralidade das falas, sendo, em seguida, transcritas.

Além disso, procuramos registrar, durante as entrevistas, as manifestações não-verbais que acompanham o discurso e que não são captadas pelo grava-

dor. A esse respeito, Lüdke; André (1986, p. 36) lembram que, durante toda a entrevista, o pesquisador precisa estar atento não apenas ao roteiro preestabelecido e às respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação, pois “[...] há uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, uma comunicação não-verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito”. Enfim, essas manifestações que acompanham o discurso, imprimindo significado às palavras, ajudaram a compreender as falas, e propiciaram maior aproximação com o objeto de estudo.

Em simultaneidade a entrevistas e observações analisamos vários documentos, entre os quais o projeto político-pedagógico das escolas, o plano anual de cada escola, os planos de curso dos professores e documentos sobre a procedência dos estudantes. Neles, identificamos a constituição da comunidade escolar, a procedência dos estudantes e, de modo especial, de qual região da cidade as famílias migraram. Em uma escola (Escola A), a migração se caracterizou por famílias de diferentes regiões da cidade. Já, na outra escola (Escola B), os documentos mostraram que as famílias procediam de modo concentrado, de sete bairros populares com infraestrutura e desenvolvimento diferenciados; algumas famílias procediam de zonas de risco da cidade e migraram compulsoriamente por ação da Prefeitura Municipal.

Estimulados pelas informações alcançadas, decidimos aprofundar a análise do problema de pesquisa. Propusemos aos colaboradores que elaborassem uma narrativa escrita para que eles próprios pudessem elaborar uma reflexão sobre si mesmos e suas experiências passadas e presentes na escola, e dessem seu ordenamento pessoal ao cotidiano de sua experiência de vida naqueles ambientes escolares. Segundo Minayo (2000), os cientistas sociais que utilizam esse procedimento acreditam que ele seja um complemento muito importante para as entrevistas e observações, por acrescentar dados pessoais e visões subjetivas a partir de um lugar social e biográfico. Nesse sentido, as experiências individuais são as expressões de uma realidade social que o sujeito organizou e das quais se apropriou. No processo de apropriação da realidade social, segundo Bueno (2002), o indivíduo é sujeito ativo e tradutor dessa realidade em práticas que manifestam a sua subjetividade. Assim, 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.

Nossa solicitação para que os colaboradores escrevessem sobre as vivências, os fatos, as idéias, os sentimentos e as experiências significativas teve como propósito identificar, na caminhada pessoal dos docentes de Educação Física, os aspectos biográficos mais significativos para a construção de suas ações pedagógicas, de sua visão da sociedade e a relação desta com o movimento migratório na comunidade escolar⁶.

Para interpretar o volumoso conjunto de informações obtidas no trabalho de campo realizamos um processo de categorização aberto: identificamos, nos

pronunciamentos dos colaboradores, nas histórias de vida e nos documentos, as unidades de significado relevantes, depois as agrupamos em categorias de análise, mediante as quais respondemos a pergunta central da investigação. Apenas para relembra, neste texto estamos tratando de uma categoria de análise: o impacto do fluxo migratório na ação pedagógica dos docentes de Educação Física.

Mudanças Sociais - impacto do fluxo migratório na ação pedagógica dos docentes de educação física

O referencial teórico nos ajudou a compreender que atualmente vivemos um tempo e uma pauta histórica cuja característica principal é a de uma constante, intensa e profunda mudança em toda a sociedade. O certo é o incerto, diria Prigogine (1996). A escola participa dessa pauta como uma instituição social também em permanente mudança. Ela dá visibilidade e, ao mesmo tempo, contribui com as contradições sociais. Parece-nos claro que as mudanças no contexto político, cultural e social, que vêm interferindo na escola, têm levado os docentes a enfrentarem, no seu cotidiano pedagógico, problemas sociais de grande envergadura. A ação pedagógica, definida como uma prática social (Veiga, 2004), por ser realizada na interação entre docentes e estudantes que refletem a cultura do contexto social ao qual pertencem, acaba sendo influenciada pelas mudanças do mundo contemporâneo. Portanto, nessa perspectiva, a ação pedagógica exige que os docentes de Educação Física enfrentem, em suas aulas, alguns dos efeitos produzidos pelas mudanças sociais, com respostas consistentes a esses desafios impostos pelo momento atual da sociedade.

Esse momento histórico, em que as mudanças sociais modificaram profundamente todas as esferas da vida cotidiana, relacionadas à atuação dos docentes no interior das escolas, nos remete ao que Esteve (1995) escreve sobre a situação atual dos professores em sua relação com o processo histórico. O autor assinala que as reformas do ensino, ao surgirem em um momento de desencanto, atingiram tanto os docentes que não souberam dar uma nova definição ao seu papel diante de um contexto educacional e social em mudança, quanto a sociedade que deixou de acreditar na educação como possibilidade de ascensão social. Para o autor, o apoio da sociedade e a atitude dos docentes são fundamentais para a efetivação de uma nova proposta educacional.

