

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

ANA PAULA PAGLIOSA BASTOS

**LEGADOS DO ENSINO DO ESPORTE NA ESCOLA:
UM ESTUDO SOBRE O QUE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PENSAM
EM DEIXAR PARA SEUS ALUNOS AO FINAL DO ENSINO MÉDIO**

Porto Alegre

2011

ANA PAULA PAGLIOSA BASTOS

**LEGADOS DO ENSINO DO ESPORTE NA ESCOLA:
UM ESTUDO SOBRE O QUE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PENSAM
EM DEIXAR PARA SEUS ALUNOS AO FINAL DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Alex Branco Fraga

Porto Alegre

2011

CIP - Catalogação na Publicação

Pagliosa Bastos, Ana Paula

Legados do ensino do esporte na escola: Um estudo sobre o que professores de educação física pensam em deixar para seus alunos ao final do ensino médio / Ana Paula Pagliosa Bastos. -- 2011. 139 f.

Orientador: Alex Branco Fraga.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, BR-RS, 2011.

1. Legados do Esporte. 2. Esporte Escolar. 3. Saberes Experienciais. 4. Formação de Professores. 5. Educação Física. I. Branco Fraga, Alex, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Autor da minha vida.

Ao meu esposo, Mateus, por estar sempre ao meu lado e por todo o seu amor, carinho, compreensão e incentivo constante.

Ao meu orientador, Alex Branco Fraga, pela oportunidade que me foi dada, pela confiança depositada e por toda disposição que sempre demonstrou ao me ajudar.

Aos meus pais, Simiramis e João, pelo amor de toda uma vida e por sempre acreditarem nos meus sonhos.

Aos meus irmãos, Filipe e Karen, pelos incentivos e exemplo que sempre admirei.

Aos meus colegas do grupo de pesquisa POLIFES, Humberto, Felipe, Cibele, Rute, Alessandra, Thamyz, Tiago, Luiz e Eduardo, obrigada pelo auxílio prestado no decorrer dessa caminhada e pelos momentos compartilhados.

A todos os professores colaboradores que participaram desta pesquisa, pela disposição e solicitude com que atenderam ao meu convite.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, que de algum modo contribuíram para o meu crescimento profissional.

Aos funcionários da secretaria do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, por toda assistência prestada.

Nem olhos viram, nem ouvidos ouviram, nem jamais penetrou em coração humano o que Deus tem preparado para aqueles que o amam.

(1 Coríntios 2:9)

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Eixos temáticos e questões norteadoras.....	77
QUADRO 2: Informações reunidas por critério temático.....	77
QUADRO 3: Pontos analíticos.....	78

LISTA DE ABREVIATURAS

CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

CEP/UFRGS – Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONFED – Conselho Federal de Educação Física

EF – Educação Física

EM – Ensino Médio

ESEF – Escola de Educação Física

ESEF/UFRGS – Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

IES – Instituições de Ensino Superior

IPA – Instituto Porto Alegre

JERGS – Jogos Escolares do Rio Grande do Sul

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NUTESES – Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

POA – Porto Alegre

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

UCS – Universidade de Caxias do Sul

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

ULBRA – Universidade Luterana do Brasil

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

	Pág.
1 INTRODUÇÃO.....	10
1.1 Justificativa.....	12
2 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS.....	18
2.1 Características da Investigação.....	18
2.1.1 Técnica de Pesquisa: Entrevista Episódica.....	20
2.1.2 Escolha dos Sujeitos e das Escolas da Pesquisa.....	25
2.2 Pesquisa em Base de Dados sobre “Esporte Escolar”.....	29
3 REFERENCIAL TEÓRICO.....	33
3.1 O Esporte na/da Escola: Por uma “virada” de perspectiva na Educação Física brasileira.....	33
3.2 Saberes Acadêmico-profissionais dos professores de Educação Física sobre o esporte.....	55
3.3 Saberes Experienciais: um marcador dos saberes docentes.....	66
4 COMPISIÇÃO E DISCUSSÃO DOS PONTOS ANALÍTICOS.....	75
4.1 Esporte na escola: entre o rendimento e o “banho de sol na prisão”...78	
4.2 “Terceirização” como consequência do vácuo conceitual das aulas de Educação Física na escola.....	83
4.3 O conceito de teoria em esporte e a <i>hipertrofia</i> de um saber fazer na graduação.....	88

4.4	Uni-duni-tê: organização das aulas sobre esporte na escola.....	94
4.5	Noções de esporte na escola que se leva para a vida.....	100
5	CONCLUSÃO.....	111
	REFERÊNCIAS.....	115
	APÊNDICE A: Declaração de Consentimento das Escolas.....	126
	APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre Esclarecido.....	127
	APÊNDICE C: Roteiro de Entrevista.....	129
	APÊNDICE D: Entrevista com a professora Érica.....	131

RESUMO

Esta dissertação tem como tema central o legado do ensino do esporte na escola. O objetivo é compreender como os professores de Educação Física analisam sua própria trajetória com o esporte, e que relações podem ser estabelecidas entre as experiências adquiridas no decorrer dessa trajetória e a noção de esporte que desejam transmitir a seus alunos na escola. O trabalho está sustentado nos pressupostos da metodologia qualitativa, e para dar conta da questão central, utilizo como método a narrativa e como instrumento de pesquisa a entrevista episódica. Estas entrevistas foram realizadas com doze professores formados entre os anos de 1999 e 2009 e que trabalham com o ensino médio em escolas estaduais de Porto Alegre. Já o referencial teórico foi organizado em três capítulos – O Esporte na/da Escola: Por uma “virada” de perspectiva na Educação Física brasileira; Saberes Acadêmico-profissionais dos professores de Educação Física sobre o esporte; Saberes Experienciais: um marcador dos saberes docentes – cujas discussões empreendidas serviram para compreender o modo como o esporte se incorporou à trajetória de vida dos professores formando suas concepções sobre este conteúdo da Educação Física na escola e quais efeitos vem sendo produzidos por essa herança no seu fazer docente. Para a construção dos pontos analíticos, organizei inicialmente quatro grandes eixos, sendo o último deles transversal aos demais: experiências com o esporte anteriores à graduação; experiências com o esporte durante a formação acadêmica; experiências com o esporte durante a prática docente na escola; noções de esporte que os professores desejam deixar para os seus alunos ao concluírem o ensino médio. A partir desses eixos, foram estruturados os seguintes pontos de análise: esporte na escola: entre o rendimento e o “banho de sol na prisão”; b) “terceirização” como consequência do vácuo conceitual das aulas de Educação Física na escola; c) o conceito de teoria em esporte e a *hipertrofia* de um saber fazer na graduação; d) Uni-duni-tê: organização do conteúdo esporte nas aulas de Educação Física; e) Noções de esporte na escola que se leva para a vida. A forma como organizei a pesquisa e a partir das análises que empreendi me permitiram constatar que as noções de saúde, valores, conhecimento crítico e “saber se virar” representam o legado sobre esporte que os professores desejam deixar para seus alunos. Entretanto, verifiquei que este legado não é algo palpável, ou que está inscrito e visível nos relatos de vida dos professores. Esse legado “paira” no imaginário dos professores.

Palavras chave: Legados do Esporte. Esporte Escolar. Saberes Experienciais. Formação de Professores. Educação Física.

ABSTRACT

This master dissertation has as central theme the legacy of teaching sports at school. The main goal is to understand how Physical Education teachers analyze their own sports trajectory and what links can be settled among these experiences and the sports ideas they want to transmit to their students at school. The study is supported by qualitative methodological assumptions. To answer the central question, it was used the narrative as a method and the episodic interview as a research instrument. It was interviewed twelve Physical Education teachers who concluded the undergraduate course from 1999 to 2009. They work in high school level at public state schools in Porto Alegre. The theoretical references were organized in three chapters: Sport in/of school: for a turn of perspective in Brazilian Physical Education; Academic-professional knowledge about sports of Physical Education teachers; Experience-based knowledge: a marker of teaching knowledge. The discussions served to understand how sports became part of their lives and shaped their ideas about this matter of Physical Education at school and which effects has been produced by this legacy in their own teaching practice. Four big axes have defined the initial configuration for building analytical points: sport experiences before the undergraduate course; sport experiences during the undergraduate course; sport experiences during teaching practice at school; sport ideas the teachers want to give to the students at the end of high school. From these axis, the following analytical points were constructed: a) Sport at school: between the performance and "the sunbathing at prison"; b) "Outsourcing" as an answer for the conceptual vacuum in Physical Education classes at school; c) The concept of theory about sport and the hypertrophy of know-how in graduation course; d) Uni-duni-tê: organization of sport as a matter in Physical Education classes; d) Sport ideas at school which were took to the life. The form as I organized the investigation and from the analysis I checked that conceptions of health, values, critical knowledge and "knowing practice" represent the legacy of sport that teachers want their students take for life. However, I found that this legacy isn't palpable or visible in the reports of teachers' lives. That legacy is "on the minds" of teachers.

Keywords: Legacy Sports. Sports School. Experiential Knowledge. Teacher Training. Physical Education.

INTRODUÇÃO

O esporte é um tema predominante nas aulas de Educação Física (EF) nas escolas brasileiras. Autores como Valter Bracht, Vicente Molina Neto, Elenor Kunz, Alexandre Vaz, Francisco Caparróz, entre outros, já demonstraram em diferentes estudos a força desse elemento da cultura corporal de movimento no âmbito da disciplina de EF escolar. Trata-se de um tema que promoveu e ainda promove muitos debates na área entre autores com diferentes perspectivas teóricas, com posicionamentos demarcados, divergentes ou não sobre o assunto.

Esporte na escola, esporte da escola, esporte de rendimento, todos esses assuntos protagonizaram essas discussões. Para exemplificar isso, trago uma fala de Valter Bracht. "Parto do entendimento de que o esporte escolar tem sido o esporte na escola e não o esporte da escola" (BRACHT, 2006, p.124). Para o autor, embora a inserção do esporte na escola tenha se dado fundamentalmente a partir da idéia da EF, subordinado ao papel atribuído a essa disciplina no contexto escolar, tivemos em um determinado momento a inversão desses papéis, onde houve uma subordinação do significado e do papel da EF ao esporte. Esta inversão foi construída ao longo do século XX, atingindo seu ápice nas décadas de 60, 70 e 80 com a idéia da pirâmide esportiva, cuja base seria composta pela EF, com o papel de iniciar no esporte a população escolar (BRACHT, 2006).

Podemos perceber que juntos a educação física e esporte têm produzido ao longo dos anos um indescritível legado para a área, que está relacionado aos modos como ambos já foram pensados e idealizados para a escola em diferentes momentos históricos.

O conceito de legado a qual me refiro está relacionado à idéia de algo que é transmitido ou deixado por uma instituição social, como o estado, a igreja, a família, a escola etc., ou mesmo por um campo acadêmico para um grupo de pessoas. Para exemplificar isso, apresento um artigo de

Dermeval Saviani (2008), intitulado “Legado educacional do regime militar”¹. A partir desse texto podemos perceber que um momento histórico foi capaz de produzir um inestimável legado à educação do nosso país. Entretanto, mais do que pensar sobre os efeitos que um legado pode produzir, me interessa pensar de que forma os professores de EF vão assumindo para si próprios o legado que vem sendo deixado pela EF brasileira ao longo de sua história, e, como esse legado passa a ser projetado nos alunos, mesmo que de forma não intencional.

A fim de contextualizar parte dessa herança da EF, procurei sistematizar algumas das discussões que têm pautado os debates no campo acadêmico da área em três seções do Referencial Teórico.

Na primeira seção apresento um panorama do esporte no contexto escolar brasileiro, na qual destaco quatro momentos que marcaram a história da EF brasileira: o declínio da ginástica e a ascensão do esporte; a “esportivização” da educação física; a “virada cultural” protagonizada pelo movimento renovador da educação física; e a educação física como uma disciplina que trata da cultura corporal de movimento na escola. Para conduzir as discussões dessa seção valho-me de autores como Valter Bracht, Carmen Lúcia Soares, Mauro Betti, Francisco Caparroz, Meily Linhales, Fernando González, Alex Branco Fraga, entre outros.

Já na segunda seção apresento alguns debates e asserções do campo acadêmico para o ensino do esporte nos currículos de formação em EF. Embora cada universidade [com suas peculiaridades curriculares] esteja deixando um legado sobre esporte para seus egressos, há algo que parece estar produzindo efeitos similares ou modos de compreensão semelhantes em vários lugares. Não são apenas os currículos de formação ou os saberes acadêmico-profissionais que estão imbricados no processo de produção do saber docente, mas também, os saberes provenientes das diversas fontes de experiências dos professores de EF. Para empreender esse debate, apresento

¹ Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2011.

autores como Vicente Molina Neto, Suraya Darido, Cecília Borges, Jocimar Daólio, entre outros.

Na terceira e última seção, proponho uma discussão sobre os saberes docentes, com destaque aos saberes experienciais dos professores. Estes saberes não provêm das instituições de formação, pois são desenvolvidos na própria experiência pessoal do professorado, como as experiências escolares, familiares e com distintos grupos sociais. A fim de introduzir esta discussão apresento de forma concisa o contexto no qual surgiu a categoria “saber docente”. Autores como Maurice Tardif, Philippe Perrenoud e António Nóvoa sustentarão este debate.

1.1 JUSTIFICATIVA

O esporte é uma prática da cultura corporal de movimento fortemente presente no cotidiano das pessoas. Seja pela prática esportiva ou mesmo pelas informações que circulam diariamente nos noticiários esportivos, jornais, internet e nas rodas de conversas. A identidade clubística no país do futebol é algo fortemente valorizado, já que se trata de um esporte que mobiliza um número extraordinário de pessoas no Brasil, que jogam nas horas de lazer, vão aos campos de futebol e que assistem pela televisão.

Em tempos que o Brasil sediará a Copa do Mundo em 2014 e os Jogos Olímpicos em 2016, o esporte nunca teve tamanha visibilidade na mídia brasileira, onde até mesmo as escolas de Educação Básica aparecem como espaços de promoção do esporte. Em função disso, espera-se que as aulas de EF possam servir como incentivo à prática esportiva e assim contribuir para o seu desenvolvimento na escola.

Todas essas experiências esportivas pelas quais os alunos passam durante as aulas de EF na escola certamente compõem parte do legado sobre o esporte que levarão da escola para a vida. Esse legado é constituído pelas experiências e na relação com os colegas e com os professores de EF, que por sua vez também herdaram em algum momento de suas vidas os

saberes sobre o esporte. Desta forma, para investigar o que os professores de EF pretendem legar aos seus alunos sobre esporte na escola, é preciso compreender mais sobre as trajetórias de vida desses professores. Portanto, esta dissertação se sustenta, fundamentalmente, nos relatos de vida dos professores no esporte.

No que se refere ao ensino do esporte, esta é uma das questões que ainda vêm levantando e promovendo debates na área, especialmente quanto ao modo como ele tem sido tratado nas aulas de EF, lugar em que as habilidades motoras e os elementos técnicos da prática são geralmente privilegiados. Sabemos que vários podem ser os modos de trabalhar este elemento da cultura corporal de movimento na escola, e que esta diversidade está intimamente ligada às experiências pessoais dos professores – vividas na escola, em clubes, escolas de formação esportiva etc. – e às experiências profissionais, adquiridas durante o processo de formação acadêmica e também nos espaços de prática docente.

Muitas podem ser as motivações que levam um professor a ensinar de um jeito e não de outro, como o peso dessas experiências na vida deste professor, que ao longo dos anos foram formatando seu fazer docente. As limitações de espaço e de recursos físicos na escola, as questões relacionadas à motivação para a docência, como políticas salariais e de valorização do magistério, entre outras questões, também podem interferir na prática pedagógica do professor. É possível ver diversos fatores que podem contribuir para um modo de exercer a docência, ou mesmo, contribuir para uma maneira de tratar o esporte na escola, favorecendo, assim, a predominância deste conteúdo nas aulas de EF.

Longe da intenção de apontar como o esporte deve ou não ser trabalhado na escola, esse estudo tem como objetivo *compreender como os professores de EF escolar analisam sua própria trajetória com o esporte e, que relações podem ser estabelecidas entre as experiências adquiridas no decorrer desta trajetória e a noção de esporte que desejam transmitir a seus alunos na escola.*

A utilização da palavra “transmitir” presente acima está ligada a uma idéia de herança que os professores desejam deixar sobre o esporte para seus alunos ao concluírem a etapa da Educação Básica, e não a uma concepção pautada na lógica de uma educação bancária ferrenhamente criticada por Paulo Freire em suas obras, como na Pedagogia do Oprimido (1983). Está muito mais ligada à manutenção de uma tradição a qual os professores reconhecem como legítima de ser herdada pelas gerações mais novas do que especificamente à transmissão de um conteúdo específico.

Por muitos anos o processo de ensino dos conteúdos esteve pautado no paradigma da racionalidade técnica que, “buscando a eficácia através do controle científico da prática educacional, trabalhava com a concepção de professor como um instrumento de transmissão de saberes produzidos por outros” (MONTEIRO, 2001, p. 122), em que o saber científico encontrava-se no professor, que com sua competência técnica, poderia adequá-lo ao aprendizado dos alunos. É necessário reconhecer como diz Forquin (1993), que:

se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação (p. 10).

Forquin apresenta uma idéia mais ampla sobre a transmissão dos saberes, que não se limita a uma competência técnica, já que inclui as crenças, os hábitos e os valores que são inerentes ao processo educativo. Nessa perspectiva, a idéia de “transmissão” que apresento está ligada ao modo como os professores procuram inculcar uma crença em um processo educativo mais amplo, mais do que um movimento de transposição didática, ou seja, “a passagem do saber sábio, de referência ou científico” (MONTEIRO, 2001, p. 125) a partir de um conjunto de aulas de EF.

Desta forma, tornando e elucidando o objetivo proposto, pensar sobre o modo como os professores descrevem suas trajetórias com o esporte é dar

visibilidade a estes momentos da história de vida destes professores, é indagar sobre os saberes que ganharam forma e sentido em algum momento de suas vidas, [saberes] que foram construídos e que se constroem continuamente. Logo, todo esse conhecimento acumulado sobre o esporte pelos professores de EF, está de algum modo conectado à sua prática docente na escola, onde esses saberes da experiência ganham cotidianamente sentido e novos significados. Sendo assim, esses saberes não devem ser menosprezados, pois como salienta Borges (1998), “os saberes de experiência constituem, portanto, o elemento essencial na formação do professor e não podem ser ignorados na definição dos currículos” (p.53).

É necessário que o conceito de saber seja situado em meio a essa discussão, para tanto, baseio-me em Tardif:

o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade *deles*, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola etc. (2002, p.11).

Nas pesquisas sobre o saber docente, Borges (2005) constatou que os resultados colocam em evidência a origem plural, ao mesmo tempo individual e social dos saberes dos professores de EF. De fato, cada docente vivenciou um percurso singular durante seu processo de socialização profissional. Em que cada percurso “é marcado por diversas experiências escolares, esportivas, universitárias, as quais permitem localizar os elementos as quais orientam a escolha da carreira e moldaram alguns saberes na base de sua profissão docente” (BORGES, 2005, p.171).

Portanto, são esses saberes oriundos das múltiplas experiências dos professores que vão configurando um modo de ser professor, e que de alguma forma estão relacionados ao que cada professor pretende ensinar ou transmitir aos seus alunos. Certamente está ligado ao conhecimento que o professor deseja que seja construído pelo aluno no decorrer do período

escolar e que provavelmente lhes ficará como herança da escola. É importante salientar que não se trata de saber quais dos saberes (experenciais ou profissionais) são mobilizados na prática pedagógica ou quais competências são privilegiadas no ensino do esporte, mas compreender de que modo os professores relacionam os saberes construídos ao longo de sua trajetória com aquilo que os alunos devem saber sobre esporte ao final do ensino médio.

Com base nestas colocações, o problema de pesquisa foi assim formulado:

De que forma os professores de Educação Física analisam sua própria trajetória com o esporte e que relações podem ser estabelecidas entre tais experiências e a noção de esporte que desejam transmitir a seus alunos na escola?

Saliento que as trajetórias com o esporte as quais me refiro se tratam de experiências adquiridas pelos professores na *fase anterior à graduação* (que inclui as experiências escolares, em clubes, nas escolas de formação esportiva e espaços de lazer), na *fase de formação acadêmica* (que compreende todas as experiências de formação profissional para a docência orientada pelos conhecimentos universitários) e na *fase de inserção na prática docente na escola*.

Carreiro da Costa (1994) apresenta quatro fases ou períodos que segundo a literatura são considerados como críticos na formação de professores “pelo potencial de influência que têm na forma como estes desenvolvem as suas concepções e competências profissionais” (p.27): a fase anterior à formação inicial, a formação inicial, a fase de indução profissional, e a fase de formação em serviço. Por opção, apresento apenas três fases.

Para os saberes construídos/apropriados a partir dessas experiências, utilizo uma classificação apresentada por Tardif (2002): Saberes Experenciais.

Já para me referir aos saberes desenvolvidos no âmbito da formação acadêmica opto em utilizar “Saberes Acadêmico-profissionais” ao invés de “Saberes Profissionais”, pois o primeiro termo me parece ser mais pontual quando faço referência a um conhecimento específico de um campo profissional, orientado pelo conhecimento científico. Já o segundo termo é apresentado por Tardif (2002) sob uma perspectiva que inclui tanto os saberes transmitidos pelas instituições de formação quanto os saberes produzidos na experiência profissional. Saliento que esta discussão será ampliada mais adiante.

2 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

2.1 CARACTERÍSTICAS DA INVESTIGAÇÃO

Esta pesquisa está sustentada nos pressupostos da metodologia qualitativa, cujo modo de investigar emprega “técnicas de investigação centradas em procedimentos hermenêuticos que tratam de descrever e interpretar as representações e os significados que um grupo social dá à sua experiência cotidiana” (MOLINA NETO, 2004, p.112).

Para dar conta da questão central do estudo e por opção metodológica, vou utilizar a narrativa como método de pesquisa. A narrativa costuma ser utilizada no âmbito da pesquisa social como forma de obter acesso “aos sentidos atribuídos e às experiências dos indivíduos e de seus esquemas interpretativos no que concerne à realidade da vida cotidiana” (LIRA et al., 2003, p.59).

A narrativa – sendo linguagem – deve sua inserção na economia textual ao diálogo com outros textos e ao conjunto de características socio-históricas que localizam um contexto. A narrativa abre-se à interpretação ao mesmo tempo em que estabelece condições para sua circulação, recepção e produção. Assim, articula relações de poder, políticas, identitárias, do contexto, percebidas tanto diacrônica quanto sincronicamente, o que denota a complexa relação das narrativas com os discursos sociais. Na relação entre texto, narrativa e discurso poderiam ser vistas as condições para inserção e circulação dos dizeres sociais, das ideologias e das realidades da vida cotidiana (ONOCKO CAMPO; FURTADO, 2008, p.1093).

Para o autor Uwe Flick (2009), os pesquisadores que pretendem trabalhar com as narrativas devem se decidir sobre a forma de narrativa que será escolhida como fonte de dados: a narrativa biográfica, também conhecida como narrativa de história de vida; ou a narrativa episódica, que trata da narrativa de situações concretas nas quais os entrevistados viveram determinadas experiências.

Diferentemente desta classificação, Silva e Trentini (2002) falam sobre um tipo de narrativa chamado “narrativa de vivências”, que se apresenta como um modelo mais amplo de narrativa, já que inclui vários episódios da história de vida de uma pessoa. Esse conceito de narrativa exposto por Silva e Trentini parece abarcar as duas formas de narrativas apresentadas por Flick (2009), que propõe uma distinção entre a narrativa biográfica e a narrativa episódica. Nesta última, os episódios são vistos como um objeto dessas narrativas e como uma abordagem às experiências relevantes em relação ao sujeito em estudo, “permitem uma abordagem mais concreta em comparação com a narrativa da história de vida” (FLICK, 2009, p.176).

Essa distinção entre a narrativa biográfica e a narrativa episódica apresentada por Flick se aproxima da delimitação conceitual proposta por Gómez et al. (1996) para história de vida e relatos de vida. A primeira perspectiva se refere a um estudo de caso sobre uma pessoa, em que se busca a compreensão não apenas de seu relato de vida, mas de sua trajetória. Para tanto, é necessário que haja uma interação entre os relatos e outras informações ou documentos que permitam a reconstrução da trajetória de vida da forma mais exaustiva e objetiva possível. Já os relatos de vida seriam a história de uma vida tal como uma pessoa viveu e contou. Desta forma, vejo semelhanças entre a narrativa episódica de Flick e os relatos de vida de Gómez et al.

Para elucidar um pouco mais, na narrativa episódica é importante que o relato de vida sobre um determinado acontecimento seja narrado de forma precisa, tal como viveu o entrevistado, sem que sejam feitas suposições ou generalizações em seus relatos.

Em vista disso, o modelo de narrativa que melhor se ajusta à proposta desta investigação é a do tipo episódica, já que me proponho a questionar determinados episódios da trajetória de vida dos professores com o esporte.

O desenvolvimento de estudos que se valem de uma abordagem teórico-metodológica que dá a voz ao professor, a partir da análise de

trajetórias, histórias de vida etc., veio contrapor, segundo Nóvoa (1995), os estudos anteriores que acabavam reduzindo a profissão docente a um conjunto de competências e de capacidades, “realçando essencialmente a dimensão técnica da acção pedagógica” (p.15). Isso gerou uma crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional. Essa virada no modo de compreender a profissão docente, que passou a ter o professor como elemento central nos estudos e debates no âmbito da educação, foi possível de ser pensada a partir de um movimento que surgiu “no universo pedagógico, numa amálgama de vontades de produzir um *outro* tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do quotidiano dos professores” (NÓVOA, 1995, p.19).

Sendo assim, para dar visibilidade às trajetórias dos professores de EF com o esporte, e compreender a relação entre as experiências inerentes a essas trajetórias e a concepção de esporte que esses professores desejam passar para seus alunos na escola, é preciso dar voz ao professorado. Com isso, será dada voz e (de certo modo) forma ao legado sobre o esporte que é deixado, mesmo que de forma não intencional, por esses professores de EF aos seus alunos. Pois qual de nós não legou algum tipo de herança [mesmo que simbólica] das aulas de EF na escola?

2.1.1 Técnica de Pesquisa: Entrevista Episódica

Nenhum método é capaz de compreender todas as variações sutis na experiência humana contínua. Conseqüentemente, os pesquisadores qualitativos empregam efetivamente uma ampla variedade de métodos interpretativos interligados, sempre em busca de melhores formas de tornar mais compreensível os mundos da experiência que estudam (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.33).

Para tentar compreender o universo dos professores de EF no que se refere às suas trajetórias com o esporte, vou fazer uso de entrevistas. Como técnica de pesquisa, a entrevista pode apresentar várias modalidades:

estruturada, semi-estruturada, focal, etnográfica, narrativa, episódica, entre outras (ALMEIDA, 2009). Para esta pesquisa, selecionei a entrevista episódica.

Essa modalidade de entrevista é pouco utilizada no âmbito dos estudos qualitativos no Brasil, pois na busca de textos que tratassem dessa técnica específica em banco de dados, como o Portal de Periódicos da CAPES e o NUTES, não encontrei trabalhos que tenham se utilizado deste modo de fazer entrevista. Em contrapartida, consegui localizar duas teses de doutorado em que os pesquisadores se valeram da entrevista episódica, uma do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, intitulada *Por uma ecologia da formação de professores de Música: diversidade e formação na perspectiva de licenciandos de universidades federais do Rio Grande do Sul*, de Cristiane Maria Galdino de Almeida (2009); e outra do Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da PUCRS, intitulada *A geografia do espaço turístico como construção complexa da comunicação*, de Antônio Carlos Castrogiovanni (2004).

Embora sejam poucos os estudos brasileiros que tratem dessa modalidade de entrevista, decidi-me pela do tipo episódica por entender que essa é a ferramenta que melhor se ajusta aos propósitos desta investigação. Isso porque esse modo de fazer entrevista possibilitou o meu acesso a informações “pontuais” da história de vida (ou a relatos de vida) dos colaboradores desta pesquisa, ligados, fundamentalmente, às suas experiências com o esporte (anteriores à graduação, durante a formação acadêmica e na prática docente na escola). A partir das questões elaboradas (APÊNDICE C) referentes a cada um desses momentos, os professores puderam narrar alguns ou muitos episódios de suas vidas com o esporte. Descreveram situações que vivenciaram na escola, no clube, com grupos de amigos, na graduação, e também na escola na qual trabalham atualmente. Foram muitas as experiências narradas, entre as quais alguns episódios foram mais marcantes que outros. Acredito que no momento em que os professores escolheram relatar determinados fatos ou acontecimentos da sua trajetória de vida, como o envolvimento em

competições esportivas na escola ou falar sobre uma disciplina na graduação, significa que esses momentos específicos ficaram registrados na memória desses professores, que por algum motivo são lembrados e relatados. Desta maneira, percebi que os pressupostos teórico-metodológicos da entrevista episódica se adequavam àquilo que esta pesquisa se propunha.

Por ser Uwe Flick a maior referência desta modalidade de entrevista, e pelo fato de ainda não haverem outros pesquisadores com estudos mais aprofundados sobre essa técnica de entrevista, apóio-me nas obras do autor para dar conta da parte metodológica da dissertação.

Flick (2002) apresenta a entrevista episódica como o instrumento capaz de tornar acessível o conhecimento episódico, que está relacionado a circunstâncias concretas, como acontecimentos e situações localizados no tempo e no espaço.

O ponto de partida para a entrevista episódica é a suposição de que as experiências que um sujeito adquire sobre um determinado domínio estejam armazenadas e sejam lembradas nas formas de conhecimento narrativo-episódico e semântico. Enquanto o conhecimento episódico possui uma organização que se aproxima mais das experiências, estando vinculado a situações e circunstâncias concretas, o conhecimento semântico baseia-se em suposições e relações abstraídas destas e generalizadas (FLICK, 2004, p.117).

A entrevista episódica permite apresentações relativas ao contexto sob a forma de uma narrativa, uma vez que estas se aproximam mais das experiências e de seus contextos gerativos do que outras formas de apresentação. Esse tipo de entrevista torna os processos de construção de realidades mais facilmente acessíveis do que as abordagens que visam conceitos abstratos e respostas em sentido absoluto (FLICK, 2009). “Porém, a entrevista episódica não é uma tentativa de estilizar artificialmente as experiências como um *conjunto narrável*. Em vez disso, ela parte de formas episódico-situacionais do conhecimento experimental” (p.172). Na

entrevista, é dada uma grande atenção a situações ou a episódios nos quais o entrevistado tenha tido experiências que pareçam ser relevantes ao propósito do estudo. As duas formas de apresentação da situação, descrição ou narração, e a seleção de outras situações podem ser escolhidas pelo entrevistado de acordo com aspectos de relevância subjetiva. Em diferentes domínios, a entrevista episódica facilita a apresentação de experiências em uma forma geral e comparativa, ao mesmo tempo em que assegura que essas situações e episódios sejam contados em sua especificidade (FLICK, 2009). Numa entrevista episódica, “dá-se especial atenção ao sentido subjetivo expresso no que é contado, a fim de descobrir a relevância subjetiva e social do tema em estudo” (FLICK, 2002, p.127).

