

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

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**OS CONTEÚDOS ESCOLARES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

ANTÔNIO LUÍS CARVALHO DE FREITAS

**PROF. DR. VICENTE MOLINA NETO
ORIENTADOR**

Porto Alegre, novembro de 2001

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

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**OS CONTEÚDOS ESCOLARES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

ANTÔNIO LUÍS CARVALHO DE FREITAS

PROF. DR. VICENTE MOLINA NETO
ORIENTADOR

*Dissertação elaborada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em
Ciências do Movimento Humano*

Porto Alegre, novembro de 2001

CATALOGAÇÃO NA FONTE

F866c Freitas, Antônio Luís Carvalho de.
Os conteúdos escolares da Educação Física no ensino fundamental. / Antônio Luís
Carvalho de Freitas. -- Porto Alegre: UFRGS, 2001.
xxx f., : il..

Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Escola de Educação Física. Curso de Pós-Graduação em Ciências do
Movimento Humano.

1. Educação Física: ensino. 2. Formação: professores. 3. Prática pedagógica. 4.
Currículos. 5. Desporto escolar. I. Título. II. Vicente Molina Neto, orientador.

CDU : 796:37

Ficha catalográfica elaborada por Ivone Job, CRB-10 / 624

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço às minhas mães Ana Maria Costa e Solange Lopes Carvalho por terem, cada uma a seu tempo, auxiliado em minha trajetória de vida e me trazido ao mundo.

À meu pai que me ensinou a importância da família, à minha avó paterna, que me educou com sua experiência de vida e à tia Ana Rosa, professora e referência na minha escolha profissional, dos quais guardo muitas saudades, aos meus irmãos que foram parceiros nas minhas idas e vindas da vida e aos demais familiares, por valorizarem minha trajetória.

À Sílvia, pelas reflexões conjuntas e compreensão amorosa.

Aos meus queridos amigos companheiros de militância política, de atividade profissional, de trajetória acadêmica e de convívio cotidiano.

A todos os professores com os quais tive oportunidade de qualificar minha formação e aos colegas e funcionários do Programa de Pós-graduação que estiveram ao meu lado na construção deste trabalho pelo apoio e tratamento recebido.

Ao Professor Dr. Vicente Molina Neto, minha admiração pela capacidade de conviver como orientador sem perder a paciência, e especial agradecimento pela confiança a mim depositada, fato que fortaleceu minha auto-estima durante esse novo e complexo processo de formação.

ÍNDICE

5

RESUMO	08
ABSTRACT	09
INTRODUÇÃO	10
PARTE I: DISCUSSÃO TEÓRICA	
1. A Educação Física escolar e o debate curricular: a definição de um referencial.....	12
1.1. A Educação Física em Gravataí e as recentes reformas educacionais.....	12
1.2. Educação Física escolar e as produções acadêmicas.....	17
1.3. A reorientação curricular municipal e a Educação Física escolar: reflexões curriculares.....	25
1.4. A Educação Física escolar no ensino fundamental e os conteúdos curriculares.....	34
1.4.1. Cultura corporal e cultura do movimento: conceitos centrais em um debate periférico.....	43
1.4.2. Os conteúdos da Educação Física e a preponderância das atividades esportivas no contexto escolar.....	46
1.4.3. A formação docente e a prática pedagógica.....	51
PARTE II: METODOLÓGICA	
2. Aproximação ao problema e objetivos.....	60
2.1. Educação Física escolar no ensino fundamental e os conteúdos curriculares: Uma inquietação constante na prática pedagógica.....	60
2.2. Decisões metodológicas.....	70
2.3. Professores colaboradores.....	80
2.4. Critério de seleção das escolas.....	83
2.5. Obtenção das informações.....	86
2.5.1. Negociação de entrada e as incursões pelo campo.....	86
2.5.2. A coleta das informações.....	89
2.5.2.1. Técnicas utilizadas.....	89

2.5.2.2. As observações.....	6
2.5.2.3. As entrevistas.....	90
2.5.2.4. Análise documental.....	93
2.5.2.5. Estudo preliminar.....	94
2.5.3. Análise e tratamento da informação.....	96
2.5.3.1. Triangulação.....	100
2.5.3.2. Validez interpretativa.....	102
2.5.3.3. Trabalho de campo.....	103
3. O cenário e os atores.....	104
3.1. Um breve histórico sobre a educação na cidade de Gravataí.....	104
3.2. As escolas eleitas.....	108
 PARTE III: ETNOGRAFIA PROPRIAMENTE DITA	
4. A trajetória docente.....	110
4.1. Formação docente.....	111
4.2. Atuação e experiência profissional	120
4.3. Cultura docente.....	125
5. A Educação Física no contexto escolar.....	131
5.1. Conhecimento docente e as fontes de informação.....	131
5.2. Planejamento disciplinar e os conteúdos de ensino.....	135
5.3. A prática pedagógica no processo ensino – aprendizagem.....	142
5.4. Valorização da Educação Física escolar.....	148
5.5. Eventos esportivos e o esporte escolar.....	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155
BIBLIOGRAFIA.....	158
ANEXOS.....	168
Anexo I: Ofício de apresentação UFRGS.....	169
Anexo II: Memo. / circ . – Secretaria Municipal da Educação e ofício do Pesquisador.....	170
Anexo III: Notas de campo.....	172
Anexo IV: Registros fotográfico.....	174

Anexo V: Pauta de observações.....	7	186
Anexo VI: Roteiro de entrevista.....		187
Anexo VII: Entrevista transcrita.....		188
Anexo VIII: Unidade de significado.....		193

RESUMO

As discussões curriculares no Brasil que procuram estabelecer uma relação estreita entre currículo e sociedade são recentes, existindo há pouco mais de 40 anos. Nesta perspectiva, procuro refletir o que ocorre no debate curricular no ensino fundamental na rede de ensino de Gravataí/RS.

O objetivo deste estudo é identificar quais são os conhecimentos desenvolvidos pelo componente curricular Educação Física, a partir das ações pedagógicas cotidianas. O problema da investigação é saber como são selecionados os conteúdos da Educação Física no ensino fundamental, seguindo uma perspectiva etnográfica.

Dentre as considerações finais destaco, a coerência dos colaboradores desse estudo que, influenciados por sua formação inicial, dão preponderância ao ensino do esporte como conteúdo.

Longe de serem alienados ou descomprometidos, ao selecionarem os conteúdos esportivos, os professores procuram dar sentido ao conhecimento fossilizado na cultura escolar que se encaixa perfeitamente com seus conhecimentos adquiridos na formação inicial.

Palavras-chave: Educação Física, Ensino Fundamental, Prática Pedagógica, Formação de professores, Currículos;

ABSTRACT

The discussion about school program in Brazil, that try to create a narrow relation between them and society exist for more then 40 years. So, I try to refect what happen in the school program debate on fundamental teaching at Gravataí/ RS.

The purpouse of this study is to identify what are the knowlodge developed by physical education, based on events that happen frequently. The problem is to know how physical education contemts are selected, following an ethnographic view.

Among several conclusions, I stood out the serious importace that colaborators of this study, influenced by their initial formation, give to the sport as content.

The teachers sought to give a meaning to the lost knowlodge in school culture without being lunatic or uncompromised when they select the sports contents. This meaning fit in their knowlodge gotten in the initial formation.

Key Words: Physical Education, Fundamental Teaching, Pedagogic Pratices, Teachers formation, School program.

INTRODUÇÃO

Durante minha trajetória como docente no ensino fundamental e médio, tenho procurado compreender a Educação Física no contexto da escola pública. No início das experiências, o ensino dos conteúdos acontecia sem maiores preocupações.

Com o surgimento das produções acadêmicas na área, a partir da década de 80, a relevância dos conteúdos ensinados e a definição de uma concepção pedagógica passaram a ser motivo de preocupação e questionamentos por parte de pesquisadores da área, influenciando diretamente minha prática profissional.

Algumas produções e seus autores passaram a ser referência nos debates e planejamentos das aulas que eram e são ministradas em variados contextos escolares, principalmente para o ensino fundamental. A preocupação em escolher uma concepção pedagógica que guiasse a atuação docente no ambiente escolar, conduziu-me a conhecer as pedagogias críticas.

Dentre as pedagogias críticas, a histórico-crítica, naquele momento, servia para dar sustentação aos argumentos em favor da definição e organização dos conteúdos ministrado. Após encontrar a pedagogia que justificaria minhas intervenções educacionais, descobri que as disciplinas existentes no contexto escolar desenvolvem valores que podem estar explícitos ou ocultos nas construções curriculares inerentes ao processo coletivo em que se desenvolve a educação.

A partir de então, ampliando a percepção do debate educacional, a concepção currículo passou a ser também relevante, fato que determinou a procura de caminhos que oportunizassem a interação entre as diversas pedagogias existentes na escola.

O sincretismo pedagógico, como um fenômeno educacional factual, inicialmente constituiu-se em um grande problema. Após muitas reflexões, concluí que interpretá-lo a

partir de um diálogo permanente dentro e fora da escola, foi e tem sido a melhor opção, uma vez que aumenta o grau de discernimento entre as mais variadas concepções curriculares e pedagógicas.

Mais tarde e dentro desse contexto, um novo processo reflexivo ganhou concretude, o qual refere-se ao desenvolvimento da presente investigação. De caráter interpretativo, por escolher a etnografia para desenvolver e orientar o processo metodológico do trabalho, optei pela diversidade das culturas existentes nas escolas.

A diversidade cultural que o estudo etnográfico me permitiu captar, auxiliou na interpretação do fenômeno a partir do que pensam os colaboradores durante o trabalho de campo, ao conviver e respeitar as diversas práticas encontradas. A transversalidade da investigação definiu o recorte metodológico, aqui chamado de etnografia educativa.

Este estudo é dividido em três partes, subdivididas em capítulos e sessões onde desenvolvo os argumentos, descrições e interpretações.

Na primeira parte, apresento argumentos e as referências, principalmente as produções da década de 90, que justificam a necessidade de investigação dos conteúdos escolares para a Educação Física, identificando as concepções que procuram debater esse tema e como as mesmas são direcionadas para as escolas.

Na segunda parte, realizo a aproximação do problema, traçando os objetivos e expondo as ações metodológicas da investigação.

Encerrando o trabalho, desenvolvo a etnografia propriamente dita, onde apresento as interpretações a partir das contribuições dos colaboradores nas entrevistas e no desenvolvimento de observações do cotidiano escolar, articuladas com os documentos colhidos no campo e o referencial teórico, as quais dão o suporte necessário às análises e conclusões que apresento neste estudo.

PARTE I: DISCUSSÃO TEÓRICA

1. A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O DEBATE CURRICULAR: A DEFINIÇÃO DE UM REFERENCIAL

1.1 A Educação Física em Gravataí e as recentes reformas educacionais

Nos últimos anos, os diferentes projetos para o setor do ensino público no município de Gravataí/RS têm buscado encontrar formas para garantir a qualidade de ensino. As diferentes propostas de reformas curriculares sempre tiveram uma preocupação com a Educação Física. Fóruns foram estabelecidos para que houvesse a participação dos professores da rede de ensino.

O pano de fundo dessas discussões quase sempre estava relacionado à questão dos conteúdos. Quais são os conteúdos, como selecioná-los e organizá-los por séries e qual a metodologia mais adequada para desenvolvê-los centralizavam o debate e causavam discussões e tensionamentos. Esses debates eram propostos e coordenados pelos assessores de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação.

O Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município de Gravataí sempre teve um papel importante nesse processo, seja mobilizando os professores para as discussões, seja para atuar de forma propositiva ao debate, estimulando a formação de núcleos por disciplina. Havia a preocupação do sindicato em garantir uma espinha dorsal para além das administrações que eram transitórias e que, muitas vezes, tinham interesses até divergentes.