No conjunto das mudanças sociais antes anunciadas destacamos, ao lado do intenso processo de industrialização e urbanização por que passaram as cidades, o movimento de migração da população do campo e de pequenas cidades interioranas para os grandes centros urbanos, em busca de melhores condições de vida, de serviços e benefícios sociais. Contudo, diante da precariedade de políticas públicas, como efeito indesejável aparece uma concentração de significativa parcela da população nas periferias das grandes cidades e a consequente deterioração de sua qualidade de vida. Podemos dizer, grosso

modo, que a industrialização acelera o processo de urbanização, intensificando problemas de infra-estrutura urbana e os serviços de habitação, de saúde e de educação.

Nesse sentido, Hobsbawm (1995, p. 284) considera que a mudança social mais importante e de maior alcance ocorrida na segunda metade do século XX, e “que nos isola para sempre do mundo do passado [...]”, foi a mudança do perfil demográfico. Para o autor, quando, na segunda metade do século XX, a população do campo diminuiu, e a da cidade aumentou de modo exponencial, o mundo experimentou uma urbanização sem precedentes, provocando o inchaço demográfico nas grandes cidades, entre as quais podemos incluir Porto Alegre⁷.

Aumentando a aglomeração urbana nas grandes cidades, a necessidade da parte empobrecida desse contingente populacional busca locais clandestinos na periferia como alternativa para morar. Na maioria dos casos, essa ocupação ocorre em regiões precárias, próximas a lixões, em terrenos alagadiços, às margens de canais, rios e mangues, sujeitas a inundações e desmoronamentos, ou seja, regiões sem as mínimas condições de vida digna, consideradas áreas de risco. Esses foram os locais de destino de uma parcela significativa daqueles que migraram para Porto Alegre em busca de melhores condições de vida.

Interferência do Movimento Migratório na Escola e na Ação Pedagógica dos Docentes

Desde o início de nosso trabalho de campo, os docentes de Educação Física, em conversas informais e, depois, nas entrevistas semi-estruturadas, ressaltaram a relevância do fluxo migratório das comunidades como um problema interveniente nas ações da escola e na sua ação pedagógica nas aulas de Educação Física. Esse processo migratório começou a agir no modo como a comunidade em que estão localizadas as escolas se constitui, fato que revelou certa apreensão entre os docentes. O professor Francisco⁸, ao falar sobre a comunidade, onde está situada uma das escolas pesquisada, afirma que

[...] é uma comunidade que vem de áreas de risco [...]. Então, a prefeitura construiu esse loteamento e [...], simplesmente, as pessoas foram trazidas para cá, não tinham outra opção (entrevista realizada em 07/12/2005).

Sobre a constituição da comunidade é importante sublinhar que o loteamento da terra

[...] não foi planejado. Não foi feito um loteamento separado para pessoas que estavam em situação irregular em algumas partes da cidade. Outros vieram porque quiseram e alguns migraram do interior (Professor Djavan, entrevista realizada em 14/12/2005).

Esse fato é confirmado pelo professor Francisco que sublinha:

[...] as pessoas vieram para esse loteamento com casas minúsculas, muito pequenas (entrevista realizada em 07/12/2005).

A região onde se instalaram esses migrantes procedentes de outras regiões da cidade contava com uma infra-estrutura urbana precária e as pessoas foram se instalando do melhor modo que puderam. Se houvesse uma política pública adequada, essas pessoas contariam com condições dignas de vida, isto é, rede de esgoto, água tratada, acesso à educação qualificada e aos serviços básicos de saúde, transporte coletivo, lazer e trabalho. Mas não foram essas as condições sociais encontradas pelos migrantes que constituíram essa comunidade. Eles tiveram que se adaptar. Eles foram retirados de uma área de risco e colocados para morar em subabitações com infraestrutura mínima, apenas com esgoto e água tratada.

O depoimento dos professores é corroborado no documento oficial da escola denominado Plano Anual. O referido documento explicita que a “[...] comunidade é formada por famílias oriundas de diferentes áreas de risco da cidade, sendo os adultos, em sua maioria, desempregados e subempregados, apresentando dificuldades de relacionamento e com carência de necessidades básicas para a sua sobrevivência [...]” (Plano Anual, 2003), fato que evidencia, no âmbito microssocial, as contradições produzidas pelo sistema macrossocial e que precisam ser superadas.

O desemprego muda a referência de vida desse grupo de pessoas, pois, o trabalho – “[...] atividade humana auto-realizadora...” (Mészáros, 2005, p. 65) – é um dos principais instrumentos para construir uma teia de relações sociais que permita a integração desses sujeitos na sociedade. Na visão de Bauman (2003, p. 46), o trabalho, que era, na modernidade, uma referência para a vida, “[...] o eixo em torno do qual o resto da vida se resolvia e ao longo do qual se registravam as realizações [...]”, atualmente estaria completamente alterado: “[...] esse eixo está quebrado”. Na contemporaneidade, o desenvolvimento científico e tecnológico ocasionou mudanças na estrutura produtiva, avançando para um aprofundamento da divisão social do trabalho. Além disso, essas mudanças, no processo produtivo, favoreceram o surgimento de novas atividades e profissões, limitando a inserção de grande parte da população no mercado de trabalho, porque o conhecimento científico e a tecnologia passaram a conduzir determinadas atividades profissionais, modificando os tradicionais referenciais de trabalho. Nesse sentido, o domínio técnico passou a ser um imperativo do processo produtivo, limitando, ainda mais, as possibilidades de acesso ao emprego de migrantes como aqueles de que estamos falando ao longo deste texto.