Para Flick (2002), a entrevista episódica pode ser delineada em nove fases, sendo que a primeira é a preparação da entrevista. Nesse momento, o pesquisador deve buscar na sua própria experiência, em teorias da área e outros estudos, elementos para organizar seu roteiro de entrevista (APÊNDICE C). Flick salienta a importância de que este roteiro ou guia possa estar aberto a fim de “acomodar qualquer aspecto novo que possa emergir ou ser trazido pelo entrevistado” (2002, p.118). A segunda fase diz respeito à familiarização do entrevistado com o caráter da entrevista, pois é fundamental que seja compreendida a sua lógica. Para as fases seguintes, da terceira à quinta, o autor aponta elementos a serem abordados, como a concepção do entrevistado sobre o tema em questão, suas experiências com o assunto, até questionamentos específicos definidos pela questão central da pesquisa. Na sexta fase, Flick sugere questões relacionadas ao conhecimento semântico, enquanto na sétima fase é oportunizado ao entrevistado falar sobre aquilo que considera importante relatar e que ficou fora do contexto da entrevista.

As fases finais correspondem a dois procedimentos pós-entrevistas. A fase denominada pelo autor de “documentação”, que consiste na organização dos registros das entrevistas, como a transcrição – que neste

trabalho foi apresentada aos professores entrevistados para que confirmassem as informações concedidas – seguida pela última fase, a análise.

Segundo Flick (2002), a fidedignidade das entrevistas episódicas pode ser ampliada pelo treinamento. Por conta disso, realizei uma entrevista piloto com um professor de EF escolar a fim de verificar se as questões da entrevista estavam em condições de responder ao problema de investigação, e assim, apresentar informações relevantes ao trabalho. Da mesma forma, autor sugere que a documentação detalhada das informações e a validação destas pelos entrevistados também são formas de ampliar a fidedignidade das entrevistas. Estes critérios foram considerados nesta pesquisa, já que após a transcrição de todas as entrevistas, estas foram enviadas por e-mail a cada um dos colaboradores, que autorizaram a utilização das informações.

Com relação às dificuldades na condução das entrevistas geradoras de narrativas, Flick (2009) aponta que, em geral, o problema está no fato de que algumas pessoas têm mais dificuldades com a narração do que outras. “Contudo, há aqui uma qualificação deste problema, porque não se exige uma narrativa global única – como na entrevista narrativa –, mas, em vez disso, estimulam-se várias narrativas delimitadas” (p.175). A ideia de trabalhar com várias narrativas delimitadas nesta dissertação se tornou uma estratégia muito adequada, considerando o caráter da investigação.

Com relação às limitações do método, é preciso salientar que como em qualquer outro tipo de entrevista, elas existem. O Flick (2009) enfatiza que a aplicação da entrevista episódica limita-se à análise do conhecimento cotidiano de determinados assuntos ou temas e da própria história dos entrevistados em relação a estes. Da mesma forma como acontece com os outros modelos de entrevistas, “esta não permite o acesso nem às atividades nem às interações – estas, no entanto, podem ser reconstruídas a partir dos pontos de vista dos participantes” (p.177).

Portanto, é preciso ter claro que os relatos de vida dos professores participantes desta pesquisa foram organizados a partir de seus próprios pontos de vista, que certamente vêm sofrendo modificações desde a época de sua escolarização.

2.1.2 Escolha dos Sujeitos e das Escolas da Pesquisa

Seleção dos sujeitos:

Foram selecionados professores formados após o ano de 1998 e que estavam trabalhando com EM no momento da pesquisa, este último critério será detalhado no item “seleção das escolas”.

Optou-se pelo ano referido acima por decisão metodológica em trabalhar com professores que não estivessem formados a mais de 10 ou 12 anos aproximadamente. Isso possibilitou uma análise centrada num período específico de formação. Para estabelecer o marco temporal, tomamos as mudanças ocorridas a partir de 1998 no âmbito da Educação Básica com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Este documento se trata de um primeiro esforço oficial de sistematização nacional que vai tentar trabalhar com a idéia da cultura corporal de movimento na EF, rompendo, então, com a lógica da aptidão física que há muito tempo vinha prevalecendo na escola. Os PCN, apesar das críticas recebidas, passam a dar uma dimensão diferenciada ao conceito de esporte a ser trabalhado no componente curricular EF na escola.

Após a negociação de acesso às escolas (descrita logo abaixo) e os trâmites legais no CEP/UFRGS (nº19878), todos os docentes que se enquadraram nos critérios da pesquisa foram convidados a participar, num total de doze professores que prontamente concordaram. Entre os participantes, sete são homens e cinco são mulheres, com idade entre 23 e 34 anos. Destes, sete são de contrato temporário e cinco são concursados do estado, com tempo de atuação no magistério que varia de seis meses a

dez anos. De acordo com Huberman (1995), esses professores se enquadram nas fases de “entrada na carreira” e “fase de estabilização”. Segundo o autor, muitos estudos empíricos sobre a escolha da carreira docente, tratam os 2-3 primeiros anos como a entrada na carreira. Seria o estágio de “sobrevivência” e “descoberta” pelo qual os professores passam. Já a fase de estabilização é caracterizada por um período mínimo de 8 a 10 anos. Huberman (1995) fala que para os professores, estabilizar significa “acentuar o seu grau de liberdade, as suas prerrogativas, o seu modo próprio de funcionamento” (p.40). Trago esses conceitos apresentados pelo autor por considerar importante fazer referência a essas fases da carreira docente em que se encontram os professores desta pesquisa. Entretanto, sem a intenção de ampliar o debate sobre o tema.

No que diz respeito ao local de formação dos colaboradores, quatro se formaram na ULBRA, três na UFRGS, dois no IPA, um na PUCRS, um na UCS e um na UNISINOS. Já o ano em que concluíram o curso varia entre 1999 e 2009. Outra informação importante é que, no momento da pesquisa, dos doze professores, oito estavam fazendo ou já haviam feito algum tipo de especialização na área.

Seleção das escolas:

A pesquisa foi realizada em escolas estaduais de Porto Alegre. Constatou-se a existência de 257 escolas através do site da Secretaria da Educação do RS² e, entre estas, 67 oferecem ensino médio (EM). Optou-se inicialmente pelas escolas públicas estaduais por estarem localizadas em regiões de fácil acesso da cidade.

A escolha pelo EM está pautada na hipótese de que um legado sobre o esporte é transmitido pelos professores de EF em todos os níveis de ensino da Educação Básica, mas como esta pesquisa está centrada nas noções de esporte que os professores pretendem que os alunos levem da escola para a

² Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/busca_escolas.jsp>. Acesso em: 16 jun. 2010.

vida deles, em tese, o EM seria a última oportunidade para que alguns conhecimentos sobre esporte sejam construídos, sistematizados e problematizados pelo professor.

O EM, em muitos casos, é a última oportunidade que muitos alunos das escolas públicas terão para vivenciar uma variedade de elementos da cultura corporal de movimento, incluindo a diversidade de esportes que existem. Muitos alunos ao concluírem o EM seguem para o mundo do trabalho, enquanto outros vão para o ensino superior. Entre estas opções, poucos são os que optam por se tornar professores de EF ou que conseguem se tornar atletas, ou mesmo, irão ter oportunidades de seguir praticando alguma modalidade esportiva em clubes ou academias. Portanto, para estes que não vão ser nem professores de EF, nem atletas e nem sócios de clube ou academia, a etapa do EM pode ser a última chance de oportunizar experiências esportivas variadas e, discussões que sejam capazes de promover ou provocar diferentes modos de pensar o esporte na sociedade contemporânea.

Outro critério a ser considerado é o tamanho da escola, representado pelo número de alunos que a frequentam. Para isso, determinou-se que aquelas com mais de mil alunos³ efetivamente matriculados no ano de letivo de 2010⁴ fariam parte da pesquisa. Em escolas de grande porte, os professores normalmente possuem uma quantidade maior de turmas, o que possibilita o contato com um maior número de alunos.

O passo seguinte foi definir quais seriam essas escolas, logo, mais um critério foi estabelecido: escolas localizadas na região central de Porto Alegre ou nas proximidades, considerando o fator de acessibilidade da pesquisadora.

³ Das 67 escolas estaduais de Porto Alegre que oferecem o nível de Ensino Médio, 42 contam com mais de mil alunos efetivamente matriculados.

⁴ Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/quadros_cres_ano.jsp?ACAO=01CRE_X>. Acesso em: 01 out. 2010.

A partir de então, nove escolas foram diretamente visitadas ou contatadas por telefone. Em conversa com a vice-direção, direção ou coordenação das escolas, foi apresentada a proposta de pesquisa, que deveria contar com um perfil específico de professores.

Destas nove escolas, apenas três permaneceram no estudo. Uma das escolas não permitiu o acesso para o diálogo com os professores e outras cinco foram cortadas por não contarem com professores que se enquadrassem nos critérios de seleção dos sujeitos da pesquisa. Nas três escolas que se enquadraram na investigação, a pessoa responsável com quem conversei no primeiro contato se prontificou em falar com os professores sobre a pesquisa e saber com eles se gostariam de participar. Como todos aceitaram, foi agendada a entrevista na própria escola e realizada a negociação de acesso com a direção.

Com o número reduzido, iniciou-se uma nova busca, considerando agora apenas o critério de tamanho da escola e não mais o critério de localização, visto que as escolas localizadas na região central já haviam sido contatadas. Sendo assim, foram pré-selecionadas outras quatorze escolas que para compor o projeto de pesquisa. Com estas, foi adotada a mesma sistemática de negociação anterior. Entre estas, nove delas se enquadraram no critério de seleção dos sujeitos em que os professores aceitaram participar do estudo.

Por fim, esta pesquisa contou com a participação total de doze escolas estaduais de Porto Alegre, localizadas em diversos bairros da cidade. Não serão identificados na pesquisa os nomes das escolas nem a sua localização, já que determinados bairros da cidade possuem apenas uma escola com capacidade para mais de mil alunos.

Todas estas escolas foram visitadas para a negociação de acesso, e na oportunidade foi apresentada a proposta de pesquisa à direção, bem como, a Declaração de Consentimento para entrada no local (APÊNDICE A).

As entrevistas com os professores:

As entrevistas foram previamente agendadas com os professores em dia e hora de disponibilidade deles para sua realização na escola em que trabalham. No primeiro contato, que com alguns foi por telefone, foi apresentada a proposta da pesquisa, como objetivos, propósitos do estudo, o porquê da escolha do tema para a pesquisa, entre outras coisas. Em seguida foi explicado de modo detalhado como a entrevista aconteceria, desde a sua gravação para posterior transcrição e aprovação dos entrevistados. Também foram esclarecidas as questões de sigilo quanto aos nomes da escola e do entrevistado (que serão identificados por pseudônimos), entre outras questões legais presentes no Termo de Consentimento Livre Esclarecido (APÊNDICE B). Desta forma, foi dado aos colaboradores o Termo de Consentimento, ficando uma via com eles e outra comigo. Por último foram feitas as gravações das entrevistas, que tiveram duração total de aproximadamente 10 horas. A gravação mais curta foi de 25 minutos e a mais longa de 1h18 minutos. Cabe ressaltar que, após as transcrições das entrevistas, todas foram encaminhadas via e-mail aos colaboradores para que pudessem ler e autorizar a utilização das mesmas. Assim que recebi a autorização, passei a fazer uso das entrevistas no meu trabalho.

2.2 PESQUISA EM BASE DE DADOS SOBRE “ESPORTE ESCOLAR”

Tradicionalmente a pesquisa em base de dados não compõe o capítulo metodológico, mas o capítulo teórico. Entretanto, por ser o presente capítulo responsável pelas descrições dos “modos de fazer” a pesquisa, julguei importante descrever aqui as buscas realizadas nas bases de dados.

Esta etapa é particularmente importante porque permite que as pesquisas já produzidas sobre *esporte escolar* sejam localizadas, e, ao serem

consideradas, torna possível o estabelecimento de um diálogo com o campo que se pretende estudar. Sendo assim, para as buscas nas bases de dados utilizei a palavra-chave ou descritor esporte escolar.

É importante salientar que os textos encontrados na busca não serão detalhados nesta seção, pois esse delineamento será feito no capítulo do Referencial Teórico. Aqui será feita apenas uma descrição de como foi realizada a busca. É necessário pontuar também, que o foco nas buscas esteve direcionado aos textos e trabalhos que tratavam do esporte enquanto conteúdo da EF na escola, portanto, ficaram de fora desta seleção os trabalhos que discorrem sobre o esporte na escola enquanto atividade extracurricular ou sob a forma de projetos educativos. Entre os textos selecionados, foram considerados, igualmente, aqueles nos quais o esporte escolar apresentasse relação com as discussões sobre formação em EF.

Assim, a pesquisa em base de dados é utilizada aqui como um movimento de busca que antecede e acompanha a construção do Referencial Teórico. Para tanto, procurei inicialmente fazer uma revisão da produção acadêmica disponível na base de dados das bibliotecas da UFRGS. No repositório digital LUME, revisei as teses e dissertações⁵ a partir do recurso “palavras-chave”⁶. Esse tipo de busca se torna efetivo por haver uma adequação das palavras-chave aos materiais disponibilizados a este padrão de sistema de busca. Primeiramente selecionei para leitura os resumos dos trabalhos que mais se aproximavam do tema e da proposta da minha dissertação. Logo, foram selecionadas as dissertações de Vicente Molina Neto (1991) – *Esporte na escola: contradições e alternativas* – e de Mônica Sanchotene (2007) – *A relação entre as experiências vividas pelos professores de educação física e a sua prática pedagógica: um estudo de caso*; bem como, a tese de Molina Neto (1996) – *La cultura docente del profesorado de educación física de las escuelas públicas de Porto Alegre*.

⁵ Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/>>. Acesso em: 18 e 19 mar. 2010. Com aproximadamente 12.460 trabalhos.

⁶ Com aproximadamente 30.945 palavras registradas no sistema entre os dias de busca.

Ainda no repositório digital LUME, revisei os artigos de periódicos⁷ disponíveis no sistema utilizando a mesma forma de busca. Procurei utilizar as mesmas palavras da busca anterior, entretanto, somente a palavra *esportes* achava-se nos registros. Por meio desta, foram encontrados nove artigos, mas apenas três relacionados à escola. Diante disso, passei a procurar por palavras que poderiam apresentar resultados compatíveis ao estudo, como *escola* e *escolares*, cujos artigos que apareceram na busca em nada se relacionavam com esporte. Outras palavras surgiram durante a busca, como: *educação física* (sem nenhum registro sobre esporte na escola); *educação física escolar*; *educação física e treinamento*; *educação física e treinamento : educação*. Para as três últimas palavras-chave, apenas um artigo sobre esporte na escola.

Essa busca inicial teve como objetivo mapear primeiramente as pesquisas que vêm sendo publicadas sobre o tema esporte na escola dentro da UFRGS. Para além das páginas da biblioteca da UFRGS, fiz uma busca na base de dados Scielo⁸, onde também utilizei o mesmo critério das palavras-chave, mais especificamente, o método integrado de busca por palavras, como: *esporte escolar* (cinco registros); *esporte and escola* (seis registros); *esporte and educação* (nove registros); *esporte and educação física* (sete registros).

As palavras-chave *esporte and educação* e *esporte and educação física* apresentaram artigos cujas temáticas procurei dividir em dois grandes blocos. No primeiro bloco os textos estão situados dentro de uma perspectiva voltada aos aspectos biológicos do treinamento, da aptidão física, da atividade física e aos aspectos nutricionais. Já no segundo bloco os textos podem ser localizados dentro de uma perspectiva na qual o enfoque está sobre os aspectos culturais e sociais do esporte e da EF, pois são discutidos temas como o lazer, estilo de vida e saúde pública, políticas públicas, gênero e sexualidade.

⁷ Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/>>. Acesso em: 11 e 12 mai. 2010. Com aproximadamente 3.380 artigos.

⁸ Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em: 20 mar. 2010.

Além das pesquisas nas bases de dados da UFRGS e Scielo, acessei algumas revistas de produção científica da área de educação física no Brasil, disponíveis on-line e com classificação no Qualis (triênio 2007/2009) igual ou superior à B2. São elas: Revista Motriz, Revista Movimento, Revista Brasileira de Ciência e Movimento Humano (RBCM), Revista de Educação Física/UEM, Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE). Além destas, foi incluída na revisão a Revista Pensar a Prática, já que se trata de uma revista em que são publicados artigos relacionados ao campo acadêmico-profissional da EF.

A palavra-chave utilizada para busca nas revistas foi *esporte escolar*. Na Revista Pensar a Prática foi encontrado o maior número de registros, um total de 124 artigos, seguida da Revista Motriz com 82 artigos. A Revista de Educação Física/UEM apresentou 47 registros para a busca. A Revista Movimento localizou 26 artigos para esporte escolar, e apenas oito foram encontrados na RBCE. Com o menor resultado para a busca ficou a RBCM, apenas dois artigos.

Após todas essas buscas, que resultou na seleção de muitos textos, uma nova busca foi empreendida. Desta vez, nos bancos de Teses e Dissertações das universidades que possuem programa de pós-graduação em EF: UFSC, UFPR, USP, UNIFESP, PUC-Campinas, UNICAMP, UNESP, UFRJ, UERJ, UFMG, UFES, UFBA, UFS. Foram utilizados os mesmos critérios que conduziram as buscas anteriores. Os trabalhos selecionados por meio desta busca contribuíram para que eu pudesse perceber como estão sendo conduzidas as discussões que tratam do esporte na escola, mesmo que de forma indireta ou sob diferentes perspectivas teóricas, no âmbito dos programas de pós-graduação brasileiros.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 O ESPORTE NA/DA ESCOLA: POR UMA “VIRADA” DE PERSPECTIVA NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA

A Educação Física Escolar tal como a conhecemos hoje tem suas raízes na Europa de fins do século XVIII e início do século XIX. Ginástica era o termo utilizado para denominar esta aula que tratava dos mais variados exercícios físicos: marchas, corridas, esgrima, natação, lançamentos, equitação, jogos e danças. Entre os métodos ginásticos mais conhecidos no Brasil – como os de origem francesa, alemã e sueca – foi o francês que acabou servindo de referência para um método nacional de ginástica em nosso país (BETTI, 1991; SOARES, 1996). Em 12 de abril de 1921, através do Decreto n. 14.784, a ginástica francesa se tornava o método ginástico oficial no Brasil (SOARES, 2004).

Antes mesmo de ser escolarizada, a ginástica já era uma atividade presente na sociedade, pois conforme Soares (1996), a prática “surgiu na sociedade ocidental moderna como um movimento de caráter popular e sem qualquer relação com a instituição escolar” (p.8). A força conferida à prática da ginástica nos diferentes países da Europa fez com que nascesse um grande movimento, que veio a ser chamado genericamente de Movimento Ginástico Europeu. Entretanto, para sua aceitação social, os princípios de ordem e disciplina atribuídos ao movimento não eram suficientes, era preciso primeiramente, romper com sua característica dominante ligada ao campo dos divertimentos (SOARES, 1997).

Um dos locais de investimento da ginástica para a reformulação de seus preceitos foi a escola, mas como a ginástica praticada neste momento não se destinava a uma população estudantil, sobreveio a necessidade de se elaborar adaptações para essa prática na escola. Desta forma, médicos e pedagogos buscaram nos métodos ginásticos os princípios básicos para elaborar os conteúdos de ensino direcionados a este espaço de educação

dos corpos, e assim, conferiram à ginástica também esta especificidade (SOARES, 1996).

Esta Ginástica compreendia exercícios individuais, em duplas, quartetos; o ato de levantar e transportar pessoas e objetos; esgrima; dança; jogos e posteriormente, já no final do século XIX, os jogos esportivos; a música; o canto e os exercícios militares (SOARES, 1996, p.8).

Contudo, não era qualquer ginástica que poderia ser qualificada como escolar. Para mostrar isso, Fernanda Paiva (2003) apresenta em sua tese de doutorado um trecho de um texto escrito pelo médico João da Matta Machado no ano de 1875. Escolarizável e escolarizada era a ginástica:

...racional, higienica ou therapeutica, baseada nos dados psicologicos, e não essa gymnastica de saltimbanco, perigosa e immoral, que consiste em saltos mortaes, equilibrios contra a natureza, capazes de deteriorar em pouco tempo a mais robusta constituição; e de fazer para o desenvolvimento das crianças mais bem dispostas, tantas vezes victimas da sordida cubiça, que as sacrifica impiedosamente arruinando-lhes a saúde, assassinando-as lentamente para se servirem dellas como seguro meio de explorar a barbara, porém, eterna puerilidade humana (MACHADO *apud* PAIVA, 2003, p.299).

A ginástica passou a ser vista como uma forma de pedagogia do gesto e da vontade, e sem demora, seus métodos tornaram-se instrumento de regulação do corpo e de moralização das atitudes, e como conteúdo obrigatório estiveram presentes na escola. A ginástica se escolariza porque se torna peça-chave no processo de disciplinarização e higienização da população (BETTI, 1991; SOARES, 1996; 1997; VAGO, 1999; GOELLNER, 2000; TABORDA, 2003; FRAGA, 2006).

O propósito dessa primeira discussão não é empreender uma análise sobre os discursos que constituíram e atravessaram esse período em que a ginástica era compreendida como uma atividade capaz de fortalecer e desenvolver o caráter, a moral e as virtudes das crianças e jovens em idade escolar, pois essa tarefa já foi realizada por diversos autores, alguns dos quais

acima referenciados. A intenção aqui é pensar sobre o modo como o conteúdo esportivo foi tomando o lugar de destaque que outrora era ocupado pelos métodos ginásticos nas aulas de EF na escola, pois entendo que esta mudança apresenta e representa uma lacuna a ser compreendida pelos pesquisadores da área. Para tanto, faço uso, fundamentalmente, de pesquisas históricas já produzidas no campo.

O esporte, assim como a ginástica, apareceu na sociedade brasileira antes de se tornar uma prática sistematizada de ensino na escola. De acordo com alguns autores⁹ que se dedicam a estudar a história do esporte e da educação física, isso aconteceu por volta da metade do século XIX, período em que a capital da República do Brasil, a cidade do Rio de Janeiro, almejava modernizar-se. Diferentemente da ginástica, o esporte nesse período não estava ligado à moralização das condutas. Para Melo (2001), o turfe era um esporte que reunia as pessoas da elite, em que o jóquei normalmente era membro das camadas populares. Ao redor do turfe não havia preocupação com a saúde, que começaram a surgir apenas no final do século XIX, com a incorporação das iniciativas da modernidade como a organização e a limpeza do espaço urbano.

Linhares (2006; 2009) aponta que no início do século XX na cidade do Rio de Janeiro, as práticas esportivas se tornaram vulgarizadas com o surto dos *sports* da época. O que era para fazer parte de um projeto de modernidade, de uma “nova” sociedade brasileira, ganhou novos contornos. Isso porque o crescimento esportivo que envolvia as apostas no turfe e no remo, a proliferação dos clubes e a adesão das camadas populares, trouxeram também desconfianças e receios, gerando mais um tema de debates e polêmicas entre aqueles que eram a favor ou contra o esporte, como jornalistas, médicos, militares, educadores e esportistas.

⁹ BRACHT (1997; 2002); GEBARA (1993; 2003; 2006); GOELLNER (1993; 1996; 1998; 2005); LINHALES (2006; 2009); LUCENA (2001; 2003); MELO (1997; 1999; 2001; 2007); PAGNI (1995; 1996; 1997); PAIVA (2003); SOARES (1997; 2004); entre outros.

Esses debates gerados pelas polêmicas que o esporte vinha causando na sociedade da época, já pareciam configurar um primeiro movimento de disputa em torno do significado do termo esporte e também dos modos aceitáveis de praticá-lo.

Tanto que a popularização do esporte e seu alcance às massas colocaram em destaque as preocupações com a mocidade e a infância, pois os novos praticantes do esporte eram vistos como uma massa desordenada e indisciplinada. Esse pode ter sido um dos motivos que fez com que o esporte passasse a ser pensado para a escola (LINHALES, 2009).

Podemos observar que novamente a escola foi um dos locais de investimento na/da sociedade por meio de uma prática corporal, pois o esporte passou a servir como instrumento para a introdução e a fixação dos valores da modernidade. Linhales (2006, p. 95) sugere “que é posteriormente a 1920 que essa prática social [esporte] emprestará decisivamente à escola os seus dotes modernos e, nesse processo, também receberá dela sua forma socializadora”. Essa trama criaria condições para que o esporte pudesse ser cada vez mais visto como conteúdo educativo e como prática. Tanto que por volta das décadas de 20 e 30, o esporte já disseminado como experiência moderna e urbana:

participou de um projeto cultural que apostava na eficiência da escola como recurso de organização e disciplinarização da vida social. De maneira astuciosa, signos e códigos esportivos compuseram ordenamentos e enunciações que pretendiam modelar a forma escolar moderna como tempo/espço privilegiado na socialização de futuras gerações (LINHALES, 2009, p. 332).

Para a autora (2006; 2009), o esporte entra na escola a partir de um duplo movimento, de um lado como uma prática social já popularizada que necessitava ser orientada e pedagogizada; por outro lado, poderia contribuir para a superação do que era considerado atrasado agregando

valores da modernidade, já que o esporte era considerado uma prática moderna.

Realmente existem muitas evidências de que o esporte já estivesse presente na escola antes da década de 50, ou mesmo antes da segunda guerra, marco que tradicionalmente era utilizado como referência. Mas é preciso lembrar que a ginástica, conteúdo hegemônico na escola no início do século XX, compreendia também jogos esportivos como esgrima, natação e equitação. Nesse período os jogos esportivos eram visto como mais um dentre os exercícios que compunham a ginástica, portanto, ao esporte eram atribuídos os mesmos sentidos atribuídos às demais práticas, como o disciplinamento do corpo e a moralização das atitudes.

Isso demonstra que juntamente com as outras práticas de ginástica, o esporte já dividia o espaço na escola. Essa notoriedade do esporte não agradou a todos na sociedade, pois muitas discussões foram desencadeadas por aqueles que eram a favor da ginástica e contra o esporte, e aqueles que eram a favor do esporte na escola. Neste momento, era atribuído à EF e, portanto, à ginástica, o conceito anátomo-fisiológico. Este conceito passou a ser contestado, pois estaria impedindo o desenvolvimento "integral" do aluno. Logo, foi proposto um novo conceito, chamado bio-sócio-filosófico da EF, que no ano de 1966, aparece já modificado para bio-psico-social no Decreto n. 58.130. Nota-se a influência das idéias da Escola Nova em meios a essas discussões (BETTI, 1991).

Betti (1991) comenta o profundo questionamento pelo qual passou o Método Francês. Faz referência aos dizeres de Albino Costa (1949), que condena "os exercícios formais e artificiais conhecidos como flexionamentos, causadores do desinteresse das crianças pela Educação Física" (COSTA *apud* BETTI, 1991, p. 95). Além do que, ao esporte se "gruda" o novo conceito bio-psico-social, pois se acreditava que o esporte pudesse dar conta de um desenvolvimento mais amplo do sujeito, capaz de englobar as qualidades físicas, morais, intelectuais e sociais.

Muitos são os estudos¹⁰ que têm buscado compreender o fenômeno esportivo no âmbito escolar, mas poucos são os estudos que apresentam informações sobre o esporte no contexto específico da disciplina de EF durante as primeiras décadas do século XX. Isso certamente está relacionado ao fato de que neste mesmo período iniciava-se no Brasil o processo de escolarização da própria educação física, que começava a estruturar-se no interior da escola.

A escolarização da Educação Física no Brasil significou tanto a explicitação de um projeto educacional quanto a elaboração de um conjunto de leis voltadas para a implementação da prática obrigatória da Educação Física nas escolas brasileiras. Com referência ao projeto educacional moldado pelos textos de Fernando de Azevedo, sua configuração tornar-se-ia mais clara durante os anos 30, quando a Educação Física foi chamada como processo auxiliar na construção da nacionalidade. Por outro lado, no nível da legislação, marcado permanentemente pela obrigatoriedade, fica clara a existência de um projeto legislativo precedente ao projeto pedagógico, interferindo no próprio conteúdo da disciplina, isolando-a do contexto das outras disciplinas que compuseram os currículos escolares (GEBARA, 1993, p.21-2).

Desta forma, abordar as discussões sobre o esporte nas aulas de EF em fins do século XIX e início do século XX a partir da produção atual parece insuficiente, já que se trata de um período em que a própria EF dava início à sua forma escolar. Conforme a citação acima, a escolarização da EF pode ser percebida mais claramente durante a década de 30, período em que o Brasil passava a carregar as marcas de um governo forte, autoritário, que colocou em destaque a figura de Getúlio Vargas e suas realizações. Nesse ínterim, coube à EF servir ao projeto de construção da nacionalidade brasileira.

Diante da função conferida à EF, o esporte passa a agregar-se aos ideais de civismo e nacionalismo, visto que o esporte foi utilizado pelo governo como meio de intervenção na sociedade, na pretensão de

¹⁰ TABORDA et al. (2003); LINHALES (2006; 2009); MELO (1997); entre outros.

“construir indivíduos voltados para a ação, para a vitória, capazes de construir a grande nação brasileira” (BERCITO, 1997, p.154). Sônia Bercito (1997) fala em sua pesquisa sobre as práticas de atividades físicas que exigiam disciplina dos movimentos através do controle da vontade e o exercício constante da obediência para a prática de atividades esportivas submetidas a regras, que transformaria essas qualidades em hábitos a serem incorporados pelos indivíduos.

Percebe-se aí uma aposta de que o esporte, além do disciplinamento e controle do corpo, já alcançados com a prática da ginástica, poderia conferir novas condutas às crianças e jovens do país, como imprimir-lhes no espírito a obediência e o respeito às regras, bem como atitudes voltadas para a ação e o combate.