Em 1994, foram realizados seminários, oficinas, cursos e debates temáticos, a partir de uma série de reuniões¹ de estudos centrados no decreto-lei nº 69450/71, sobre os seguintes temas: a Educação Física e a educação nacional frente à nova LDB, tendências pedagógicas, metodologia e didática da Educação Física, desenvolvimento e aprendizagem

¹ Em 1993, houveram nove reuniões; a de criação teve o maior quantidade de participantes: dez professores. No primeiro semestre de 1994, o núcleo encerrou suas atividades sem implementar as ações previstas. Os motivos do encerramento das atividades justificava-se em virtude da pouca participação dos professores de Educação Física e da falta de tempo dos mais envolvidos, que trabalhavam, em média, 40 horas semanais.

motora, currículo e a Educação Física, desporto escolar, exame médico escolar e captação de recursos públicos para projetos e programas relacionados à Educação Física.

Essas discussões passaram a tomar um corpo maior a partir do crescimento da Rede Municipal de Ensino. Em janeiro de 1996 que a educação na rede toma novos rumos. Nesse ano, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município de Gravataí (SPMG) realiza o “I Fórum Educacional: Do Caos a Uma Nova Ordem”. O fórum tinha o objetivo de apresentar ao prefeito eleito (que tomaria posse em 1997) sugestões e reivindicações dos trabalhadores em educação para o ensino de Gravataí.

O resultado das discussões, pautado em um documento síntese, apresentando as contribuições para a educação do município, foi entregue ao atual prefeito e ao secretário de educação². A partir daí, a proposta educacional desenvolvida na rede passa a ter apoio público dos trabalhadores em educação. Dois são os motivos: no primeiro, a expectativa dos trabalhadores em educação por se tratar de um governo democrático e popular e, no segundo, o governo que tomaria posse não tinha uma proposta para o setor da educação, preferindo dialogar a partir do documento elaborado pelos trabalhadores da educação³.

Em 1998, a Rede Pública Municipal vivenciou o Ano da Reorientação⁴ Curricular. A Secretaria Municipal de Educação buscou, através desse espaço, fazer uma série de reflexões sobre os mecanismos administrativo-pedagógicos que caracterizam um modelo de escola, mas que não atendem aos interesses das populações carentes.

A partir de uma série de encontros envolvendo a comunidade escolar (pais, alunos, professores e funcionários), alguns conceitos foram sendo amadurecidos e novas propostas foram surgindo. Esse processo culminou com a realização do “I Congresso Municipal de Educação”. A finalidade deste evento era construir e deliberar resoluções que conduziram as políticas públicas para a educação municipal em Gravataí.

2 Reeleito para o cargo nas eleições de 2001. O Secretário afastou-se para concorrer ao legislativo municipal e, não sendo eleito, reassumiu o cargo.

3 No Jornal “Gravataí Mais”, publicação oficial da prefeitura de junho de 1999, as propostas são citadas para demonstrar como a administração pública atendeu às reivindicações e propostas para a educação do município.

4 Uma série de termos são utilizados quando acontecem reformas educacionais. Na rede municipal de Porto Alegre/RS, optou-se pela reconstrução curricular no decorrer da pesquisa; o significado do termo reorientação não foi explicitado nos documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação.

As resoluções do congresso foram matéria-prima na elaboração dos regimentos e planos político-pedagógicos de cada unidade escolar no ano de 1999. Neste mesmo ano, deu-se início ao Programa de Formação Continuada⁵, que tinha como objetivo qualificar o trabalho do professor. Durante este processo, a comunidade escolar teve uma participação intensa, elegendo representantes para participar das atividades que antecederam ao Congresso Municipal de Educação.

Dentre as teses definidas e aprovadas no Congresso Municipal de Educação em 1998, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura tinha como uma de suas responsabilidades implantar novos regimentos escolares, objetivando instituí-los como instrumento de rupturas com as práticas cotidianas de uma cultura de escola tradicional fundada na exclusão. As mudanças na rede ocorreram no período em que foi sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB⁶.

A LDB, em seu artigo 26, no 3º parágrafo, afirma que a Educação Física é um componente importante do projeto pedagógico da escola: “*A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturno.*” (Lei nº 9.394/12/96). Nos dois anos seguintes, foram publicados três documentos governamentais, dois em nível federal e um em nível estadual. O primeiro, publicado em 1997 pelo Ministério da Educação, que cumpre o artigo 210 da constituição (1988) e determina a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, com o propósito de assegurar uma formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, enviou às escolas os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) referentes às quatro primeiras séries do ensino fundamental.

O propósito deste documento “(...) *é apontar metas de qualidade que auxiliem o educando a enfrentar o mundo atual como cidadão que participa, reflete e é autônomo, conhecedor dos seus direitos e obrigações*” (MEC/SEF, 1997). O segundo documento são os PCNs das quatro últimas séries do ensino fundamental publicado em 1998 com “(...) *a intenção de ampliar e aprofundar o debate educacional, envolvendo escolas, governos e*

5 Esse era um programa da Secretaria para qualificação dos professores da rede de ensino.

6 Em nível nacional, vivia-se um momento de muita reflexão e debate em torno da qualidade do ensino, principalmente daquela direcionada ao setor público.

sociedade para que se dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro” (MEC/SEF, 1998).

Em 1998, a Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul elabora o Padrão de Referência Curricular (PRC) que “(...) *tem como finalidade estabelecer um referencial curricular comum a todas as escolas na busca de equidade com qualidade*” (Secretaria da Educação, 1998). Ao elaborar o PRC, o governo estadual à época desenvolvia ações voltadas para a construção do projeto nacional coordenado pelo governo federal.

Essas propostas não são recebidas de forma acrítica. Alguns autores, como Tomaz Tadeu da Silva, Antônio Flávio Moreira e Pablo Gentili, e instituições, como a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, passam a construir uma literatura crítica às propostas vindas do governo federal e estadual. Um primeiro exemplo é o documento produzido na FACED/UFRGS:

Não há, no documento introdutório, qualquer esforço sistemático para construir uma justificativa articulada para a adoção de um Currículo Nacional (ou de Parâmetros Curriculares, como quer o documento ministerial). Essas justificativas, dispersas pelo documento, se limitam a referências ao preceito constitucional, a compromissos assumidos perante organismos internacionais e, de forma central, uma suposta conexão entre parâmetros curriculares nacionais e qualidade da oferta educacional.

Os PCN são colocados, claramente, como um meio para obtenção de uma oferta educacional de qualidade (FACED/UFRGS, 1996, p. 124).

No contexto sindical do Rio Grande do Sul, esses documentos são discutidos pelo CPERS/Sindicato (1998), que publicou seu posicionamento: cinco artigos foram dedicados à análise crítica dos PCNS e PRC, destacando a padronização e a centralização das decisões governamentais que definem as políticas públicas para a educação, as influências de organismos internacionais na definição das políticas educacionais do país, a instalação de um Currículo Nacional mascarado de PCNs e a impossibilidade de se constituir uma identidade nacional, principalmente quando não se considera a diversidade.

A centralidade do debate para a melhoria da qualidade de ensino também envolveu, além de universidades e sindicatos, outras instituições de caráter associativo e científico. No contexto da Educação Física, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE)

publica, em 1997, uma obra que procura analisar os PCNs. Nesta publicação, diferentes autores apresentam uma série de argumentos questionando os PCNs. A principal está relacionada a seu caráter ideológico de alinhamento ao projeto neoliberal desenvolvido pelo governo federal.

Imersa na discussão mais ampla da educação nacional, a Educação Física escolar adquire novas prerrogativas legais e de valor, com a perspectiva de um novo espaço no cotidiano escolar. Esse reconhecimento pode ser acompanhado através da análise de Cury (1997) quando ressalta que

(...) [a] dignidade em ter sido citada explicitamente no parágrafo 3º, do art. 26, no inciso IV do art. 27 e implicitamente no inciso II do art. 32 (artes) só reforça a importância renovada que se espera deste componente curricular de uma proposta pedagógica na qual se cruzam dimensões de autonomia escolar, da busca da cidadania e da reflexão crítica sobre os processos e os condicionantes da escolarização (p.19).

Todo esse debate e o novo conteúdo da legislação educacional no tratamento dado à Educação Física criam um novo mecanismo de controle sobre as propostas desenvolvidas pela Educação Física na escola, através do estabelecimento de novos canais de participação comunitária.

No bojo dessa mudança do sistema de ensino, o papel das comunidades passa a ser cada vez mais importante. Através de instâncias representativas, elas passam a conhecer com maior profundidade aquilo que acontece na escola, exigindo uma melhor qualidade de ensino, bem como representatividade no ambiente escolar.

No Município de Gravataí, a comunidade escolar teve um papel fundamental nesse processo através dos Conselhos Escolares⁷, instância onde pais, alunos, professores e funcionários realizam um acompanhamento mais efetivo sobre o projeto pedagógico de cada escola.

1.2 A Educação Física escolar e as produções acadêmicas da área

Refletir sobre as produções acadêmicas que abordam a temática escolar tem importância por nos auxiliar na identificação das concepções de ensino existentes na área, verificando como estas contribuem no trabalho desenvolvido pelos docentes em Gravataí.

A fim de fazer uma análise mais pontual sobre as discussões curriculares na Educação Física, busquei, através de teses e dissertações produzidas no Brasil⁸, no período de 1995 a 1999, acompanhar como esse debate se processou. A escolha desse período é motivada por considerar que as pesquisas produzidas tinham como referência o mesmo contexto legislativo e curricular.

As teses e dissertações que consultei expressam reflexões sobre a Educação Física no ensino fundamental (5^a à 8^a séries). As pesquisas analisadas revelam como os pesquisadores interpretam o cotidiano das escolas e o que pensam sobre a prática pedagógica do professor de Educação Física.

No entanto, é preciso saber se ocorre alguma interação entre a prática pedagógica dos professores que atuam no cotidiano das escolas e os textos governamentais e acadêmicos.

Ao considerarmos os embates dos professores com os setores públicos e privados da educação, é possível identificar como os mesmos têm procurando eliminar fatores intervenientes da prática pedagógica, como a busca por melhores salários, a redução da tripla jornada de trabalho (que corresponde a até 60 horas semanais, abrangendo os turnos da manhã, tarde e noite), o aumento de tempo para estudos, um calendário escolar que garanta espaços para reuniões e estudos e melhores condições de espaço físico e de recursos materiais para o desenvolvimento da prática pedagógica.

7 O conselho escolar é a instância deliberativa máxima da escola. Nesse fórum é aprovado o plano global da escola e são feitos encaminhamentos para a destinação das verbas recebidas pela mesma.

8 Foram analisadas as teses e dissertações publicadas nos anos de 1995, 1996 e 1997 nos cursos de pós-graduação existentes no Brasil, na área de Educação Física e Desporto, bem como em outros programas no Brasil e os trabalhos produzidos em programas de outros países, sendo o “Nuteses” a principal referência consultada. Outra referência são as dissertações de 1998 e 1999 do Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS .

O recorte apresentado acima poderá subsidiar respostas aos estudos de Carlan (1997), que identifica “(...) *um grande distanciamento entre o profissional universitário/pesquisadores e os professores de primeiro e segundo grau.*” (p.1468).

Analisando teses e dissertações, produzidas na década de 1990, período em que Carlan apresenta suas conclusões, considerando aquelas que investigam a educação física no contexto escolar, foi possível perceber na maioria um traço em comum, qual seja a busca de soluções para o componente curricular Educação Física, distante, muitas vezes, das abordagens e fundamentações curriculares que cercam esta disciplina nas redes de ensino e nos respectivos núcleos escolares.

Para Caparroz (1997):

As tentativas de aprofundamento sobre a especificidade da Educação Física como componente curricular parecem esbarrar nos limites que a própria produção teórica desta área criou, na medida em que não produziu investigações mais densas e consistentes sobre a constituição, desenvolvimento, e a função da Educação Física no interior da instituição escolar. Assim, essas tentativas acabam sofrendo as conseqüências desse quadro, incorrendo em análises que, mesmo apontando questões importantes para a compreensão da Educação Física no currículo, não conseguem adentrar numa análise mais ampla sobre as formas pelas quais a Educação Física efetivamente se materializou e se materializa na escola brasileira (p.80).