Desse modo, é possível pensar que o trabalho especializado, baseado no saber instrumental, ao fazer parte da dinâmica produtiva principal, promove, além do desemprego, o aumento do trabalho informal e temporário. Para Wood

(2003, p. 244), o desemprego estrutural, no longo prazo, indica “[...] mudanças no padrão de trabalho em direção à informalidade e aos contratos de curto prazo”.

Assim, embora a migração de uma região a outra da cidade possa significar, para alguns trabalhadores, a esperança de melhorar as condições de vida, ao tomarem a decisão de deixar para trás os amigos e familiares e seu espaço de referência, enfrentam, em muitos casos, precárias condições de sobrevivência decorrentes das poucas alternativas de trabalho oferecidas pelo mercado formal. Alguns tentam retornar aos antigos lugares, onde anteriormente mantinham os meios para a sua sobrevivência, ou para o seio de suas famílias, no interior; outros experimentam trabalhar como carroceiros, papeleiros e catadores de lixo, e há, também, aqueles que se envolvem com a criminalidade, conforme o relato do professor Francisco.

Aqui nessa comunidade tem problemas muito sérios, problemas de roubos, problemas de gangues, de desmanche de carro, quadrilhas. Problemas, claro como toda a periferia das grandes cidades, problemas de drogas, com os chefes do tráfico. Então, tem as famílias [dos estudantes] que trabalham com isso (entrevista realizada em 07/12/2005).

É possível identificar nesse relato alguns problemas sociais que fazem parte da rotina dos moradores das comunidades e dos docentes onde estão inseridas as escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. O tráfico de drogas, que recruta, nas comunidades, jovens pobres, menores de idade, inclusive estudantes regularmente matriculados no ensino fundamental, é um dos problemas que preocupam os docentes que atuam nessas escolas. Percebemos, nas discussões entre os docentes em um Conselho de Classe do 1º ciclo, a preocupação com alguns estudantes ligados ao tráfico de drogas. Os docentes relataram o caso de um estudante que participa da rede de tráfico, como “mula”⁹. Os relatos evidenciaram o receio de que as relações do traficante com esse estudante possam facilitar a reprodução, em rede, de compra e venda, recepção e consumo dentro da escola, expondo a comunidade escolar, inclusive os docentes, à violência das disputas entre os grupos rivais (Diário de Campo nº 59, 18/09/2006). Esse fato deixa os docentes muito inseguros e desprotegidos porque o pátio da escola é aberto à entrada de qualquer pessoa na escola. Segundo a professora Jane,

[...] para quem está trabalhando no pátio, é o lugar de entrada de mãe, da vó, [...] do traficante...] entra todo mundo e tu está ali, dando a tua aula e, daqui a pouco tu não sabe mais quem é quem, [...] evidente que a aula fica muito mais encurtada, no seu tempo (entrevista realizada em 18/10/2006).

Ao mesmo tempo, o coletivo docente percebe que tais condições interferem no desenvolvimento da ação pedagógica.

A preocupação dos docentes no Conselho de Classe a respeito desses estudantes, menores de idade, envolvidos com o tráfico de drogas, e o relato da professora Jane indicam que este é um dos aspectos que interferem na ação pedagógica dos docentes de Educação Física, principalmente no tempo e no espaço físico pedagógico adequado para o ensino e a aprendizagem. Essa preocupação tem razão de ser, porque a manifestação do problema é no âmbito local, cujas causas se localizam nas contradições sociais da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, é possível pensar que as pessoas sem perspectivas de conseguir seu espaço no mundo do trabalho e as crianças e adolescentes ao serem excluídos da escola apresentam maior suscetibilidade para estabelecer contato com a violência, o crime, as gangues e com o mundo da contravenção. Freitas (2005, p. 83) afirma que a exclusão do indivíduo do sistema social e educacional aumenta a disponibilidade das crianças e dos adolescentes “[...] para a violência e o tráfico de drogas [...] porque [...] as precárias condições de sobrevivência de vida familiar fazem com que as crianças e adolescentes procurem formas alternativas de sobrevivência”.

Organização e Disputas na Comunidade

O desemprego é um grande problema para os migrantes. A dificuldade dessas pessoas para conseguir um emprego, dada sua baixa qualificação profissional para a indústria e o comércio formal e por viverem longe dos locais onde estão os meios para sustentar a família, ou, ainda, pela dificuldade de se adaptarem ao novo contexto, são, em muitos casos, motivo para retornarem aos lugares em que moravam anteriormente (Diário de Campo nº 13, 09/11/2005).

Esses deslocamentos de um espaço geográfico para outro, além de provocarem rupturas nas relações sociais, exigem do migrante uma adaptação ao novo contexto comunitário. Essa adaptação inclui novas formas de sociabilização e novos conhecimentos (Menezes, 1976), ou seja, implica necessidade de refazerem suas relações interpessoais.

O professor Gioser fala sobre o modo como convivem as pessoas, nesse contexto social:

é uma comunidade nova, as relações estão começando [...]. Tem toda uma disputa, vamos dizer assim, de lideranças na comunidade. Tem todo um estigma, também, na questão da pobreza (entrevista realizada em 13/09/2006).