Com vistas ao idealismo da época, muitos documentos legais foram elaborados, como a Constituição de 1937, que dispõe sobre a obrigatoriedade da matéria de EF nos currículos escolares e também o Decreto-Lei n. 2.072 de 1940, que reforça a obrigatoriedade da educação física e faz menção ao esporte e à ginástica:

art. 4º A educação física, a ser ministrada de acordo com as condições de cada sexo, por meio da ginástica e dos desportos, terá por objetivo não somente fortalecer a saúde das crianças e dos jovens, tornando-os resistentes a qualquer espécie de invasão mórbida e aptos para os esforços continuados, mas também dar-lhes ao corpo solidez, agilidade e harmonia.

No artigo 4º do decreto acima, vemos o esporte descolado da ginástica. Isso demonstra que o esporte já representava uma prática não mais subordinada à ginástica, e sim alçada à sua mesma posição, pelo menos no que se refere aos objetivos pretendidos.

No ano seguinte, por meio do Decreto-Lei n. 3.199 de 1941, foi instituído o Conselho Nacional de Desportos (CND), que além de exercer na época uma função de caráter patriótico, era destinado a orientar, fiscalizar e

incentivar a prática de esportes em todo o país, e tornou também o esporte brasileiro completamente subordinado ao Estado. O art. 3º do decreto expressa que compete fundamentalmente ao CND “(...) tornar os desportos, cada vez mais, um eficiente processo de educação física e espiritual da juventude e uma alta expressão da cultura e da energia nacionais” (BRASIL, 1941).

É possível perceber que durante a era Vargas a ginástica foi perdendo seu espaço para o esporte na escola, pois este passou a representar os ideais e os valores cívicos do projeto educativo do governo militar.

Logo, o período pós-1946 foi marcado pela ascensão do fenômeno esportivo, que conduziria a um novo modelo para a EF brasileira (BETTI, 1991). Neste momento, o esporte era conteúdo de ensino hegemônico na escola através dos vigorosos exercícios que eram utilizados como forma de proteção à saúde, de modo que as partes constituintes de uma aula eram mais pautadas nos aspectos biológicos do que sustentada pelos pressupostos pedagógicos (SOARES, 1996; FRAGA, 2006).

Não é de se surpreender que o esporte tenha se tornado conteúdo hegemônico na escola, pois fora dela, o Decreto-Lei n. 9.912 de 1946, dispõe sobre a construção de praças de esportes em todo o país, como vemos no art. 1º: “Fica o Presidente da República autorizado a promover todas as providências necessárias à construção, no território nacional, de praças de esportes de todas as modalidades, expedindo os respectivos atos” (BRASIL, 1946). Em seguida, no ano de 1950 pelo Decreto n. 28.707, o governo federal passa a conceder subvenções a entidades esportivas, destinadas à realização de campeonatos amadores no país (BRASIL, 1950).

Isso demonstra a força e o apelo do esporte em nosso país, uma prática que vinha sendo legitimada pelas instâncias legais e pela sociedade, e que começava a se estruturar com cada vez mais intensidade nesse período. Tais eventos vieram a produzir reflexos na escola, tanto que na década de 1950, foi introduzido na escola o Método Desportivo

Generalizado, difundido no Brasil pelo professor Augusto Listello. Esse método, além de tornar o esporte um conteúdo apropriado para a escola, conferiu à prática condição de legitimidade ao compor os currículos escolares da época. Betti (1991) aponta que o "Método Desportivo Generalizado representou uma reação contra os velhos métodos de ginástica" (p. 99), e que entre os objetivos a serem alcançados, estava a especialização através do desenvolvimento e aperfeiçoamento do gesto motor e a *performance*.

De acordo com este mesmo autor (1991), a Revista de Educação Física do Exército que vinha apresentando as idéias de cunho político-ideológico peculiar ao Estado Novo, passou a dedicar seus números ao esporte, em especial no campo das técnicas. Os efeitos na escola dessa abrupta ascensão do esporte podem ser vistos também pelas Portarias 168 e 148 do MEC, respectivamente de 1956 e 1967, que indicam a aproximação do conceito de educação física com o conceito de esporte, admitindo inclusive, as competições esportivas como substitutivas das sessões de EF na escola (BETTI, 1991). Essa aproximação entre EF e esporte na época parece ser o princípio de uma marca que a EF carrega até os dias de hoje, de que EF na escola é sinônimo de esporte, ou de que a prática de esportes fora do horário de aula pode substituir ou isentar a participação do aluno das aulas de EF na escola. Essa discussão será ampliada mais adiante.

Em seguida, a obrigatoriedade da EF nos currículos de 1º e 2º graus¹¹ veio a aparecer no artigo 7º da LDB n. 5.692/71, que segundo Sousa et al. (1997), tanto a LDB de 71 quanto o Decreto n. 69.450/71 – que concebia a EF como atividade capaz de desenvolver e aprimorar forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando – foram impostos na época em que o país vivia sob a ditadura militar, fazendo da EF um dos meios para as finalidades da educação nacional. Isso só demonstra que a EF na escola, com suas práticas esportivas, veio a se tornar uma ferramenta política para a melhoria da saúde dos brasileiros, mas uma saúde vista apenas pela

¹¹ Hoje ensino fundamental e médio, mas opto em manter a nomenclatura da época.

condição física. Para a conquista dessa saúde, do corpo saudável, vigoroso e forte, a EF valia-se da aptidão física como conteúdo norteador para suas ações na escola, alcançada por meio do esporte. Emerge então, uma EF voltada à saúde via aptidão física, em que o esporte serviu como um meio para atingir tal objetivo. A aptidão física foi um dos pontos que tornou possível essa relação estreita entre esporte e EF, pois através do esporte era possível alcançar os níveis de condicionamento físico desejado.

Conforme Betti (1991) menciona, a aptidão física foi definida como referência para orientar o planejamento das aulas e para controle e avaliação nas escolas de 1º e 2º graus. E entre as atividades do currículo para turmas a partir da 5ª série do 1º grau, estava a iniciação esportiva.

Na esfera do discurso pedagógico começavam a ser questionados os valores e objetivos atribuídos à EF, já que ter a aptidão física como referência na EF escolar restringia as possibilidades pedagógicas para o alcance do tão almejado objetivo de atingir a formação integral do sujeito (BETTI, 1991). Entretanto, sem tais preocupações pedagógicas, o Estado inseriu a educação física no contexto geral de desenvolvimento dos recursos humanos nacionais, “sob o prisma da ‘aptidão física’, e da projeção nacional via esporte de alto rendimento, sob o prisma da formação de novos talentos esportivos, incorporando definitivamente o conteúdo esportivo no 1º e 2º graus” (BETTI, 1991, p.106). Esse foi um dos motivos que contribuíram para a esportivização da EF, já que os autores da Política Nacional de Educação Física e Desporto simpatizavam com o esporte nos moldes do alto rendimento e por eles foi colocado entre as preocupações nacionais.

De acordo com Bracht (2006), os Planos Nacionais de Educação Física e Esporte construídos nos anos 70 e parte dos anos 80, viram na EF o espaço para o ensino do esporte e a base de um sistema esportivo que tinha como objetivo transformar o país em uma grande potência esportiva. Tanto que no contexto escolar, o evento norteador do trabalho com o esporte eram os jogos escolares, nas suas versões municipais, regionais, estaduais e nacional.

Esse processo todo fez com que os códigos e os princípios do esporte, pela sua importância social e política, se impusessem à educação física escolar e, conseqüentemente, à escola. Tal foi essa imposição e subordinação que, no imaginário social e escolar, a educação física escolar passou a ser sinônimo de esporte, produzindo uma monocultura do esporte na escola (BRACHT, 2006, p.125).

Em função disso, Betti (1991) afirma que se criou uma nova visão sobre o assunto, de que o aluno e a escola deveriam servir aos interesses do esporte e a ele adaptar-se, e não o esporte estar a serviço dos interesses educacionais¹². Isso corroborou para a esportivização exercer uma vital influência na organização curricular e programática da EF. Mas tudo isso só foi possível com o respaldo no plano oficial da época, que para justificar o valor educativo do esporte, que estava inserido num sistema de educação formal, precisava manter o discurso pedagógico. Como afirma Bracht (2010, p.1), “a referência à aptidão física não é abandonada, mas é relativizada em função da importância política e econômica que o esporte assume em nossa sociedade”. Esse processo de ascensão do esporte ficou conhecido como a “esportivização” da EF. Foi o esporte que passou a conferir à EF a legitimidade dessa disciplina na escola, ou seja, seu *status* passou a ser outro em razão da importância social atribuída ao fenômeno esportivo.

Em seguida, a década de 80 foi marcada por um período de transição entre o final de um regime de governo autoritário e um novo momento de redemocratização da sociedade brasileira. Frente às mudanças sociais ocorridas na época, Muniz et al. (1998) afirmam que a EF como disciplina curricular se tornou objeto de profundo questionamento no que se refere aos valores, aos sentidos, às diretrizes e aos instrumentos de ação didático-pedagógica norteadores da intervenção do professor. Surge nesse momento o movimento renovador da Educação Física brasileira, influenciado pelas idéias do movimento dito “humanista” na pedagogia, que se deu no campo específico da educação. Segundo Soares (1996), o movimento renovador

¹² Essa discussão foi o mote de alguns textos produzidos na área sobre o esporte na/da escola e o esporte de rendimento.

da EF passou a questionar muito do que se fazia em nome da EF na escola, atribuindo principalmente ao esporte e à ginástica o caráter de conteúdos de alienação. Conforme Caparroz (1997), a EF escolar é motivo de discussão entre os autores no sentido de negar as concepções anteriores, pautadas principalmente na biologização do movimento humano, que se materializavam nas práticas desportivizadas, visando basicamente à formação de atletas e ao desenvolvimento da aptidão física.

Essa crítica estabelecida nos anos 80 trouxe uma importante contribuição para a área, pois se abriram as possibilidades de debates sobre outras formas de compreender a EF (CAPARROZ, 1997), como na interlocução com as ciências sociais.

A 'apropriação' de novas referências e pressupostos teóricos, numa perspectiva crítico/social, trouxe contribuições fundamentais para a confirmação do novo paradigma da educação física, garantindo a ampliação da 'visão' de mundo, sociedade, homem, educação, ciência, com isto qualificando seu poder de intervenção, argumentação, interpretação e de denúncia da educação física. Esta opção de leitura desvelou as influências ideológicas implícitas ou explícitas no processo educacional do país, desencadeando um processo de 'ruptura', de desestabilizar o estabilizado, de desarmonizar o harmonizado; desmistificando a pretensa concepção de neutralidade política das práticas corporais e dos esportes na educação física, influenciada pelo pensamento médico-militares, que eram hegemônicos na época (CARLAN, 1997, p.23).

O movimento renovador no campo da EF foi e continua sendo um marco na história da EF brasileira, pois esse movimento estabeleceu um novo modo de compreender a EF, não mais como uma atividade com fim em si mesma ou como meio de alcançar a aptidão física, e sim como um componente curricular da escola que deve tomar a cultura corporal de movimento como objeto de estudo principal, um escopo mais amplo do que aquele definido para a EF em outros tempos.

Procurei estabelecer nesta seção, mesmo que de modo sucinto, algumas discussões que considero fundamentais para compreender o

contexto que influenciou diferentes gerações de professores de EF e que até hoje ecoa. Discussões que fazem parte da história da EF brasileira e também de uma cultura e de um discurso que interpela de diferentes modos os professores de EF. Falo sobre o declínio da ginástica e ascensão do esporte, da afirmação do esporte pela aptidão física, do movimento renovador da EF, e sobre o esporte como elemento da cultura corporal de movimento, discussão que vou empreender a seguir. Estes movimentos históricos como prefiro chamar, fazem parte de uma herança que compõe, entre outros discursos sobre esporte, a formação dos professores de EF.

Com respeito à história do esporte, Caparroz (1997) aponta a ausência de uma análise que opera no sentido de compreender, de forma crítica, quais foram os fatos que levaram esta determinada prática cultural, o esporte, a ser incorporada pela EF escolar. Segundo ele, “observam-se análises que pairam somente no campo da denúncia, da constatação, sempre com base em uma abordagem, que só se volta às relações escola-estrutura social” (p.137). “Neste sentido, não há observações sobre quais necessidades além das macroestruturais foram decisivas para que a Educação Física no âmbito escolar absorvesse os códigos da instituição esporte” (p.138). De qualquer forma, independente de outras compreensões sobre os motivos que levaram a EF escolar a incorporar os ditames do fenômeno esportivo, o que sabemos é que se cristalizou como diz Bracht (2010), “uma cultura esportiva na Educação Física, respaldada no prestígio e importância social, política e econômica do esporte, aspecto que se consolidou também no imaginário social mais amplo da população” (p.2). Isso mobilizou o campo acadêmico e produziu uma série de debates, com posicionamentos bem marcados, em torno da temática “esporte escolar”.

O artigo intitulado “*esporte na escola*” e o “*esporte da escola*”: da *negação radical para uma relação de tensão permanente*, escrito por Tarcísio Mauro Vago (1996) e publicado pela revista Movimento, em que o

autor estabelece um diálogo com Valter Bracht (1992)¹³ – sobre as relações da escola com as práticas culturais de esporte, foi um dos textos que antecipou a retomada das discussões que na década de 80 ocupavam boa parte dos debates acadêmicos na área. Falo sobre os artigos da seção Temas Polêmicos: “Esporte na Escola e Esporte de Rendimento”, publicados pela mesma revista, na qual o esporte é discutido por autores que assumem diferentes perspectivas teóricas. Valter Bracht e Elenor Kunz (2000/1) abrem a discussão, seguidos por Adroaldo Gaya e Celi Taffarel (2000/2). No ano seguinte, Marco Paulo Stigger e Alexandre Vaz (2001/1) dão continuidade à discussão, que é mediada por Hugo Lovisolo no último artigo da seção Temas Polêmicos (2001).

Após alguns anos, mais especificamente em 2009, foi lançado o livro “Esporte de rendimento e Esporte na escola” organizado por Stigger e Lovisolo. Neste livro foram reabertas as discussões sobre o assunto, que não se esgotaram e que parecem não se esgotar. Os mesmos autores redigiram um novo escrito atualizando suas considerações sobre o tema. Como está escrito no verso do livro, trata-se de um debate *em movimento*...

Não pretendo apresentar todas as perspectivas sobre o assunto em pauta, opto apenas em centrar nas questões que interessam diretamente o meu trabalho.

Concordo com os autores que reconhecem o esporte como um fenômeno de múltiplas configurações – no lazer, na escola, nos clubes e associações esportivas – sem, entretanto, negar o caráter hegemônico de uma das manifestações mais difundidas na sociedade, o esporte de rendimento. Segundo Bracht (2009), é preciso não apenas diferenciar o esporte conceitualmente a partir dos diferentes sentidos que podem orientar as ações esportivas, mas também buscar identificar as relações que essas manifestações estabelecem entre si. Podemos fazer isso pensando no impacto e nos efeitos que a Copa do Mundo de 2014 e os Jogos Olímpicos

¹³ Valter Bracht decidiu não levar adiante a discussão e esclarece: “decidi não levar adiante [o debate com Vago], e isso pela simples razão de que não via divergências fundamentais entre as minhas posições e as dele (...)” (2009, p.176).

de 2016 no Brasil podem ter nas aulas de EF na escola. E será que essas grandes competições esportivas tendem a legitimar e afirmar o esporte no contexto escolar? Porque investimentos do Ministério do Esporte não faltam sobre os chamados "Programas de incentivo", como as Olimpíadas Escolares, Talento Esportivo nas Escolas, Programa Segundo Tempo, entre outros. Inclusive um estudo de caso sobre o Colégio Estadual do Espírito Santo realizado por Bracht et al. (2002), mostra o quanto as vitórias nas competições esportivas no cenário capixaba conferiram legitimidade à EF na escola, além do que, estas vitórias eram percebidas no imaginário social como indicador de qualidade de ensino.

Reconheço aspectos positivos nesses programas e projetos, mas cabe ressaltar minha posição de que o esporte nas aulas de EF na escola deve ser tratado como um conteúdo, e para isso acontecer é necessário passar por uma mediação pedagógica, tal como salienta Bracht (2009). Para ele, o esporte escolar enquanto prática corporal,

deveria ser mais o esporte praticado a partir dos sentidos do prazer, da cooperação e da saúde. Isso não significa que o esporte de alto rendimento não deva ser tematizado, mas, nesse caso, para ser compreendido enquanto fenômeno destacado da nossa cultura (2009, p.176).

Para Gaya (2009, p.187), o esporte na escola deve, "para além de exercitar os corpos e proporcionar-lhes bons níveis de aptidão física e habilidades motoras, desenvolver valores, conhecimentos, atitudes e hábitos pessoais e sociais".

Esse entendimento de que o esporte deve desenvolver valores e atitudes morais, é uma concepção muito recorrente no campo da EF. É interessante observar como as outras disciplinas escolares, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História etc., empenham-se para garantir o conhecimento de caráter conceitual na escola, o que não implica na diminuição da importância dos saberes não-conceituais imbricados ou subjacentes ao conhecimento escolar. Não é à toa que a EF, apesar dos vários esforços na área para uma sistematização do seu

conhecimento relacionado à escola, ainda é percebida e tratada no âmbito dos saberes atitudinais (normas, valores e atitudes) e procedimentais (ligados ao fazer), ou seja, como uma disciplina que aprimora o caráter e também as habilidades motoras.

A “virada” na EF – entendida como um novo modo de pensar a EF para a escola, ou como cita Bracht, “uma mudança radical do entendimento do conteúdo da disciplina” (2010, p.2) – foi impulsionada pelo movimento renovador, que estabeleceu um novo conhecimento para a EF escolar, a cultura corporal de movimento humano.

De acordo com Bracht (2010) o movimento renovador da EF brasileira promoveu uma “desnaturalização” do seu objeto, em que corpo, antes entendido somente como uma dimensão da natureza (em nós), passa a ser compreendido como uma construção cultural, portanto, simbólica. Nesse sentido, entende-se que as diferentes práticas corporais foram construídas pelo homem em determinado contexto histórico-cultural e com significados próprios.

Promove-se, então, uma “culturalização” do objeto/conteúdo da Educação Física. **Assim vão ser cunhadas as expressões cultura corporal, cultura de movimento e cultura corporal de movimento para expressar o objeto/conteúdo de ensino da Educação Física.** Há aqueles que preferem a primeira, outros a segunda ou a terceira, por razões diferentes, mas todos concordam que o fundamental nesse caso é apreender/compreender o objeto/conteúdo da Educação Física como uma dimensão da **cultura** (e não mais da natureza no sentido de submetida apenas às suas leis próprias). Isso vai ampliar em muito o conteúdo de ensino da Educação Física como disciplina escolar e indicar também uma mudança de sentido, de função para a sua presença na escola (BRACHT, 2010, p. 2-3, grifos do autor).

Considero que essa tenha sido a grande “virada” na EF brasileira, pois como frisa Bracht (2010), não se trata mais de submeter os alunos somente a uma atividade física para o fortalecimento dos corpos ou o desenvolvimento de habilidades esportivas, “passa-se agora a entender a função da disciplina Educação Física como a de introduzir os alunos no universo da cultura corporal de movimento” (p.3). Esta concepção foi apresentada

pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para denominar o conjunto de conhecimentos a serem tratados pela EF na escola.

A Educação Física é entendida como uma área que trata de um tipo de conhecimento, denominado cultura corporal de movimento, que tem como temas o jogo, a ginástica, o esporte, a dança, a capoeira e outras temáticas que apresentarem relações com os principais problemas dessa cultura corporal de movimento e o contexto histórico-social dos alunos (BRASIL, 1998, p.26).

Embora os PCN tenham sido o primeiro documento oficial a apresentar uma sistematização dos conteúdos escolares para a disciplina de EF, cabe ressaltar as críticas que o Ministério da Educação recebeu sobre as versões preliminares do documento de membros do Colégio Brasileiro de Ciências dos Esportes (CBCE). De acordo com Muñoz e Terra (1997), em parecer escrito no I Congresso Nacional de Educação (CONAD) foi explicitada a intenção de que os PCN fossem rejeitados em qualquer âmbito no campo educacional pelo motivo de:

não atenderem às necessidades pluri-culturais da sociedade brasileira e por desprezarem as iniciativas dos educadores que reconhecem e valorizam as diversidades socioeconômicas, regionais e culturais da comunidade atendida, sobretudo, no âmbito da escola pública (CONAD *apud* MUÑOZ; TERRA, 1997).

Entre as críticas recebidas, foi mencionado por Celi Taffarel (1997) o fato de que a equipe responsável pela organização dos PCN, consultores e assessores, não ter apresentado no documento referências da literatura específica sobre a história da EF no Brasil, sobre os Encontros Nacionais dos Grupos de História da Educação Física Esporte e Lazer e sua extensa produção. “Todo o esforço teórico de muitos estudiosos para produzir conhecimento em Educação Física foi, lamentável e inexplicavelmente, desprezado pelos autores do documento” (SOUZA et al, 1997).

Apesar das críticas não há como negar a importância dos PCN e da LDB na consolidação da cultura corporal de movimento como objeto de estudo da Educação Física (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009). Para os autores, fica claro que,

tornar os alunos fisicamente aptos, não deve mais ser a principal finalidade dessa disciplina na escola, e sim levar os estudantes a experimentarem, conhecerem e apreciarem diferentes práticas corporais sistematizadas, compreendendo-as como produções culturais dinâmicas, diversificadas e contraditórias (p.113).

Como diz Bracht (2010), “já não basta a mera exercitação física ou a aprendizagem das destrezas esportivas, há que se ampliar o conteúdo da Educação Física de tal maneira que encampe os conhecimentos construídos pelas diferentes ciências **sobre** essas práticas”. Sendo assim, o conteúdo da EF assume um duplo caráter: “trata-se de um **saber fazer** e de um **saber sobre esse fazer**” (p.3, grifos do autor). Aprender sobre o esporte, por exemplo, não significa somente adquirir a habilidade ou a destreza motriz esportiva, mas também capacidade de situar historicamente o esporte, perceber o modo como os interesses políticos e econômicos interferem no seu desenvolvimento, identificar os possíveis benefícios que essa prática pode apresentar, entre outros aspectos (BRACHT, 2010).

A partir dessa nova perspectiva de EF, muitas experiências e elaborações de diretrizes serviram como suporte para uma tentativa de sistematização dos conteúdos da EF, que se deu ao longo da década de 1990 e início da década de 2000. No âmbito das políticas nacionais de educação, os PCN apresentam em 1998 os conteúdos da disciplina de EF de forma categorizada, dentro de três blocos segundo sua categoria conceitual (fatos, conceitos e princípios), procedimental (ligados ao fazer) e atitudinal (normas, valores e atitudes). Segundo os PCN, os conteúdos da categoria atitudinal perpassam os três blocos, enquanto os conteúdos conceituais e procedimentais são distribuídos nas especificidades de cada bloco.

Dentro dos conteúdos conceituais e procedimentais relacionados ao grupo dos esportes, jogos, lutas e ginásticas a serem desenvolvidos nas aulas de EF, os PCN (BRASIL, 1998) apresentam:

- Compreensão dos aspectos históricos sociais relacionados aos jogos, às lutas, aos **esportes** e às ginásticas;
- Participação em jogos, lutas, e **esportes** dentro do contexto escolar de forma recreativa e competitiva, além da vivência de jogos cooperativos;
- Compreensão e vivência dos aspectos relacionados à repetição e à qualidade do movimento na aprendizagem do **gesto esportivo**;
- Aquisição e aperfeiçoamento de habilidades específicas a jogos, **esportes**, lutas e ginásticas;
- Compreensão e vivência dos aspectos técnicos e táticos do **esporte** no contexto escolar;
- Desenvolvimento da capacidade de adaptar espaços e materiais para realizar **esportes** simultâneos, envolvendo diferentes objetivos de aprendizagem;
- Vivência de **esportes individuais e coletivos** dentro de contextos participativos e competitivos;
- Vivência de variados papéis assumidos no **contexto esportivo** (goleiro, defesa, atacante, técnico, torcedor, juiz);
- Participação na organização de campeonatos, gincanas, excursões e acampamentos dentro do contexto escolar.

Procurei destacar os aspectos relacionados ao esporte, embora tenha deixado de fora quatro itens que não apresentavam relação direta com o tema. Com isso podemos perceber a força desse elemento da cultura corporal de movimento nos PCN. Embora existam críticas à elaboração deste documento, reconheço que um dos grandes legados dos PCN foi o fato de abordar os conteúdos em três dimensões: atitudinal, procedimental e conceitual. Este último, ainda é tratado como se não existisse para a EF na escola, salvo algumas exceções.

Nesse contexto, e considerando todo esse movimento, em 2009 foi elaborado por Fernando Jaime González e Alex Branco Fraga o Referencial Curricular da Educação Física do Estado do Rio Grande do Sul. Para Bracht (2010), esse documento se configura como um esforço de sistematização de propostas e experiências herdadas do movimento renovador da EF brasileira, que teve como primeira sistematização a obra do Coletivo de Autores (1992), que não será detalhada neste trabalho.

Como destacam González e Fraga (2009), este Referencial deve ser entendido como:

um movimento preliminar de organização de saberes dentro de uma disciplina com pouca tradição na elaboração de projetos curriculares. Este documento foi concebido para funcionar como um guia de estudo e não como um manual de instruções, portanto, não é o fim da linha, e sim o ponto de partida de uma série de discussões sobre o que deve ser ensinado em Educação Física na escola (p.114).

No que se refere à organização deste referencial, vou apresentar brevemente o modo como o esporte nele está estruturado, já que este é o tema que tem conduzido as discussões desta dissertação.

Como um dos elementos da cultura corporal de movimento, objeto de estudos da EF e conteúdo hegemônico nas aulas de EF, o esporte precisa ser tratado como um conteúdo a ser estudado pelos alunos nas aulas de EF escolar, uma idéia que se contrapõe ao estigma de uma disciplina na qual os alunos não têm o que estudar.

No Referencial Curricular da Educação Física do Estado do Rio Grande do Sul (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009), o esporte apresenta dois grandes eixos a serem tratados durante as aulas, estruturados a partir de *Saberes corporais* e de *Saberes conceituais*. Alocado no eixo dos "saberes corporais" estão os conhecimentos produzidos ou construídos com base na experiência sustentada predominantemente no movimento corporal. Já no eixo dos "saberes conceituais" estão os conhecimentos relativos ao conjunto de dados e conceitos que descrevem e explicam diferentes aspectos relativos

às práticas corporais. Dentro de cada um destes dois eixos, são identificados dois subeixos.

O primeiro subeixo “saberes corporais” trata de um conjunto de conhecimentos que permite ao aluno “se virar” fora da escola em atividades ensinadas nas aulas de EF, como nos momentos de lazer com os amigos. Este subeixo explicita os conhecimentos necessários para “saber praticar” algumas das manifestações da cultura corporal de movimento. Já o segundo subeixo evidencia os conhecimentos da mesma natureza do “saber praticar”, mas deles se diferenciam em função do nível proficiência almejado. Por exemplo, ensinar rugby ou baseball, implicará a proposição de um fazer corporal que leve os alunos a conhecerem tal prática, mas sem a pretensão de investir em um nível de apropriação que lhes permita praticar fora da escola estes esportes. Este subeixo está centrado na lógica do “praticar para conhecer” (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009).

Paralelamente, os dois subeixos relativos ao eixo dos “saberes conceituais” estão organizados de acordo com os aspectos das práticas corporais em estudo. O primeiro, denominado de “conhecimento técnico”, articula conceitos necessários para o entendimento das características e do funcionamento das práticas corporais em uma dimensão mais operacional. O segundo subeixo é denominado “conhecimento crítico”, pois trata do processo de inserção destas mesmas práticas corporais em determinados contextos socioculturais¹⁴.

Após apresentar os PCN e os Referenciais Curriculares e com base nas entrevistas realizadas com os colaboradores, percebo que esta questão relacionada ao esporte como elemento da cultura corporal de movimento ainda não se enraizou da forma como está previsto nesses documentos, especialmente nos PCN, considerando seus 14 anos de implantação pelo Ministério da Educação. O que é tratado nos PCN e nos Referenciais ainda não habita o imaginário dos professores da forma como era esperado, a considerar pelo período em que se formaram, pois como apresento mais

¹⁴ Para maiores informações consultar: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol2.pdf>.

adiante no capítulo das análises, é difícil encontrarmos professores que façam referências àquilo que está expresso nesses textos, seja quanto à cultura corporal de movimento ou quanto à categorização dos conteúdos e dos saberes sugeridos nos documentos.

O movimento renovador entendeu que seria necessário romper com a idéia e o caráter de mera atividade atribuído à EF, que por muitos anos sustentou sua presença na escola por meio da aptidão física. Desta forma, o movimento renovador rompeu com esta tradição de “exercitar para”, que conforme González e Fensterseifer (2009, p.12), “colocou à EF (é bom lembrar: a seus protagonistas) a necessidade de reinventar o seu espaço na escola, agora com o caráter de uma disciplina escolar”. Posicionar a EF na forma de um componente curricular, responsável por um conhecimento específico (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009).

No entanto, como sinalizam os autores, é bom ter claro que esse novo projeto existe como uma prática que ainda tem pouca visibilidade e não enquanto prática hegemônica, de modo que “a ausência de projetos curriculares de EF na maioria das escolas e, particularmente, a falta que sente deles uma porção importante dos professores é um claro sinal dessa transição” (p.12).

Portanto, essa é uma parte da herança da EF brasileira que, apesar de estar bem fundamentada na literatura e em documentos oficiais, ainda não foi assumida na prática pedagógica dos professores de EF de muitas escolas brasileiras. De acordo com González e Fensterseifer (2009, p.12), a EF se encontra “entre o não mais e o ainda não”, “entre uma prática docente na qual não se acredita mais, e outra que ainda se tem dificuldades de pensar e desenvolver”.

3.2 SABERES ACADÊMICO-PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

As primeiras influências do esporte na formação de professores de educação física podem ser percebidas a partir do Decreto-Lei n. 1.212/39, que cria a Escola de Educação Física e Desportos ligada a Universidade do Brasil (MOLINA NETO et al, 2006)¹⁵. No art. 1º do decreto são expressas as finalidades da Escola Nacional de Educação Física e Desportos, como formar pessoal técnico em educação física e desportos; imprimir o ensino da educação física e dos desportos, em todo o país; difundir conhecimentos relativos à educação física e aos desportos; realizar pesquisas sobre a educação física e os desportos, indicando os métodos mais adequados à sua prática no país (BRASIL, 1939).

Como já foi discutido na seção anterior, o projeto político do governo Vargas se estendia à EF e ao esporte, justificados pelos ideais de nacionalismo. Um dos cursos oferecidos pela Escola Nacional de Educação Física e Desportos era o de técnica desportiva, o que demonstra a preocupação do governo da época com a formação especializada de profissionais para trabalhar com o esporte. É possível perceber essa preocupação também ao observarmos as disciplinas comuns aos outros cursos¹⁶ ofertados pela Escola Nacional, como as disciplinas de Ginástica rítmica, Desportos aquáticos, Desportos terrestres individuais, Desportos terrestres coletivos, Desportos de ataque e defesa.