Dentre as principais questões apresentadas nos estudos analisados, destaca-se a qualidade do ensino a partir do desempenho técnico-pedagógico dos docentes, a concepção de Educação Física dos professores expressa na prática pedagógica, os saberes específicos sugeridos nas aulas de Educação Física escolar (a dança, o futebol, o atletismo, o jogo, a biomecânica, e a cineantropometria), o recreio e o prazer dos alunos nas aulas.

Um dado preocupante nesses estudos, é que em sua maioria, não têm como referência de análise o currículo, principal fio condutor de qualquer fenômeno que se apresenta no ambiente escolar. No máximo, tais estudos realizam aproximações que carecem de um corpo teórico consistente.

Entendo que os fenômenos escolares devem ser observados, analisados e interpretados tendo como pano de fundo as propostas curriculares das redes de ensino e dos respectivos núcleos escolares a estas vinculadas, pois será através da interpretação dessas instituições que poderemos analisar as repercussões dos mecanismos reguladores e as orientações das práticas pedagógicas cotidianas.

Portanto, interpretar o currículo como espaço de determinações e deliberações onde permeiam obstáculos permanentes no processo de construção coletiva, torna-se fundamental no processo de análise dos mais diversos fenômenos existentes no ambiente escolar.

As idéias que justificam as opções e práticas curriculares, determinam mecanismos e instâncias de controle social, influenciando e legitimando as condutas docentes e discentes, dos funcionários e das famílias que freqüentam o ambiente escolar. Para isto, é necessário romper com uma visão estreita de controle social, na medida que envolve a definição do grau de liberdade e das formas de disciplina essenciais ao desenvolvimento de currículos fundamentados em interesses emancipatórios..

A perspectiva acima nos auxilia a compreender quão necessária é a definição de regras no processo da construção democrática do currículo, devendo as mesmas estarem pautadas em princípios emancipatórios. a Educação Física escolar deve apresentar um projeto que tenha articulação com o projeto político-pedagógico da escola.

As produções acadêmicas centradas naquilo que se ensina nas escolas e na prática pedagógica docente têm apresentado uma série de argumentações onde são expressas concepções pedagógicas e de currículo muitas vezes distantes das questões cotidianas vividas nas escolas. Essas produções questionam a vertente tecnicista, biologicista e esportivista (Darido,1998).

Os debates da década analisada estão sustentados em conceitos e tendências construídas na década de 80⁹. Assim, muitas das ações didático-pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar pelos professores, são enquadradas de forma a estabelecer um vínculo

9 “A década de 80, na Educação Física Brasileira, é reconhecida como o período da crítica e crise, da busca de sua legitimidade e identidade”. (Carlan, 1997, p.1468)

esquemático entre ação e tendências. Os reducionismos mais utilizados são: militarista, biologicista, pedagogicista, competitivista¹⁰.

Segundo Darido (1998), as várias concepções críticas que coexistem na área, apresentam um ponto em comum, na tentativa de romper os modelos de ensino acima citados. Para fazer essa análise, a autora destaca quatro concepções da Educação Física contemporânea, como seguem: desenvolvimentista, interacionista-construtivista, crítico-superadora e sistêmica.

Estas são, provavelmente, as mais representativas e as que estão mais próximas da autora, que reconhece também a existência de outras concepções que transitam nos meios acadêmicos e profissionais: a psicomotricidade proposta por Lê Bouch, a Educação Física fenomenológica apresentada por Wagner Moreira e a Educação Física cultural proposta por Jocimar Daólio.

Das tendências apresentadas por Darido (1998), destaco a interacionista-construtivista, por considerar as análises apresentadas pelo professor João Batista Freire, uma das principais referências desta concepção¹¹. O professor sugere observarmos os modelos apresentados nos últimos anos em Educação Física, identificando que os investimentos dirigiram-se, acima de tudo, aos métodos de ensino.

Posso mencionar alguns deles, convidando meus leitores a consultá-los, para me confirmar ou me contradizer, mas, sem dúvida, para que se deparem com um significativo anúncio de mudanças, não apenas na maneira de ensinar Educação Física, mas na educação de modo geral e no conceito de inteligência. Posso mencionar “Educação Física Desenvolvimentista, Coletiva de Autores”, “Educação Física: Contribuições à Formação profissional”, “Educação Física Escolar: Uma Abordagem fenomenológica”, “Educação Física: da Alegria do Lúdico à Opressão do

10 Um texto referência, para muitos pesquisadores deste debate, foi produzido por Ghiraldelli (1988), intitulado “Educação Física Progressista”. Mas, segundo o autor, o livro nem sempre lido com atenção e com honestidade por alguns “críticos”, não era exatamente um texto de história da Educação Física, mas sim um ensaio de caráter filosófico, apenas com indicações para a reflexão sobre as concepções de Educação Física. O título “Educação Física Progressista” não foi formulado no sentido de fundar uma corrente da Educação Física (GHIRALDELLI, 1991, mimeo).

11 Darido (1998) afirma que o livro do professor “Educação Física de Corpo Inteiro (1989)” teve papel determinante na divulgação das propostas construtivistas desenvolvidas na Educação Física.

Rendimento” e “Educação Física de Corpo Inteiro”, entre alguns dos trabalhos sérios publicados da década de 80 para cá (Freire, 1999, 71-72).

Dando continuidade às suas análises, o professor apresenta um plano curricular de educação física em uma escola que prevê os conteúdos e os procedimentos pedagógicos, reconhecendo a necessidade de considerarmos as particularidades dos núcleos escolares. A posição que Freire revela é auxiliar para as pesquisas realizadas na década de 1990, que procuraram enquadrar a prática pedagógica do professor, a partir de análises pouco contextualizadas, principalmente da escola pública. Reconhecendo as limitações de uma proposta curricular que não respeita o contexto local, estende suas críticas à esfera pública:

(...) um plano de governo municipal, estadual e federal, (...) não [pode] ser prescrito a ponto de recomendar detalhes de conteúdos e de procedimentos pedagógicos. Quem elabora um currículo para todo um sistema de ensino, ignora boa parte do que se passa no dia a dia de uma escola. (Freire, 1999, p. 72)

Acredito que nas redes municipais e estaduais de ensino, onde existem experiências democráticas, as ações centralizadoras de uma política historicamente verticalista do ponto de vista institucional são inevitáveis, mesmo nos casos onde quem elabora o currículo para um município ou estado é a comunidade escolar em parceria com a instituição mantenedora, a qual normalmente coordena todo o processo organizacional, buscando parceria com a universidade, procurando qualificar os projetos educacionais implementados nos sistemas de ensino e desenvolvidos em cada núcleo escolar¹².

Toda e qualquer proposta curricular elaborada para uma rede de ensino precisa considerar a diversidade das realidades específicas, neste caso as escolas; caso contrário, dificilmente ganhará profundidade como política-pedagógica voltada para solucionar problemas do ensino e qualificar a escola.

Tentativas que não buscam este caminho, inevitavelmente, realizam acomodações mecânicas entre os subsídios acadêmicos e o cotidiano das escolas, no processo de elaboração e implementação das reformas curriculares. Uma rede precisa de pontos de

12 O estado do Rio Grande do Sul, em escala ainda experimental, e a Prefeitura de Porto Alegre/RS, com quase doze anos de acúmulos, tem na Constituinte Escolar o principal espaço de decisão educacional. O

contato e princípios em comum acordados publicamente, a fim de possibilitar a ampliação e o aprofundamento do diálogo entre as escolas e seus usuários.

Além disso, não deve desconsiderar as experiências curriculares oriundas de cada escola, que devem ser qualificadas com estudos acadêmicos, a partir de práticas de pesquisa que expressem compreensões e análises educacionais características de cada universo onde são elaboradas. Essas informações são fontes de consulta relevantes no aprofundamento das decisões e escolhas comunitárias que compõem o currículo.

As informações, fruto das pesquisas desenvolvidas em núcleos escolares, não devem servir para estabelecer uma padronização das ações educativas em uma rede de ensino. A diversificação pedagógica, a partir das produções acadêmicas, ocorrerá se houver aproximação entre as diversas produções acadêmicas e os profissionais que atuam no ambiente escolar.

Okuma e Ferraz (1999), justificam as preocupações levantadas até aqui, ao afirmarem que Educação Física escolar brasileira tem recebido atenção especial de pesquisadores de diversas universidades e entidades científicas. Uma variedade de abordagens vem sendo elaboradas e disseminadas nos cursos de formação e aperfeiçoamento profissional em vários estados brasileiros. Mas estes esforços não têm sido suficientes para mudar qualitativamente a ação cotidiana dos professores. Tal fato revela que o impacto das publicações e discussões, oriundas dos cursos de formação, ainda não ocorreu.

Investigações realizadas em escolas estaduais de Piracicaba/SP e do Paraná apresentam conclusões que justificam ainda mais as análises de distanciamento entre os modelos de ensino (aporte teórico) que são sugeridos e constituídos à margem do cotidiano dos núcleos escolares.

Em Piracicaba/SP, a investigação realizada por Silva (1998) aborda o ecletismo da proposta construtivista para o ciclo básico da rede pública estadual, concluindo que o surgimento de propostas inovadoras não são suficientes para modificar a ação educativa dos

município de Gravataí/RS, também uma referência recente, tem no Congresso Municipal de Educação o principal espaço de decisões, onde são traçados os rumos do currículo escolar.

docentes. Muitas vezes tais propostas não incluem a formação permanente, promovendo modismos e comprometendo a qualidade do ensino.

A pesquisa realizada por Palma (1998) no Paraná, apresenta conclusões não muito diferentes, pois procura analisar o discurso pedagógico dos professores a partir das orientações governamentais para o ciclo básico. Identifica o pesquisador que os professores não entenderam os princípios da pedagogia histórico-crítica, proposta como orientadora da prática docente, e que, em consequência, o trabalho docente não seguia as orientações do currículo básico.

Estes dois estudos são significativos para alertar aos pesquisadores sobre os limites dos estudos que são produzidos e que se propõem a investigar a Educação Física escolar isolando-a de seu manto curricular. Uma concepção de currículo não deve existir apenas no plano teórico; sua legitimidade está diretamente ligada aos níveis de entendimento e compreensão, especialmente dos docentes.

Para incorporar e desenvolver novas opções didático-pedagógicas, o professor necessariamente deve compreender as teorias que as explicam e que dão suporte a suas escolhas no âmbito das práticas docentes, as quais devem ter articulação com os princípios que regem o currículo.

No Brasil, as discussões em torno do currículo nacional no século XX são iniciadas na década de 20. São sugestões inovadoras referentes à organização de currículos e programas¹³ ocorridas na Bahia, em Minas Gerais e no Distrito Federal; tais sugestões constituíram o primeiro esforço de sistematização do processo curricular.

Moreira (1997) afirma que o país ainda não havia difundido uma proposta sistemática de abordagens sobre as questões curriculares. Existiam influências de tradições curriculares fundamentadas em uma base filosófica híbrida que combinava os princípios do positivismo de Herbert, de Pestalozzi e dos jesuítas.

O debate curricular sobre a Educação Física, nas quatro primeiras décadas do século XX, esteve marcado pela influência dos métodos ginásticos e da instituição militar.

13 “Os programas consistiam em complemento do regulamento do ensino primário e apresentavam recomendações detalhadas sobre os conteúdos de cada disciplina, estratégias e métodos a serem usados, bibliografia para o professor e para o aluno, formas de avaliação etc.” (Moreira, 1997, p. 90) .

Nessa época, os profissionais que atuavam nas escolas eram instrutores formados na instituição militar. Somente a partir de 1939, foi criada a primeira escola civil de formação de professores de Educação Física (Coletivo de Autores, 1992).