O professor Djavan concorda com a idéia de que na comunidade existe um espaço de disputa, e sublinha:

São pessoas que vieram de muitos lugares da cidade e se viram de repente num lugar estranho. Alguns vieram contra a vontade, isso é importante de ser colocado e, *quando eles chegam, o espaço, em vez de se tornar um espaço de reunião e de busca conjugada de esforços, se torna num espaço de disputa*¹⁰ (entrevista realizada em 14/12/2005).

Essas relações interpessoais, a disputa de lideranças e a prevalência de hábitos de vida, na visão dos colaboradores, interferem de modo significativo no cotidiano da escola e, conseqüentemente, na ação pedagógica dos docentes de Educação Física. O professor Francisco é muito claro sobre as relações conflituosas estabelecidas na comunidade, manifestadas pelos estudantes na escola, interferindo no cotidiano de suas ações pedagógicas:

A construção das relações que eles fazem fora da escola [...] interfere muito, por exemplo, [...] os alunos começaram a brigar por nada e eu percebi que [...] são conflitos que eles estão trazendo de fora da escola. *Então, essas relações que eles têm na comunidade [...] eles trazem aqui para dentro, e isso acaba interferindo em todas as atividades coletivas e, na Educação Física isso dá para ver direto, porque a proposta é tentar fazer as atividades mais coletivas*¹¹. Então, esses conflitos que eles têm fora da escola, aparecem muito aqui dentro (entrevista realizada em 07/12/2005).

Se, por um lado, essa constatação evidencia as relações conflituosas entre os estudantes, e que no ambiente das aulas de Educação Física elas se potencializam e ganham visibilidade, há, por outro, o entendimento de que os conflitos entre os estudantes advêm, em parte, tanto da proposta de incorporar atividades coletivas na rotina das aulas, quanto pelos diferentes tipos de ruptura e contradições que esse processo migratório produziu. Isto se torna evidente na fala do professor Gioser.

A comunidade está se estruturando. Quando tu és transferido de um espaço para outro, isso é um problema social, de relações, não só entre as crianças, mas entre as famílias, entre os pais, as mães, na relação dos adultos que transfere isso para os alunos. Isso é uma construção na organização deles (entrevista realizada em 13/09/2006).

Na perspectiva desse docente, os conflitos entre os estudantes, na escola, são decorrentes da situação vivenciada por eles no contexto social mais amplo, logo, o modo como eles organizam suas relações sociais é um processo a ser construído na comunidade. Para construir um ambiente de relações de solidariedade e respeito às diferenças, nas aulas e na escola, é necessário compreender as formas de sentir, pensar e agir dos estudantes na ação pedagógica. As situações de conflito vivenciadas no cotidiano, quando analisadas e discutidas pelo coletivo docente em conjunto com os estudantes, facilitam o diálogo e a emergência de alternativas para a melhoria das relações interpessoais em

aula. Segundo o professor Gioser, o diálogo e a negociação contribuem para melhorar a convivência entre os estudantes, quando se

[...] consegue discutir e negociar com eles as relações, constantemente, frequentemente [em aula] (entrevista realizada em 13/09/2006).

A Educação Física e a Aprendizagem Social

Ao analisar a Educação Física escolar como um campo de vivência social, Bracht (1992, p. 103-104)¹² afirma que a busca de uma solução coletiva dos conflitos nas aulas “[...] pode ter como resultado uma melhora nas relações e/ou funcionamento de todo o grupo”. O autor destaca, ainda, que “o envolvimento dos alunos na solução” dos conflitos os ajuda a “comprometerem-se e a corresponsabilizarem-se” Bracht (1992, p. 103-104). Além disso, pelo diálogo é possível compartilhar experiências e superar as adversidades que os estudantes e docentes enfrentam no cotidiano da escola.

Tratar de modo pedagógico os conflitos entre os estudantes, reservando espaços de diálogo nas aulas de Educação Física, propicia a aproximação pessoal e interação social entre eles e com os professores, produzindo efeitos significativos no trabalho docente, na autonomia dos estudantes, e também no desenvolvimento de nossa capacidade de escuta. Dessa forma, compreendemos melhor não somente o sentido e o significado que os estudantes dão aos esportes, aos jogos e às atividades corporais que estão sendo produzidas e socializadas nas aulas de Educação Física, mas, também, as questões importantes de sua condição de migrante e de pertencimento a uma população marginalizada dos bens e serviços sociais fundamentais ao exercício da cidadania plena. Nesse sentido, Molina Neto; Molina (2002, p. 60) destacam a importância de escutar nossos interlocutores, como estratégia de qualificação da ação pedagógica. Os autores dizem que esse espaço de escuta e diálogo possibilita o gerenciamento “[...] dos afetos e dos gostos pessoais e grupais presentes nas relações intersubjetivas”. Entender e ouvir os estudantes da escola poderia realmente ser ponto de referência para superar problemas profundamente marcados por atitudes de desrespeito e intolerância no ambiente escolar e nas aulas de Educação Física.

Pensar em mudar a ação pedagógica nas aulas de Educação Física, visando à transformação dos estudantes, significa, portanto, compreendê-la como parte de um todo. No entanto, será necessário reconhecer que nas aulas de Educação Física também se “vive as contradições inerentes ao contexto social em que se desenvolve” (Azevedo, 2004, p. 125).