A partir da criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos, outros cursos superiores em EF são reconhecidos e autorizados para o funcionamento, como a Escola Superior de Educação Física do Estado de São Paulo (Decreto n. 5.723/1940), a Escola Superior de Educação

¹⁵ Molina Neto et al. também mencionam um estudo realizado por Bracht e colaboradores (2003) que “sublinham que desde 1873 já existiam movimentos para introduzir a educação física como componente da proposta de escolarização nas escolas públicas da corte de Niterói, hoje estado do Rio de Janeiro” (2006, p.48).

¹⁶ Curso superior de educação física; Curso normal de educação física; Curso de treinamento e massagem; Curso de medicina da educação física e dos desportos (BRASIL, 1939).

Física no Estado do Rio Grande do Sul (Decreto n. 7.219/1941), entre outros cursos criados em diferentes regiões do país.

De acordo com Taffarel e Lacks (2005), as discussões que envolvem a formação em educação física vêm acontecendo desde a criação da primeira escola civil de EF, mas somente a partir da década de 1980 vêm sendo realizados estudos com maior aprofundamento sobre o assunto. Para além de mapear o contexto histórico que marca a introdução dos cursos de formação de professores de EF no Brasil, ou apresentar o processo de discussões e debates que marcaram o campo acadêmico na esfera da formação profissional, o meu objetivo aqui é pensar a formação acadêmica como uma forma de herança recebida pelos professores de EF. Entretanto, somente no que se refere ao componente esporte na formação.

Por ser o esporte um conteúdo hegemônico nas aulas de EF na escola, as disciplinas que trabalham com este tema na graduação acabam se tornando fundamentais no processo de preparação docente dos futuros professores. A fim de desencadear uma discussão sobre o assunto, vou apresentar parte de um projeto desenvolvido pelo Núcleo UFRGS da Rede CEDES¹⁷, composto por diversos grupos de pesquisa, e sob financiamento do Ministério do Esporte¹⁸. O projeto intitulado *Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1940-2010): mapeando cenários da formação profissional e da produção do conhecimento em políticas públicas de esporte e lazer*, teve por objetivo central analisar o papel da ESEF/UFRGS no desenvolvimento da Educação Física, do Esporte e do Lazer no âmbito local, regional e nacional. Ao grupo de estudo e de pesquisa Políticas de Formação em Educação Física e Saúde (POLIFES), ao qual estou vinculada, coube investigar momentos significativos da história curricular dos

¹⁷ Os Centros de Desenvolvimento de Esporte Recreativo e de Lazer (CEDES) fazem parte de uma ação programática do Ministério do Esporte, gerenciada pela Secretaria Nacional de Desenvolvimento de Esporte e do Lazer. Reúnem instituições de ensino superior que compõem os núcleos da rede. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/sndel/esporteLazer/cedes/apresentacao.jsp>> 21 dez. 2010.

¹⁸ Ainda que o grupo de entrevistados seja composto por professores egressos de várias universidades, trago como exemplo um estudo sobre a ESEF/UFRGS em função de esta ser a única escola de graduação em EF por 30 anos.

curso de Educação Física oferecidos pela ESEF/UFRGS ao longo deste período (FRAGA et al, 2010).

A partir desta investigação, em que foram analisadas as grades curriculares¹⁹ disponíveis a partir de 1980 no site da universidade²⁰, pode-se perceber seis “pontos de tensão”²¹, entre os quais um servirá mais adiante para pensar o esporte, pois se refere à proporcionalidade entre as disciplinas obrigatórias e eletivas no currículo.

Nos anos de 1980 a 1986 vemos a proporção de dois créditos eletivos entre os 160-166 créditos totais que o aluno deveria fazer. Já em 1987 até 2000, cresce expressivamente para 116-124 os créditos eletivos no interior dos 190-196 créditos do curso. Em seguida, entre os anos de 2001 a 2011 os créditos eletivos variam de 94-104 em um total de 184-192 créditos.

Vale lembrar que em 1969, o Parecer n. 894/1969 e a Resolução n. 69/1969 fixaram o currículo mínimo, a duração e a estrutura dos cursos de graduação em Educação Física, propondo um único currículo que tinha como objetivo tanto a formação do professor de educação física com licenciatura plena, quanto a formação do técnico desportivo, habilitação concomitante à licenciatura com o acréscimo de mais duas matérias desportivas (BRASIL, 2004). Anos mais tarde, o Conselho Federal de Educação, a partir da Resolução n. 03 de 16 de junho de 1987, fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura). No art. 1º da resolução, “a formação dos profissionais de Educação Física será feita em curso de graduação que conferirá o título de Bacharel e/ou Licenciado em Educação Física” (BRASIL, 1987). No art. 2º,

Os currículos plenos dos cursos de graduação em Educação Física serão elaborados pelas instituições de ensino superior, objetivando: a) possibilitar a aquisição integrada de

¹⁹ Currículo Licenciatura em Educação Física – 045.00

²⁰ Disponível em: <<http://www1.ufrgs.br/graduacao/xInformacoesAcademicas/curriculo.php?CodHabilitacao=98&CodCurriculo=279&CodCurso=314&sem=1980012>>. Acesso em: 16 mar. 2011.

²¹ Para maiores detalhes, consultar: <<http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/18232>>.

conhecimentos e técnicas que permitam uma atuação nos campos da Educação Escolar (pré-escolar, 1º, 2º e 3º graus) e Não-Escolar (academias, clubes, centros comunitários/condomínios etc.) (BRASIL, 1987).

Parece haver relação entre o expressivo crescimento das disciplinas eletivas a partir do ano de 1987 na ESEF/UFRGS e os documentos legais citados acima. É como se essa reestruturação do currículo após 1987 estivesse tentando ajustar a formação do professor de EF para atuar no espaço escolar e não-escolar, mas delegando ao estudante a responsabilidade de organizar sua própria trajetória acadêmica.

Compreender a relação de proporcionalidade entre as disciplinas eletivas e obrigatórias aqui apresentada é fundamental para que possamos visualizar aonde o esporte aparece nessa discussão. São as disciplinas esportivas que configuram grande parte dos créditos eletivos. Isso significa que embora os estudantes egressos da ESEF/UFRGS possuam a mesma titulação acadêmica, seus históricos de curso e suas trajetórias de formação são muito distintas²². Inclusive essa proporcionalidade entre os créditos eletivos e obrigatórios permite que os estudantes se formem em um curso de Licenciatura sem a obrigatoriedade de realizar determinadas disciplinas esportivas, que podem ser substituídas por outras não-esportivas.

Esse caso da ESEF/UFRGS demonstra que diferentes concepções sobre esporte têm sido produzidos por este currículo, pois o caráter eletivo das disciplinas esportivas poderá fazer com que as noções sobre esporte dos estudantes, formuladas a longo de suas trajetórias de vida, não sejam sequer discutidas, contestadas ou mesmo modificadas, embora saibamos que o esporte é [ou deveria ser] um elemento tematizado também nas outras disciplinas curriculares. Como um estudante de graduação conseguirá compreender o esporte no âmbito escolar se ele deixar de cursar as disciplinas que tratam especificamente deste conteúdo? Desta forma, a herança que a formação inicial tem deixado sobre esporte na escola pode

²² Saliento que neste momento a ESEF/UFRGS passa pelo processo de reestruturação curricular, que possivelmente entrará em vigor no primeiro semestre de 2012.

estar servindo para reforçar a pré-concepção que o aluno já tinha antes de ingressar no curso.

Faço referência ao curso da ESEF da UFRGS pelo fato de ainda ter em vigor um currículo²³ com significativa carga horária destinada aos créditos eletivos. Este currículo sugere que diferentes noções sobre esporte foram [e têm sido] recebidas pelos estudantes desta instituição.

Nesse ínterim, uma questão que se manifesta a partir da pesquisa desenvolvida pelo grupo POLIFES, mencionada anteriormente, ajuda a compreender mais sobre esse legado recebido pelos professores. Como o esporte tem sido tratado nas disciplinas esportivas que compõem os currículos de formação em EF? Pois no que se refere às proposições pedagógicas voltadas para o ensino do esporte no âmbito da formação, existe a necessidade de uma maior ampliação do debate. Para falar sobre isso, trago à discussão pesquisadores que têm se dedicado ao assunto.

De acordo com Jocimar Daólio (1998, p.112),

A grande quantidade de horas nas disciplinas que tratam o esporte nos cursos de formação profissional em educação física ainda é destinada aos aspectos técnicos das modalidades, fazendo com que os alunos, futuros professores, pratiquem os fundamentos esportivos na duvidosa premissa de que basta saberem fazer para saberem ensinar futuramente.

A chamada “esportivização”²⁴ do currículo se caracteriza tanto pelo elevado número de disciplinas que tratam das modalidades esportivas presentes no currículo, quanto pelo modo como o esporte é abordado nesses componentes curriculares (GONZÁLEZ, 2004). O autor aponta que, embora a ênfase nas disciplinas esportivas venha sendo substituída por disciplinas que tratam de outras manifestações da cultura corporal de movimento, elas ainda não mudaram no que se refere ao tratamento do

²³ Currículo Licenciatura em Educação Física – 045.00, considerado um currículo em extinção, já que a ESEF/UFRGS está passando por uma reformulação curricular.

²⁴ Termo cunhado anteriormente por autores como Mauro Betti e Valter Bracht.

conteúdo. “Assim, a aparente redução na esportivização passa mais por uma questão de quantidade que por uma transformação qualitativa no entendimento do fenômeno esportivo no campo do ensino superior em EF” (p.214).

Isso pode ser observado no estudo de Molina Neto (1995) sobre o tratamento da disciplina de futebol no curso de licenciatura em EF, que apontou a prevalência dos fundamentos técnicos do jogo durante as aulas, como passe, chute, controle e domínio de bola etc. Os aspectos teóricos, mesmo que limitados às regras do jogo, são tratados nos dias em que as aulas práticas não podem ser realizadas, como nos dias de chuva. Esse estudo reafirma o que algumas pesquisas realizadas sobre as metodologias de ensino dos esportes e práticas pedagógicas com o esporte destacam, o emprego de uma abordagem tradicional centrada na dimensão técnica do esporte.

Conforme Daólio (1998), a formação atual de grande parte dos profissionais de EF “que se dá na maioria dos mais de 150 cursos superiores espalhados pelo Brasil, ainda não consegue tratar o esporte nas suas dimensões históricas, culturais, sociológicas, econômicas, como fenômeno de *marketing* etc.” (p.112). Para o autor, “é necessário que um curso de formação profissional instrumentalize o futuro professor a ser capaz de considerar outros aspectos do esporte – e não só do esporte – que vão além da dimensão técnica e tática” (p113). É necessário formar os futuros professores para que sejam capazes de ensinar o esporte como um elemento da cultura corporal de movimento, em que a dimensão conceitual também seja considerada, para além das regras e do histórico do esporte.

Cecília Borges (1998) sinaliza que a literatura sobre formação de professores versa sobre a necessidade de transformações no que se refere à produção e à transmissão de conhecimentos. Conforme a autora, os vínculos entre a teoria e a prática devem ser revistos, na proposição de “rupturas quanto à fragmentação do conhecimento em áreas e disciplinas (...)” (p.19), pois o que se observa nos cursos de formação de professores é que, em geral, as disciplinas teóricas não têm como horizonte o contexto

escolar. Dá para acrescentar que até mesmo as disciplinas práticas de cunho esportivo também têm demonstrado certo distanciamento da dimensão escolar.

Daólio (1998) observa que grande parte dos professores de disciplinas esportivas dos cursos de formação são ex-praticantes da modalidade que lecionam, e, por conta disso, muitas vezes acabam reproduzindo as mesmas práticas nas quais um dia estiveram envolvidos. Considero essa observação bastante razoável, mas o fato de um professor ter sido atleta ou praticante de alguma modalidade esportiva nem sempre significa que ele buscará nas suas experiências passadas com o esporte os recursos para ensinar o esporte na escola. O fato de um professor ter sido atleta, como é o meu caso e de tantos outros professores, permite que seja possível perceber as diferenças que existem entre ensinar e treinar²⁵, mas não é preciso que um professor tenha tido experiências como atleta para que ele seja capaz de reconhecer tais diferenças.

Talvez a reprodução das práticas experienciadas pelos professores durante suas aulas na graduação, se deva ao fato de que o processo de formação docente pelo qual passou, não foi capaz de alterar seu modo de enxergar o esporte. Desta forma, que noção de esporte poderá passar para os seus alunos?

Não nego a importância da experiência pessoal do futuro professor no processo de elaboração do conhecimento que lhe será útil à sua intervenção profissional, mas como sinalizam Nascimento et al. (2009), o processo de ensino-aprendizagem esportivo ocorrido durante a graduação, deve acontecer com o olhar do estudante voltado para a docência.

De acordo com os autores, isso se torna difícil quando “as disparidades observadas entre a infra-estrutura oferecida pela universidade e aquela encontrada nas escolas proporcionam determinada incompatibilidade com a realidade escolar” (NASCIMENTO et al, 2009, p.363), ou ainda, fica muito mais difícil quando o professor do ensino superior não leva em consideração

²⁵ O termo treinar está aqui relacionado ao rendimento, embora reconheça que o treinamento esportivo também implique o ato de ensinar, mas não no entendimento de ensino voltado à escola.

as diferenças entre o que se encontra disponível na universidade e o que o futuro professor irá encontrar na escola. Além das dificuldades de adaptação "às condições adversas e as discrepâncias das práticas pedagógicas implementadas", como ter que fazer uma simulação de aula para os próprios colegas da graduação como se eles fossem alunos de uma escola qualquer. Essa foi uma questão muito comentada pelos professores participantes da pesquisa. E é um dos maiores problemas apontados por eles quando se deparam com a situação de docência na escola. Isso deveria ser considerado na preparação profissional dos futuros professores, pois quais são os objetivos dos cursos de formação de professores que não estão sustentados e balizados pelo propósito de formar e capacitar o estudante para atuar na escola?

De acordo com Molina Neto (1997), tanto para a comunidade de investigadores da área quanto para os professores de EF das escolas públicas, "a formação inicial do coletivo é deficiente e necessita uma revisão crítica" (p.39). Também foi destacado pelo autor o despreparo dos professores para trabalhar na escola pública, que se caracteriza pelas diferentes condições materiais objetivas entre o *como aprendem* [na universidade] e o *como vão ensinar* [na escola], situação comentada acima. Da mesma forma, esse despreparo está relacionado à seleção do conhecimento que se oportuniza ao estudante de EF.

Embora Molina Neto (1997) esteja se referindo à formação inicial em sua totalidade, sua colocação é pertinente para essa discussão sobre o ensino do esporte, já que existe uma tradição de subdivisão do currículo por modalidades.

Apesar da aparente redução do número e carga horária das disciplinas esportivas nos currículos dos cursos de EF, Rezer (2010) sugere que se trata mais de uma questão de quantidade de disciplinas do que uma alteração qualitativa no entendimento do fenômeno esportivo. Mesmo ponto de vista compartilhado por González (2004).

Nascimento et al. (2009) lembra que mesmo as alterações curriculares ocorridas na primeira década do ano 2000,

na tentativa de descaracterizar os esportes enquanto disciplinas acadêmicas e de agrupar os conteúdos de diferentes modalidades em disciplinas denominadas frequentemente de Esportes Coletivos, Esporte Individuais, Esportes de Lutas, Esportes Adaptados, Esportes na Natureza entre outros, proporcionou algumas perspectivas de mudanças na prática pedagógica da área (p.360).

Entretanto, para os autores (2009), tais alterações não foram suficientes para provocar as mudanças esperadas. A maior crítica que fazem sobre a proposta foi que não houve capacitação dos docentes universitários nem mesmo o acompanhamento do estado das discussões sobre as metodologias de ensino dos esportes. Além disso, “a prática cotidiana destas disciplinas configurou-se como mera junção de conteúdos relativos às especificidades das respectivas modalidades (...)” (NASCIMENTO et al, 2009, p.360).

Devo esclarecer que neste trabalho não será realizado um aprofundamento sobre os debates curriculares no campo da EF nem no que se refere às Teorias de Currículo. Todavia, será ampliada uma discussão sobre formação docente que não se restringe apenas à formação acadêmico-profissional, mas que inclui aspectos que se contrapõem e acompanham de modo informal todo o processo formativo. Conforme Suraya Darido (1995) é necessário reconhecer que quando o professor de EF ensina atividades da cultura corporal, ele utiliza diferentes fontes de conhecimento, e não apenas a científica, como acreditam muitos pesquisadores da área. Cecília Borges (1998) discorre justamente sobre a necessidade de outra postura diante da problemática dos conhecimentos que são validados pelas instituições formadoras.

As universidades, pelo caráter de *cientificidade dos saberes* que transmitem, têm legitimado uma compreensão reducionista que desconsidera vários aspectos da formação. Tais aspectos envolvem não apenas conhecimentos a respeito da prática pedagógica do professor, como também

conhecimentos a respeito de sua história, de sua vida cotidiana, e, ainda, conhecimentos da própria organização escolar e das interações que o professor estabelece no âmbito da escola (BORGES, 1998, p. 54-5).

Para Darido (1995), a atuação profissional deve integrar diferentes elementos e não somente aqueles adquiridos como consequência direta da formação profissional oferecida nos bancos da universidade. Trata-se de uma atuação complexa, em que é possível destacar, de acordo com a autora (1995), os seguintes elementos que a compõe:

- As experiências anteriores do sujeito como atleta e como aluno no ensino fundamental e médio²⁶;
- As expectativas da comunidade escolar, como alunos, diretores e professores de outras disciplinas;
- As restrições do contexto de trabalho, como falta de condições materiais, de reconhecimento econômico e outras;
- Ao impacto da mídia sobre as expectativas dos alunos e dos próprios professores.

Para além desses aspectos, Borges (1998) fala que assim como o professor, com toda sua bagagem escolar e acadêmica, influencia a organização escolar, a escola também exerce influência sobre a prática pedagógica do professor.

Isso significa que, ao enfatizar a prática pedagógica do professor de educação física desenvolvida no interior da escola, reconheço a organização escolar como uma instituição historicamente determinada, do mesmo modo que identifico o professor como um sujeito situado e condicionado às suas circunstâncias histórico-sociais (p.22).

A partir da consideração dada por Borges acima, seria importante que os cursos de graduação reconhecessem como imprescindíveis as disciplinas que tratem dos elementos imbricados à estrutura e organização escolar e

²⁶ No texto é utilizado o termo primeiro e segundo grau. Aqui opto por utilizar a nomenclatura atual.

seus condicionantes históricos. Mas de um modo mais específico, a formação universitária em EF, conforme Borges (2005),

deve fazer com que os futuros docentes adquiram um conjunto de conhecimentos, de competências, de habilidades e de técnicas que poderão ser usadas mais tarde na sua prática de ensino. Resumindo, a formação para o ensino – assim como a formação nas outras funções e profissões universitárias – deveria ser, de uma certa maneira, uma propedêutica ao trabalho docente (p.174).

Portanto, a partir das discussões que o campo acadêmico continuamente propõe sobre o ensino do esporte nos currículos de formação em EF e do exemplo apresentado sobre o currículo da ESEF/UFRGS, é possível perceber que um legado sobre o esporte vai se configurando. Mas quais são esses legados sobre esporte que os currículos têm deixado para os futuros professores? Embora cada universidade [com suas peculiaridades referentes ao trato do esporte no currículo] esteja deixando um legado para seus egressos, há algo que parece estar produzindo efeitos similares ou modos de compreensão semelhantes em vários lugares.

Além dos currículos de formação, que enquadro na esfera dos saberes acadêmico-profissionais, os saberes provenientes das experiências dos professores também estão imbricados no processo de produção do saber docente, pois este não provém de uma única fonte, mas de várias fontes e de diversos momentos da história de vida de um professor. De acordo com Molina Neto (1996), a formação inicial, a formação permanente, as experiências pessoais e o trabalho cotidiano, interferem no processo de desenvolvimento do professor de EF, que vai se concretizando ao longo de sua trajetória docente.

3.3 SABERES EXPERIENCIAIS: UM MARCADOR DOS SABERES DOCENTES

A relação dos professores com o saber docente constitui um dos principais momentos da história da profissão docente. Considerando isso, António Nóvoa (1995, p. 27) propõe alguns questionamentos, que também servirão para introduzir as discussões desta seção. “Os professores são portadores (e produtores) de um saber próprio ou são apenas transmissores (e reprodutores) de um saber alheio?”, e ainda, “o saber de referência dos professores é, fundamentalmente, científico ou técnico?”. Para o autor, nas respostas a estas e a muitas outras questões encontram-se visões distintas da profissão docente e, por conta disso, projetos contraditórios de desenvolvimento profissional.

Pesquisas sobre formação de professores têm destacado a importância de serem analisadas como relevantes as questões da prática pedagógica, opondo-se, desta forma, às abordagens que procuravam separar formação e prática cotidiana (NUNES, 2001). Essas abordagens estavam centradas no paradigma da racionalidade técnica, e buscavam a eficácia da prática educacional através do controle científico, por conta disso, orientaram e serviram de referência para a educação durante grande parte do século XX (MONTEIRO, 2001). Ainda presente no imaginário e prática social de muitos educadores, esta concepção passa a ser criticada e questionada por aqueles que apontavam a simplificação operada por este raciocínio que:

nega a subjetividade do professor como agente no processo educativo; ignora o fato de que a atividade docente lida com, depende de e cria conhecimentos tácitos, pessoais e não sistemáticos que só podem ser adquiridos através do contato com a prática; ignora os estudos culturais e sociológicos que vêem o currículo como terreno de criação simbólica e cultural; e que ignora, também, todo o questionamento a que tem sido submetido o conhecimento científico nas últimas décadas (MONTEIRO, 2001, p. 122).

Os limites e insuficiências dessa concepção levaram os pesquisadores em educação a buscar novos instrumentos teóricos que fossem capazes de dar conta dessas novas questões, da complexidade dos fenômenos e ações que se desenvolvem durante as atividades práticas (MONTEIRO, 2001). Nesse contexto, foi criada a categoria “saber docente”, que surge com marca da produção intelectual internacional²⁷ trazendo em seu bojo o desenvolvimento de estudos que destacam uma abordagem teórico-metodológica que dá a voz ao professor. Em função disso, percebe-se, então, “uma virada nos estudos, que passam a reconhecer e considerar os saberes constituídos pelos professores” (NUNES, 2001, p. 29).

O saber docente é heterogêneo. “Saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana (...)” (TARDIF, 2002, p.54). O autor especifica que atribui à noção de saber um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as habilidades (ou aptidões), as competências e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser. Não é por acaso que Tardif se posiciona desta forma diante do conceito em questão, pois através de seus estudos, pode perceber que essa posição reflete o que os próprios professores dizem a respeito de seus saberes.

Para Perrenoud (2001),

saberes e conhecimentos são *representações organizadas do real*, que utilizam conceitos ou imagens mentais para descrever e, eventualmente, explicar, às vezes antecipar ou controlar, de maneira mais ou menos formalizada e estruturada, fenômenos, estados, processos, mecanismos observados na realidade ou inferidos a partir da observação. Alguns saberes parecem mais descritivos, outros mais explicativos, porém até mesmo a informação mais elementar é construída e mobiliza conceitos e teorias implícitas (p.18-9, grifos do autor).

²⁷ A partir de autores como António Nóvoa, Michaël Huberman, Ivor Goodson, entre outros.

Uma representação funciona como um saber (ou um conhecimento) desde que os que a possuem tenham convicção de ter percebido e compreendido uma parte da realidade e de poder agir com conhecimento de causa (PERRENOUD, 2001). O autor define resumidamente um saber “como um conjunto de conhecimentos que apresentam certa unidade em virtude de suas fontes ou de seu objeto” (2001, p.148). Mais do que tentar empreender aqui uma revisão das muitas concepções ou classificações de saber²⁸, pretendo mostrar o modo como alguns autores operam a noção de saberes experienciais e de saberes da formação profissional ou eruditos, ainda que eu me identifique com a concepção de saber docente proposta por Maurice Tardif. Isso é necessário estar claro neste momento, que aqui vamos falar de modo preponderante sobre o saber docente, e não de todos ou qualquer tipo de saber. Essa diferença de abordagem pode ser percebida nas citações que apresento acima de Tardif e Perrenoud, em que o segundo, mesmo tratando das questões do ensino, apresenta uma concepção de saber que não se refere exclusivamente ao saber docente.

Retornando as idéias de Tardif (2002), o saber dos professores é plural, mas também temporal, uma vez que é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional no qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, além de fases e mudanças. Dizer que os saberes são temporais significa dizer, primeiramente, que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar gradualmente os saberes necessários à realização do trabalho docente (TARDIF, 2002). A idéia de temporalidade do saber, não se limita à história escolar ou familiar dos professores. Ela também se aplica à sua carreira, compreendida como um processo temporal marcado pela construção do saber profissional. Segundo o autor (2002), os inúmeros trabalhos relacionados à aprendizagem do ofício de professor evidenciam a importância das experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial na aquisição do saber-ensinar. Antes de ensinarem, os futuros

²⁸ ALTET (2001); CHARLIER (2001); CHARLOT (2000; 2001); PERRENOUD (2001; 2002); TARDIF (2000; 2002); TARDIF & GAUTHIER (2001); entre outros.

professores passam aproximadamente 16 anos, ou seja, cerca de 15.000 horas, nas salas de aulas e nas escolas, portanto, em seu futuro local de trabalho.

Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno. (...) Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito mesmo menos abalá-lo (TARDIF, 2002, p.20).

Tanto que antes de chegar à universidade, os candidatos a professores de EF, de acordo com Carreiro da Costa (1994), começam a aprender o que é EF e o que significa ser professor nesta disciplina, através das experiências que vivenciaram enquanto alunos da Educação Básica. Durante aproximadamente 12 anos, “e mais de 10.000 horas de exposição a idéias pedagógicas, modelos de ensino, e padrões de comportamento que moldaram a sua maneira de pensar as finalidades da Educação Física, e as práticas em Educação Física” (p.27).

A esta longa aprendizagem por observação que os candidatos a professores realizam, quer como alunos de Educação Física, quer como praticantes num clube desportivo, junta-se a influência das idéias social e culturalmente dominantes neste domínio, proporcionando-lhes uma referência do que pensam ser a Educação Física e as funções de um professor (LORTIE, 1975; LAWSON, 1989 *apud* CARREIRO DA COSTA, 1994).

Todas essas experiências, como as escolares, familiares, ou com distintos grupos sociais, são partes constituintes dos saberes experienciais. Para Tardif (2002), pode-se chamar de saberes experienciais “o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação [profissional] nem dos currículos (p.48). Contudo, Perrenoud (2001) discorda desta classificação feita por Tardif sobre os saberes experienciais. Pois para o primeiro autor, todos os saberes são provenientes de experiências, o que não

está de modo algum errado, mas podemos observar aí que o maior entrave está na terminologia utilizada por Tardif para designar os saberes provenientes das experiências, que Perrenoud vai chamar de saberes de senso comum. Mais adiante ampliaremos o pensamento de Perrenoud.

Segundo Tardif (2002), os saberes experienciais não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias, são saberes práticos, e não da prática, pois eles não se sobrepõem à prática para conhecê-la melhor, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente. Esses saberes práticos formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. “Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados (TARDIF, 2002, p.39).

Segundo o autor (2002), tudo leva a crer que os saberes adquiridos no decorrer da trajetória pré-profissional, relacionada à socialização primária e, sobretudo, à socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes que serão mobilizados e utilizados logo após a socialização profissional e no próprio exercício do magistério. Desta forma, Tardif (2002, p.69) sintetiza tais considerações através do que Raymond et al. (1993) falam,

pode-se dizer que uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida, pois, em cada ator, a competência se confunde enormemente com a sedimentação temporal e progressiva, ao longo da história de vida, crenças, de representações, mas também de hábitos práticos e de rotinas de ação.

Entretanto, para Tardif (2002), essa sedimentação não deve ser entendida como uma simples superposição de camadas de saberes independentes umas das outras em termos de conteúdos e de qualidade. Existe um efeito cumulativo e seletivo das experiências anteriores em relação às experiências subsequentes. Sendo assim, o que foi retido das experiências familiares ou escolares dimensiona, ou pelo menos orienta os investimentos e as ações durante a graduação. Tal constatação pode ser vista em pesquisa

de Raymond, Butt e Yamagishi (1993) à qual Tardif (2002) se refere, que aponta a vida familiar e as pessoas significativas na família como importantes fontes de influência a modelar a postura da pessoa em relação ao ensino. Além das experiências escolares anteriores, as relações com professores também contribuem para moldar a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático. Adicionam-se também a isso experiências marcantes com outros adultos, no âmbito das atividades extra-escolares ou outras atividades, como esportes, teatro etc. Todavia, Tardif (2002) salienta que a maioria dos trabalhos empíricos dedicados a essa questão dos saberes docentes são de origem anglo-saxônica. Portanto, temos que tomar o cuidado e ponderar os resultados destas pesquisas quando estivermos estudarmos os professores do nosso país ou região.

Retomando a discussão de Perrenoud com Tardif sobre nomenclatura que melhor dá conta de compreender os saberes adquiridos na experiência, Perrenoud se propõe a mostrar que essa referência à experiência, como a proposta por Tardif, é perigosa se não for devidamente especificada. Para Perrenoud (2001), tal referência sugere que os outros saberes não são provenientes de nenhuma experiência. “A verdadeira distinção é entre saberes *eruditos* e saberes de *senso comum*. Ambos estão enraizados na experiência humana, mas de modo diferente” (p.148).

Os saberes eruditos não se limitam aos saberes universitários, outras instituições como centros de pesquisa aplicada, associações, fundações, altas escolas profissionais, empresas, exércitos, administrações, participam da produção de saberes eruditos, sejam eles científicos ou não (PERRENOUD, 2001). Para o autor, os saberes eruditos não se opõem aos saberes do senso comum, a distinção mais pertinente diz respeito à legitimidade, ao grau de codificação e de formalização do saber erudito, bem como à sua publicidade. Podemos distinguir também os saberes eruditos e os de senso comum em função de seu objeto e da natureza da experiência na qual estão fixados, mas faz um adendo ao falar das atuais limitações dos saberes eruditos, de sua incapacidade de reger o conjunto das práticas humanas.

Portanto, para Philippe Perrenoud os saberes eruditos e os saberes de senso comum são, à sua maneira, saberes de experiência, embora não negue o interesse dos trabalhos sobre o assunto realizados por autores como Tardif, Raymond, e outros.