A formação civil dos professores coincidiu com o período histórico em que a Educação Física esteve contemplada nas reformas sociais e educacionais ocorridas nas décadas de 30 e 40, períodos de surgimento do Estado Novo e da promulgação da Carta Magna. Em 1938, foi criado o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, para funcionar como centro de estudos educacionais relacionados com os trabalhos do Ministério da Educação e Saúde. Segundo Moreira (1997), em 1944, a “Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos” começou a ser publicada pelo INEP¹⁴, veiculando o pensamento curricular emergente dos pioneiros da educação.

Dez anos depois, o enfoque curricular do INEP é ilustrado pela discussão do primeiro livro-texto de currículo publicado no Brasil, que tinha o seguinte título: “Introdução ao Estudo da Escola Primária”, de autoria de João Roberto Moreira, publicado em 1955. As reformas das décadas de 30 e 40 influenciaram a legislação educacional específica nas décadas seguintes, se tomarmos como referência a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, datada de dezembro de 1961.

Como sabemos, a Educação Física esteve contemplada na primeira lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024 de dezembro de 1961 – em seu artigo 22. Os motivos justificadores do tratamento por ela recebido já estavam presentes há três décadas (Castellani Filho, 1997, p. 21).

A trajetória histórica das políticas e debates curriculares nacionais, suas repercussões e influências na Educação Física escolar ocorridas na década de 1990, não foram suficientes para o estabelecimento de um acordo público que garantisse um currículo nacional contemplador da diversidade cultural das redes de ensino público.

As diversas tentativas realizadas historicamente sempre estiveram imersas no contexto das tensões e disputas, assim como vêm ocorrendo nos últimos tempos. A nova

14 O INEP foi criado em 1938 para servir de centro de estudos de todas as instituições educacionais relacionadas com o Ministério da Educação e Saúde. Dentre as muitas missões, cabe destacar a assistência aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação (Moreira, 1997).

LDB nos lança um grande desafio, a nível central, regional e local, onde o poder das comunidades escolares de intervir na gestão educacional foi ampliado, permitindo a possibilidade do surgimento de projetos político-pedagógicos diversificados.

Sendo assim, torna-se necessário apresentar sugestões curriculares que auxiliem os professores a desenvolverem estudos e elaborar projetos que consigam articular a prática pedagógica escolar com as concepções educacionais. Seguindo esse caminho, os projetos disciplinares desenvolvidos na Educação Física escolar podem ganhar coerência e qualidade no desenvolvimento do currículo escolar.

1.3. A reorientação curricular em Gravataí e a Educação Física escolar

Existem grandes dificuldades para que o projeto curricular de uma rede de ensino consiga dar respostas em curto prazo, se considerarmos a análise, a incorporação das teorias e as novas condutas que devem ser assimiladas pelas comunidades escolares e especialmente pelos professores em direção a um currículo voltado à construção da autonomia.

As comunidades escolares não assimilam os saberes sugeridos no universo escolar na mesma velocidade em que outros saberes são produzidos fora da escola e, muitas vezes, sobre a própria escola.

A tensão entre as soluções a curto prazo e a longo prazo, tensão eterna, mas alimentada hoje em dia pelo domínio do efêmero e do instantâneo, num contexto onde o excesso de informações e emoções leva a uma constante concentração sobre os problemas imediatos. As opiniões pretendem respostas e soluções rápidas, quando muito dos problemas enfrentados; necessitam de uma estratégia paciente, que passe pela concertação e negociação das reformas a executar. As políticas públicas são, precisamente, uma área em que esta estratégia se aplica (Delors, 2000, p.15).

Porém, esta limitação não invalida as decisões democráticas que ocorrem no espaço público, definindo princípios e estabelecendo normas, avaliando e solicitando os investimentos para uma rede de ensino e jamais esquecendo as especificidades que cada segmento que compõe a comunidade escolar apresenta. Neste contexto, os professores

desempenham um papel relevante, considerando que “(...) *não há reforma com sucesso sem a contribuição e participação ativa dos professores*”. (Delors, 2000, p.26)

Os professores levam para a escola ferramentas e conhecimentos que auxiliam outros segmentos, principalmente os de pais e alunos, na interpretação de fenômenos e realização de leituras, a partir de teorias oriundas do universo acadêmico. Mesmo assim, é importante considerar que tais teorias não devem predeterminar os resultados de sua aplicabilidade nos diferentes contextos escolares.

Lamentemos ou não, as teorias educativas não determinam nem determinarão em grande medida a realidade, ainda que, talvez, o discurso sobre a mesma, sim. Quando acontece o inverso, se deve, em muitos casos, ao fato de que as idéias frutificam, legitimando opções ou direções procedentes de outros âmbitos de determinação, distanciados do pensamento rigoroso. Foi-se o tempo em que se confiava na esperança de dispor de um conhecimento científico, que nunca tivemos, como recurso para fundamentar a ação (...) (Gimeno Sacristán e Pérez Gómez, 1998, p. 9-10).

Segundo estes autores, isso não significa negar o valor da teorização e da pesquisa. Trata-se de conceder outro potencial e outro lugar na determinação que possamos ter da prática. O valor do pensamento em educação consiste na sua utilização como instrumento para a deliberação constante, em que toda a ação pedagógica deveria apoiar-se, desde as opções que envolvem as estratégias de política educativa para o sistema escolar como um todo, incluindo as decisões práticas que, em determinados momentos, os professores tomam em suas aulas ou nas escolas.

No contexto educacional da rede municipal de Gravataí/RS, ao analisar as decisões do Congresso Municipal de Educação, realizado em 1998, é possível verificar que as propostas procedem tanto de idéias oriundas de fontes rigorosas de conhecimento, que não são uníssonas, como de deliberações pragmáticas oriundas de vivências distintas nas comunidades escolares.

As decisões pautadas em argumentos e conceitos de âmbito acadêmico, são um reflexo da influência deste tipo de conhecimento, necessário ao contexto escolar, na

formação profissional dos docentes e da instituição mantenedora, a qual tem a universidade como colaboradora na formação continuada dos professores e no desenvolvimento de pesquisas de campo, geradoras de teorizações que colaborem na resolução de fenômenos educacionais.

Um exemplo é a concepção de avaliação expressa nos anais do referido evento: “*a avaliação voltada para a superação das diferentes dificuldades, que propiciem uma ação dialética, onde o conhecimento, numa atitude interdisciplinar, promova a socialização dos saberes e supere as fragmentações das áreas do conhecimento*” (SMEC, 1998).

Neste exemplo é possível verificar a penetração do conhecimento acadêmico nos documentos oficiais que orientam a democratização do ensino, ainda que o principal problema desse processo encontre-se no modelo centralizador da gestão educacional, comum às diversas redes de ensino deste país.

Em nome da transformação, são utilizadas referências acadêmicas salvadoras, e a partir delas são traçadas estratégias didático-pedagógicas que têm conduzido as escolas a apresentarem estruturas homogêneas. Ao olharmos para os desdobramentos desenvolvidos no município de Gravataí/RS, perceberemos que existe uma forte crença no modelo centralizador e homogeneizador que influencia os projetos desenvolvidos nas escolas.

A Secretaria de Educação, apesar de propor a democratização na educação, esquece que o centralismo na escolha de concepções educacionais justifica práticas curriculares que já existiam em momentos históricos sem democracia. Nesse sentido, ao selecionar e propor as teorias que orientam o projeto curricular da rede de ensino, a SMEC estabelece um debate desigual com a comunidade escolar, pois a última não consegue acompanhar as produções textuais¹⁵ sugeridas.

Na carta do 2º Fórum Educacional, os trabalhadores em educação sugerem: “(...) [que] as ações institucionais devem fomentar e qualificar o debate, buscando evitar o atropelo da discussão e a imposição de prazos exíguos (como ocorreu na discussão dos regimentos escolares), respeitando a caminhada de cada escola” (SPMG, 2000).

15 Quem escolhe normalmente o tema que deve ser abordado e os diversos colaboradores, parceiros e contratados para palestrarem e ministrar os cursos são os profissionais da educação lotados na SMEC. Este modelo é ou não é antigo, tradicional?

Os professores e especialistas presentes no 2º Fórum Educacional reforçam minhas análises ao solicitarem “*Aprofundamento teórico de temas pertinentes à categoria, tornando este conhecimento mais próximo dos trabalhadores, permitindo entendimento dos conceitos, a fim de que o projeto se sustente em qualquer governo*”¹⁶ SPMG (2000).

A superação do centralismo é um processo longo de debates e disputas, fato que não desqualifica as deliberações do I Congresso Municipal de Educação, o qual é reflexo dos acordos e ações propostas para a rede de ensino¹⁷, sistematizadas nos anais do congresso.

No seu conteúdo, os anais expressam uma concepção de currículo que é a síntese das reflexões coletivas desenvolvidas pelas comunidades escolares. A concepção de currículo pautada na organização do ensino deve ter uma práxis que busque romper com a compartimentalização do conhecimento e ganhe significado a partir da sua construção, tanto para alunos como professores. Busca-se com isto uma discussão que seja coletiva, envolvendo pais, professores, alunos e funcionários, objetivando formar alunos críticos e participativos que estabeleçam relações históricas, políticas e sociais com o seu meio (SMEC, 1998).

Esta perspectiva demonstra o quanto é oportuno investigar como os professores selecionam os saberes ensinados na Educação Física escolar, no contexto das novas orientações curriculares, fato que não nos afasta de velhas indagações feitas na área. Uma delas é sugerida por Freire (1999), qual seja: o que devemos ensinar nas escolas?

A mesma indagação foi apresentada no VI Congresso Brasileiro de História, Lazer e Educação Física, onde Resende (1999) analisou as produções científicas acerca dos conteúdos da Educação Física escolar publicados na revista do CBCE no período de 1980 a 1995, levantando alguns argumentos e questionamentos importantes sobre a relevância desse tema.

16 Nas discussões sindicais, alguns professores e dirigentes acreditam que, sem o aprofundamento das teorias que fundamentam o projeto educacional desenvolvido na rede de ensino, não se sustentará um governo municipal diferente ideologicamente do atual.

17 No município de Gravataí, quem deu o primeiro passo em direção à elaboração de propostas de mudança para a educação foram os próprios trabalhadores em educação. No jornal “Gravataí Mais”, publicação oficial da Prefeitura, em edição especial, abordam-se temas exclusivos do âmbito educacional; o poder executivo reconhece a contribuição dos trabalhadores da educação.

“A problemática dos conteúdos da Educação Física no quadro educacional, tem sido objeto de estudo de muitos teóricos. Profundamente atreladas ao conteúdo, encontram-se as questões metodológicas e política. Na Educação Física, outra problemática ainda permeia as discussões: Quais os conteúdos da Educação Física escolar? A Educação Física realmente tem conteúdos definidos a serem transmitidos? (Resende, 1999, p.566).”

Ao meu ver, os professores de Educação Física devem procurar responder as indagações de Freire e Resende, pois, no momento atual, os docentes devem, obrigatoriamente, tomar a frente das discussões para responder às novas exigências expressas na atual legislação, a qual amplia as prerrogativas comunitárias e que, a qualquer instante, poderá solicitar dos professores de Educação Física informações sobre o que se ensina no contexto escolar.

A interferência da comunidade escolar é necessária para que os projetos de área criem adequações às novas perspectivas institucionais estabelecidas pela legislação atual. Caso contrário, viveremos em eterna crise de legitimidade. A ação docente neste diálogo público não pode reduzir o papel da escola em apenas selecionar conteúdos e reivindicar recursos materiais.

A pluralidade de modos de interpretação, de significação e de valorização do fenômeno educativo, sem dúvida, traz problemas à conduta concreta do trabalho escolar, e isso se dá não pela gama de possibilidades de direcionamento do trabalho escolar, mas pela falta de conhecimento dos propósitos que se assume e se desempenha dentro da escola, ocasionando, muitas vezes, aquele ensino que não tem consistência nem correspondência com as situações concretas que se processam no espaço escolar. Neste sentido, cabe ao [professor] a busca constante de sua ação educativa, mergulhando em sua gênese, acompanhando o seu movimento histórico e, sobretudo remetendo-a ao universo de valores e valorações necessárias à construção do projeto coletivo, social e político que se pretende (Marcassa, 1999, p. 142.).