O fato de que as escolas estudadas se situem em comunidades em que os estudantes sofrem os efeitos da mobilidade geográfica, é forte desafio a ser

enfrentado pelos docentes de Educação Física, porque, nas aulas, os efeitos da migração são intensificados pelas dificuldades que os estudantes apresentam para estabelecer vínculos com a escola e com a turma. No caso em tela, o desafio estimula os docentes de Educação Física a desenvolver alternativas pedagógicas para dar conta da aprendizagem e da socialização dos alunos. Uma dessas alternativas pode ser a organização de atividades da cultura corporal que possibilitem aos estudantes construir vínculos entre si e o sentimento de pertencimento ao grupo que constitui as turmas e a escola. Nesse caso, a ação pedagógica estaria sustentada por conhecimentos específicos e não-específicos da disciplina, privilegiando, além da escuta e do diálogo, atividades de interação social, de auto-organização e de aprendizagem coletiva. O professor Djavan, por exemplo, enfatiza que a realidade social dos estudantes exigiu que as dimensões afetivas e psicológicas, além dos aspectos motores e cognitivos, fossem incorporadas a sua ação pedagógica nas aulas de Educação Física.

Nessa escola aprendi a olhar a realidade do mundo com outros olhos, tive lições práticas de muita teoria. Foi uma relação desenvolvida nos dois sentidos: ao praticar buscava embasamento; ao buscar embasamento tornava-me potencialmente mais atento. Não somente pela necessidade da proposta por ciclos, mas pela realidade que encontrei, alterei meus critérios para compor as aulas e avaliar os alunos. Além dos critérios cognitivos, motor e afetivo, a dimensão sociocultural passou a ter um peso decisivo em meu trabalho, incluindo aí também, definitivamente, noções de psicologia e de relações familiares (narrativa escrita, 07/01/2006).

O relato desse docente indica que ele qualificou sua ação pedagógica ao enfrentar uma questão pedagógica séria, a qual surge das necessidades concretas do contexto social dos estudantes. É possível perceber, de modo implícito, no depoimento desse docente, a tendência de privilegiar, em sua ação pedagógica nas aulas de Educação Física, a realidade social dos estudantes. Fatos como esses certamente promovem mudanças pessoais e profissionais nos coletivos docentes.

Embora ainda transpareça nos discursos docentes que muitos ainda permanecem encastelados no espaço interno da escola, os professores dessa escola conseguem, de certa forma, demonstrar, tanto em seus relatos quanto em suas aulas que observamos, a vontade e a preocupação de pensarem a Educação Física sob novos enfoques.

Em relação à contextualização social das aulas de Educação Física, parece pertinente a visão de Bracht (1987, p. 180), de que “não podemos prescindir de uma análise crítica que possa identificar o papel social” que a Educação, e especialmente a Educação Física, exerce nesse momento histórico de nossa sociedade.

A Diversidade Familiar e Cultural

Além das razões socioestruturais, há outros motivos que levam as pessoas a mudarem de bairro e os estudantes de escolas e que também interferem diretamente na ação pedagógica dos docentes de Educação Física, por exemplo, questões culturais e familiares.

O ambiente familiar e afetivo instável também pode contribuir para a migração dos estudantes entre as escolas. A professora Jane, em seu relato, revela que a separação de casais com relacionamento insatisfatório, rompendo com os vínculos familiares, também tem levado algumas pessoas das comunidades escolares a se deslocarem de uma região a outra da cidade, e, conseqüentemente, os estudantes migram de escola:

Aquela aluna foi embora, e foi por uma circunstância de separação do pai e da mãe, quer dizer a mãe mudou de bairro, e daí a menina escolheu ficar com a mãe, e a menina, então, sai da escola em função do novo bairro e o menino permanece. Então, também existe essa possibilidade, existem outras possibilidades e motivos de transferência. Tanto de ida, quanto de retorno (entrevista realizada em 18/10/2006).

Essa declaração indica que o rompimento nas relações de convivência entre os membros de uma família pode ser um dos aspectos que tem influenciado a migração das pessoas de um bairro a outro. O processo contínuo de migração dos estudantes tem alterado permanentemente a constituição das turmas, influenciando no modo de se enturmarem. A incerteza do modo com que a turma estará constituída nas aulas de Educação Física pode ser um dos fatores que dificultam organizar previamente a ação pedagógica, pois, conhecer as características individuais dos estudantes e em seu conjunto na turma é um dos pontos de partida para a organização da ação pedagógica das aulas de Educação Física.

Reafirmamos, aqui, o dito anteriormente, que a Educação Física tem papel fundamental para que a escola e os docentes conheçam os estudantes. Através das práticas corporais, mas, especificamente através do jogo como sublinha Bernstein (1989), é possível conhecer os estudantes em profundidade e aproximá-los, mediante uma ação pedagógica que valorize o processo coletivo.