Concordo com Perrenoud que os saberes da formação profissional ou eruditos, como ele se refere, são produtos de algum tipo de experiência, e, portanto, constituem os saberes de experiência. Mas aqui estamos tratando especificamente do saber dos professores, dos saberes construídos ao longo de suas histórias de vida, dos saberes estruturados na prática e pela prática pedagógica na escola, dos saberes organizados no decorrer de sua trajetória pessoal e profissional. Diante disso, me pergunto: Que saberes estão no *senso comum* para Perrenoud? Pois isso não está claro, ao contrário do que apresenta sobre os saberes eruditos. Embora ele amplie a noção deste último, ao não reduzi-lo aos saberes científicos ou àqueles saberes produzidos nas instituições de formação, ele sempre recorre ao *status* científico para demarcá-lo. Vejamos aqui. “Os saberes eruditos são saberes produzidos por instituições ou por pessoas reconhecidas como eruditas, que têm a capacidade particular de produzir e de dar forma a teorias” (PERRENOUD, 2001, p.151). E mais, de acordo com o autor,

A visibilidade dos saberes eruditos relaciona-se sobretudo ao fato de que eles são elaborados, conservados e transmitidos em instituições de formação que pretendem participar de sua produção e até mesmo deter seu monopólio, além de lhes dar forma para que possam ser ensinados e avaliados [...] (p.152).

Segundo Perrenoud (2001, p.152), embora “os produtores de saberes eruditos façam parte de uma rede planetária, os produtores de saberes do senso comum em geral são solitários, ou seja, pertencem a redes locais e pouco organizadas”.

Faço essa discussão para justificar a minha opção em utilizar aqui o conceito exposto por Tardif, *Saberes Experienciais*, e outro que prefiro chamar de *Saberes Acadêmico-profissionais*, que no meu entendimento são apresentados de modo inteligível e que, fundamentalmente, coadunam

com as proposições desta dissertação. Vejamos agora de um modo mais sistematizado algumas características do saber experiencial que Tardif (2002) nos apresenta:

É um saber sincrético e plural que repousa não sobre um repertório de conhecimentos unificado e coerente, mas sobre vários conhecimentos e sobre um saber-fazer que são mobilizados e utilizados em função dos contextos variáveis e contingentes da prática profissional (p.109).

É um saber heterogêneo, pois mobiliza conhecimentos e formas de saber-fazer diferentes, adquiridos a partir de diversas fontes, em lugares variados, em momentos diferentes: história de vida, carreira, experiência de trabalho (p.109).

O saber experiencial é um saber ligado às funções dos professores, e é através da realização dessas funções que ele é mobilizado, modelado, adquirido [...] (p.109).

É um saber existencial, pois está ligado não somente à experiência de trabalho, mas também à história de vida do professor, ao que ele foi e ao que é, o que significa que está incorporado à própria vivência do professor, à sua identidade, ao seu agir, às suas maneiras de ser (p.110).

Trata-se daquilo que poderíamos chamar de "saber experienciado", mas essa experiência não deve ser confundida com a idéia de *experimentação*, considerada numa perspectiva positivista e cumulativa do conhecimento, nem com a idéia de *experiencial*, referente, numa visão humanista, ao foro interior psicológico e aos valores pessoais. O saber é experienciado por ser experimentado no trabalho, ao mesmo tempo em que modela a identidade daquele que trabalha (p.110).

É um saber temporal, evolutivo e dinâmico que se transforma e se constrói no âmbito de uma carreira, de uma história de vida profissional, e implica uma socialização e uma aprendizagem da profissão (p.110).

Por fim, é um saber social e construído pelo ator em interação com diversas fontes sociais de conhecimentos, de competências, de saber-ensinar provenientes da cultura circundante, da organização escolar, dos atores educativos, das universidades etc. Enquanto saber social, ele leva o ator a posicionar-se diante dos outros conhecimentos e a hierarquizá-los em função de seu trabalho (p.111).

Tardif (2002) afirma, a partir de suas pesquisas anteriores, que os saberes dos professores deveriam ser compreendidos numa relação direta com as condições que estruturam seu trabalho. Isso significa que o trabalho docente, como qualquer trabalho especializado, requer certos saberes específicos que permitem que o grupo dos professores apóie sua atividade profissional num certo repertório de saberes típicos desse ofício. Nesse sentido,

a questão dos saberes está intimamente ligada à questão do trabalho docente no ambiente escolar, à sua organização, à sua diferenciação, à sua especialização, aos condicionantes objetivos e subjetivos com os quais os professores têm que lidar etc. Ela também está ligada a todo o contexto social no qual a profissão docente está inserida e que determina, de diversas maneiras, os saberes exigidos e adquiridos no exercício da profissão (TARDIF, 2002, p.218).

O caráter distinto e específico dos saberes dos professores em relação aos outros ofícios, profissões ou aos conhecimentos comuns, é certificado pelos saberes da formação profissional, que dependem de situações muito concretas, como o fato de que: são adquiridos principalmente no âmbito de uma formação específica e relativamente longa na universidade; sua aquisição é acompanhada de uma certa socialização profissional e de uma experiência no ramo; são mobilizados no campo de trabalho – o ensino – que também possui características específicas (TARDIF, 2002). Concordo com Tardif quando diz não acreditar que qualquer pessoa possa entrar numa escola e considerar-se, de repente, professor.

Desta forma, assim como os saberes experienciais, os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, além de que, neste último caso, são personalizados e situados (TARDIF, 2000; 2002). Dada a semelhança entre algumas características dos saberes docentes, prefiro não ser redundante nestas que já foram apresentadas antes no texto.

4 COMPOSIÇÃO E DISCUSSÃO DOS PONTOS ANALÍTICOS

No presente capítulo, trato do processo de estruturação e discussão dos pontos analíticos. Este processo se dá a partir da organização de quatro eixos temáticos. Para os três primeiros foram consideradas as experiências referentes às três fases da história de vida dos professores com o esporte (fase anterior à graduação; fase de formação acadêmica; fase de inserção na prática docente na escola). Nesses três primeiros eixos, analiso como o esporte se incorporou à trajetória de vida dos professores formando suas concepções sobre este conteúdo da EF na escola.

A partir dos relatos dos professores sobre suas experiências e saberes construídos em relação ao esporte ao longo dessas três fases de vida, elaborei o quarto eixo temático. Este é o eixo que considero transversal aos demais, porque se propõe a analisar como essas concepções sobre esporte acumuladas ao longo da trajetória dos professores aparecem e se manifestam em suas narrativas, quando indagados acerca daquilo que gostariam de deixar como legado do esporte escolar aos seus alunos concluintes do ensino médio. Entendo que todas as experiências acumuladas sobre o esporte foram produzindo modos de pensar este elemento da cultura corporal de movimento nas diferentes fases da vida dos professores.

Algumas experiências com o esporte (como na escola, no clube ou em outros espaços sociais) podem ser tão marcantes que acabam contribuindo para a produção de determinadas concepções sobre o assunto, que imperceptivelmente se arraigaram no entendimento daqueles que vivenciaram a prática. Quando isso acontece, é possível que nem mesmo as experiências com o esporte na graduação sejam capazes de alterar essa noção de esporte, que ganhou força e solidez ao longo de uma vida. A partir dessa idéia, faço uma aproximação e analogia com a história da EF, que por muitas décadas vem narrando as finalidades e os usos do

esporte na escola. Vimos que o esporte já fez parte de um projeto de modernidade da sociedade brasileira, já esteve à serviço dos idealismos do governo militar, assim como, subordinado aos preceitos da aptidão física e em favor do desenvolvimento de atletas. As condições de possibilidades de cada momento histórico permitiram que se pensasse o esporte para a escola de um modo e não de outro.

Desta forma, percebo que as trajetórias de vida dos professores, além de serem afetadas por suas experiências pessoais e profissionais, são atravessadas, também, por esta discussão relacionada aos percursos do esporte na história da EF. Pois cada momento dessa história, com suas diversas concepções de esporte, estiveram presentes nos currículos de formação em EF que de um modo ou de outro foram produzindo diferentes modos de pensar entre os professores.

Diante disso, foi necessária a estruturação de um eixo transversal que permitisse compreender as relações entre os saberes sobre o esporte; considerando seu contexto histórico-cultural, recebidos pelos professores desta pesquisa e o legado que eles desejam deixar para os seus alunos na escola.

Saliento que cada um dos quatro eixos temáticos organizados teve por função orientar a disposição dos pontos analíticos do estudo. A fim de mostrar de forma detalhada como se deu esse processo criei três quadros. No primeiro deles apresento os eixos temáticos e, para cada um, algumas questões norteadoras (elencadas e configuradas por meio do roteiro de entrevista) que foram utilizadas com o propósito de estabelecer um delineamento e “enxugamento” do volume de informações levantadas pelas entrevistas.

EIXOS TEMÁTICOS	QUESTÕES NORTEADORAS
1) Experiências com o esporte anteriores à graduação	- Quanto ao modo como o esporte era tratado nos espaços sociais frequentados (especialmente na escola).
2) Experiências com o esporte durante a formação acadêmica	- Quanto ao modo como o esporte era tratado durante a graduação. - Quanto à preparação docente em formação para o trabalho com o esporte na escola.
3) Experiências com o esporte durante a prática docente na escola	- Quanto à organização das aulas sobre esporte na escola. - Quanto ao planejamento do esporte como conteúdo.
4) Noção de esporte que os professores desejam deixar para os seus alunos ao concluírem o ensino médio	- Quanto aos saberes do esporte que o aluno deve levar da escola.

QUADRO 1: Eixos temáticos e questões norteadoras

A partir deste delineamento, descrevo no segundo quadro as informações levantadas e mapeadas sobre cada um dos eixos por meio das questões norteadoras. Estas informações foram agrupadas por critérios temáticos (temas) em função do assunto abordado pelos professores. Este segundo quadro é, portanto, um desdobramento do primeiro.

EIXOS TEMÁTICOS	TEMAS
1	Competição escolar; técnica e desempenho; extravasamento e diversão; aulas com base na preferência pessoal do professor; EF desconectada da proposta curricular.
2	Preeminência de aulas práticas; regras e história dos esportes nas aulas teóricas; vivências em grupo para a preparação docente;
3	Dificuldades no planejamento das aulas (clima, recursos disponíveis, negociação); predominância do "quarteto fantástico" dos esportes.
4	Exercício físico; lazer; cuidados com a saúde; noções práticas e conceituais; valores.

QUADRO 2: Informações reunidas por critério temático

Através da composição e agrupamento destes temas se originaram os pontos analíticos, apresentados no terceiro quadro como resultado do desdobramento do segundo.

EIXOS TEMÁTICOS	PONTOS ANALÍTICOS
1	Esporte na escola: entre o rendimento e o “banho de sol na prisão”. “Terceirização” como consequência do <i>vácuo</i> conceitual das aulas de Educação Física na escola.
2	O conceito de teoria em esporte e a <i>hipertrofia</i> de um saber fazer na graduação.
3	Uni-duni-tê: organização do conteúdo esporte nas aulas de Educação Física.
4	Noções de esporte na escola que se leva para a vida

QUADRO 3: Pontos analíticos

4.1 ESPORTE NA ESCOLA: ENTRE O RENDIMENTO E O “BANHO DE SOL NA PRISÃO”

Parte dos professores, quando questionada acerca de suas vivências pessoais com o esporte, relatou sobre suas experiências em escolas de formação esportiva e clubes esportivos, tanto no âmbito do lazer quanto no de competição. Outra parte relatou sobre suas experiências com o esporte na escola, tanto durante as aulas de educação física (EF) quanto à participação em equipes de competição da escola na qual estudavam. Contudo, o foco desse ponto analítico recai sobre as vivências com o esporte na escola.

Essa pequena introdução demonstra que os professores entrevistados, quando eram alunos, também herdaram alguns saberes sobre o esporte. Hoje, entretanto, eles é que deixarão algum legado para os seus alunos na atual condição de professores. Todavia, esse legado não é algo visível, que pode ser mostrado pelos professores e/ou pelos alunos, ou mesmo escrito em algum documento que possa ser encontrado. É imaterial, pois vai ganhando formas e contornos na relação do fazer docente e do fazer discente, pois mesmo que um professor manifeste aquilo que deseja transmitir aos seus

alunos, estes irão se apropriar de diferentes modos desses saberes deixados pelo professor.

Essa noção de legado como algo imaterial se aproxima da definição dada pela UNESCO na *Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial*²⁹ ao “Patrimônio Cultural Imaterial”. É algo que não é palpável, mas que é transmitido de geração em geração.

Entende-se por “patrimônio cultural imaterial” as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas - junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados - que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. **Este patrimônio cultural imaterial, que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade e contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana (UNESCO, 2003).**

O documento expressa também o entendimento para o termo “salvaguarda”, que se refere às medidas que buscam assegurar a viabilidade do patrimônio cultural imaterial, incluindo a identificação, documentação, pesquisa, preservação, proteção, promoção, valorização, transmissão, essencialmente através da educação formal e não formal.

Desta forma, o universo da cultura corporal de movimento que se aprende (ou deveria ser aprendida) durante as aulas de EF pode ser considerado patrimônio cultural imaterial desta disciplina na escola.

Esta instituição social se constitui como um dos locais no qual passamos grande parte de nossas vidas. E, portanto, foi lá que nossas identidades (especialmente a de professor de EF) também foram forjadas. Nesse ínterim, se encontra a disciplina de EF, que desde a LDB de 1996 é um dos componentes curriculares obrigatórios em toda a Educação Básica, logo,

²⁹ A *Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial* aconteceu em Paris de 29 de setembro a 17 de outubro de 2003. No entanto, o documento elaborado nesta convenção entrou em vigor somente em 20 de abril de 2006.

também faz parte desse processo de construção de identidade. Foi na escola que grande parte dos professores entrevistados teve suas primeiras experiências com esporte. A participação de equipes de competição e todas as outras formas de vivenciar o esporte nas aulas de EF foram configurando a história de vida desses professores. Vejamos abaixo algumas narrativas.

Eu sempre participei da educação física de tudo, sempre fui muito ativa, e na época de adolescência, 6ª, 7ª e 8ª [série] eu jogava basquete, jogava, treinava e participava da equipe da escola. Vôlei quando precisava eu também jogava fazendo parte da equipe da escola (...) (Érica, 32 anos).

(...) competição mesmo [em clubes] só até o início da adolescência, depois só competições escolares, daí participava dos times de futsal sempre, jogava tudo, handebol, vôlei, basquete, tudo que tivesse bola e me chamassem eu jogava (...) (João, 28 anos).

Na escola particular tive experiências de competição, mas na pública não tive nenhuma, só assim dentro da escola né... (Filipe, 32 anos).

Podemos ver que o esporte escolar, na época em que os professores eram estudantes, já se aproximava de uma configuração de esporte de competição. Atualmente não tem sido muito diferente. No caso específico da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, é possível observar que muitas vezes as aulas de EF são utilizadas como espaço de treinamento esportivo para os Jogos Escolares do Rio Grande do Sul (JERGS). Evidentemente que os JERGS podem vir a ser uma experiência extracurricular bem interessante, mas certamente se apresentam como um problema quando passam a ocupar o espaço destinado ao estudo do esporte dentro do componente curricular EF (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009). Quando as aulas de EF se tornam lugar de treinamento de equipes para jogos escolares, não sobra espaço para o esporte como mais um entre tantos conteúdos da cultura corporal de movimento, além de gerar situações de exclusão de muitos alunos em função da seleção dos melhores para a disputa de competições esportivas. O problema não está em tratar a competição

durante as aulas, pois este é elemento de estudo quando se aborda o conteúdo esporte. Os alunos precisam entender o significado de competição e cooperação, já que existem várias formas de competir. O problema é quando a competição assume o lugar das aulas, sem que seja dado o devido tratamento pedagógico. Mas porque este tipo de situação é comum nas aulas de EF nas escolas? Essa questão é desenvolvida no ponto de análise que trata sobre a "Terceirização" como consequência do vácuo conceitual das aulas de Educação Física na escola.

Nesse contexto em que o esporte é compreendido e visualizado muito mais no âmbito da competição e muito menos no campo da cultura corporal de movimento, a dimensão técnica do esporte passa a ser prioridade, de modo que a "performance" do aluno se torna um marcador de eficiência em prol de um resultado que não é necessariamente a aprendizagem. É o que nos permite observar as narrativas abaixo.

Lá na escola ele [o esporte] era o dominante, na educação física mesmo que eu lembro, da 4ª [série] até o próprio ensino médio, só se fez esporte na educação física, não me lembro de ter feito outras práticas sabe... Ter uma aula de alongamento, ter uma aula teórica sobre saúde sabe... Sobre outros temas, era só esporte, era vôlei, handebol, futebol, nos três anos [do ensino médio], nem basquete teve, só esses três ao longo de todo o ensino fundamental e o médio. (...) eu lembro que eu não era muito boa na aula de educação física, então o professor me xingava, então eu não acertava o saque, porque eu era baixinha, fraquinha, magrinha, não acertava aquele saque, handebol às vezes machucava a mão, mas eu participava sempre... Porque eu gostava, tinha medo porque eu era fraquinha, magrinha, era ruim, os colegas me xingavam, mas eu ia, eu gostava, apesar de ter medo... O professor xingava porque ele dava muita importância para a performance, então tinha os meus colegas que eram bons, eles eram os tais né, mas isso aí eu não gostava, mas não me abalava, não me abalou tanto que eu segui a carreira (Lídia, 33 anos).

Bom... na escola eu tive diferentes experiências, eu estudei em diferentes escolas, entre particular e pública, (...) na particular por exemplo, eu percebia uma instrução muito detalhada em termos de regras, técnicas, inserção na competição, mas na escola pública por exemplo, era lazer, lazer puro, na minha época lazer puro, tenho memória na escola pública o professor primar muito mais a parte do exercício físico, assim de

se dedicar a ensinar e a fazer a gente trabalhar, e deixava o esporte mais como... Talvez hoje analisando, como um escape mesmo, como um extravasamento né, como lazer (Filipe, 32 anos).

Em contraposição ao esporte de rendimento na escola, podemos observar o esporte como uma prática cujo objetivo é muitas vezes servir para o “extravasamento” das energias acumuladas dos alunos que passam sentados horas nas salas de aula. O esporte e a EF são visto muitas vezes como a válvula de escape na escola. É como o “banho de sol na prisão”, analogia utilizada por Fraga (2000) no livro *Corpo, identidade e bom-mocismo*. Isso porque muitas vezes as aulas de EF na escola funcionam como um breve momento dado ao aluno para se “esticar” e se movimentar, “respirar em um ambiente mais arejado e estender o olhar para algo além do limite das quatro paredes” (FRAGA, 2000, p.118).

Podemos perceber isso na narrativa acima apresentada por Filipe, que ao lembrar-se de quando estudava na escola pública, vemos que a prática esportiva servia como um momento “banho de sol na prisão” durante as aulas de EF. Notamos aqui que não apenas a EF serve como um momento de “extravasamento” dos alunos na escola, mas que o esporte também serve a esse mesmo propósito durante as aulas de EF.

Quando se privilegia os aspectos técnicos do esporte e o desempenho físico dos alunos, ou quando se limita o esporte a uma prática cuja função é servir como “válvula de escape” ou “entretenimento” durante as aulas de EF, negligenciam-se as diferentes formas de vivenciar e compreender o esporte. Mas esse modo de tratar o esporte, que ora está mais ajustado aos pressupostos do rendimento ora aos do extravasamento de energia, não é algo que acontece nas aulas simplesmente porque os professores assim querem. Trata-se de uma tradição herdada pelos antigos professores dos colaboradores desta pesquisa, mas que parece ter produzido efeito na prática docente de Filipe. Pois podemos perceber certa semelhança entre aquilo que ele falou a respeito das aulas de seu professor e a sua própria prática docente.

(...) eu trabalho muito o esporte como forma de exercício, e claro, numa certa instancia de lazer, para eles [os alunos] desopilarem aos poucos e brincarem, e se divertir, que eu acho muito importante (Filipe, 32 anos).

Mas é interessante pensar que o esporte, quando usado nas aulas como um modo de desopilar o espírito, demarca a falta de sistematização dos saberes pertinentes a esse elemento da cultura corporal de movimento, pois o esporte acaba se configurando em uma prática em si mesma nas aulas de EF. É como se o esporte não fosse um conteúdo importante, e sim a única atividade possível de fazer nas aulas de EF na escola. Basta ver a supremacia do “quarteto fantástico” dos esportes (vôlei, futebol, basquete e handebol), que às vezes são tratados na perspectiva do rendimento, outras vezes na perspectiva do “largobol” (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009), na qual os alunos de posse de uma bola muitas vezes conduzem suas próprias atividades de aula quando esta é dedicada a alguma modalidade esportiva. Mas sobre isso daremos continuidade na próxima seção.

4.2 “TERCEIRIZAÇÃO” COMO CONSEQUÊNCIA DO VÁCUO CONCEITUAL DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

A idéia de terceirização das aulas de EF na escola está ligada a uma prática muito recorrente nas escolas brasileiras de hoje em dia, especialmente escolas da rede particular de ensino. Em dissertação defendida na Universidade de Brasília (UnB), Gisele Ocampo afirma que algumas escolas privadas do Distrito Federal terceirizam suas aulas de EF.

A transferência de execução de tarefas a terceiros é conhecida como terceirização. No âmbito das instituições educacionais, essa prática já pode ser percebida nos setores de segurança, limpeza, manutenção, alimentação (que inclui a merenda escolar e o bar), e, em alguns casos, pode-se incluir o setor da educação. Isso porque muitas escolas têm realizado convênios com clubes e academias para que seus alunos possam escolher uma prática

corporal como musculação ou algum tipo de esporte que servirá como um substitutivo das aulas de EF. Geralmente isso acontece com turmas de ensino médio, período que, segundo alguns colaboradores, existe uma redução da carga horária da disciplina de EF. Mas além deste tipo clássico, também há outras formas de terceirização das aulas, por exemplo, a oferta de atividades extracurriculares, normalmente ligadas aos esportes e a consequente dispensa dos alunos dos períodos regulares.

Essa forma de terceirização das aulas de EF parece estar sustentada em uma necessidade de ampliação da carga horária das disciplinas que compõem o vestibular. Com isso, a disciplina de EF passou a ter, de acordo com os relatos da maioria dos colaboradores, 40 horas por ano, ou seja, um período por semana. Essa necessidade encontrou espaço no vácuo da disciplina de EF. É claro que reconheço que existe uma grande variedade de temas e conteúdos no âmbito da cultura corporal de movimento que devem ser assimilados pelos alunos na escola, especialmente na etapa final da Educação Básica, já que esta pode vir a ser a última oportunidade de muitos alunos vivenciarem a diversidade das práticas corporais.

Mas o vácuo a que me refiro se refere a uma idéia recorrente no imaginário popular de que nas aulas de EF os alunos não têm o que estudar, ou seja, ao vácuo conceitual desta disciplina na escola. De acordo com Tardif (2002, p.120), a tarefa do professor consiste “em transformar a matéria que ensina para que os alunos possam compreendê-la e assimilá-la”. Para este autor, essa é uma tarefa essencialmente pedagógica, “considerando que ela submete o conhecimento à atividade de aprendizagem no intuito de produzir um resultado no outro ou, para ser mais exato, num outro coletivo” (p.120). Deste modo, essa falta de sistematização pedagógica que se ressentem a EF na escola, vem servindo para justificar certo esmorecimento desse componente curricular na Educação Básica. E na esteira desse esmorecimento, a inserção de projetos exógenos para a EF, que guardam pouca relação com a proposta pedagógica da escola.

As narrativas abaixo são exemplos de experiências de terceirização pelas quais passaram os professores colaboradores desta pesquisa quando eram escolares.

(...) eu nadava inclusive na universidade X, e aí eu participei de competições também, e dentro da universidade com natação foi muito interessante o trabalho, porque tinha um alto grau de instrução e preocupação com o processo, a gente participava de avaliações biométricas, antropométricas. Havia uma avaliação feita inclusive. Por um tempo a natação nessa universidade foi a minha nota na EF, porque eu queria continuar nadando e a educação física era no turno inverso. Na escola particular?³⁰ Na escola pública. Então o professor aceitava uma avaliação da minha professora [de natação]. Isso no ensino médio? Isso no ensino fundamental (Filipe, 32 anos).

*Na minha escola sempre foi muito bem feito, porque era separado [o esporte], em turnos separados, tu escolhia o esporte que tu querias e fazia, não era educação física, era uma coisa separada, então eu ia às aulas de futsal, de handebol, futebol de campo, era uma escola muito grande. **Quantos (esportes) os alunos quisessem fazer?** Quantos quisessem, se desse para fazer tu fazia. **Mas era obrigatório fazer pelo menos uma modalidade?** Pelo menos uma modalidade. Era muito grande [a escola], tinha campo de futebol, tinha quadra, tinha piscina, tinha tudo, a piscina até nem usava muito, mas eu sempre achei muito bom (Mateus, 23 anos).*

Esse contexto de terceirização se sustenta em um discurso sólido no campo da EF, com força suficiente para justificar a presença de atividades físico-esportivas sem conexão alguma com o projeto pedagógico da escola: a prática de esportes faz bem à saúde. Este é um dos legados que aparecem nas narrativas dos colaboradores desta pesquisa, como veremos mais adiante no último ponto analítico. Ele funciona como justificativa para a manutenção de aulas eminentemente centradas em práticas esportivas, que sem dúvida são importantes para o ensino deste conteúdo na escola, mas que do modo como são tratadas acabam atribuindo um caráter

³⁰ Saliento que todas as falas em **negrito** em meio às narrativas se referem a uma intervenção feita por mim.

utilitário e pedagogicamente pouco sistematizado ao ensino do esporte. E se não se valoriza o processo de sistematização de conhecimentos na relação de ensino-aprendizagem em EF, abre-se espaço (vácuo) para se inserir propostas mais "atrativas", que mantenham os alunos por mais tempo em atividade. Talvez por isso haja certo predomínio de atividades facultativas oferecidas em substituição às aulas regulares ou centradas nas escolhas dos alunos, tal como as apresentadas nos exemplos acima.

A partir das narrativas podemos constatar que quando não é o aluno quem escolhe o que vai fazer durante as aulas, é o professor quem decide com base na sua preferência pessoal, tal como podemos perceber abaixo.

Era bem direcionado [o esporte nas aulas de EF], por exemplo, teve um ano que o professor de basquete, dois anos ele deu aula para mim, só trabalhava basquete, não só no treino, na aula também ele só dava basquete, todo mundo jogava basquete sempre, ele era treinador de basquete, então as aulas dele eram todas voltadas ao basquete. Aí na 8ª série eu tive a professora que trabalhava vôlei, aí era vôlei todos os dias, dificilmente tinha uma coisa diferente. O futebol eu nunca joguei na escola, handebol eu joguei eu acho que na 5ª série que era outra escola, não nessa que mais me marcou em nível de esporte, então o que eu joguei mesmo foi basquete e vôlei, atletismo acho que a gente nunca fez, a gente tinha ginásio, tinha campo de futebol, tinha essas coisas, mas o que era trabalhado era aquilo, basquete com o professor de basquete e vôlei com a professora [de vôlei], só, mais nada, por isso eu não gosto até hoje de futebol, acho que eu nunca joguei futebol quando era criança, na minha adolescência, joguei na faculdade porque era obrigada (Érica, 32 anos).

(...) dependendo do ano que eu pegasse, alguns [professores] eram mais fãs de ginásticas, tinha uma série que agora eu não sei qual era, que era uma ginástica bem militar de livrinho, todo mundo parado, aquela coisinha, os bonequinhos paradinhos no lugar. Aí eu tive uma professora na 6ª série que era fanática por ginástica aeróbica, então ela dava umas ginásticas localizadas, até para ginástica localizada tinha que levar toalha para por no chão, aí era localizada, localizada, localizada, ela era rata de academia (pessoa que malha muito), então sempre vai muito da experiência do professor né... Acho que na 7ª, 8ª série, teve uma época da lambada, aí tinha uma professora que gostava de dança, então tudo era em função da lambada (...) (Karen, 34 anos).

Nesse sentido, Mônica Sanchotene (2007) afirma em sua dissertação que as disposições³¹ para a prática dos professores “são incorporadas a partir de sua escolarização, da formação inicial e de suas experiências esportivas” (p.127). Contudo, a escolha de conteúdos com base na preferência pessoal é um complicador, pois retira da escola a função coletiva de elaboração de planos de estudo. Provavelmente se trabalhará com o esporte a maior parte do tempo destinado à EF, mas esse não é o único conteúdo da disciplina, e tampouco deve ser trabalhado exclusivamente a partir da força que algumas modalidades específicas possuem na escola. De fato as experiências com o esporte e com as outras práticas corporais vivenciadas pelos colaboradores foram configurando um modo de ser professor, com determinadas disposições para a prática de ensino do esporte [e de outros elementos] na escola. Entretanto, mais do que saber como essas experiências ganham forma na prática docente, me interessa saber quais implicações essas experiências podem ter no legado sobre esporte que os professores colaboradores desta pesquisa desejam transmitir para seus alunos na escola.

Vemos pelas narrativas que o esporte nas aulas de EF ora aparece como treinamento de uma modalidade, geralmente ligado à preferência do professor, ora aparece como uma atividade livre, do tipo “largobol”. Isso nos remete ao ponto de análise discutido anteriormente, sobre o esporte de rendimento e o “banho de sol na prisão”, em que algumas questões seguem alimentando as análises das próximas seções.

Pelas narrativas podemos observar que nem sempre o futebol, vôlei, basquete e handebol (quarteto fantástico) chegam a ser trabalhados na escola, e isso pode acontecer por vários motivos, entre eles, a falta de infraestrutura e recursos materiais da escola. No entanto, o “largobol” aparece no relato abaixo.

³¹ O conceito de disposições apresentado é discutido por Sanchotene em sua dissertação de mestrado a partir de autores como: Pierre Bourdier, Philippe Perrenoud, Claude Dubar.

(...) na escola realmente é cultural voleibol, futebol, eu tenho poucas lembranças na escola de esporte direcionado, eu lembro pouco disso, mais era bola, o professor lançava a bola e o maior número de praticantes de voleibol eram meninas, e o maior número de praticantes de futebol eram meninos. Não me recordo de ver uma colega minha jogando futsal na minha época de ensino fundamental. Então era bem dividido, poucas vezes eu joguei vôlei, porque não existia muito estímulo da professora em si sabe, não existia uma persistência dela, uma motivação dela para a gente [os meninos] jogar vôlei (Paulo, 28 anos).