Outro procedimento a ser tomado a fim de tornar os conteúdos assimiláveis pelos escolares encontra-se localizado no imenso trabalho de reorganização, de reestruturação e de “transposição didática”. É que a ciência do erudito não é diretamente comunicável ao aluno, tanto quanto a obra do escritor ou o pensamento do teórico. É preciso a intercessão de dispositivos mediadores, a longa paciência de aprendizagens metódicas e que não deixam nunca de dispensar as muletas do didatismo (Forquin, 1992, p. 28-9)¹⁸.

A idéia de transposição didática tem sido trabalhada por diferentes autores. Ela se constitui em um processo pelo qual o conhecimento é transformado em saber escolar¹⁹. *“Essa transformação inclui, dentre outros, a segmentação, cortes, simplificações, organização progressiva deste conteúdo e sua transformação em lições, exercícios e questões de avaliação (Santos, 1995, p.268)”*.

No projeto curricular referenciado neste estudo, o conteúdo é tratado de maneira específica, o que nos permite apresentar uma síntese de como o tema é abordado como um enquadramento curricular.

A construção coletiva é um princípio que merece destaque, por desempenhar uma função socializadora e cultural, garantindo o processo de acesso e permanência dos alunos, propondo formas dinâmicas, abertas e flexíveis comprometidas com o cotidiano da comunidade escolar, respeitando sua caminhada e que inclua complementos curriculares, tais como música, teatro, artes, dança, artesanato, filosofia, sociologia, ecologia, inglês, espanhol, informática, sexualidade e drogas (SMEC, 1998).

O Congresso sugeriu que os conteúdos sejam trabalhados através de conceitos, num processo de ação-reflexão-ação; estes devem ser utilizados como instrumentos para entender a realidade num processo contínuo de construção e reconstrução coletiva de saberes que se darão de forma participativa, contextualizada, significativa e interdisciplinar.

18 *“O didatismo é necessário desde quando não se pressuponha apenas as técnicas de ensino. Os meios têm importância decisiva no processo de comunicação, em seus resultados, em sua eficácia, e até são fonte de efeitos próprios, porém seu valor real é alcançado, precisamente, em relação ao conteúdo que comunicam”* (Gimeno Sacristán e Pérez Gómez, 1998, P.120).

19 Os conteúdos escolares não são estáveis; uma análise mais detalhada revela que há uma variação na forma e no conteúdo de uma disciplina ao longo do tempo. *“Há um lugar para os saberes elementares numa história das disciplinas? A resposta imediata é geralmente negativa ou dubitativa; esses saberes, que nas e pelas instituições dedicadas às primeiras aprendizagens, são savoir-faire, sem correspondentes nas ciências e suas hierarquias. Assim, não existiu no século XVI, nem existe hoje, no campo das disciplinas*

Sendo a autonomia o caminho facilitador para a escola adaptar-se aos conteúdos da realidade, onde se escolha o conteúdo conforme os interesses da comunidade, resgatando os valores dos moradores e as relações destes com o mundo, é importante a existência de um referencial para que os alunos da rede atinjam objetivos básicos (SMEC 1998).

Gimeno Sacristán (1996) nos sugere pensar o currículo como cultura real que surge de uma série de processos, mais do que de um objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar, já que muitas vezes, o que se planeja prevê não acontece de maneira coincidente com o previsto.

Refletir o planejamento escolar e as decisões curriculares é importante para interpretarmos o cotidiano dentro de princípios onde o currículo não seja apenas uma declaração de áreas e temas. As declarações ou os desejos do que pretendemos introduzir nos currículos não são mais importantes do que a experiência vivida pelo aluno e professor.

Neste sentido as análises de Gimeno Sacristán (1996), sobre as influências de dupla direção entre a cultura externa às instituições escolares e as reconstruções escolares das quais essa cultura é objeto não servem à rede municipal de ensino de Gravataí/RS. A proposta curricular aqui analisada apresenta uma limitação que se expressa na homogeneidade das estratégias utilizadas e na estrutura didático-pedagógica que as escolas adotaram a partir do I Congresso Municipal de Educação. As deliberações do congresso procuram romper com a escola tradicional, mas não rompem com o modelo homogeneizador das concepções pedagógicas, uma tradição histórica nas políticas públicas em educação no Brasil.

As escolas devem desenvolver práticas curriculares onde a diversificação das estratégias para os estudos dos projetos didático-pedagógicos não ocorram desarticulados do entendimento daqueles que deverão implementá-los. Esta perspectiva favorecerá o surgimento de projetos educacionais que tenham a marca cultural de cada núcleo escolar.

A cultura escolar (...) é uma reconstrução da cultura, feita em razão das próprias condições nas quais a escolarização reflete suas pautas de comportamento, pensamento e organização. Por esta razão, ao falar de cultura e currículo na escolarização, é preciso estabelecer não apenas as

relações entre ambos os termos, considerando que a cultura diz respeito a conteúdo, processos ou tendências externos à escola e o currículo a conteúdos e processos internos, tentando explicar o que ocorre neste último como consequência do que se trama na cultura exterior; é preciso explicitar os códigos e mecanismos tipicamente escolares pelos quais a “cultura curricularizada” passa a ser um artefato especial com significado próprio, embora relacionada com o que ocorre com o pano de fundo externo (Gimeno Sacristán, 1996, P.34-5).

O conteúdo é um suporte importante em qualquer arquétipo curricular que precisa estabelecer a distinção entre a representação do conhecimento escolar e os processos de desenvolvimento que nos conduzem ao currículo real²⁰.

A compreensão dos conceitos e concepções que orientam o projeto educacional devem avançar em direção a estudos e pesquisas locais que auxiliem na ampliação de novas interpretações e compressões diversificadas, colocando em cheque e contrapondo concepções ortodoxas. A escola democratizada não deve optar, para não correr o risco de incorporar, por concepções fechadas ou únicas na busca da unidade do currículo.

Não se entenderia concepção alguma de currículo sem apelar para os contextos nos quais ele se elabora. As diferentes concepções e perspectivas são fruto das opções que se tomam no momento de dizer ao que nos referimos com esse conceito; por isso, não existe uma única concepção (Gimeno Sacristán e Pérez Gómez, 1998, p. 126).

Observando atentamente as escolhas explicitadas no projeto curricular da rede de ensino, e mais especificamente nas deliberações sobre a organização do ensino, sintetizada anteriormente, encontraremos congruência com a concepção de currículo integrado desenvolvida por J. Torres Santomé (1996)²¹.

leitura” (Hébrard, 1990, p.65).

20 Os professores em Gravataí buscam esse caminho e expressam essa vontade na carta do II Fórum Educacional, quando “[*solicitam a*] construção de espaços que priorizem as questões do cotidiano do professor, a fim de facilitar as soluções dos problemas enfrentados no dia a dia em sala de aula, com a efetiva valorização da fala deste profissional, tanto pela escola como pela SMEC” (SPMG, 2000).

21 Este autor também identifica o currículo oculto, ou seja, as práticas escolares que passam despercebidas ao nosso olhar; existem imersas no currículo, são importantes e devem orientar as escolhas docentes.

Existe uma abundância de conceitos e denominações, para se referir a este tipo de proposta de ensino e aprendizagem que tenta romper o isolamento das instituições com a sociedade na qual estão inseridas. Destas, podemos citar o currículo interdisciplinar, o currículo globalizado, o currículo transversal, o currículo coerente, os centros de interesse, a abordagem de métodos e projetos, as unidades didáticas, dentre outras.

Para este autor, cada uma dessas denominações coloca ênfase em uma determinada questão, mas a título de síntese, podemos afirmar que existem três tipos de argumentos que nos servem de justificativa: a necessidade de uma maior inter-relação entre as diferentes disciplinas ou matérias, atenção às peculiaridades cognitivas e afetivas dos alunos que influem em seus processos de aprendizagem e a importância de se levar em consideração a comunidade na qual a escola está integrada e o contato com outras comunidades e lugares do mundo.

Estes argumentos estão subjacentes ao conceito de currículo integrado, que tem na interdisciplinaridade²² um dos conceitos que forma o triângulo de apoio desta proposta. Grosso modo, podemos realizar esta aproximação, apesar de não estar explicitada no documento da SMEC o que é a interdisciplinaridade²³.

Nos anais do I Congresso Municipal de Educação, com relação ao projeto político-pedagógico, mais especificamente ao conteúdo, encontramos a seguinte deliberação: “*Os conteúdos serão construídos juntamente com a comunidade escolar, partindo da realidade, numa ação interdisciplinar*” (SMEC, 1998).

Uma das preocupações mais importantes, subjacente a conceitos e modelos, como o currículo integrado, é a de organizar os conteúdos culturais do currículo de maneira significativa, de tal forma que, desde o primeiro

22 Torres Santomé (1998) aprofunda esse conceito que, no cotidiano escolar muitas vezes ocorre em práticas educativas de maneira simplificada. Nos estudos de Veiga-Netto (1995) sobre a Interdisciplinaridade, algumas polêmicas importantes são analisadas, com o intuito de desvendar generalizações equívocas sobre esta temática.

23 Paviane e Botomé (1993: 23), ao desenvolverem no terceiro capítulo de seu livro o tema: “Interdisciplinaridade e Conhecimento: Relações Falsificadas”, afirmam que “[*acrescer*] expressões à palavra disciplina é muito mais aumentar os problemas do que solucionar a dificuldade da compartimentalização do conhecimento. (...) Multi, pluri, ou interdisciplinaridade, tanto quanto expressões com adjetivos, completando a palavra disciplina, não podem ser tratadas como ficções verbais, folclore retórico ou modismo emergente. Expressões desse tipo envolvem conceitos complexos e dirigem ações de grandes contingentes de pessoas, merecendo, por isso, cuidado e profundidade no seu uso e no seu exame.”

momento, os alunos e alunas compreendam o quê e o porquê das tarefas escolares nas quais se envolvem (Torres Santomé, 1996, p.64).

Para Gimeno Sacristán (1996), a cultura em sua acepção antropológica é um conjunto de significados ou informações e comportamentos de tipo intelectual, ético, estético, social, técnico, mítico, etc. Este é um conceito que inclui as manifestações populares até as mais altas elaborações que reconhecemos como alta cultura, menos comungada pela população.

É necessário teorizar a partir das interações que ocorrem no cotidiano escolar, a fim de pautar o debate em campos conceituais, pois os mesmos devem guiar as decisões coletivas. Caso contrário, a legitimidade, que deve ser expressa a partir das práticas curriculares desenvolvidas no contexto escolar, não ocorrerá. Este tipo de situação tem sido recorrente na Educação Física escolar. Um exemplo recente é a proposta governamental expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), como veremos em seguida.

1.4 - A Educação Física escolar no ensino fundamental e os conteúdos curriculares

Ao iniciar este tema é preciso refletir particularidades do debate institucional sobre a Educação Física escolar no ensino fundamental a partir das contribuições governamentais expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ministério da Educação e no Padrão Referencial de Currículo (PRC) da Secretária de Educação do Rio Grande do Sul, publicados na segunda metade da década de 1990²⁴.

Três razões têm sido invocadas para justificar o propósito de definir Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental. “Em primeiro lugar, a iniciativa pretende cumprir o artigo 210 da constituição de 1998, que determina a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, a fim de assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Em segundo lugar, busca-se promover o aumento da qualidade do ensino fundamental, cuja necessidade foi enfatizada no Plano Decenal de Educação para Todos

²⁴ Estes documentos governamentais são os únicos distribuídos nas escolas públicas de Gravataí/RS nos últimos 10 anos que tratam da Educação Física escolar.