Concordamos com a literatura e com os argumentos de nossos colaboradores quanto à necessidade de privilegiar, tanto nas aulas quanto em outros ambientes da escola, a ação e a organização coletiva com os estudantes, pois, através delas é possível superar as diferenças de procedência geográfica e familiar, além de exercitar suas habilidades pessoais. Consideramos que, mediante o trabalho coletivo, os estudantes aprendem a se organizar em grupo para resolverem seus problemas, podendo influenciar o processo de consciência coletiva em relação a problemas macrossociais. A forma com que os estudantes se organizam em grupo e as interações pessoais que estabelecem podem con-

tribuir para desenvolverem novos valores e o sentimento de pertencimento à turma, à escola e ao bairro. Esse procedimento pedagógico serve de referência para integrar conhecimentos específicos da Educação Física.

A diversidade das relações sociais e culturais da comunidade escolar parece ser outro aspecto que interfere na organização da ação pedagógica nas aulas de Educação Física. Tal constatação é possível de ser percebida no relato a seguir:

Como eles vieram de diferentes localidades, tinham diferentes escalas de valores, me parece natural que o diálogo seja difícil, inclusive, o próprio diálogo é algo a ser desmistificado. [...] Então, assim, essa diversidade, e, às vezes até uma certa, um certo antagonismo entre eles, a meu ver, dificulta a possibilidade de organização e de busca de identidade (professor Djavan, entrevista realizada em 14/12/2005).

O fato de viverem, nesses bairros, grupos sociais com características culturais e sociais diferenciadas demonstra a tendência cultural heterogênea da comunidade escolar, sugerindo aos docentes de Educação Física uma ação pedagógica voltada à diversidade, em que os estudantes que migram de diferentes regiões não tenham que abrir mão de sua cultura original.

Essa diversidade cultural existente na comunidade, revelada no espaço escolar, pode ser entendida como um dos aspectos que tem interferido na concretização do projeto político-pedagógico – em construção –, na busca, enfim, de proporcionar novas formas de interação no espaço escolar, além de criar uma nova cultura de construção coletiva do cotidiano da escola. Entre as interações que acontecem no espaço-escola, as que mais favorecem, segundo a SMED/POA (2003, p. 16), “[...] aprendizagens significativas são as interações no trabalho cooperativo e coletivo, pois, é nele que as crianças podem confrontar os seus pontos de vista”.

Considerações Transitórias

Sublinhamos, anteriormente, que as mudanças contemporâneas atingem, de modo incontestável, a configuração social da atualidade, da qual não fogem a escola e, tampouco, as ações pedagógicas.

Em um mundo em que as mudanças se constituem regra, é importante compreender o papel social da escola, pois a escola se encontra numa relação dialética com a sociedade. Segundo Gonçalves (1994, p. 32), a escola, “[...] ao mesmo tempo em que reproduz as estruturas de dominação existentes na sociedade, constitui-se em um espaço onde se pode lutar pelas transformações sociais”. Sendo assim, é possível compreender que na escola existem espaços para mudanças e que, em uma sociedade em que as mudanças interferem pro-

fundamente na vida dos sujeitos que dela fazem parte, as modificações são cada vez mais necessárias.

Entre outras contribuições, o estudo que realizamos reforça a importância dada pelos docentes para compreender a Educação Física como uma área do conhecimento incluída no currículo escolar e que tem como conhecimentos específicos a serem desenvolvidos pedagogicamente temas da “cultura corporal”, ou sejam, a dança, os jogos, o esporte, a ginástica, entre outros, como uma possibilidade de construção da cidadania e da emancipação humana. Porém, também é necessário compreender que não é qualquer ação pedagógica, qualquer aula de Educação Física que favorece a educação para a cidadania e a emancipação. Para alcançar esse fim é necessária a realização de uma aula de Educação Física, ou seja, “[...] um espaço intencionalmente organizado para possibilitar a direção da apreensão, pelo aluno, do conhecimento específico da Educação Física e dos diversos aspectos das suas práticas na realidade social” (Coletivo de Autores, 1992, p. 87).

Assim, para que a aula de Educação Física tenha sentido e significado para a vida do estudante é necessário que o professorado de Educação Física não se esqueça de refletir sobre as questões socioculturais em que os estudantes estão envolvidos, realizando a leitura do contexto da ação, sem desconhecer o que é uma escola. O professor precisa questionar quais são as finalidades da escola para o seu grupo de estudantes e o que é uma escola pública de periferia nas grandes cidades. Qual seu papel social e sua importância na comunidade? Como é e o que significa o trabalho docente nessas escolas? Qual o sentido da educação e o significado da Educação Física para os estudantes dessas escolas?

Pensar sobre essas questões possibilita articular o amplo universo de práticas corporais com os demais saberes escolares e o contexto social no qual o movimento corporal, as brincadeiras e os jogos ganham sentido e significado.

Do mesmo modo, entendemos que conhecer e discutir o contexto da ação pedagógica, na formação inicial do professorado de Educação Física, poderia ser ponto de referência e que certamente ajudaria os futuros docentes de Educação Física a estabelecerem relação entre o mundo escolar e a realidade social, além de contribuir para buscar alternativas pedagógicas que auxiliem a superar os conflitos e as tensões no ambiente escolar.

As aulas de Educação Física na escola por si só não causam e nem realizam grandes mudanças sociais ou, muito menos, revoluções políticas, mas ajudam na reflexão dos valores humanos e no desenvolvimento de habilidades motoras e morais, propiciando um bom suporte ideológico, no dizer acertado de Freire (1998, p. 126-127):

A educação não pode tudo, alguma coisa fundamentalmente a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade porque

assim eu queria nem tampouco é a perpetuação do “status quo” por que o dominante decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que a partir do curso ou do seminário que lideram podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela sua tarefa político-pedagógica.