A força que alguns esportes têm nas aulas de EF parece ser herança de um momento em que a EF possuía uma relação simbiótica³² com o esporte. Herança que, mesmo com toda a discussão produzida pelo movimento renovador em meados da década de 1980 e com o conjunto de documentos oficiais produzidos desde meados da década de 1990 para cá, ainda não se dissipou e vem sendo timidamente reelaborada.

Mas entendo que essa forma de ver o esporte também é um resquício da época em que os professores eram estudantes dos cursos de graduação, em que as dificuldades e questões que cercavam o ensino do esporte na escola muitas vezes eram discutidas (quando eram) de forma insuficiente. Essas (e outras) questões que se situam no âmbito da formação, pautarão o debate do ponto analítico a seguir.

4.3O CONCEITO DE TEORIA EM ESPORTE E A HIPERTROFIA DE UM SABER FAZER NA GRADUAÇÃO

O conceito de teoria em esporte no âmbito da graduação, de acordo com as narrativas dos professores, parece estar ainda pautado em conhecimentos técnicos, que se limitam à história do esporte e às suas regras. Geralmente não possuem relação com os demais aspectos da dimensão conceitual dos conteúdos, como aqueles relacionados ao

³² Termo utilizado por González e Fensterseifer no texto *Entre o “não mais” e o “ainda não”*, publicado em 2009.

conhecimento crítico do esporte. Entre esses, podemos destacar a compreensão do fenômeno esportivo na sociedade e na escola, que podem ser analisados a partir das contribuições da sociologia. De acordo com Bracht (2006), a sociologia aborda o fenômeno esportivo a partir de suas interações com os outros sistemas sociais, como a economia, a política, a educação, a saúde, a família, a religião, e os meios de comunicação. O ensino do esporte necessita de uma compreensão do fenômeno esportivo que vá além da sua efetividade prática.

Outra questão importante relacionada à dimensão conceitual dos conteúdos a ser tratada no âmbito da graduação se refere ao sentido das práticas corporais, como o esporte, na escola. Molina Neto (1991) sistematizou em sua dissertação de mestrado – por meio de observações da prática cotidiana dos professores e de seus relatos – onze categorias que expressam a importância e o sentido do esporte na escola: movimento; socialização; desenvolvimento moral e intelectual; superação; saúde; afetivo; promoção e desenvolvimento da escola; formação e desenvolvimento do aluno; estrutural crítica; estrutural alienada; cultural³³. Algumas dessas categorias se assemelham as noções de esporte que os colaboradores desta pesquisa relataram desejar deixar como legado para seus alunos na escola, como saúde e valores. Essa discussão receberá maior aprofundamento no último ponto analítico.

De acordo com os PCN, a dimensão conceitual dos conteúdos envolve fatos, conceitos e princípios a serem abordados na escola. Os documentos apontam também uma relação [que deveria existir] entre os conteúdos procedimentais e conceituais, ou seja, entre o **saber fazer** e o **saber sobre esse fazer**, termos apresentados por Bracht (2010) e que mais adiante serão retomados.

³³ Para saber mais consultar o livro produzido pelo autor a partir desta dissertação. *A prática do esporte nas escolas de 1º e 2º graus* (1996).

Entretanto, ainda hoje a dimensão conceitual dos conteúdos é tratada de modo limitado, centrada nos conhecimentos técnicos, como podemos observar pelas narrativas dos professores.

A maioria das aulas que eu me lembre eram práticas, às vezes, quando o professor queria dar alguma teoria, ou deixava uma apostila na biblioteca e a gente tirava Xerox, ou de vez em quando ele fazia uma mini aula teórica na quadra mesmo do esporte. Vamos que o professor estivesse dando basquete, ele parava a aula e começava a explicar ali, como que era o certo, como que tinha que fazer e tal, vários professores paravam a aula prática diversas vezes e ficavam 10-15 minutos falando e explicando o que que era o certo, como é que se poderia fazer. Então, era mais ou menos por aí. Tinham professores que davam um pouco mais de teoria e tinham professores que davam um pouco mais de prática, era uma mistura, mas eu diria que 80% [das aulas] era prática e 20% era teórica (Elton, 27 anos).

(...) existia uma sequência para se ensinar os alunos. Tinha aula teórica, tinha aula de regras, tinha história dos esportes. (...) o método dos professores eram próximos, até tive... não vou citar o nome, mas o mesmo professor de futsal foi o de handebol, eu via a mesma aula só que trocando os fundamentos, isso me chamou atenção, era a mesma aula, aquela sequência, só trocava os fundamentos, porque trocava o esporte (...) (Paulo, 28 anos).

Era uma aula como se fosse uma aula de qualquer prática de esporte em qualquer lugar, num clube ou talvez no colégio se tu fosses trazer. A gente começava aquecendo, o fundamento do dia, se for passe, se for driblar (...). Daí vários exercícios de fundamentos, o momento de jogo e no final volta calma, era sempre assim, todas as aulas práticas de todos os esportes sempre foram assim na graduação que eu lembro. Tinham momentos teóricos na sala, perto de uns 80% [do tempo de aula] prático, 20% teórico, talvez um pouco menos, mas a parte prática ele era bem maior (Lídia, 33 anos).

Eu lembro de algumas... tipo natação, ginástica olímpica, acho que handebol, a maioria era teórica, tinha alguma vivência (...). Era assim [as aulas teóricas], um histórico do esporte e regras, aí isso ocupava uns 70%-60% do tempo de aula, e técnicas do esporte e os fundamentos do esporte. Nesses fundamentos do esporte tinha alguma coisa de vivência prática. (...) tinha um professor que cobrava técnica

dos alunos, aí foi a [disciplina] que eu não fiz, porque eu nunca vi uma bola de basquete e não adianta ele querer me cobrar técnica e me descontar ponto por eu não saber dominar a técnica (Karen, 34 anos).

Um dos maiores legados dos PCN foi o fato de abordar os conteúdos nessas três dimensões (atitudinal, procedimental e conceitual), e mesmo tendo sido publicado no ano de 1998, período anterior à formação de todos os professores entrevistados, parece que o documento não produziu efeitos efetivos na formação dos mesmos.

González e Fensterseifer (2009) ao posicionarem a EF “entre o *não mais* e o *ainda não*”, falam sobre as dificuldades de se pensar e desenvolver uma prática docente diferente daquela na qual não se acredita mais, que estava centrada exclusivamente no “exercitar-se para...”. Mas como desenvolver uma prática docente diferente dessa e pensar a EF como componente curricular, se os PCN, sequer são lembrados ou aparecem nas narrativas dos professores desta pesquisa? Refiro-me aos PCN pelo fato de serem documentos oficiais, que a princípio deveriam ter sido acessados pelos professores colaboradores desta pesquisa, mas também dá para mencionar, o fato de que nem mesmo toda a produção acadêmica inspirada no movimento renovador parece ter conseguido imprimir uma nova forma de compreender a EF no chão da escola. Pois a partir das narrativas podemos ver que os modos de tratar o esporte (para a escola) na graduação não têm considerado o conhecimento acumulado em tal campo, com algumas ressalvas.

Na medida em que a dimensão prática do esporte ou seu **saber fazer** ocupa a maior parte do tempo de aula em relação à dimensão teórica ou seu **saber sobre esse fazer**, temos uma *hipertrofia* de um **saber fazer** na graduação. Enquanto o **saber sobre esse fazer** geralmente se limita aos conhecimentos técnicos. De acordo com Bracht (2010), de quem tomo emprestado as expressões grifadas, o conteúdo da EF apresenta um duplo caráter: “trata-se de um **saber fazer** e de um **saber sobre esse fazer**” (p.3).

Este **saber fazer** (que se aproxima do conceito de conteúdo procedimental), quando voltado à preparação docente dos estudantes, está muitas vezes pautado em um tipo de estratégia na qual os alunos (de uma disciplina específica) se organizam em grupos, constroem um plano de aula com tema predeterminado e simulam a ação docente com os próprios colegas. Estes por sua vez, simulam serem estudantes de nível escolar enquanto os outros assumem o papel de professor. Essa estratégia de preparação docente até pode ser adequada enquanto uma forma de construção pedagógica coletiva, mas pelo que foi possível depreender das narrativas dos professores, parece pouco produtiva para a compreensão da tarefa docente com turmas da Educação Básica. Essa é uma característica muito presente em currículos cujas experiências na escola se restringem à etapa final do curso. Contudo, reconheço que muitas vezes os professores não têm tantas escolhas quanto à forma de trabalhar com seus alunos de graduação, especialmente se considerarmos a demanda de prática de ensino no currículo e o aumento da carga horária destinada ao estágio curricular³⁴. Para pensarmos sobre algumas dessas questões, vamos às narrativas.

(...) a gente vivenciava o esporte como se fossemos os alunos, os alunos não de graduandos, mas sim alunos de escola. Aí eles [os professores] passavam passo a passo como trabalhar com os alunos, aí a gente ia vivenciando, vivenciando, vivenciando, e depois a gente aplicava tudo que a gente viu. Montava aulas para aplicar nos colegas, aí existia mais vivência ainda, então eram práticas assim... (Paulo, 28 anos).

Lá [na faculdade] era bem direcionado assim para a área escolar sabe, não digo até para a área escolar, mas para a área da docência em si, do trabalho com o esporte, não só na escola. (...) sempre tinha a parte teoria, e depois a parte prática, a gente fazia tudo, mas era mais voltado assim para a montagem de plano de aula, (...) era bem didático para a preparação de aula, não necessariamente na escola. (...) tinha muito trabalho em grupo, para nós montarmos aula e dar

³⁴ Para saber mais sobre o assunto consultar a dissertação de Rute Viégas Nunes "Os estágios de docência e a formação de professores em Educação Física: um estudo de caso no curso de licenciatura da ESEF/ UFRGS" (2010).

para os outros grupos, isso foi uma coisa que tinha bastante assim... de tentar fazer a gente praticar, mesmo que fosse nos outros (João, 28 anos).

Podemos observar abaixo dois tipos de preocupação quanto à maneira de trabalhar o esporte: como um conteúdo direcionado à escola, cuja ênfase está na preparação docente; e como uma prática direcionada ao rendimento, cujo destaque está no desempenho. São modos de **saber fazer** experienciados pelos colaboradores no tempo em que eram estudantes de graduação.

(...) tinha parte teórica e a parte prática [de aula]. (...) então ou começava com a teoria e ia para a prática, ou vice-versa. Aí as práticas eram os exercícios, iniciação ao esporte bem básico até um nível um pouquinho... como se fosse dar uma aula para o ensino médio, aí os professores sempre enfatizavam que se tu vai trabalhar com equipe profissional tu vai ter que buscar esse aperfeiçoamento [fora do curso de graduação], porque aqui a gente não vai ensinar trabalhar com o alto nível. (...) então essa parte eu acho que é bem adequada à escola, que eles trabalhavam mais nível escolar mesmo (Renata, 32 anos).

Normalmente [as aulas eram divididas em] teoria e prática, mas o que me marcava, que eu achava importante era que alguns professores diziam assim: "vocês estão aqui aprendendo a ensinar, se preparando para poder ensinar depois", que eu acho que é assim, sendo mais sucinto, o objetivo do universitário da educação física. Ele tem que aprender a desenvolver metodologias e técnicas, como ele vai ensinar um aluno a chutar melhor uma bola, a fazer diversos tipos de domínios, como o aluno vai aprender noções de basquete, movimentos básicos, e depois, conforme o interesse ele procura uma especialização melhor (...) (Cristiano, 34 anos).

Não posso deixar de destacar a dissonância (no modo de tratar o esporte na graduação) percebida entre as duas primeiras narrativas em relação à terceira.

Eu achei elas [as aulas] muito parecidas com as que eu tinha na escola. (...) com exceção do professor (...), ele ensinava

basquete, eu acredito que para se trabalhar na escola até, ele exigia técnica, ele ensinava muito, mas tu não vias que ele estava querendo que tu aprendesses para ensinar no rendimento, por exemplo, ele não tratava nenhum aluno assim, te exigindo isso sabe, isso eu notava. Mas nas outras disciplinas não, eu notava assim... Era quase a minha aula de colégio: "vamos lá, vamos jogar, tu não está bem, tu errou o teu saque, vai tu para lá, volta, que que é isso", eu diria quase que era voltando sabe, muito parecida algumas aulas [com a escola]. A de futebol claramente, "ô gurias, suas preguiçosas!" sabe... Aqueles xingamentos, (...) a gente fazia futebol 1h30 da tarde no verão, horrível, no campo era muito calor, não era nem saudável, e a gente tinha que ter pique, ânimo e estar gostando. Às vezes eu não estava a fim, e ele xingava a gente (...) então eu vi muito parecido com a minha [aula na escola] (Lídia, 33 anos).

Para ser tratado como um elemento da cultura corporal a ser ensinado na Educação Básica, o esporte deveria se aproximar de maneira mais efetiva da escola. Para tanto, deveria ser possibilitada a aproximação do graduando com as experiências mais concretas da escola, como o contato e diálogo com os profissionais que lá atuam. Percebe-se pelos relatos dos colaboradores, a necessidade de se investir mais fortemente em uma formação voltada à realidade escolar. É preciso que sejam criadas estratégias nas quais os estudantes de graduação possam converter o olhar de estudante para o olhar de professor.

4.4 UNI-DUNI-TÊ³⁵: ORGANIZAÇÃO DAS AULAS SOBRE ESPORTE NA ESCOLA

Uma das razões para a aleatoriedade na seleção dos conteúdos a serem trabalhados nas aulas de EF também pode estar relacionada ao vácuo dessa disciplina na escola, questão que foi discutida anteriormente no segundo ponto analítico. Mas podemos pensar sobre o quanto essa

³⁵ *Uni-duni-tê, salamê míngüe, o sorvete é colorê, o escolhido foi você!* Essa melodia do folclore brasileiro é cantada enquanto as crianças apontam o dedo para alguma pessoa ou objeto na tentativa de escolher alguém ou alguma coisa. Pela característica desta brincadeira, Marco Nascimento (2006) intitulou sua dissertação de mestrado de "Uni-duni-tê: professores selecionando conteúdos escolares em uma crise da Educação Física". Tomo emprestado à idéia conferida pelo autor ao título do seu trabalho. Entretanto, trata-se de uma pesquisa com matriz teórica diferente da qual utilizo.

aleatoriedade ganha força nesse espaço vazio, pois paira no ar uma idéia de que não se tem o que estudar em EF, por conta disso, a improvisação acaba ganhando força. É interessante observar os modos como essa aleatoriedade ganha sentido nas narrativas dos professores entrevistados. Antes, porém, sinalizo que entendo a aleatoriedade como algo incerto, que depende de acontecimentos inesperados, favoráveis ou não. Esses acontecimentos inesperados podem estar relacionados ao clima, como aos dias de chuva ou frio que geralmente atrapalham as aulas de EF nas escolas que não dispõem de quadra coberta, como é o caso da esmagadora maioria das escolas estaduais de Porto Alegre. Os acontecimentos favoráveis ou não de se trabalhar o esporte na escola podem estar relacionados também às condições físicas e materiais da própria escola e à necessidade (quase que diária) de negociação com os alunos sobre o quê se vai fazer naquele dia de aula. Vamos ver como isso se apresenta nas narrativas.

Bom, eu tenho algumas regras gerais, eu gosto de começar mais com o vôlei em março que é muito quente (...). Depois vem o inverno, como é frio e aberto, eu coloco mais as atividades de correr, tipo futebol, handebol, que são mais agitadas né, que aquecem, por isso que eu prefiro o vôlei em março (...), então no primeiro [trimestre] eu boto vôlei, segundo [trimestre] futebol e handebol, no terceiro eu revejo o vôlei e coloco os três que foram trabalhados alternadamente (Érica 32 anos).

(...) trabalho geralmente assim, para março, abril, trabalho com eles atletismo e vôlei, que daí o tempo está melhor, depois no segundo trimestre handebol e basquete, e o terceiro trimestre eu deixo para o futsal, que daí entra um pouquinho de basquete ali (...). **E a questão teórica perpassa?** Sim, quando chove né... Eu trabalho a teoria sim, mais regras na teoria... E a prática daí quando o tempo está bom, que é o que eles mais gostam (Renata, 32 anos).

Eu trabalho o esporte inclusive fazendo eles pesquisarem sobre história do esporte, outros esportes que não são possíveis de trabalhar aqui na escola, (...) porque aqui na escola pública a gente carece de material, (...) então eu bolei uma solução para isso, e o envolvimento deles no esporte acabou sendo

através de trabalho de pesquisa, onde eles teriam que descobrir aquele esporte, (...) regras, técnica, história, mostrar aquilo para a turma, para discutir comigo o que eles encontraram. (...) como eu não tenho ginásio, eu tenho inclusive que calcular as estações do ano, alguns esportes eu calculo para as estações menos chuvosas né, porque eu vou precisar de um trabalho mais amplo de prática (...) (Filipe, 32 anos).

É difícil tu organizar alguma coisa com antecedência, porque tu chegas às vezes e pensa... (...) "só vou fazer tal coisa", mas a bola que tinha ontem sumiu ou ela está presa no telhado, alguém estourou (...), então não dá para ter muita antecedência, ou está lá [dando aula] e de repente por algum motivo tua turma teve que subir período (...), aí tu acaba com o dobro de alunos que tu estavas antes. É meio te adaptar ao que está acontecendo (Karen, 34 anos).

Esta última frase me chamou a atenção na narrativa da professora Karen, "É meio te adaptar ao que está acontecendo", pois expressa de um modo muito claro essa aleatoriedade na organização das aulas de EF. As condições climáticas parecem ser determinantes no planejamento das aulas de EF na escola, como para demarcar sob quais circunstâncias serão trabalhada as questões teóricas, já que normalmente acontecem nos dias de chuva como substitutivo das aulas na quadra. De fato o clima pode (e em muitos casos deve) ser considerado no planejamento das aulas de EF, especialmente quando estas acontecem em quadras descobertas. Mas essa subordinação das aulas ao clima também é resultado de uma cultura de EF na escola centrada nos saberes eminentemente práticos, especialmente nos esportes, que dependem de espaços mais amplos como as quadras poliesportivas. Esse modo de operar, de organizar as aulas de EF na escola, geralmente não condiz com as experiências que os professores tiveram na graduação, pois muitos relataram as facilidades oferecidas pelos recursos da universidade em contraposição às dificuldades com que se deparam e enfrentam na escola. Além dessa contradição, as experiências como aluno na escola e na graduação, bem como em clubes e escolas de formação esportiva, também modelam o fazer pedagógico do professor.

Podemos perceber isso mais claramente nos relatos gerados a partir da questão: “De todas as suas experiências com o esporte, quais as que mais te ajudaram (ou ainda te ajudam) no desenvolvimento do teu trabalho na escola?”. Entre os doze colaboradores, seis consideraram as experiências anteriores à graduação, como na escola (tanto durante as aulas de EF quanto nas equipes escolares) e nos clubes. Três professores relataram a importância das vivências adquiridas no âmbito da graduação. Dois consideraram que tanto as experiências da graduação quanto as anteriores a ela ajudam no seu trabalho com esporte na escola. Enquanto um falou sobre as contribuições de uma experiência adquirida após a graduação com modalidade esportiva em um clube. Vejamos.

- Experiências anteriores à graduação:

Eu acho mais fácil trabalhar aquilo que eu vivenciei. O futebol, que é uma atividade que eu vivenciei muito pouco, é o que eu acho mais difícil de trabalhar, parece que eu tenho menos idéia, por ter vivenciado menos. O vôlei, o handebol, e o basquete eu consigo adaptar melhor, fazer mais atividades, mais variadas. Trabalho mais dirigida pelas minhas vivências no esporte, e o futebol como eu vivenciei muito pouco, eu acho bem mais difícil de trabalhar (Érica, 32 anos).

Eu acho que a minha experiência na infância e na adolescência com vários esportes. Poder ter praticado vários esportes de forma bem livre (...). Foi esse tipo de contato que mais me ajudou (Filipe, 32 anos).

- Experiências na graduação:

Acho que foi o que eu aprendi na universidade mesmo, como o trabalhar o lúdico, como trabalhar essa questão da competição, como fazer eles se misturarem meninos e meninas (...). Os professores [na graduação] estavam bem voltados para essa questão assim... do tirar a idéia do esporte de competição na escola. (...) então eles enfatizavam muito isso (Renata, 32 anos).

- Experiências após a graduação:

Eu já dava aula aqui [na escola], e eu acho que tem uns três, quatro anos atrás, eu me matriculei no [clube] União, numa escolhinha de basquete, e não tinha horário para adulto né. (...) aí eu fui pedir pelo amor de Deus para um professor de

basquete do União, que eu precisava fazer uma escolhinha porque eu era professora, e eu queria ter mais contato com a prática. Então me matriculei e fazia aula com guris de 12 anos eu acho, era ótimo. Fiquei seis meses no União fazendo a escolhinha, eu amei, era escolhinha de basquete para meninos, eu era a única guria (...) e eu achei bárbara a experiência. Então assim, a aula que eu fiz lá, eu chegava em casa e anotava no meu caderno, fizemos tais e tais coisas... aquilo me deu uma segurança, comecei a trabalhar com basquete na escola, porque eu nunca tinha trabalhado com basquete no colégio, só vôlei e futebol. (...) se eu tivesse mais ofertas, mais chance, eu estaria fazendo outras escolhinhas (Lídia, 33 anos).

Vejo nestas narrativas a relação entre as disposições para a prática dos professores desta pesquisa e o estudo de Sanchotene (2007), que constatou que a quase exclusiva utilização do esporte como conteúdo principal da EF está vinculada a experiências vividas pelos professores, como aquelas incorporadas a partir do processo de escolarização, da formação inicial e das experiências esportivas.

Entretanto, algo chama a atenção nas narrativas relacionadas às experiências anteriores à graduação, justamente pelo fato de serem semelhantes aos relatos que os próprios colaboradores fizeram acerca da prática de ensino dos seus antigos professores (apresentados no ponto de análise "Terceirização como consequência do *vácuo conceitual* das aulas de Educação Física na escola"). Com relação a isso, retomo uma idéia que havia ficado em aberto sobre o interesse de saber quais implicações as experiências dos colaboradores com seus antigos professores de escola – cujas aulas sobre esporte eram pautadas pela experiência e preferência pessoal – podem ter com aquilo que hoje eles desejam transmitir sobre esporte para os seus alunos. Podemos observar nesta discussão o caráter conservador das práticas escolares nas aulas de EF, já que os relatos dos colaboradores desta pesquisa sobre a prática pedagógica de seus antigos professores se assemelham com suas narrativas a respeito de sua própria prática docente.

Após as narrativas dos colaboradores sobre as experiências que facilitam seu trabalho com esporte na escola vemos que, assim como seus antigos professores, suas vivências pessoais também orientam sua prática docente. Certamente esse modo de tratar o esporte tem relação com suas experiências pessoais, mas pode estar também relacionado à ausência de conteúdos sistematizados para a disciplina de EF na escola, em que uma das saídas para isso é escolhê-los de forma aleatória dentro das opções oferecidas pelo professor.

Com relação a essa aleatoriedade, algo chama a atenção nos relatos dos professores, a necessidade de negociação com os alunos para a realização das aulas. Por dois motivos acredito, pelo fato de que a maioria dos colaboradores falou sobre as negociações, e também por que este assunto demonstra a fragilidade no que se refere à sistematização dos conhecimentos pertinentes à EF. Entendo que as negociações precisam existir dentro da escola, como a possibilidade de o professor incorporar ao seu planejamento as questões trazidas pelos alunos. Mas é um problema quando o professor depende disso para conseguir dar uma aula que planejou e fazer com que os alunos participem. As negociações sistemáticas também contribuem para a aleatoriedade na organização das aulas de EF, além de reforçar a idéia de que não se tem o que estudar nesta disciplina na escola. Vamos às narrativas dos professores.

(...) aula dada assim programada é difícil de dar, claro que eu digo: "vai ser assim, assim, assim", vai ter um cronograma, eles não querem seguir (...), eles já querem ir para o jogo. Isso que é difícil de chegar e mudar (...) (Mateus, 23 anos).

(...) geralmente assim... Eu dou uma aula e deixo uma aula livre, então, por exemplo, numa aula eu dou alongamento, faço, por exemplo, uma recreação, e a outra aula eu dou livre, e na outra aula eu faço passe de futebol, na outra aula eu deixo livre, e daí na outra eu faço toque de vôlei. Tem que ser uma aula muito aleatória, porque se ficar sempre na mesma coisa, se eu for querer ensinar o que eu aprendi na faculdade, por exemplo, assim... todo o fundamento do vôlei, eu não vou conseguir dar aula porque eles enjoam facilmente

de qualquer coisa, tem que ficar embolando, dar o futebol com vôlei num dia, aí mescla com um pouco de chute, aí uma hora dá de recreação que tu viu num vídeo, tu viu num jornal uma brincadeira, porque se ficar a mesma coisa eles enjoam facilmente, (...) tem que ser toda uma parte de conversa, hoje vocês fazem a minha aula e na outra aula eu deixo livre, para não dar aquela briga entendeu (...) (Juliano, 26 anos).

As razões que levam ou permitem que algo assim aconteça nas aulas de EF podem estar relacionadas tanto à herança recebida pelos colaboradores desta pesquisa quanto ao fato de que os projetos curriculares para a EF não se enraizaram no fazer docente cotidiano, ou mesmo, pela falta de tradição da EF em projetos curriculares na área que sejam mobilizados por uma construção coletiva dos professores que atuam nas escolas e o campo acadêmico.

4.5 NOÇÕES DE ESPORTE NA ESCOLA QUE SE LEVA PARA A VIDA

Este ponto analítico foi estruturado a partir do eixo transversal “Noções de esporte que os professores desejam deixar para os seus alunos ao concluírem o ensino médio”. Diante disso, busco compreender aqui as relações que existem entre esse eixo transversal e os três primeiros eixos, relacionados à trajetória de vida dos professores com o esporte.

Por se tratar do último e mais importante ponto analítico da pesquisa, considero necessário retomar algumas questões pertinentes a esta discussão. De um modo geral, espera-se que durante a etapa escolar todo aluno possa construir conhecimentos relacionados às disciplinas escolares, que serão, em parte, levados para a vida toda. Espera-se, também, que todo professor possa contribuir e auxiliar nesse processo. Sendo assim, que tipo de saberes se espera que sejam construídos pelos alunos na disciplina de EF na Educação Básica? De modo mais específico, no ensino médio, já que esta é a última etapa do aluno na escola. E os saberes sobre o esporte, quais conhecimentos poderiam ser estruturados sobre esse conteúdo que perpassa todo o ensino fundamental e médio? Conteúdo que está presente

em grande parte da vida escolar do aluno e que ocupa o lugar de destaque na maioria das aulas de EF.

A partir das narrativas dos professores podemos ver o que eles consideram importante o aluno saber sobre esporte ao final do ensino médio, assim como, a idéia de esporte que eles gostariam que seus alunos levassem da escola. E o que eles consideraram importante está intimamente associado a quatro tópicos: saúde, valores, conhecimento crítico e "saber se virar". Essas são as noções de esporte que representam esse legado do esporte escolar na opinião dos colaboradores.

Para muitos professores o esporte é visto como uma forma de exercício físico, logo, como um dos principais determinantes de saúde de uma pessoa. Essa noção de esporte relacionado à saúde está pautada em uma lógica utilitarista, pois como relata um dos colaboradores: *"espero que eles [os alunos] entendam que o esporte trás benefícios para eles, não é só o prazer de jogar, é o benefício da manutenção da tua saúde, da melhoria da tua saúde, das tuas capacidades biológicas e tal..."* (Cristiano, 34 anos).

Sabemos que muitas são as informações sobre saúde que circulam atualmente, especialmente na mídia, que através dos veículos de telecomunicação, de mídia impressa e da internet tem disseminado inúmeras informações sobre o assunto. Vão desde as campanhas de vacinação até as formas de se exercitar e se alimentar melhor. Dentre todas essas informações, podemos perceber o quanto os exercícios físicos têm ganhado destaque quando se fala em saúde, já que esta relação é recorrente, inclusive dentro da escola.

Mas nem sempre o esporte esteve relacionado à saúde. O pensamento de Luiz Edmundo (1957) citado por Melo (2001) explicita isso.

Até o fim do século que passou nós vivíamos, a bem dizer, indiferentes aos prazeres e às alegrias salutaras do esporte. A geração que vai proclamar a República, exceção feita dos homens que seguiam a carreira das armas, era uma geração de fracos e enfezados, de lânguidos e raquíticos (...). Não se cuidava de cultura física. O que se fazia, então, era evitar os esforços tidos como nocivos à saúde.

Já em outros momentos históricos o esporte esteve relacionado à saúde estritamente biológica, pois através da aptidão física acreditava-se que se adquiriam formas adicionais de proteção à saúde. Não demorou muito para que essa noção reducionista de esporte passasse a ser contestada. Uma das contestações sobreveio do movimento renovador da EF, que se opunha ao movimento que buscava sustentar os preceitos da aptidão física relacionada à saúde na escola.

Hoje podemos perceber pelas narrativas dos colaboradores que eles incluem a essa concepção de esporte relacionada à saúde a noção de qualidade de vida, estilo de vida e bem-estar. Essa relação de esporte e saúde se expressa através de suas narrativas.

(...) o esporte para mim está relacionado à saúde, uma coisa saudável, (...) tanto aluno sedentário aí que vai ter problema mais para frente, que não faz nada, fica sentado, tem preguiça de levantar para beber água. Acho que eles têm que sair sabendo que é importante praticar, tem que praticar esporte hoje em dia, não tem outra opção, as pessoas morrendo do coração, tem que praticar um exercício, um esporte (Mateus, 23 anos).

Qualidade de vida é o que eu busco para mim e é o que eu tento fazer [com os alunos], eu quero que eles gostem de praticar o esporte, que eles saibam que faz bem, é isso que eu acho que é o principal (João, 28 anos).

(...) a gente tenta passar o máximo que o esporte não é ruim, que eles têm que continuar praticando, pois às vezes eles acabam trabalhando, só comem não fazem nada, aí vai ficar sedentário, vai ficar gordo (...) (Juliano, 26 anos).

Trabalhar os conteúdos de natureza conceitual nas aulas de EF, como o tema saúde relacionado ao esporte, parece ser mais fácil, já que paira no ar a idéia de que saúde é mexer o corpo, e quanto mais intensa for essa “mexida”, mais saudável passa-se a ser. Entretanto, se torna insuficiente, quando para isso, são utilizadas estratégias pautadas em conteúdos eminentemente práticos.

Já trabalhar os conteúdos de natureza atitudinal (normas, atitudes e valores) nas aulas de EF na escola, não me parece tão simples quanto as narrativas dos professores fazem acreditar que possa ser, especialmente quando, para isso, são consideradas estratégias como servir de modelo ou de exemplo para o aluno.