(1993- 2003). Em terceiro lugar, quer-se articular os diferentes esforços de reformulação curricular que vêm sendo desenvolvidos nos diferentes estados e municípios (Moreira, s/d, p.1-2).

Nomeada recentemente, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação/ LDB, artigo 26, 3º parágrafo, “*a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.*”

A definição dos conteúdos a serem ensinados no ambiente escolar, tem sido um problema histórico que afeta a Educação Física brasileira. Ao tratar da “Educação Física: Especificidade e Conhecimento” Bracht (1997) afirma:

Parece-nos que o tema remete a uma questão que se tornou fator de frustração e, em alguns casos, motivo de pesadelos para o professor de Educação Física: a tão propalada crise de identidade da Educação Física, que em muitos momentos foi entendida como resultado da falta da definição do seu “objeto”, da falta de definição clara da sua especificidade (identidade no sentido de sua singularidade) (p.13).

Dentro deste quadro as reflexões que realizarei, terão como referência a rede municipal de ensino de Gravataí/RS. De início, é preciso saber que no âmbito da Educação Física, a rede de ensino é pouco influenciada pelos principais documentos governamentais veiculados neste debate institucional, os PCNs e o PRC.

Este fato provavelmente seja um reflexo do modelo de elaboração dos mesmos que, via de regra, são elaborados nos gabinetes governamentais. Estes documentos seguem dois caminhos: no primeiro, potencializam as muitas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação que optam pela sua utilização, compartilhadas com as ações do Governo Federal para o setor educacional. No segundo, legitimam e veiculam uma série de produções acadêmicas que procuram refletir a Educação Física desenvolvida pelos docentes que atuam no cotidiano das redes de ensino públicas²⁵.

²⁵ As proposições existentes nos artigos acadêmicos, dissertações e teses têm seu grau de importância, na medida em que os professores que atuam no cotidiano, tenham acesso a estas produções. Caso contrário, a importância dessas produções ficam restritas ao universo acadêmico e seus autores.

As proposições existentes nos documentos governamentais (PCNs e PRC) buscam referências em teses e dissertações; muitas foram transformadas em livros e artigos produzidos no meio acadêmico, representando importantes possibilidades de veiculação e utilização destes conhecimentos que normalmente não chegam às escolas.

Entretanto, é preciso considerar que estes dois caminhos precisam ser alargados na elaboração dos programas educacionais ofertados às diversas populações infanto-juvenis, frequentadoras das redes municipais de ensino existentes no Brasil.

O alargamento deve começar a partir do reconhecimento da importância que têm os professores que atuam no cotidiano escolar, no sentido de serem consultados e ouvidos, pois, ao que tudo indica, estão afastados deste importante e necessário debate curricular, mesmo nas redes de ensino democratizadas que realizam o movimento de renovação pedagógica.

Quando fui percebendo que a Escola Plural e tantas inovações que acontecem nas escolas e nas redes de educação recuperavam artes, saberes e fazeres mais perenes do ofício do magistério, senti vontade de escrever. Não para sugerir modelos, mas para socializar significados que percebo no movimento de renovação pedagógica de que estas propostas fazem parte. (...).

Fui percebendo que os [professores] são mantidos em segundo plano. (...) As instituições, os métodos e os conteúdos, os rituais e as normas que são mediadores desse diálogo, convívio e encontro de gerações, roubaram a centralidade dos sujeitos e passaram a ser o centro do imaginário social sobre a educação. É necessário recuperar os sujeitos tão centrais nas matrizes mais perenes da teoria pedagógica (Arroyo, 2000, p.09-10).

Na atual conjuntura educacional, a produção e veiculação de novos conhecimentos tem levado muitos professores a caminhos diversos e difusos, dificultando sua ação no ambiente escolar. A inclusão de novos conhecimentos no contexto escolar não garante a incorporação dos mesmos por parte dos docentes, responsáveis por filtrar, ordenar e difundir o conteúdo no cotidiano escolar. Dentro desta análise, os outros segmentos que compõem a comunidade escolar não assimilam os novos conhecimentos sugeridos pela SMEC e seus parceiros.

Os conhecimentos sugeridos são produzidos, analisados e selecionados por assessores da instituição mantenedora, na elaboração e implementação do projeto curricular. Este distanciamento deve ser evitado. Ele também ocorre no debate institucional em torno do componente curricular Educação Física, que normalmente é desenvolvido distante dos profissionais que efetivamente atuam no cotidiano²⁶.

O cotidiano envolve as ações que constituem a rotina e as atitudes ou hábitos mentais, incluindo também os rituais que representam ocasiões especiais na vida das comunidades e seus indivíduos. Portanto, não se pode negligenciar o papel daqueles que efetivamente desenvolvem o currículo no momento de propor transformações a eles. Isto só será possível com um elevado grau de abstração sobre o que acontece no cotidiano das escolas. Neste caso, tanto as políticas públicas como os documentos acadêmicos sofrem do mesmo mal.

Provavelmente, aqueles que produzem documentos governamentais não têm a percepção adequada do cotidiano escolar, ignorando como e em quais condições as aulas são desenvolvidas. Os documentos, quando produzidos no âmbito governamental dentro dos gabinetes, apenas geram acúmulo de papel nas bibliotecas escolares. A aparente democratização e veiculação da informação no ensino público ainda não são suficientes para influenciar os professores na escolha dos conteúdos que devem ser ensinados.

Outro aspecto importante é que mesmo nas redes de ensino não democratizadas, principalmente as localizadas nos grandes e médios centros urbanos, as estratégias administrativas aparentemente eficientes não impedem que os professores rejeitem, na sua prática cotidiana, orientações e possíveis determinações sobre os conteúdos a serem trabalhados no contexto escolar e, em particular, na sala de aula.

Supondo que não haja rejeição por parte dos professores, precisaremos considerar que a transposição didática de novos conhecimentos para o contexto escolar depende da formação e qualificação permanentes sugeridas pelas Instituições de Ensino Superior e Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, bem como do Ministério da Educação.

Estas análises sugerem pensar que o documento do Governo Federal, bem como o do Governo do Estado do Rio do Grande do Sul apresentados à sociedade em 1997 e 1998,

26 Burke (1992) alerta que a noção de cotidiano é menos precisa e mais complicada do que parece.

respectivamente, não são utilizados como referência nos estudos e planejamentos elaborados e ofertados aos escolares da rede municipal de educação de Gravataí/RS.

Segundo informações obtidas junto à Secretaria Municipal de Educação, nos anos de 1997 e 1998, os professores de Educação Física da rede de ensino de Gravataí estavam significativamente mais distantes do debate relativo aos parâmetros curriculares da área. Envolvidos com as mudanças propostas para a rede, não buscaram referência nas orientações e sugestões oriundas dos Governos Federal e Estadual para construir o projeto curricular da rede de ensino.

Os documentos governamentais, aqui analisados, apresentam dois conceitos comuns, que cabe destacar: cultura corporal e cultura corporal de movimento. A definição de conceitos é um passo importante para o estabelecimento de critérios que irão orientar a escolha dos conteúdos que serão sugeridos aos escolares durante os oito anos de permanência no ensino fundamental.

A opção por estes conceitos evidencia a escolha do Ministério da Educação, que desconsiderou a diversidade de concepções existentes na área.

(...) um modelo de Educação Física que fuja dos moldes tradicionais precisa abarcar as abordagens que tenham um viés mais biológico e psicológico (desenvolvimentista e construtivista) àquelas com viés mais sociológico e político (crítico-superadora e sistêmica) (Darido, 1998, p.65).

Visivelmente, a diversidade de concepções existentes não estão expressas nos PCNs. Este fato merece nossa atenção, principalmente quando cotejamos com pareceres de pesquisadores e grupos de pesquisa, contidos na publicação do CBCE²⁷, que analisam criticamente as renovações, os modismos e os interesses contidos nos PCNs.

Neste sentido, é importante analisar o destaque que tem a cultura corporal e a cultura corporal de movimento nos documentos governamentais. Estes documentos referenciam-se em produções acadêmicas que propõem uma Educação Física escolar crítica²⁸. Podemos interpretar que o Ministério da Educação tenha ressignificado os

27 A utilização da publicação do conjunto de pareceres organizados pelo CBCE é conveniente por ter sido esta instituição a única a tratar desta temática de maneira sistematizada e pública.

28 BRACHT (1992), COLETIVO DE AUTORES (1992) e KUNS (1994) são algumas das produções da área citadas nos documentos governamentais.

conceitos para mascarar a proposta conservadora contida nos PCNs. A fim de melhor entender este processo, analisaremos os documentos destacados para esta análise.

Os PCNs das quatro séries iniciais, no item sobre a concepção e importância social da Educação Física, refere que “(...) a presente proposta entende a Educação Física como uma cultura corporal (...). Dentre as produções dessa cultura corporal, algumas foram incorporadas pela Educação Física em seus conteúdos: o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta” (PCNs, 1997, p. 25-6).

Nos PCNs de 5ª à 8ª séries, no tópico que trata da Educação Física e da cultura corporal de movimento, os argumentos são quase os mesmos utilizados para definir cultura corporal, como seguem²⁹:

A Educação Física tem uma história de pelo menos um século e meio no mundo ocidental moderno. Possui uma tradição e um saber-fazer ligados ao jogo, ao esporte, à luta, à ginástica e, a partir deles, tem buscado a formulação de um recorte epistemológico próprio (...) Portanto, entende-se a Educação Física como uma área de conhecimento da cultura corporal de movimento e a Educação Física escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida (PCNs, 1998, p. 28-29).

O PRC, outro documento governamental, quando trata da relevância social como um dos marcos³⁰ de aprendizagem, sugere a “(...) seleção de práticas da cultura corporal de movimento que tem presença marcante na sociedade gaúcha e brasileira, cuja aprendizagem favoreça a ampliação das capacidades de interação sociocultural” (p. 12).

Outros aspectos a serem destacados neste debate são as análises e reflexões contidas nos pareceres do CBCE (1997), pois apesar de criticarem ideologicamente as ações neoliberais do Governo Federal, não criticam nem analisam a utilização dos conceitos aqui

29 Outra limitação dos documentos: ao apresentarem conceitos com terminologias quase idênticas, sugerindo o mesmo tratamento a ser dado ao conteúdo, procuram se diferenciar pela palavra movimento não apresentando argumentos que justifiquem tais abordagens.

mencionados. Neste sentido, cabe um questionamento: Como é possível documentos elaborados em um espectro ideológico neoliberal abordarem conceitos chave expressos nos PCNS e não apresentarem as diferenças e incongruências desses conceitos?

Ao que parece, o problema dos PCNs está localizado na forma de sua elaboração, antidemocrática, e na concepção ideológica do governo que o organiza. Tudo leva a crer que os conceitos adotados são universais, consensuais e irrefutáveis³¹. A irrefutabilidade seria verdadeira, se a concepção pedagógica crítico-superadora não fosse o alicerce do conceito de cultura corporal. Segundo Escobar, (1995) “(...) [A] *Pedagogia Crítico superadora é uma Pedagogia que assume clara e explicitamente o projeto histórico socialista*” (p.93).

No momento em que, no âmago de uma pedagogia Crítico-Superadora, buscamos as bases da Educação Física – como disciplina escolar – nas formas históricas da Cultura Corporal, defendemos a possibilidade de resgatar práticas que possam, de um lado, contribuir efetivamente para o desenvolvimento da consciência crítica e, do outro, construir formas efetivas de resistência. (Escobar, 1995, 97)

No artigo intitulado “Os Parâmetros Curriculares Nacionais” incluído no documento organizado pelo CBCE, existem posições de resistência aos PCNs e à sua ideologia. Apesar disso é possível localizar aproximações desse grande consenso nacional, ou a reedição do “Cavalo de Tróia³²”, devido à sua utilização em um espectro político-ideológico antagônico ao proposto em sua matriz teórica.