A partir do conhecimento específico desenvolvido nas aulas, em analogia ao dizer de Freire acima citado, a ação pedagógica do professorado de Educação Física pode aproximar os estudantes recém-chegados às comunidades de acolhida e os estudantes já estabelecidos no lugar, mostrando-lhes as possibilidades de construir alternativas conjuntas e unificadas para enfrentar os problemas relacionados ao contexto social no qual a escola se insere. É necessário, portanto, que os docentes de Educação Física proponham tanto novas e criativas formas de acolhida quanto à integração entre os estudantes mais antigos e já estabelecidos com os migrantes recém-chegados.

O desenvolvimento de nossa pesquisa nos ofereceu a possibilidade de identificar o movimento migratório dos estudantes, tanto no sentido dos motivos destes deslocamentos, quanto no modo como eles interferem no cotidiano pedagógico da escola e na ação pedagógica dos docentes, nas aulas de Educação Física. Foi possível identificar a dificuldade das turmas de se constituírem como grupo, uma das consequências do fluxo migratório da comunidade, o que nos leva a pensar que esse aspecto tem interferido na organização do cotidiano pedagógico, desafiando os docentes de Educação Física para a necessidade de mudanças em suas ações pedagógicas.

Diante de um contexto escolar cujas turmas alteram sua composição permanentemente, acolhendo estudantes que expressam interesses diversos e, muitas vezes, divergentes, a construção do coletivo é um desafio que se impõe aos docentes de Educação Física. Para enfrentá-lo urge ações que visem a despertar o interesse do grupo para ser um coletivo e não a mera junção de indivíduos. Também é necessário que essas ações, nas aulas de Educação Física, possibilitem despertar o sentimento de pertencimento à sua turma e à escola, pois, é a interação com o outro que propicia fortalecer os laços de amizade, ao mesmo tempo em que permite aos estudantes perceberem o seu valor como integrantes de um grupo.

Ficou evidente, em nosso estudo, que a relação entre a ação pedagógica e a mobilidade demográfica decorrente das mudanças sociais é de interdependência. Assim, pensamos que compreender as profundas mudanças em curso no mundo atual pode ajudar os docentes de Educação Física a rever suas antigas referências pedagógicas e sociais, a partir de um novo olhar sobre o contexto histórico e social, e criar novas formas de lidar com as mudanças sociais cujos efeitos se manifestam no interior das escolas. Trata-se, portanto, de construir novas estratégias metodológicas propiciadoras de interação entre o contexto social e a aula.

É importante, também, frisar que a contribuição da Educação Física na vida cotidiana desses estudantes passa pelo compromisso do educador de construir com seus estudantes uma ação pedagógica que didaticamente discuta as contradições do sistema social atual e os próprios mitos que a especificidade da Educação Física consagra. Nesse caso estão algumas proposições sem suficiente evidência científica, por exemplo, o valor do esporte para prevenir e resolver problemas estruturais da sociedade atual, isto é, afastar as crianças e os jovens das ruas, da violência, das drogas e de outros riscos sociais. As relações macrossociais se concretizam no cotidiano da escola, e esta é a dimensão para serem pensadas. De qualquer modo, se é arriscado garantir que o esporte pode resolver os problemas sociais, também é imprudente deixar de reconhecer o papel que ele pode exercer na sociedade atual.

As conversas, que mantivemos com o professorado sobre o movimento migratório nas comunidades periféricas da cidade, sugerem fortemente que uma nova concepção de Educação e Educação Física ganha corpo no cotidiano das escolas localizadas nessas regiões da cidade. Ela indica que o ensino dos conteúdos das aulas de Educação Física pressupõe uma relação com o contexto social-cultural em que se insere a escola, o que demonstra a perspectiva de mudança da ação pedagógica, produzida no interior da escola a partir das necessidades dos estudantes. No caso em tela, o movimento migratório da comunidade foi decisivo para que os docentes dessem um novo sentido às suas aulas de Educação Física.

Recebido em fevereiro de 2009 e aprovado em maio de 2009.

Notas

- 1 Lei Federal nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- 2 Resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura e graduação plena.
- 3 As pesquisas realizadas pelo Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte - UFRGS (F3P-EFICE/UFRGS) podem ser encontradas no site: <http://www.esef.ufrgs.br/f3p-efice>.
- 4 Admitimos existir domínio masculino quando utilizamos substantivos masculinos para designar um coletivo no qual há homens e mulheres. Do mesmo modo, reconhecemos que a linguagem que adotamos em nossa forma de expressão revela a visão de mundo que construímos historicamente, influenciando também nosso modo de ser frente aos outros. Porém, sem a intenção de reforçar a invisibilidade das mulheres, neste artigo, optamos em adotar o substantivo no masculino em virtude que a variação da linguagem no masculino e no feminino pode dificultar a leitura e a compreensão do texto.