Digo isso porque muitos professores falaram sobre os valores que o esporte pode desenvolver nos praticantes, como disciplina, cooperação e respeito, e também no “resgate social” que pode produzir. É como pensar que o esporte molda o caráter ou “salva” e “livra” das drogas e das más companhias. O esporte é um dos elementos da cultura corporal de movimento, e como todas as outras práticas corporais, pode trazer ou não benefícios aos seus praticantes.

(...) como tudo na vida o esporte tem regras, e essa regras devem ser aplicadas. Eles [os alunos] gostam de burlar as regras, (...) então o que eu gostaria que eles levassem é que a vivência dos esportes, as regras, tudo aquilo ali, o que a gente vive na aula, na verdade se reflete na sociedade, então todo o lugar que tu fores trabalhar tem um grupo, então tu tens que trabalhar em grupo, tu tem que respeitar as regras (...) (Érica, 32 anos).

Eu acho que o principal que eles têm que sair sabendo é que o esporte é importante para a vida deles porque trás muitas coisas boas, do tipo, respeito pelo adversário, respeito pelo teu colega, te trás a amizade, eu acho que tu aprende a ter um autocontrole com o esporte (...). Eu acho que quando eles [os alunos] se formam no ensino médio eles têm que ter isso na cabeça, o respeito. O respeito e como o esporte faz bem assim para as pessoas (...) (Elton, 27 anos).

(...) a gente tem que resgatar o aluno. (...) tu podes ser um cidadão melhor fazendo esporte (Juliano, 26 anos).

(...) [os alunos têm que saber quando saírem da escola] o valor que o esporte tem nessa transformação até da vida social, no teu dia-a-dia, mais essa questão de valor. Valor, ética, disciplina, o que o esporte pode proporcionar (Joana, 31 anos).

Essa noção de esporte relacionada aos valores apresentada pelos colaboradores parece se aproximar da “categoria atitudinal” preconizada

pelos PCN, contudo, em seus relatos parecer haver uma carga moral muito forte, como algo que se considera bom para o aluno, mas pouco ligada com o saber sobre o mundo. Justificar a presença do esporte por uma questão moral é um tanto quanto complicado. A expressão “Esporte educa!” é problematizada no caderno do professor do Referencial Curricular da Educação Física do Estado do Rio Grande do Sul (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009). Trata-se de uma expressão que está no senso comum e que têm grande aceitação social. “Elas estão na mídia e na ‘boca do povo’ porque funcionam como verdades incontestáveis de nosso tempo” (p.143). Como está no caderno, não há dúvida de que a prática esportiva pode produzir valores sociais positivos (respeito, amizade, companheirismo, disciplina) tanto quanto pode fazer bem à saúde (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009). Desta forma, de acordo com os autores, não dá para afirmar que o esporte é um fenômeno que traz benefícios em qualquer circunstância. Portanto, é preciso problematizar tais generalizações.

Silva e Freire (2007) em pesquisa realizada com professores de EF buscaram verificar a presença dos conteúdos atitudinais no currículo desta disciplina na escola, bem como, as estratégias que seriam adotadas para viabilizar essa aprendizagem. A partir dos resultados as autoras constataram que existe uma preocupação por parte dos professores em ensinar os conteúdos da dimensão atitudinal, em que foi possível identificar nos relatos uma ênfase no ensino de valores como respeito, honestidade, cooperação, competição, solidariedade, perseverança e outros conteúdos pertinentes a todas as disciplinas. “Como estratégias de ensino, os professores declaram utilizar principalmente a identificação, considerando-se como modelos ou exemplos para os alunos” (p.312). De forma geral, Silva e Freire concluíram que os professores têm dificuldades para explicitar os conteúdos atitudinais e as estratégias de ensino que utilizam para trabalhar com estes conteúdos em suas aulas.

A estratégia de servir como exemplo para os alunos pode ser percebida no relato de uma professora desta pesquisa. Ao ser questionada

sobre a idéia de esporte que gostaria que seus alunos levassem para a vida após a escola respondeu: “Respeito né... eu acho que ter essa noção de respeito” (Joana, 31 anos). Então questionei sobre o modo como conseguia trabalhar os valores como respeito em suas aulas. Joana replicou: “Com a tua postura... a postura do professor”. Essa idéia de ensino, na qual os professores consideram importante para o aluno desenvolver certos valores que eles próprios consideram como importantes, geralmente não conta com um processo de sistematização dos conteúdos que favoreça a compreensão por parte dos alunos.

Da mesma forma, para trabalhar o conhecimento crítico nas aulas de EF na escola, é preciso que os professores se organizem para tal. Não basta apenas propiciar a prática de esportes e acreditar que o aluno será capaz de articular um raciocínio entre o seu fazer prático e o saber crítico que este fazer prático pode vir a produzir. Vejamos essa noção de esporte que os professores querem deixar como legado aos seus alunos.

(...) [os alunos deveriam] ter uma visão sobre o lugar do esporte na sociedade da gente, por exemplo, o futebol, tem um espaço na mídia que ele domina, e os outros esportes... Tem esportes que a maioria [dos alunos] nem conhece, não sabe que existe. Então porque isso? Para eu conseguir começar fazer essas leituras assim, não só estudar o esporte, mas o porquê esse esporte não tem valor, o porquê alguns são menos valorizado, porque que vocês [os alunos] só querem jogar futebol, porque que vocês só gostam de futebol e não gostam de outras coisas, esse tipo de ensinamento também na escola (Lídia, 33 anos).

Que o esporte não é só competição, que é lazer, que é o praticar, que é o ter prazer de fazer uma atividade física, e que principalmente assim, que essa rivalidade que eles têm [os alunos], essa coisa da competição... o esporte não é isso, o esporte é o lúdico (Renata, 32 anos).

Eu acho que eles deveriam saber um pouco de cada esporte, teriam que ter uma idéia do que é os principais esportes que são praticados no Brasil, ter idéia do que é o vôlei, ter idéia do que é o futsal, basquete, atletismo, em fim, eles têm que ter o discernimento de olhar alguma coisa na TV ou ao vivo e: “ah, eles estão jogando mais defensivo, eles estão jogando assim... eles estão perdendo por tanto”, “não, eles estão praticando

tal esporte"... Saber identificar como funciona o esporte, eu acho que isso seria importante (Elton, 27 anos).

Mas o conhecimento crítico parece não ser algo tão simples de ser tratado em aula, pois ao questionar a professora Lídia se ela conseguia trabalhar tais questões ela respondeu:

Como eu consigo eu não sei... geralmente eu dou dois, três trabalhos num semestre, que eles têm que entregar, (...) então eles trabalham sobre vários temas, e esse [o esporte] é um tema que é interessante. Eu já trabalhei esse tema com uma turma, essa coisa de discutir... **Qual tema?** O esporte, o futebol... a minha turma de hoje, a gente estava trabalhando sobre o grenal³⁶, sobre a rivalidade do grenal...

Esses conhecimentos críticos são tratados no Referencial Curricular da Educação Física do Estado do Rio Grande do Sul (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009) no âmbito dos "saberes conceituais". Estes descrevem e explicam diferentes aspectos relativos às práticas corporais, e estão divididos em "conhecimentos técnicos" e "conhecimentos críticos".

O primeiro articula "conceitos necessários para o entendimento das características e do funcionamento das práticas corporais em uma dimensão mais operacional". O segundo "trata do processo de inserção destas mesmas práticas corporais em determinados contextos socioculturais (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009, p.121). Entretanto, grande parte dos professores trabalha o esporte mais centrado nos "saberes corporais", mesmo quando nesse ínterim pretendem abordar questões relacionadas à visão do esporte na sociedade. Os "saberes corporais" são acessíveis pela vivência corporal, mas será que é possível tratar das questões relacionadas à esse conhecimento crítico e fazer com que os alunos o assimilem apenas por via da experimentação esportiva? Parece insuficiente.

³⁶ Grenal é o nome dado à partida de futebol em que se enfrentam os clubes Grêmio e Internacional.

Mas é por via da experimentação que os alunos irão aprender a “saber se virar” na prática esportiva. Isso nos conduz a última noção de esporte deste ponto analítico.

Segundo os professores, quando o aluno sair da escola ele deve ser capaz de saber jogar algum(s) esporte(s). Isso quer dizer que o aluno deve conseguir “se virar” em alguma prática esportiva, ou seja, diante de um convite de amigos ou no lazer com a família, possa participar sem restrições das atividades esportivas do grupo.

Eu acho que eles têm que sair do colégio sabendo lidar com todos os esportes, saber jogar... Enfim, saber pelo menos o que é cada esporte. Porque eles saem, a maioria sai sem saber, as gurias pelo menos não sabem, (...) tudo mundo conhece handebol, basquete, futebol, vôlei, mas jogar não sabem. Acho que todos tinham que saber sair jogando, ter uma idéia do que é, para praticar e para vivenciar isso (...) (Mateus, 23 anos).

(...) eles não precisam executar de forma perfeita [os gestos esportivos], mas que saibam como que é, consigam analisar, consigam se dar conta [de um erro] e se corrigir. (...) a grande maioria não vai ser atleta, eles vão ter outras profissões, o esporte vai ser um hobby. Mas é o que eu digo: “vocês chegam num lugar, lá num sítio para jogar com a família... Pô! eu sei dar um toque [de vôlei], eu sei como é que se saca (...). Então saber esse básico para que possam levar para o divertimento (Cristiano, 34 anos).

Eles deveriam sair daqui [da escola] sabendo jogar qualquer um dos esportes trabalhados, da maneira deles, não da maneira correta, da maneira que se adaptar a realidade deles, eu acho que é isso, sair sabendo jogar, sair sabendo se portar no ambiente esportivo que eles estiverem, que eles forem se inserir (...) (João, 28 anos).

Eu acho que eles deveriam saber um pouco de cada esporte, teriam que ter uma idéia do que são os principais esportes praticados no Brasil. Eles têm que ter o discernimento de olhar alguma coisa na TV ou ao vivo, (...) “ah, eles tão jogando mais defensivo, eles tão jogando mais... eles tão perdendo por tanto”, saber identificar como funciona o esporte. Acho que isso seria importante (Elton, 27 anos).

O Referencial Curricular da Educação Física do Estado do Rio Grande do Sul expressa a importância de saber praticar um esporte para os momentos de lazer e diversão. “Saber praticar” é um subeixo dos “saberes corporais”, que “tem como propósito desenvolver durante as aulas um tipo de saber prático que leve à apropriação dos elementos necessários para participar, de forma proficiente e autônoma, de práticas corporais recreativas” (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009). Como apresenta o documento,

Trata-se um conjunto de conhecimentos que permite ao aluno “se virar” fora da escola em atividades ensinadas nas aulas de Educação Física: “dar para o gasto” em um joguinho entre amigos, saber fazer aquecimento e alongamento (...) (p. 120).

Já o segundo subeixo dos “saberes corporais”, está centrado na lógica do “praticar para conhecer”, pois se diferenciam em função do nível de proficiência desejado, como por exemplo, trabalhar em aula com arte marcial. Tal escolha implicará a proposição de “um fazer corporal em aula que leve os alunos a conhecerem tal prática, mas sem a pretensão de investir em um nível de apropriação que lhes permita praticar, fora da escola, a arte marcial estudada” (p. 120).

Os PCN e o Referencial Curricular da Educação Física do Estado do Rio Grande do Sul estão entre os textos utilizados para discutir as noções de esporte a serem deixados pelos colaboradores. Todavia, apenas um professor mencionou rapidamente um dos documentos em sua entrevista. Não que eu considere isso necessário para a pesquisa, mas demonstra o quanto esses documentos e tantos outros textos e livros produzidos para a EF escolar parecem não ter conseguido alcançar o grau de permeabilidade no âmbito da EF quando comparado ao efeito, por exemplo, que os PCN produziram em outras áreas disciplinares da escola. Os PCN representam parte da herança deixada pelo campo acadêmico aos professores que atuam na escola, mesmo que tenham sido produzidos por apenas uma parcela da comunidade da área. Outra parte dessa herança da EF foi deixada pelas produções procedentes do movimento renovador, já que a

partir do movimento produziram-se novas perspectivas para esta disciplina na escola.

A partir das narrativas dos colaboradores podemos nos perguntar o porquê elementos relacionados à estrutura e organização dos conteúdos presentes nos PCN não apareceram em seus relatos? Ou, porque o conceito cultura corporal de movimento, trazido nos documentos e, amplamente discutido por muitos autores, como aqueles citados no referencial teórico, não foi sequer mencionado pelos colaboradores? Parece que nem os PCN e nem mesmo as proposições feitas pelo movimento renovador para a disciplina de EF na escola tenham dado conta de propor um modelo pedagógico para a EF, pois pelas narrativas percebo que os professores intuem, de um modo um tanto desconexo, quais conteúdos devem ser trabalhados na escola para que os alunos levem para a vida uma noção de esporte mais consistente. Contudo, encontram dificuldades para sistematizar esses conteúdos em seu planejamento de aula e plano de estudo da disciplina na escola, que sequer foram mencionados nas respostas. Dá para dizer que os professores sabem que se deve ensinar o esporte para além da mera prática de uma modalidade, mas não encontram formas de fazer que não seja aquela que vem servindo de referência desde o seu processo de escolarização, como o modo de trabalhar de seus antigos professores que fizeram parte da sua trajetória com o esporte.

Portanto, a partir de todas essas discussões empreendidas neste capítulo analítico, podem-se perceber as conexões e atravessamentos existentes entre os pontos analíticos que tratam da trajetória dos professores com o esporte (eixos temáticos um, dois e três) – *Esporte na escola: entre o rendimento e o “banho de sol na prisão”*; *“Terceirização” como consequência do vácuo conceitual das aulas de Educação Física na escola*; *O conceito de teoria em esporte e a hipertrofia de um saber fazer na graduação*; *Uni-duni-tê: organização do conteúdo esporte nas aulas de Educação Física*. Esses atravessamentos se expressam por alguns elementos narrados pelos colaboradores que são comuns ou se aproximam no âmbito

destes eixos temáticos, como a relação entre fatos narrados sobre suas experiências com o esporte anteriores à graduação e suas experiências atuais na escola. Posso dar como exemplo o grau de complementaridade entre as discussões que permeiam os pontos analíticos *"Terceirização" como consequência do vácuo conceitual das aulas de Educação Física na escola e Uni-duni-tê: organização do conteúdo esporte nas aulas de Educação Física*. Ou mesmo sobre o quanto as narrativas sobre as experiências com o esporte durante a graduação também demonstram certas semelhanças com a prática pedagógica atual dos colaboradores, segundo seus relatos.

Entretanto, essas conexões e atravessamentos não se expressam de modo tão evidente quando buscamos estabelecer uma relação entre os pontos analíticos mencionados e inter-relacionados acima e o último ponto de análise: Noções de esporte na escola que se leva para a vida, em que foram destacados os tópicos: *Saúde, valores, conhecimento crítico e "saber se virar"*. Quero dizer com isso que não existe uma relação claramente estabelecida entre a trajetória de vida com o esporte dos colaboradores e a noção de esporte que desejam transmitir a seus alunos na escola, haja vista que o legado a ser deixado se expressa por meio de um ideal projetado nos alunos.

CONCLUSÃO

Gostaria de iniciar as considerações finais salientando o caráter provisório e dinâmico do conhecimento produzido por esta pesquisa.

Dar voz aos professores e visibilidade às suas trajetórias com o esporte trouxe-me à memória a minha própria história como atleta de handebol. Saber o que esses professores pensam em deixar como legado do esporte para os seus alunos na escola permitiu-me perceber o quanto nossas crenças sobre o esporte são afetadas pelas nossas experiências pessoais, por mais remotas que sejam; pelos discursos que circulam na mídia, por mais distanciamento crítico que possamos ter; e pelos saberes do campo acadêmico, mesmo aqueles que nos pareciam menos significativos à época. Esse conjunto de narrativas dos professores colaboradores me permitiu compreender que esse legado não é palpável, nem está inscrito e visível nos relatos de vida dos professores desta pesquisa. Esse legado “paira” no ar; habita o imaginário coletivo de uma área tão tradicional.

Para entendermos um pouco mais sobre essas questões vou retomar os achados da discussão realizada no capítulo anterior, que me permitiu visualizar que há um entrecruzamento dos pontos analíticos que tratam da trajetória de vida dos professores com o esporte, mas que estes pontos, não apresentam uma relação tão clara com o legado a ser deixado sobre esporte.

Saúde, valores, conhecimento crítico e “saber se virar” expressam as noções de esporte que os professores pensam em deixar para seus alunos ao final do ensino médio. De acordo com seus relatos, esse é o legado para ser levado da escola para a vida. Falar que esse legado “paira” no imaginário docente significa dizer que ele está muito mais relacionado a uma noção de esporte idealizada e projetada pelos professores sobre seus alunos do que propriamente um conhecimento assimilado pelos alunos a partir de um conteúdo sistematizado pelos professores em suas aulas. Os colaboradores desta pesquisa desejam deixar algo sobre esporte para seus alunos,

empenham-se em ensinar certos conhecimentos, entretanto, no que se refere às noções de saúde, valores, conhecimento crítico e “saber se virar”, as narrativas demonstraram que os colaboradores encontram dificuldades de operar e de dar concretude a esses saberes em suas aulas.

Percebe-se que, de certo modo, estes professores têm idéias tanto sobre o que o aluno deve saber sobre esporte quanto ao que deve ser feito em aula para que eles saiam da escola como uma boa base sobre este conteúdo. Porém, não conseguem efetivar na sua prática tais conhecimentos, nem mesmo dar-se conta que para que isto aconteça não é suficiente apenas propiciar práticas esportivas e acreditar que a partir delas os alunos conseguirão por conta própria assimilar as noções de saúde, valores, conhecimentos críticos e “saber se virar”, atribuídas ao esporte.

Acredito que tal desajuste se deva à falta de tradição na elaboração de propostas curriculares para a EF, ou ao enraizamento das que já existem no chão da escola. É fundamental que os conteúdos da cultura corporal de movimento sejam sistematizados de uma forma que balizem o trabalho pedagógico dos professores na elaboração de planos de estudos, unidades didáticas e outras formas de planejamento que sejam capazes de transformar o que está no imaginário docente em aprendizagem.

Para que a cultura corporal de movimento seja tratada como um patrimônio a que os alunos têm direito a ter acesso na escola é fundamental que haja planejamento e sistematização dos conteúdos da disciplina de EF. Mas o peso da herança alicerçada ao longo dos anos por uma tradição na EF que vem tratando o esporte na escola centrado nas aptidões físicas e nas habilidades técnicas parece ainda não ter sido abandonado. Não por opção e vontade dos professores, e sim pelo fato de que ainda não existam proposições mais concretas para a EF na escola.

Essa herança esteve [e ainda está] presente em muitos currículos de formação de professores, logo, vem produzindo modos de pensar o esporte para a escola pautado por esta tradição. Como afirma Bélair (2001), as

formações que têm como eixo conceitos teóricos [e técnicos] não apoiados na realidade fazem com que o futuro professor não consiga retomar tais conceitos quando ele se estiver na posição de docente. Podemos verificar isso quando vemos o distanciamento entre os conhecimentos críticos idealizados pelos colaboradores desta pesquisa e a sua prática de aula relatada. Diante disso, é importante que os cursos de formação em EF estejam atentos a adequação dos conhecimentos críticos tratados em seus currículos, já que tais discussões têm perpassado com mais frequência as disciplinas teóricas, o que certamente dificulta o trabalho docente do professor quando este deseja sistematizar tais conteúdos em suas aulas práticas na escola.

De acordo com Charlier (2001, p.94), “a prática não é espontaneamente didática. Para ser formadora, ela deve ser teorizada”. Vemos que as duas autoras discorrerem sobre a importância da unidade prática e teórica para a efetividade da formação pedagógica. Contudo, parece não haver uma adequação dos saberes conceituais (técnicos e críticos) desenvolvidos durante a graduação e os modos de tratá-los na escola. Digo isso após analisar como os conhecimentos críticos do esporte são abordados pelos colaboradores. Curiosamente eles consideram importantes tais conhecimentos, citam exemplos de como são úteis para a vida do aluno fora da escola, mas não conseguem visualizar que da forma como conduzem suas aulas não estão propiciando o aprendizado crítico de tais conteúdos como acreditam estar. Imaginam que o aluno vai se dar conta disso um dia.

Esta lógica leva a outra questão oportuna a estas considerações finais. É sobre o fato dos professores entrevistados não visualizarem o conteúdo esporte como parte da cultura corporal de movimento. As primeiras proposições para este conceito foram feitas pelo movimento renovador da EF, mas somente em 1998, com o surgimento dos PCN, esta correlação se materializou em uma política educacional. Essa constatação é uma pequena mostra de que mesmo tendo surgido há bastante tempo atrás,

antes mesmo de estes professores colaboradores terem se formado, a cultura corporal de movimento parece ainda não ter tido força suficiente para produzir alterações no entendimento sobre a disciplina de EF na escola.

Em contrapartida, é possível notar a partir das narrativas sobre o legado a ser deixado – saúde, valores, conhecimento crítico e “saber se virar” – que de certo modo, as discussões que permearam o movimento renovador e as proposições presentes nos PCN povoam o imaginário coletivo dos professores colaboradores desta pesquisa. Pois mesmo que tais discussões não tenham aparecido de forma explícita em suas narrativas, elas vez por outra anunciam ao menos uma tímida vontade de seguir outros rumos. Mas para que esta tímida vontade se transforme em algo mais concreto, é preciso investir na formação continuada dos professores e na produção de tecnologias didático-pedagógicas, que dêem conta de apontar modos de ensinar o esporte como um entre tantos outros elementos da cultura corporal de movimento na escola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cristiane M. G. **Por uma ecologia da formação de professores de música:** diversidade e formação na perspectiva de licenciandos de universidades federais do Rio Grande do Sul. 2009, 225 f. Tese (Doutorado) – Curso de Música, Instituto de Artes, UFRGS, Porto Alegre, 2009.

ANDRADE FILHO, Nelson. Formação profissional em educação física brasileira: uma súmula da discussão dos anos de 1996 a 2000. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 23-37, mai. 2001.

AZAMBUJA, Guacira; FORSTER, Mari M. Diferentes dimensões da formação e da prática docente: culturas, representações e saberes. **UNlrevista**, UNISINOS, v. 1, n. 2, p. 1-12, abr. 2006.

BAGRICHEVSKY, Marco. A formação profissional em educação física enseja perspectivas (críticas) para atuação na saúde coletiva? In: FRAGA, Alex Branco et al. (orgs.). **Educação física e saúde coletiva:** políticas de formação e perspectivas de intervenção. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2007. p. 33-45.

BARROSO, André L. R.; DARIDO, Suraya C. A Pedagogia do esporte e as dimensões dos conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 20, n. 2, p. 281-289, 2. trim, 2009.

BÉLAIR, Louise. A formação para a complexidade do ofício de professor. In: PERRENOUD, Philippe et al. (orgs.). **Formando professores profissionais:** quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artimed, 2001. cap. 3.

BERCITO, Sônia D. R. Educação física e construção nacional (1932-1945). In: FERREIRA NETO, Amarílio (org.). **Pesquisa histórica na educação física**. Vitória: UFES, 1997. p. 145-160.

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade:** a educação física na escola brasileira de 1º e 2º graus. São Paulo: Movimento, 1991.

BRACHT, Valter. A educação física no ensino fundamental. In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 2010. Belo Horizonte. **Anais do I Seminário Nacional:** currículo em movimento. Belo Horizonte, nov. 2010.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comcontent&view=article&id=16110&Itemid=936>>. Acesso em: 25 abr. 2011.

_____. Esporte de rendimento na escola. In: STIGGER, Marco P.; LOVISOLO, Hugo. **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas, Autores Associados, 2009. p. 11-26.

_____. Cultura corporal e esporte escolar: fator de inclusão e desenvolvimento social? In: REZER, Ricardo (org.). **O fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos**. Chapecó: Argos, 2006. p. 123-129.

_____. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento**, Porto Alegre, v. 6, n.12, p. XIV-XXIV, jul. 2000/1.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 2.072**, de 08 de março de 1940. Dispõe sobre a obrigatoriedade da educação cívica, moral e física da infância e da juventude, fixa as suas bases, e para ministrá-la organiza uma instituição nacional denominada Juventude Brasileira. 1940. Disponível em: <[http://www.esporte.gov.br/cedime/legislacao/leisFederais/1940_NormasJuridicas\(TextoIntegral\)_DEL_002072_08_03_1940.jsp](http://www.esporte.gov.br/cedime/legislacao/leisFederais/1940_NormasJuridicas(TextoIntegral)_DEL_002072_08_03_1940.jsp)>. Acesso em: 6 jun. 2011.

_____. **Decreto-Lei n. 3.199**, de 14 de abril de 1941. Estabelece as bases de organização dos desportos em todo o país. 1941. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=152593>>. Acesso em: 06 jun. 2011.

_____. **Decreto-Lei n. 9.912**, de 17 de setembro de 1946. Dispõe sobre a construção de praças de esportes e dá outras providências. 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del9912.htm>. Acesso em: 06 jun. 2011.

_____. **Decreto-Lei n. 28.707**, de 05 de outubro de 1950. Concede subvenções extraordinárias a entidades desportivas. 1950. Disponível em: <[http://portal.esporte.gov.br/cedime/legislacao/leisFederais/1950_NormasJuridicas\(TextoIntegral\)_DEC_028707_05_10_1950.jsp](http://portal.esporte.gov.br/cedime/legislacao/leisFederais/1950_NormasJuridicas(TextoIntegral)_DEC_028707_05_10_1950.jsp)>. Acesso em: 06 jun. 2011.

_____. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 16 set. 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC / SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 0058/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058_04.pdf>. Acesso em: 16 set. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 400/2005**. Consulta sobre a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física ao curso de Educação Física (licenciatura), tendo em vista a resolução CONFEF n. 94/2005. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0400_05.pdf>. Acesso em: 16 set. 2010.

BRASIL. **Resolução n. 03/1987**, de 16 de junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). 1987. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/1990/Res0387-cfe.htm>>. Acesso em: 16 set. 2010.

BORGES, Cecília M. F. A formação dos docentes de educação física e seus saberes profissionais. In: BORGES, Cecília M. F.; DESBIENS, Jean-François (orgs.). **Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 157-190.

_____. **O professor de educação física e a construção do saber**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

CAPARROZ, Francisco E. **Entre a Educação Física da Escola e a Educação Física na Escola: A Educação Física como componente curricular**. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.

CARLAN, Paulo. **A produção do conhecimento na educação física brasileira e suas propostas de intervenção na educação física escolar: análise das pesquisas nos mestrados em educação**. Ijuí: Editora Unijui, 1997.

CARREIRO DA COSTA, Francisco. Formação de professores: objectivos, conteúdos e estratégias. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 5, n. 1, p. 26-39, 1994.

CHARLIER, Évelyne. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PERRENOUD, Philippe et al. (orgs.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artimed, 2001. cap. 5.

DAÓLIO, Jocimar. Fenômeno social esporte na formação profissional em educação física. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 111-115, 1998.

DARIDO, Suraya C. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 1, n. 2, p. 124-128, dez. 1995.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S.. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FERREIRA NETO, Amarílio. **A pedagogia no exército e na escola: a educação física brasileira (1880-1950)**. Aracruz, ES: FACHA, 1999.

FISCHER, Rosa M. B. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

FLICK, Uwe. Entrevista episódica. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 114-136.

_____. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRAGA, Alex B. **Corpo, identidade e bom-mocismo**: cotidiano de uma adolescência bem-comportada. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Exercício da informação**: governo dos corpos no mercado da vida ativa. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. et al. Alterações curriculares de uma escola septuagenária: um estudo sobre as grades dos cursos de formação superior em Educação Física da ESEF/UFRGS. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. esp., p. 61-95, 2010.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Eds.). **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 64-89.

GAYA, Adroaldo. Sobre o esporte para crianças e jovens. **Movimento**. Porto Alegre, v. 3, n. 13, p. I-XIV, 2000/2.

_____. Sobre o esporte para crianças e jovens. In: STIGGER, Marco P.; LOVISOLO, Hugo. **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas, Autores Associados, 2009. p. 49-70.

GEBARA, Ademir. Educação física e esportes no Brasil: Perspectivas (na história) para o século XXI. In: GEBARA, Ademir et al. (orgs.). **Educação física e esportes no Brasil**: Perspectivas (na história) para o século XXI. Campinas: Papirus, 1993. p. 13-32.

_____. Esporte e identidade nacional: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GEBARA, Ademir; PILATTI, Luiz A. (orgs.). **Ensaio sobre história e sociologia nos esportes**. Jundiaí: Editora Fontoura, 2006. p. 103-124.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓMEZ, Gregorio R. et al. **Metodología de La investigación cualitativa**. Barcelona: Aljibe, 1996.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Thomson, 2005.

GONZÁLES, Fernando J. O estudo do esporte na formação superior em educação física: construindo novos horizontes. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 213-229, jan./abr. 2004.

_____; FENSTERSEIFER, Paulo E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 9-24, set. 2009.

_____; _____. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 10-21, mar. 2010.

_____; FRAGA, Alex B. Referencial Curricular de educação física. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da educação. Departamento Pedagógico. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias: artes e educação física**. Porto Alegre: SE/DP, 2009. p. 112-181.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

HUGO, Lovisolo. Mediação: esporte rendimento e esporte da escola. **Movimento**, Porto Alegre, v. 7, n. 15, p. 107-117, 2001.

KRAHE, Elizabeth D. Educando o professor para o ensino médio: o currículo 97 das licenciaturas da UFRGS. **Coletâneas do Programa de Pós-Graduação em Educação**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, jul./ago. 1995.

KUNZ, Elenor. Esporte: uma abordagem com a fenomenologia. **Movimento**, Porto Alegre, v. 6, n. 12, p. I-XIII, jul. 2000/1.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

LINHALES, Meily A. A produção de uma forma escolar para o esporte: os projetos culturais da Associação Brasileira de Educação (1926-1935) como indícios para a historiografia da educação física. In: TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus A. (org.). **Educação do corpo na escola brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 93-110.

_____. Esporte e escola: astúcias na “energização do caráter” dos brasileiros. In: PRIORE, Mary D.; MELO, Victor A. (orgs.). **História do esporte no Brasil: do Império aos dias atuais**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 331-358.

LIRA, Geison V. et al. A narrativa na pesquisa social em saúde: perspectiva e método. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, Fortaleza, v. 16, n. 1-2, p. 59-66, 2003.

LUCENA, Ricardo de F. O esporte e a cidade no Brasil do século XX. In: LUCENA, Ricardo de F. (org.). **Educação física, esporte e sociedade**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003. p. 29-39.