Ao apresentar oito argumentos de resistência aos PCNs, Celi Taffarel, autora do artigo, nos auxilia na identificação das pedagogias a que estão vinculados os conceitos expressos nos PCNs.

30 No PRC, os conteúdos estão organizados em três marcos de aprendizagem: o conhecimento sobre o próprio corpo, atividades rítmicas e expressivas e os esportes (jogos, lutas e ginástica).

31 Quando lemos os artigos contidos no documento organizado pelo CBCE (1997), percebo que em momento algum eles sugerem uma análise pontual sobre estes conceitos, que são centrais neste debate e estão expressos nos PCNs.

32 Ao estar vinculado a uma concepção socialista, a Pedagogia Crítico-Superadora subjaz o projeto marxista (Escobar, 1995). O conceito cultura corporal, ao fazer parte de uma proposta educacional neoliberal, o faz por consenso ou com a intenção de se aproximar do inimigo para posteriormente dominá-lo e assim eliminá-lo contexto social.

A área da Educação Física... é confusa, alienadora, alienante. Manipula o imaginário, silencia e oculta um Projeto Histórico Superador expresso nas proposições crítico-emancipatória (Kunz, Bracht) e crítico-superadora (Coletivo de Autores), há mais de uma década em desenvolvimento com produção teórica expressa em livros e adotada em políticas públicas (1997, p. 59).

Considerando que os autores acima citados, do ponto de vista acadêmico, contribuem na elaboração e veiculação dos conceitos de cultura corporal e cultura corporal de movimento, é possível acreditar que, apesar de ser neoliberal, os parâmetros curriculares servem de alguma forma para divulgar e construir um consenso nacional em torno desses conceitos institucionais que objetivam transformar a Educação Física Escolar.

Este traço em comum indica a existência de um consenso artificial pouco discutido sobre o debate institucional que envolve os conteúdos a serem ensinados na Educação Física como componente curricular. Tudo indica que as diferenças políticas para a definição desses temas não são tão substanciais e por este motivo não constituem um entrave para esse debate. Isto leva a crer que o debate conceitual é frágil³³.

No atual debate educacional, não existem dúvidas sobre a utilização da cultura como grande pano de fundo na escolha dos conhecimentos a serem inseridos na organização do currículo³⁴. Entretanto, precisamos considerar que nos tempos atuais os processos culturais são diversos, fazendo emergir um processo de hibridização das culturas³⁵.

33 Universalizar a transformação social é uma das pretensões da tradição crítica no debate educacional, principalmente na definição das políticas públicas transformadoras da realidade social. Muitas são as redes municipais onde a perspectiva crítica exerce uma influência marcante nos profissionais que atuam tanto nas instituições mantenedoras como nos núcleos escolares; entretanto, poucos adeptos percebem que um currículo como prática de significação é avesso a convicções irrefutáveis. O atual debate pedagógico é muito complexo e diverso, porém “(...) *uma visão pós-estruturalista que retoma e reformula algumas das análises da tradição crítica neomarxista, enfatizando o currículo como prática cultural e como prática de significação*” (SILVA. s/d, p. 07).

34 “*A relação estreita entre currículo e sociedade começou a ser posta no Brasil a partir da década 1960. Este fenômeno que já ocorrera no assim chamado primeiro mundo a partir da mesma década e que recebeu o nome de Nova Sociologia da Educação - NSE (...)*” (Berticelli, 1998, p.169).

35 Essa hibridização vai além do debate entre as tendências da escola da transformação cultural X a escola da transmissão cultural. Gadotti (1990) sugere que ambas se identificam na negação do modelo discriminatório da escola capitalista.

Na América latina, Garcia Canclini (90), diretor do programa de estudos sobre cultura urbana da Universidade Metropolitana do México, é um dos autores que tem apresentado uma das contribuições mais originais ao estudo dos processos culturais presentes hoje no continente. Tem-se dedicado a estudar profundamente o que chama de “culturas híbridas” como realidade configuradora da América Latina hoje. Afirma que, assim como não se pode colocar em contraposição o tradicional e o moderno, também não se pode contrapor o culto, o popular e a cultura de massa. É necessário afirmar a existência de um processo de hibridização cultural que abarca distintas misturas interculturais (Candau, 1996, p.298).

A hibridização cultural também ocorre no contexto escolar, aumentando a complexidade das inter-relações vividas por todos, inclusive pelo professor. Normalmente, as concepções curriculares que se pretendem transformadoras e ao serem direcionadas para a Educação Física desenvolvida no cotidiano escolar, nem sempre são de fácil aproximação. Aproximá-las de forma mecânica significa encobrir um debate necessário para a definição de critérios que auxiliem o professor que atua no cotidiano a selecionar de maneira diversificada os conteúdos para a Educação Física no ensino fundamental, um sonho de todos nós.

As análises de Carmen Lúcia Soares destacam a abordagem que é dada à questão dos conteúdos, criticando o tratamento dado aos mesmos, por reduzirem as habilidades e condutas motoras às atividades corporais sugeridas, porém não explicita uma análise dos conceitos que sugerem esses mesmos conteúdos.

Segundo Soares (1997):

A percepção geral que se tem da leitura e análise dos PCN – EDUCAÇÃO FÍSICA é que as atividades corporais elaboradas pelo homem em sua longa e plural história, são compreendidas como um conjunto de “habilidades motoras”, “condutas motoras”, “movimento”, sendo o papel da Educação Física ensinar “habilidades motoras” e “movimentos” (p. 85) .

A preocupação de Soares com os conteúdos de ensino é relevante, mas a sua crítica não considera que as aglutinações dos conhecimentos do esporte, da dança, da ginástica, dos jogos e das lutas ocorrem pela utilização e validação dos conceitos de cultura corporal e

cultura corporal de movimento em textos acadêmicos e em documentos que servem para subsidiar as políticas públicas da área.

Vamos aprofundar nossas análises, identificando o debate que envolve os dois conceitos, considerando que os PCNs e o PRC, documentos governamentais, omitem esse tipo de análise. Situação idêntica é verificada na maioria dos artigos que fazem parte do documento organizado pelo CBCE, salvo o artigo de Soares (1997) que levanta o seguinte questionamento: cabe um PCN de área reduzi-la a uma única abordagem?

1.4.1.Cultura Corporal e Cultura de Movimento: conceitos centrais em um debate periférico

Estes conceitos são apresentados no início da década de 1990, quando pesquisadores da área, na tentativa de contribuir com a Educação Física escolar, publicam o livro “Metodologia do Ensino da Educação Física”. Neste texto, os autores procuram refletir a Educação Física e seus aspectos diversos, optando pela concepção pedagógica Crítico Superadora. Além disso, apresentam como se daria a transposição didática dos conhecimentos que estão vinculados ao esporte, à dança, à ginástica, aos jogos e às lutas, os quais estão articulados com um conceito de Educação Física.

A Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal. Ela será configurada com temas ou formas de atividade, particularmente corporais, como [seguem]: jogo, esporte, ginástica, e dança ou outras que constituirão seu conteúdo (Coletivo de Autores, 1992, p.61-62).

Este conceito ganha repercussão e passa a ser referência na área, subsidiando a elaboração e a implementação de propostas curriculares para a Educação Física em escolas públicas. Em Baecker et al. (1997), é possível localizar a influência deste dois conceitos nos referenciais teóricos utilizados para o planejamento de Educação Física escolar. Ao tratar da tematização dos conteúdos, os autores afirmam:

Partindo das habilidades desenvolvidas e dos conhecimentos construídos nas séries anteriores, no período de 4ª à 6ª séries, inicia-se a aprendizagem dos temas da cultura corporal universais e regionais: esportes, dança, jogos, ginástica, lutas, entre outros. Esta tematização dos conteúdos tem o objetivo de fazer com que os alunos possam experienciar novas formas do “se movimentar”, valendo-se da expressão corporal como linguagem (...) (Baecker, et al. 1997, p. 149).

Em outro artigo, é possível verificar as influências e repercussões geradas pela veiculação e aceitação do conceito. Nos anais do congresso do CBCE (1997), é possível localizar nos estudos de Souza Junior (1997) que suas análises referenciam-se nos conceitos em discussão. O conceito e a proposição do trato com o conhecimento são utilizados em alguns textos sem considerar as análises de Eleonor Kunz (1993) que desenvolveu análises, apresentando as suas preocupações com relação às questões epistemológicas e metodológicas da Educação Física; em outras palavras, como questiona o autor, que conhecimento deve compor o conteúdo e como transmiti-lo? A indagação sugere uma reflexão mais apurada, antes de nos referenciarmos em conceitos, sem sabermos a quais concepções esses estão vinculados.

Kunz alerta:

Notem que os autores utilizam-se do conceito “Cultura Corporal” para definir uma “área de conhecimentos” específicos da Educação Física. O interessante nisto é que dos mesmos autores já se ouviu inúmeras vezes posições contrárias e de denúncia ao dualismo corpo/mente presente na teoria pedagógica da Educação Física, mas com este conceito devem existir outras não pertencentes ao âmbito do jogo, esporte, ginástica e dança. Caso tenham utilizado o conceito “cultura corporal” apenas para reforçar uma cultura desenvolvida via movimento humano, esta expressão se torna tautológica, uma vez que não existe nenhuma atividade culturalmente produzida pelo homem que não a seja. (Kunz, 1993, p.05)

Uma das autoras do conceito em discussão rejeita as análises acima por não ver necessidade de polemizar a esse respeito. Ao meu ver, não é uma questão de polêmica, mas de aprofundamento de uma reflexão pertinente e necessária no debate acadêmico.

(Escobar, 1995) afirma:

Em trabalhos anteriores, como neste próprio, temos utilizado a denominação “*Cultura Corporal*” para designar o amplo e riquíssimo campo da cultura que abrange a produção de práticas expressivo-comunicativas, essencialmente subjetivas que, como tal, externalizam-se pela expressão corporal. Essa denominação “*Cultura Corporal*” tem sido alvo de críticas por que sugeriria a existência de tipos de cultura, como “*cultura intelectual*” ou outros. Não vemos a necessidade de polemizar a esse respeito (...) (p.94).

Ao realizar sua segunda análise, Kunz destaca o trato com o conhecimento, em termos de metodologia de ação para instrumentalizar o profissional da prática, afirmando que nos defrontamos com uma nova intransparência metodológica para com ensino da Educação Física numa perspectiva crítica, ou seja, uma metodologia abstrata.

Assim, quando se analisa, por exemplo, o programa de atletismo [sugerido no livro do Coletivo de Autores], encontra-se a mesma divisão tradicionalmente conhecida da modalidade, ou seja, em elementos do correr, saltar e arremessar/lançar. E o conteúdo a ser transmitido dentro destes elementos obedece a uma velha classificação. (...) Desta forma, fica curioso em relação a este “conhecimento” que deve ir além da simples “prática” de atividades apresentadas nos exemplos, e que os alunos devem aprender. Mas, infelizmente, não se encontra nenhuma informação a este respeito no referido trabalho (Kunz, 1994, p. 20-21).

É partindo destas análises que surgem os argumentos que justificam a inclusão do conceito de “*Cultura Corporal de Movimento*” no debate periférico desenvolvido na área. A partir da utilização dos conceitos de esporte amplo e restrito desenvolvido por Bracht (1992), Kunz sugere que o objeto da pedagogia da Educação Física e esportes, estenda-se ao “*movimentar-se*” do homem, que tem história, contexto, que tem vida, que tem classe social, um homem com inerente necessidade de “*se movimentar*” (Kunz, 1994). Tudo que pertence ao mundo do “*se movimentar humano*” pode ser definido como “*Cultura do Movimento*”.

Neste sentido, a pedagogia que estuda os esportes para a Educação Física deve estudar o Homem que se movimenta, relacionado a todas as formas de manifestação deste se movimentar, tanto no campo dos esportes sistematizados, como no mundo do movimento, do Mundo Vivido, que não abrange o sistema esportivo, ou seja, na família, no contexto onde vive, no trabalho, etc., pois o Homem continua um ser que se-movimenta mesmo quando ele age fora dos contextos materiais previamente estabelecidos para a prática do esporte (Kunz, 1994, p. 62).