- 5 Rifkin (2001, p. 4) defende a ideia de “capital intelectual” considerando como “força propulsora da nova era”. Destaca, ainda, que a propriedade do “capital físico” se tornou menos relevante no processo econômico, chegando a falar até mesmo em “propriedade intelectual”.
- 6 O artigo de Wittizorecki, E. S. et al. Pesquisar exige interrogar-se: a narrativa como estratégia de pesquisa e formação do(a) pesquisador(a). **Movimento**. Porto Alegre: v. 12, n. 2, p. 9-34, maio/ago. de 2006, oferece subsídios para entender o uso da narrativa escrita como procedimento metodológico.
- 7 “A concentração da população brasileira nas aglomerações metropolitanas é nítida desde a década de 1970 até o ano 2000, resultado do intenso fluxo migratório que se intensifica desde os anos 1970” (Brito, 2006, p. 225). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v20n57/a17v2057.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2009.
- 8 Para garantir o anonimato dos docentes, colaboradores do estudo, assegurando o absoluto sigilo de suas identidades, todos os nomes foram substituídos por nome fictício.
- 9 Indivíduo que exerce a função de transportar drogas, ou seja, “[...] que se faz de correio de drogas” (Instituto, 2001).
- 10 Grifo nosso
- 11 Grifo nosso
- 12 Texto publicado pela primeira vez na Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 9, n.3, em maio de 1988, sob o título *A Educação Física Escolar Como Campo de Vivência Social*. Esse e o texto do mesmo autor *A Criança que Pratica Esporte Respeita as Regras do Jogo Capitalista* publicado na mesma revista (v. 7, n. 2) em janeiro de 1986 foram importantes para compreensão das possibilidades educativas da educação física e do ensino do esporte nas escolas como estratégia para lograr objetivos educacionais para além da especificidade disciplinar.

Referências

- AZEVEDO, José Clóvis. **Reconversão Cultural da Escola**: mercoescola e escola cidadã. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BERNSTEIN, Basil. Clase y Pedagogías Visibles e Invisibles. In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Angel. **La Enseñanza**: su teoría y su práctica. 3. ed. Madrid: Akal, 1989. P. 180-190.
- BRACHT, Valter. A Criança que Pratica Esporte Respeita as Regras do Jogo... Capitalista. In: OLIVEIRA, Vitor Marinho (Org.). **Fundamentos Pedagógicos**: educação física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987. P. 180-190.

- BRACHT, Valter. **Educação Física e Aprendizagem Social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRITO, Fausto. O deslocamento da População Brasileira Para as Metrôpoles. **Estudos Avançados**. São Paulo, [online], v. 20, n. 57, 2006. p. 221-236. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v20n57/a17v2057.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2009.
- BUENO, Belmira Oliveira. O Método Autobiográfico e os Estudos com Histórias de Vida de Professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002.
- CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia**: o discurso competente e outras falas. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- CRUZ NETO, Otávio. O Trabalho de Campo Como Descoberta e Criação. In: MINAYO, Maria Cecília. S. (Org.) **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. P. 51-66.
- ESTEVE, José Manuel. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, Antonio. **A Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 93-124.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- FREITAS, Luiz Carlos. **Ciclos, Seriação e Avaliação**: confrontos de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.
- FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2005.
- GOETZ, Judith; LECOMPTE, Margart. *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Morata. 1984.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salim. **Sentir, Pensar, Agir**: corporeidade e educação. Campinas, Papirus, 1994.
- HARVEY, David. **A Condição Pós-moderna**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1993.
- HOBSBAWM, Eric John. **Era dos Extremos**: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo**: a lógica cultural do capitalismo tardio. 2. ed. São Paulo: Ática, 2004.
- KOPNIN, Pavel Vassílyevitch. **A Dialética Como Lógica e Teoria do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MENEZES, Cláudia. **A Mudança**: análise da ideologia de um grupo de migrantes. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- MÉSZÁROS, István. **A Educação Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MOLINA NETO, Vicente; MOLINA, Rosane Maria Krebsburg. Capacidade de Escuta: questões para a formação docente em educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 57-66, jan./abr. 2002.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal da Educação. Ciclos de Formação; proposta político-pedagógica da escola cidadã. **Caderno Pedagógico**, Porto Alegre, n. 9, p. 1-100, 2003.

PROGOGINE, Ilya. **O Fim das Certezas**: tempo, caos e as leis da natureza. São Paulo: UNESP, 1996.

RIFKIN, Jeremy. **A Era do Acesso**. São Paulo: MAKRON Books, 2001.

SCHEIBE, Leda; BAZZO Vera Lúcia. Políticas governamentais para a formação de professores na atualidade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 09-21, maio de 2001.

TEDESCO, Juan Carlos. **O Novo Pacto Educativo**: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A Prática Pedagógica do Professor de Didática**. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

WITTIZORECKI, Elisandro Schultz et al. Pesquisar exige interrogar-se: a narrativa como estratégia de pesquisa e formação do(a) pesquisador(a). **Movimento**. Porto Alegre: v. 12, n.2, p. 9-34, maio/ago. de 2006.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia Contra o Capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2003.

WOODS, Peter. **La Escuela por Dentro**: la etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós, 1995.

Vera Regina Oliveira Diehl é mestra em Ciências do Movimento Humano pela Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS.
E-mail: diehl@tca.com.br

Vicente Molina Neto é doutorado em Ciências da Educação, professor de Graduação e Pós-Graduação na Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
E-mail: vicente.neto@ufrgs.br