MELO, Victor A. A educação física nas escolas brasileira do século XIX: esporte ou ginástica? In: FERREIRA NETO, Amarílio (org.). **Pesquisa histórica na educação física**. Vitória: UFES, 1997. p. 48-68.

_____. Esporte é saúde: desde quando? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 55-67, jan. 2001.

MINAYO, Maria C. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely F. et al. (orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-30.

MOLINA NETO, Vicente. A formação profissional em educação física e esportes. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 1997, Goiânia. **Anais Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**. Goiânia: CBCE, 1997. p. 36-44.

_____. **Esporte na escola: contradições e alternativas**. 1991. 180 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, PUC, Porto Alegre, 1991.

_____. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da educação física. In: MOLINA NETO, Vicente et al. (orgs.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS/Sulina, 2004. p. 107-139.

_____. **La cultura docente del profesorado de educación física de las escuelas públicas de Porto Alegre**. 1994. 489 f. Tesis (Doctorado) – Innovació Curricular i Formació del Professorat, Barcelona, 1994.

_____. Uma experiência de ensino de futebol no currículo de licenciatura em Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, ano 2, n. 2, p. 29-37, jun. 1995.

_____. et al. Os desafios da formação continuada em educação física: nexos com o esporte, a cultura e a sociedade. In: REZER, Ricardo (org.). **O fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos**. Chapecó: Argos, 2006. p. 45-68.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. Professores: entre saberes e práticas. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 74, p. 121-142, abr. 2001.

MUNIZ, Neyse L. et al. Influências do pensamento pedagógico renovador da educação física: sonho ou realidade? **Artus** – Revista de Educação Física e Desporto, v. 18, n. 1, p. 11-26, 1998.

MUÑOZ, Gabriel H.; TERRA, Dinah V. Parecer sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (org.). **Educação física escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses**. Ijuí: Sedigraf, 1997. p. 11-23.

NASCIMENTO, Juarez V. et al. Formação acadêmica e intervenção pedagógica nos esportes. **Revista Motriz**. Rio Claro, v. 15, n. 2, p. 358-366, abr./jun.2009.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 13-34.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, Célia M. F. Saberes docentes e a formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.

ONOCKO CAMPOS, Rosana T.; FURTADO, Juarez P. Narrativas: utilização na pesquisa qualitativa em saúde. **Revista de Saúde Pública**. São Paulo, v. 42, n. 6, p. 1090-1096, 2008.

PAIVA, Fernanda S. **Sobre o pensamento médico-higienista oitocentista e a escolarização**: condições de possibilidade para o engendramento do campo da educação física no Brasil. 2003. 452 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001.

REZER, Ricardo. Reflexões didático-pedagógicas acerca do ensino do esporte no processo de formação de professores de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 271-292, jan./mar. 2010.

SANCHOTENE, Mônica U. **A relação entre as experiências vividas pelos professores de educação física e a sua prática pedagógica: um estudo de caso**. 2007. 187 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Educação Física, UFRGS, Porto Alegre, 2007.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

SILVA, A. R; FREIRE, Elisabete. A educação física escolar e a dimensão atitudinal: conteúdos selecionados e estratégias de ensino utilizadas pelos professores. **Motriz**, Rio Claro, v. 3, n. 2, p. S311-S312, 2007.

SILVA, Denise G. V.; TRENTINI, Mercedes. Narrativas como técnica de pesquisa em enfermagem. **Revista Latino Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 10, n. 3, p. 423-432, mai./jun. 2002.

SOARES, Carmen L. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulistana de Educação Física**. São Paulo, supl. 2, p. 6-12, 1996.

_____. **Educação física**: raízes européias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. Imagens do corpo "educado": um olhar sobre a ginástica no século XIX. In: FERREIRA NETO, Amarílio (org.). **Pesquisa histórica na educação física**. Vitória: UFES, 1997. p. 5-32.

SOUSA, Eustáquia S.; VAGO, Tarcísio M. O ensino de educação física em face da nova LDB. In: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (org.). **Educação física escolar frente à LDB e aos PCNs**: profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Ijuí: Sedigraf, 1997. p. 121-140.

STIGGER, Marco P. Relação entre o esporte de rendimento e o esporte da escola. **Movimento**, Porto Alegre, v. 7, n. 14, p. 67-86, jul. 2001/1.

_____. Relação entre o esporte de rendimento e o esporte da escola. In: STIGGER, Marco P.; LOVISOLO, Hugo. **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 103-134.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus A. Fontes para o estudo histórico das práticas corporais escolares e da constituição da educação física escolar no estado do Paraná. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n.1, p. 145-158, set. 2003.

TAFFAREL, Celi N. Desporto educacional: realidade e possibilidades das políticas governamentais e das práticas pedagógicas nas escolas públicas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 3, n. 13, p. XV-XXXIV, 2000/2.

_____. Os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (org.). **Educação física escolar frente à LDB e aos PCNs**: profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Ijuí: Sedigraf, 1997. p. 25-61.

_____; LACKS, Solange. Diretrizes curriculares: proposições superadoras para a formação humana. In: FIGUEIREDO, Zenólia C. **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho**. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005. p. 89-109.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Convenção para a salvaguarda do patrimônio cultural imaterial**. Paris, 17 de outubro de 2003. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132540por.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2011.

VAZ, Alexandre Fernandez. Técnica, esporte, rendimento. **Movimento**, Porto Alegre, v. 7, n. 14, p. 87-99, jul. 2001/1.

VAGO, Tarcísio M. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente. **Movimento**, Porto Alegre, ano III, n. 5, p. 4-17, 1996/2.

APÊNDICE A: Declaração de Consentimento das Escolas

Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH)
Políticas de Formação em Educação Física e Saúde (POLIFES)

CARTA DE SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA ENTIDADE

Sr (a) Diretor (a) da Escola _____

Endereço:

Telefone:

Eu, **Ana Paula Pagliosa Bastos**, regularmente matriculada no Curso de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano – nível Mestrado, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, solicito obter autorização para realizar a pesquisa intitulada “*Legados do ensino do esporte na escola: um estudo sobre o que professores de Educação Física pensam em deixar para seus alunos ao final do ensino médio*”, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em anexo.

Terminada a pesquisa, os resultados, que são de minha inteira responsabilidade, serão apresentados para esta Instituição. Também estarei à sua inteira disposição para esclarecer quaisquer dúvidas sobre este trabalho.

Certo de sua colaboração, agradecemos antecipadamente.

Porto Alegre, _____ de novembro de 2010.

Assinatura Diretor (a)

Pesquisadora Responsável (Telefone: 9243.6149)

Orientador (Telefone: 3308.5821)

APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre Esclarecido



Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Escola de Educação Física
Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro pelo presente termo que fui informado/a de forma clara e detalhada sobre os procedimentos do estudo: *“Legados do ensino do esporte na escola: um estudo sobre o que professores de Educação Física pensam em deixar para seus alunos ao final do ensino médio”*, cujo objetivo é compreender como os professores de EF escolar descrevem e/ou analisam sua própria trajetória com o esporte, e que relações podem ser estabelecidas entre as experiências adquiridas no decorrer desta trajetória e a noção de esporte que desejam transmitir a seus alunos na escola. Espera-se com este estudo contribuir com a produção de conhecimento na área de formação de professores de Educação Física, no que se refere especificamente à sua inserção na escola.

Esta contribuição consistirá em participar de uma entrevista individual com duração aproximada de 30 minutos, a ser realizada na escola em que o professor (a) trabalha. A entrevista será gravada para posterior transcrição e devolução ao entrevistado para confirmação das informações, que poderão ou não ser utilizadas nesta pesquisa, pois ficará ao critério da pesquisadora utilizá-las em seu estudo de mestrado. Não serão mencionados nomes ou identificado o local de trabalho dos/as professores/as, e assim que concluída a pesquisa, as entrevistas serão apagadas.

Declaro ainda, ter sido informado/a quanto à liberdade em recusar-me a participar ou retirar meu consentimento em qualquer fase da pesquisa. Estou ciente também de que a

participação nesse estudo não envolve nenhum comprometimento quanto à autoria deste trabalho cuja responsabilidade é inteiramente da pesquisadora e seu orientador.

Caso houver despesas decorrentes desta participação ou eventuais danos decorrentes da pesquisa, o entrevistado será ressarcido e/ou indenizado.

Informamos que se em algum momento da pesquisa o participante se sentir prejudicado ou negligenciado em seus direitos poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS pelo telefone 3308.3629.

No caso de dúvidas, as mesmas poderão ser esclarecidas diretamente com a pesquisadora ou pelo telefone 3308.5821.

Pesquisadores: Ana Paula Pagliosa Bastos

Alex Branco Fraga (orientador)

Nome do/a participante: _____ Assinatura: _____

Assinatura da Pesquisadora: _____

Assinatura do Orientador: _____

Porto Alegre, ____ de _____ 2010.

APÊNDICE C: Roteiro de Entrevista

1. Quando se fala em esporte, o que vem a sua cabeça?
2. Fale-me das suas experiências pessoais com o esporte?
3. E dessas experiências, alguma delas foi marcante para ti? Qual? Por quê?
4. Como o esporte era tratado ou trabalhado na tua escola?
5. Que sentido ou importância o esporte tinha para você nessa época?
6. Na graduação em EF, como aconteciam as aulas nas quais o esporte era elemento principal? Conte-me uma situação ou algo que ficou marcado ou que te chamou atenção nessas aulas.
7. Você considera que as aulas sobre esporte na graduação o prepararam para trabalhar com esse tema na escola? Por quê?
8. Como o esporte deveria ser tratado em um curso de licenciatura em Educação Física?
9. Fale-me do teu trabalho na escola.
10. De que modo você organiza suas aulas sobre esporte? Relate-me uma situação em que você fez isso?
11. Quantas aulas são necessárias, ao longo do ano letivo, para que você possa dar conta do que tem para ensinar sobre esporte para os teus alunos?
12. Em comparação com as demais práticas corporais, quanto tempo (semanas/meses/bimestres/semestre etc.) é destinado ao ensino dos esportes em suas aulas durante o ano letivo?
13. Que diferenças há (ou deveria haver) entre o ensino do esporte para o ensino fundamental e para o ensino médio?
14. O que você acha os alunos deveriam saber sobre esporte ao final do ensino médio? Por quê?

15. Que concepção ou idéia de esporte você gostaria que seus alunos levassem para a vida deles quando saírem da escola?

16. Na tua opinião, qual a visão que os teus alunos têm hoje sobre o esporte? Por quê? Relata uma situação em que você pode perceber isso.

17. De onde tu achas que vem essa noção de esporte que os alunos têm?

18. De todas as suas experiências com o esporte, quais as que mais te ajudaram (ou ainda te ajudam) no desenvolvimento do teu trabalho na escola?

19. E das experiências com o esporte na graduação, quais te ajudam no teu trabalho com esporte na escola?

20. Fale-me das facilidades e dificuldades em trabalhar o esporte na escola.

APÊNDICE D: Entrevista com a professora Érica

1) Quando se fala em esporte, o que vem a sua cabeça?

Hoje vem muitas coisas, vem desde a minha adolescência na escola, na minha prática profissional na escola, e sobre a profissão também, que o esporte está nessa parte do dia a dia, não na minha prática mais, mas na prática profissional mesmo com os alunos.

2) Fale-me das suas experiências pessoais com o esporte?

Eu sempre participei da EF de tudo, eu sempre fui muito ativa, e na época de adolescência, 6ª, 7ª e 8ª eu jogava basquete, jogava, treinava e participava da equipe da escola, vôlei quando precisava eu também jogava fazendo parte da equipe da escola, não cheguei a participar de muitas equipes assim de competições fora muito porque meu pai não deixava eu participar, não queria que viajasse porque o técnico era um homem, ele não deixava a gente viajar, mas representando a escola, o município, dentro do município, eu sempre participava, então eu joguei basquete, foi essa a minha prática.

3) E dessas experiências, alguma delas foi marcante para ti? Qual? Por quê?

É... o marcante que fica é assim, aquela prática né, competições que a gente participava, quando a gente ganhava claro, que a gente ficava muito feliz, de mais marcante que eu guardo é o pessoal né, no nível de amizade que até hoje a gente tem, mantém contato, com alguns claro, não com todos, o que mais me marca mesmo é a nível pessoal, amizade mesmo daquela época que a gente guarda e as competições que ganhava.

4) Como o esporte era tratado ou trabalhado na tua escola, na equipe que tu participavas?

Era bem... direcionado, por exemplo, o professor, teve um ano que esse professor de basquete, dois anos que ele deu aula para mim, aí ele só trabalhava basquete, não só no treino, na aula também ele só dava basquete, todo mundo jogava basquete sempre, ele era treinador de basquete, então as aulas dele eram todas voltadas ao basquete, aí na 8ª série eu tive a professora que trabalhava vôlei, aí era vôlei todos os dias, dificilmente tinha uma coisa diferente, o futebol eu nunca joguei na escola, handebol eu joguei eu acho que na 5ª série que era outra escola, não nessa que mais me marcou a nível de esporte, então o que eu joguei mesmo foi basquete e vôlei, atletismo acho que a gente nunca fez, a gente tinha ginásio, tinha campo de futebol, tinha essas coisas, mas o que era

trabalhado era aquilo, basquete com o professor de basquete e vôlei com a professora, só, mais nada, por isso eu não gosto até hoje de futebol, acho que eu nunca joguei futebol quando era criança, na minha adolescência, joguei na faculdade porque era obrigada.

5) Que sentido ou importância o esporte tinha para você nessa época?

Ah nessa época era muito bom, porque era onde a gente tinha um grupo de amigos, a gente treinava, se divertia, praticava atividade física, na época nem se lembrava que estava fazendo bem para a saúde, mas a gente gostava né de participar, e a importância mesmo era as amizades eu acho, porque tu mantém um grupo, não só no treino, tu acaba tendo o teu grupo de amigos que vai na tua casa, que tu sai para passear, a importância que o esporte tinha mesmo era para fazer amizade, os amigos.

6) Na graduação em EF, como aconteciam as aulas nas quais o esporte era elemento principal? Conte-me uma situação ou algo que ficou marcado ou que te chamou atenção nessas aulas.

As minhas aulas eram muito boas, porque eu sempre tive professores bem bons, e como eu gosto de participar eles sempre trabalhavam bem assim os fundamentos, as regras, toda aquela parte de sistema tático, na faculdade muito bom, e depois a gente sempre... na teoria e na prática, a gente sempre trabalho bastante isso, e eu como gostei de participar sempre, sempre estava metida em tudo, e como eu jogava basquete, o que mais me marcou mesmo foi que o professor de basquete da faculdade ele era o treinador, e ele me convidou para jogar basquete no time da Unisinos, eu achei o máximo, nossa! Fazia um tempão que eu não jogava, só que como eu morava em Osório e estudava em São Leopoldo, e os treinos eram a noite, daí era impossível de eu poder treinar, mas me marcou bastante, porque eu disse báh, faz um tempão que eu não jogo, aí jogando na faculdade ele me convidou para jogar, é sinal que eu ainda estou jogando mais ou menos, foi o que mais me marcou assim... **E os professores tinham mais ou menos a mesma dinâmica na organização das aulas?** A aula era sempre dividida assim ó, as vezes dava uma teoria antes, depois a prática no outro dia, ou a aula era inteira prática, ou inteira teórica, era mais voltado para as regras... mas era bem trabalhado essa parte assim, eu não posso reclamar de... assim de idéias porque... eles não eram aquela coisa assim, porque a universidade era particular, tu tem vários recursos lá e depois na escola pública tu não vai ter, eles sempre voltaram bem... ah quando vocês não tem material, até faziam aulas assim com menos materiais, até com materiais alternativos sabendo que na escola a gente não ia ter os mesmos recursos da universidade né, eu achei muito bom, assim bem feito.

7) Você considera que as aulas sobre esporte na graduação o prepararam para trabalhar com esse tema na escola? Por quê?

Com certeza, não a nível de treinamento eu acho assim, eu acho que a gente treina e tem mais afinidade com aquilo que a gente praticou mais, eu acho que as regras vão mudando né no esporte, a gente aprende o básico, tipo o futebol que eu te falei que eu nunca joguei, até hoje eu não gosto, mas na faculdade eles me deram uma base assim de fundamentos, de técnicas, táticas, que me preparou bastante para trabalhar na escola, mesmo eu não gostando e ter tido participado muito, mas eles me deram uma boa base. **E com os esportes que tu não teve muita experiência, tu consegues desenvolver essas atividades na escola?** Com certeza, claro que necessita um pouco de estudo né, até como eu falei as regras mudam né, então algumas regras, tipo no vôlei que antes tinham que agora não tem mais, tu tem que estar sempre se atualizando, mas eu consigo trabalhar todos com certeza, claro que no esforço, claro que a escola também não te oferece tantos recursos como eu falei lá na graduação a gente tinha um monte de coisa, na escola até o espaço físico as vezes é... não aqui, aqui eu não posso reclamar, mas na minha outra escola...

8) Como o esporte deveria ser tratado em um curso de licenciatura em educação física?

Na graduação assim que eu percebo é que a gente não era obrigado a fazer todos os esportes, do desporto individual tu escolhia se tu queria fazer ginástica olímpica, ginástica rítmica, natação, atletismo, e dos coletivos também, tem handebol, futebol de campo, futsal, vôlei e basquete, mas tu não é obrigado a fazer todos, por exemplo, futebol de campo eu não fiz, ginástica olímpica eu não fiz, judô eu não fiz, porque eu escolhi fazer capoeira, então assim, eu acho que a gente deveria passar por todos os esportes, não deveria ser optativo, tu escolher alguns, porque a final de contas tu vai ter que ter o conhecimento de todos, tipo ginástica olímpica eu não fiz eu sei muito pouco, claro, a gente assiste competições na televisão, essas coisas, mas se mandarem trabalhar com isso eu só sei mandar virar estrelinha, mas eu acho que é isso, não deveria ter disciplinas optativas, deveriam fazer todos os esportes, pelo menos os mais conhecidos.

9) Fale-me do teu trabalho na escola.

Bom, aqui nessa escola a gente faz o possível, do espaço físico até não posso reclamar, a gente tem uma quadra de futebol boa, e uma de vôlei boa, o problema é que não são cobertas, então dia de chuva, dia de muito calor, dia de sol, períodos perto do meio dia, ficam bem complicado porque... tanto para mim que passo a manhã inteira na rua, quando chega

no último a gente já está cansado de pegar sol né, os alunos também né, eu acho que o espaço físico dificulta um pouco, se fosse num ginásio, pelo menos numa quadra coberta, tudo isso já ajudaria, material é um tipo de coisa que falta bastante, bolas é muito, é a única coisa que eu tenho são bolas para trabalhar, no início do ano a gente tem mais, aí as bolas vão estragando, se perdendo, a gente tem um esgoto que passa atrás da escola, aí a bola cai lá a correnteza leva e a gente acaba perdendo, o que falta aqui é material, que a única coisa que eu tenho aqui é bola mesmo, então falta cones, eu tenho colchonetes que dá para trabalhar também, então falta muito material, o espaço físico é bom, só o que falta mesmo é seria um lugar coberto, um lugar fechado pros dias de chuva e calor, mas eu tento fazer o melhor assim, tento variar, claro que as vezes tem gente que critica, ah dá aula livre, mas eu acho que aula livre também é importante, porque eles tem que aprender a se organizar, tem que aprender a colocar em prática e resolver as divergências que acontecem, porque quando eles estão mais soltos é que as discussões aparecem, eu acho importante também a aula livre, tem gente que critica, eu acho importante também, então eu acho que com os poucos recursos que a gente tem eu tento fazer um bom trabalho, poderia ser melhor, com certeza, se tivesse mais material.

10) De que modo você organiza suas aulas sobre esporte? Relate-me uma situação em que você fez isso?

Bom, eu organizo assim ultimamente, se eu pego um desporto mais desconhecido, porque o que eles mais conhecem e mais praticam é vôlei e futebol, eu gosto muito de trabalhar handebol, basquete eu não trabalho aqui porque não tem tabela, não tem como trabalhar, mas vamos pegar o handebol, sempre faço assim, começo com pré-desportivo, mesmo no ensino médio, eu trabalho com pré-desportivo, sempre com o pré-desportivo, as regras adaptadas a um determinado desporto, aí devagarzinho eu vou chegando ao desporto oficial entre aspas né, porque nunca deve trabalhar todas as regras né, colocar tudo em prática né, então assim, eu começo com os pré-desportivos, e depois foco em cima das regras, daí a gente vai aprendendo as regras, porque eu não trabalho os fundamentos separados, porque a gente tem uma bola de cada desporto e os alunos estão ali, 37, se eu vou trabalhar passe, arremesso individualizado, imagina cada um faz um arremesso, daí fica 36 esperando, se eu tivesse mais matéria trabalharia com passe, trabalharia com... dava para fazer mais coisa, então eu não trabalho com os fundamentos aqui nessa escola, trabalho sempre com os pré-desportivos, dou as regras, e depois com a aplicação dessas regras no desporto oficial entre aspas, porque a gente nunca consegue colocar todas as regras em... aplicar todas elas, até

porque... como é o início, se tu aplicar todas as regras não vai sair jogo né, então algumas coisa tu acaba relevando. **E durante o ano, como é que tu costumava organizar e administrar o teu tempo para ti trabalhar com o esporte?** Bom, eu tenho algumas regras gerais, eu gosto de começar mais com o vôlei em março que é muito quente, e aí não tem muita correria, eles jogam mais tranquilo o vôlei, depois vem o inverno, como é frio eu coloco mais as atividades, como é aberto, eu coloco mais as atividades de correr, tipo futebol, handebol, que são mais agitadas né, que aquecem, por isso que eu prefiro o vôlei em março, daí no final, no último trimestre a gente faz, então primeiro eu boto vôlei, segundo futebol, e handebol, no terceiro eu revejo o vôlei e coloco os três que foram trabalhados, alternadamente, coloco, ah, hoje vai ser handebol, hoje é vôlei, outro dia é futebol, para eles vivenciarem os três, atletismo é uma coisa muito difícil de trabalhar, trabalho com corrida, mas com corridas curtas, só na quadra mesmo ou em atividades recreativas, eu trabalho bastante, mesmo com o ensino médio, eu trabalho nas aulas para o aquecimento com recreação, então para não correr em volta da quadra eu faço uma brincadeira, uma atividade que eles tenham que correr, de pegar variado, então dessa forma... o que eu mais trabalho mesmo é isso, vôlei, futebol e handebol.

11) Quantas aulas são necessárias, ao longo do ano letivo, para que você possa dar conta do que tem para ensinar sobre esporte para os seus alunos?

O ensino médio tem uma aula por semana, um período, eu acho isso pouco, porque às vezes ainda cai em feriado, tem conselhos de classe, então a gente acaba perdendo algumas aulas, eu acho que o ideal seria duas aulas por semana, duas aulas por semana seria bom.

12) Em comparação com as demais práticas corporais, quanto tempo (semanas/meses/bimestres/semestre etc.) é destinado ao ensino dos esportes em suas aulas durante o ano letivo?

Se a gente tem 45 minutos numa aula, 30 mais ou menos é pro esporte e os outros 15 é alongamento é aquecimento, mais ou menos isso. **Tu trabalhas com alguma outra atividade que não seja esporte aqui na escola?** Esse ano não porque eu recém voltei, eu estava em licença maternidade, mas no ano passado eu fiz trabalhos assim com eles, onde eles se organizam em grupos e eles têm que pesquisar ou elaborar alguma atividade diferente para discutir e aplicar na turma, tipo, eles pegam o vôlei e criam algumas regras novas, ou o vôlei que a gente joga com os lençóis, o vôlei cego que a gente cobre a rede e eles não enxergam do outro lado, mas eles pesquisam essas atividades, eu trago livros né, material para eles, eles podem pesquisar fora também, e eles aplicam com a turma, não sou só eu que elaboro essas

coisas, eles também fazem, tento fazer com que eles construam essas aulas também né, aí eles podem escolher o esporte que eles mais gostam.

13) Que diferenças há (ou deveria haver) entre o ensino do esporte para o ensino fundamental e para o ensino médio?

Eu acho que o que há de diferente, que eu trabalho também com o ensino fundamental é a nível de aprofundamento das regras, trabalho handebol com a 8ª, trabalho também com o ensino médio, lá na 8ª série tu cobra menos deles, mas lá no ensino médio, no 3º, no 2º, por exemplo, tu tem que cobrar mais, afinal de contas eles já vem, ou deveriam vir, já conhecendo esses desportos né, e eles têm que vir aperfeiçoando mais e aplicando mais regras, e melhorando os fundamentos também, melhorando o jogo deles, dessa forma que eu vejo diferente.

14) O que você acha os alunos deveriam saber sobre esporte ao final do ensino médio? Por quê?

Eu acho que eles deveriam ter vivenciado a variedade de esportes que tem, e além dos conhecimentos, eles não têm a necessidade de conhecer todas as regras né, então... a vivencia deles, se eles pudessem passar por todos os desportos, todos os possíveis né, porque natação é uma prática impossível né, nas escolas, mas assim, o que é possível, se eles pudessem vivenciar todas essas práticas e conhecer as regras básicas, e saber aplicar, já estaria de bom tamanho, não tem necessidade de saberem técnica, tática, essas coisa assim, claro se eles forem trabalhar com isso sim, se não, mais para a saúde, eles gostarem de praticar alguma atividade, ter vivenciado, ah eu gosto mais dessa, continuar praticando para a saúde deles mesmo.

15) Que concepção ou idéia de esporte você gostaria que seus alunos levarem para a vida deles quando saírem da escola?

Bom, eu sempre digo assim, como tudo na vida o esporte tem regras e essa regras devem ser aplicadas, que eles gostam de burlar as regras, "ah, vamos fazer sem rotação", eu digo, "não, não pode fazer sem rotação, porque as regras dizem para a gente cumprir e para o jogo se desenvolver bem, tanto na vida da gente existem regras e a gente não deve burlar as regras", então o que eu gostaria que eles levassem é que a vivência dos esportes, as regras, tudo aquilo ali, o que a gente vive na aula, na verdade, se reflete na sociedade, então todo o lugar que tu for trabalhar tem um grupo, então tu tem que trabalhar em grupo, tu tem que respeitar as regras, tu tem que... que nem eu digo para eles, eles gostando de alguma atividade, gostando de fazer alguma coisa e praticando né, já estaria de bom tamanho, porque tem uns que não gostam de fazer nada, se tu deixar eles ficam a aula inteira

escorados né, então o que eu gostaria que eles levassem é assim, percebessem a importância do esporte para a vida deles, para a saúde, para tudo, para a socialização né...

16) Na tua opinião, qual a visão que os teus alunos têm hoje sobre o esporte? Por quê? Relata uma situação em que você pode perceber isso.

Pausa longa... bom, na escola eles vêm o esporte mais como uma atividade recreativa mesmo, "ah EF é bom, porque... enfim, a gente dá uma espairecida né, das aulas teóricas", que tem mais uma cobrança por causa do vestibular, essa coisa, então eles vêm a EF, o esporte na escola, mais como uma atividade onde eles dão uma relaxada, e fora da escola eu acho que eles preferem mais esporte a nível de competição mesmo, tipo... o futebol, o inter, o grêmio, a nível de seleções... **E como é que tu consegues perceber essa distinção que os alunos fazem do esporte de "dentro" da escola e de "fora" da escola?** Eu percebo isso pela colocação das regras mesmo... assim... que na escola a gente consegue, deles conseguem assim, colocar as regras que eles acham que devem ser colocadas, então as vezes ele até mudam algumas regras... não pode encostar na rede por exemplo, mas vamos fazer de conta que pode, porque se não as vezes acaba não saindo jogo, e fora, no esporte profissional, todas as regras devem ser respeitadas, eu percebo assim, que na escola pode ser mais flexível, fora da escola uma coisa mais rígida o esporte que eles preferem, os mesmos esportes, com as mesmas regras, só que na escola tu consegue tornar ele flexível, adaptado pro que a gente tá aqui, que nem as vezes: "tava legal o jogo né sora?", "tava legal, mas vocês tem que ter em mente que isso não são as regras oficiais", isso acontece com os pré-desportivos também, "ah que jogo legal, parece handebol", "é uma forma da gente chegar no jogo só que com algumas regras adaptadas", eu acho que são essas diferenças que eles vêm.

17) De onde tu achas que vem essa noção de esporte que os alunos têm, de que lá fora é uma coisa e aqui dentro é outra?

Eu acho de como é tratado mesmo pela mídia, pelos jornais, tudo que passa na televisão, nos jornais é a nível de competição, e dentro da escola a gente não vive só competição, vive também a competição mas o objetivo principal não é a competição, é a recreação, é a integração, diversão, eu digo, vocês tem que se divertir, é se divertindo que a gente vai gostar de determinada coisa, se não a gente acaba não gostando e não pratica né.

18) De todas as suas experiências com o esporte, quais as que mais te ajudaram (ou ainda te ajudam) no desenvolvimento do teu trabalho na escola?

Aquilo que eu te falei, eu acho mais fácil trabalhar aquilo que eu vivenciei, o futebol, que é uma atividade que eu vivenciei muito pouco, é o que eu acho mais difícil de trabalhar, parece que eu tenho menos idéia assim, por ter vivenciado menos, o vôlei, o handebol, e o basquete eu consigo adaptar melhor, fazer mais atividades, mais variadas, e trabalho mais com eles, mais dirigida pro esporte pelas minhas vivencias, e o futebol como eu vivenciei muito pouco, eu acho bem mais difícil de trabalhar.

19) E das experiências com o esporte na graduação, quais te ajudam no teu trabalho com esporte na escola?

Acho que todas, apesar de não colocar todas em prática, acho que todas as experiências da graduação servem como uma luz assim, para ver que eu posso criar, a gente sempre trabalhou muito assim com criação de atividades, para levar o esporte até eles assim... acho que todas elas foram muito importantes. **Tem alguma experiência em específico que tenha te ajudado muito?** Não, em específico não.

20) Fale-me das facilidades e dificuldades em trabalhar o esporte na escola.

Facilidade é que eu sou a única professora que dou aula de manhã aqui, então, todos os recursos, mesmo sendo poucos, eu posso utilizar todos eles, as quadras são minhas, não preciso dividir quadra com nenhum outro professor, os poucos materiais que tem eu posso usar, eles estão sempre disponíveis para mim, eu acho que é das facilidades, e dificuldades é a falta de material, e a falta de um lugar coberto, que protegesse da chuva, do sol pelo menos, e a falta de material a nível de prática mesmo, assim... de mais bolas, uma rede decente pro vôlei, porque se fosse num lugar fechado esses materiais duravam mais tempo né, num lugar aberto eles se estragam muito né.