As críticas de Kunz fortalecem minhas análises em favor da existência de um consenso artificial em torno dos conceitos acadêmicos, que ganharam visibilidade a partir das propostas oficiais. A importância deste debate não é negar as proposições para a Educação Física, mas identificar a superficialidade que tem as boas intenções ideológicas e acadêmicas dos pesquisadores, intenções que ao mesmo tempo podem não ser esclarecedoras aos professores que atuam nas escolas públicas.

1.4.2. Os conteúdos da Educação Física e a preponderância das atividades esportivas no contexto escolar

Diversificar os conteúdos propostos em um contexto de hibridização das culturas é uma opção que nem sempre está ao alcance daqueles professores que atuam no contexto das escolas de 1º e 2º graus. Os professores em geral desenvolvem uma prática didático-pedagógica que preza uma monocultura desportiva (futebol ou voleibol)³⁶ ou alguma outra técnica corporal de maior domínio por parte do docente.

A capoeira é um exemplo de técnica corporal que só é ensinada quando é de domínio do professor, em decorrência de suas experiências como praticante e/ou atleta. É uma técnica corporal que dificilmente o professor de Educação Física que atua na rede de ensino em Gravataí/RS ministra a seus alunos. Na Escola Municipal N^a. S^a. Aparecida, em 2000, a

capoeira fazia parte de um projeto que não envolvia a Educação Física, sendo as aulas ministradas no intervalo entre o turno da manhã e tarde, por um instrutor e/ou mestre que não tinha vínculo com a escola .

Portanto, sugerir aos professores que diversifiquem as experiências corporais desenvolvidas nas escolas é fundamental, mas também é preciso valorizar sua trajetória e os conhecimentos assimilados ao longo da carreira.

Muitos professores ainda não suprimiram as práticas desportivas mais usuais em suas aulas (futebol, voleibol, corrida em volta de algum lugar disponível para a aula, dentre outras atividades), que são desenvolvidas com a finalidade de gerar novas aprendizagens aos alunos³⁷.

De imediato, é fato que o esporte é uma atividade preponderante nas aulas de Educação Física. As diversas observações realizadas no campo de pesquisa são mais do que suficientes para referendar tal afirmativa. As produções contemporâneas sobre o esporte seguem dois caminhos distintos. Segundo Stigger (2001), a partir das produções internacionais em diferentes campos do pensamento, identifica-se duas visões de esporte, vistas a partir de uma perspectiva sócio-cultural, sendo uma visão homogênea e a outra heterogênea das manifestações esportivas.

Na primeira, o esporte é visto numa realidade cultural específica, onde é identificado como sendo um elemento da cultura, orientado numa dimensão mais ampla da sociedade de forma consensual, sendo um fator determinante das suas características³⁸. Em oposição, a segunda perspectiva volta-se para aspectos individuais e subjetivos dos praticantes das manifestações esportivas, propondo uma reflexão heterogênea, que demonstra a insatisfação dos analistas e pesquisadores em relação à pretendida posição passiva dos protagonistas do esporte.

36 O futebol e voleibol são as práticas esportivas mais desenvolvidas pelos alunos. A preponderância de uma prática esportiva em relação a outra varia entre os grupos diversos observados. Ao que tudo indica, este fenômeno não está circunscrito à rede de ensino de Gravataí/RS.

37 Em alguns planejamentos disponibilizados pelos colaboradores dessa investigação, é possível identificar a preponderância dos conteúdos esportivos, tema que será analisado no capítulo seguinte.

38 Visto numa perspectiva institucional, possui um sistema de práticas competitivas, localizado dentro de uma lógica e coerência internas, articulado nos seus regulamentos, normas, modalidades, valores e outros componentes, como formas de organização que lhe são exteriores.

As produções anteriormente mencionadas sugerem a compreensão do esporte como uma prática social passível de ser realizada de diferentes maneiras pelos seus diferentes praticantes. Stigger (2001) afirma que, no contexto brasileiro, a primeira visão na década de 80 é preponderante, sofrendo críticas a partir de referências sustentadas nas Ciências Sociais.

As críticas dirigidas ao esporte, quando se analisa sua influência na organização das aulas de Educação Física, podem ser resumidas em duas dimensões que não se excluem, mas que se articulam, como propõe Assis (2000). Na primeira dimensão, a exclusividade na tematização do esporte não favorece a inclusão de outros conhecimentos, privilegiando o tempo e a organização do espaço ou a hierarquização de temas a serem tratados a partir do próprio esporte.

A outra dimensão diz respeito à função do esporte na escola, sustentando-se na idéia de que o esporte que é desenvolvido na escola está a serviço da instituição esportiva na revelação de atletas, constituindo-se na base da pirâmide esportiva, legitimando a dimensão axiológica dos valores que o esporte transmite.

Em meu entendimento, algumas das críticas pertinentes ao momento histórico, citado por Stigger (2001), não perderam fôlego. Proposições pedagógicas que dão preponderância ao esporte como conteúdo da Educação Física escolar tendem a ser tratadas como um fenômeno sociológico irrepugnável, provocando muitas vezes uma negação extrema³⁹, principalmente quando o que está em jogo é a seleção dos conteúdos para serem transmitidos na Educação Física escolar.

Isto tem levado alguns pesquisadores a desenvolverem críticas ao esporte de alto rendimento e suas influências no contexto escolar, muitas vezes de maneira confusa. As análises de Wey Moreira (1995) servem de exemplo:

As aulas de Educação Física nas escolas estruturam-se na prática esportiva com características de um esporte competitivo, determinado pela obediência fiel às leis que o regulamentam, um esporte competitivo onde há a ausência

³⁹ Daólio (1997), ao refletir sobre os autores e atores da década de 80, onde em um extremo estavam os representantes de uma concepção biológica de natureza humana e no outro pólo uma concepção cultural. A ruptura natureza/cultura na Educação Física levou as partes envolvidas no debate a estreitarem a discussão, devido ao seu caráter mais político e menos acadêmico. Eram os reacionários pólo da natureza X a turma do social/pólo cultural.

de cooperação e prevalência de individualismo, um esporte que visa a vitória, permitindo a exploração e até incentivando a idéia de tirar vantagem do mais fraco (p.19).

O próprio Assis (2000) analisa criticamente proposições que utilizam o esporte como conteúdo das aulas de Educação Física, referenciando-se na proposta crítico-superadora sugerida pelo Coletivo de Autores (1992). Ao optar por esta concepção, ele não considera as análises de Jocimar Daólio (1997), que sugere uma abordagem cultural para a Educação Física escolar a partir de uma interação dinâmica entre a dimensão biológica e cultural.

Não considera também as reflexões que buscam articular a tensão natureza/cultura. Como sugere Abib:

(...) a proposta pedagógica que defendemos, pressupõe uma síntese dessas duas concepções (...). Não desconsideramos as contribuições que essas duas concepções trouxeram para o processo de transformação pelo qual passa essa disciplina. Porém, isoladas, são concepções limitadas, e por essa razão defendemos aqui uma proposta de Educação Física que leve em consideração esses dois importantes referenciais de análise – o sociológico e o antropológico – em proporções de igualdade.(Abib, 1997, p. 92).

A síntese sugerida por Abib, do ponto de vista da veiculação da informação, ainda apresenta limitações, que Darido (1998) ajuda a ampliar, aprofundar e ordenar, ao propor uma aproximação entre as abordagens de viés mais biológico e psicológico (desenvolvimentista e construtivista) àquelas com viés mais sociológico e político (crítico-superadora e sistêmica).

O esporte é um conteúdo preponderante na prática pedagógica da Educação Física escolar, podendo ser considerado um conhecimento fossilizado de sua cultura, a qual por sua vez é retroalimentada por esse tipo de conhecimento, tanto na formação inicial docente, quanto pela elaboração e implementação de políticas públicas. Nestas últimas, por sinal, as competições esportivas no contexto escolar são um exemplo dos mais corriqueiros.

Modificam-se alguns princípios, mas, em última instância, as técnicas exigidas para as disputas das modalidades esportivas não se alteram, e se o fazem, seguem as mudanças

advindas do esporte de alto rendimento. Diante desse paradoxo, cabe uma indagação: é possível a criatividade sobrepor a evolução dos movimentos técnicos que caracterizam cada modalidade esportiva que vem seduzindo cotidianamente seus praticantes?

As análises de Bracht (2001) não respondem a indagação acima, mas auxiliam a interpretar as influências do esporte de alto rendimento no contexto escolar, um tema que não se esgotou. Bracht identifica um paradoxo, na medida em que a Educação Física escolar passa por um momento em que sua existência encontra-se ameaçada, considerando que foi abandonada pelo projeto neoliberal de educação e pelo sistema desportivo, que dela pode prescindir para seu desenvolvimento, utilizando as escolinhas esportivas para substituírem, com vantagens, a Educação Física.

Para Bracht (2001), o reaparecimento da polêmica é suscitada por ações políticas sugeridas para o setor nos últimos dois governos federais, através do INDESP, entendendo ser este uma das formas de contribuir no melhoramento esportivo do país.

A esta análise apresentada por Bracht, é preciso acrescentar a falta de proposta para a Educação Física e Esporte Escolar nas administrações públicas que desenvolvem projetos curriculares, numa perspectiva de transformação das práticas e concepções tradicionais.

Em Gravataí/RS, as propostas para o Esporte e a Educação Física escolar, ocorrem desprovidas de análises e reflexões⁴⁰ que colaborem com mudanças na área, onde os profissionais que devem participar deste debate possam compreender como é importante o esporte comunitário na escola⁴¹.

As propostas de esporte comunitário têm um olhar especial em direção à escola, instituição vulnerável aos mecanismos de mídia que são desenvolvidos para divulgar competições, envolvendo as populações infanto-juvenil, frequentadoras da rede de ensino. Em junho de 2000, o Jornal Correio do Vale de Gravataí divulgou a relação das escolas inscritas na competição de futebol de campo “Guri Bom de Bola”. Do total das 49 escolas inscritas, 42 eram públicas, sendo 27 municipais e 15 estaduais.

40 Fato que demonstra o desconhecimento por parte dos gestores da existência de metodologias científicas adequadas aos programas de detecção de talentos esportivos como sugere Gaya (s/d, mimeo).

41 Vago (1996) desenvolve uma análise mais detalhada, expondo as diferenças do esporte desenvolvido fora e dentro da escola, propondo uma negação radical para uma tensão permanente.

Como se não bastasse, o Jornal informou que a etapa regional era de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação que, em 2001, se manteve organizadora e participante desta competição, como é possível constatar no conteúdo do ofício assinado pelo Secretário de Educação, convidando as escolas a participarem do evento⁴².

Sugerir ao professor que reflita, a partir de textos acadêmicos, sobre o esporte desenvolvido na escola e que este encontre alternativas ao modelo reprodutor do ensino e de continuísmo dessas práticas dentro de um contexto de estimulação institucional⁴³, é acreditar que o professor que atua no cotidiano tem dado relevância apenas às análises oriundas do universo acadêmico.

A síntese proposta por Abib (1997) e Daolio (1995 e 1997) sugere a diversificação do conteúdo para além do esporte. A fim de seguir esta perspectiva, é preciso analisar se a formação inicial e permanente é favorável a uma prática pedagógica para além do esporte e que inclua outras atividades corporais.

Qualquer perspectiva de mudança deve considerar a cultura docente como um campo de análise importante. Caso contrário, será evidenciada mais uma limitação, que concorre para aumentar as dificuldades encontradas pelo professor quando ministra suas aulas e para fortalecer a dicotomia entre a teoria e a prática.

1.4.3. A formação docente e a prática pedagógica no contexto escolar

Para aproximar esses dois temas, conduzirei esta reflexão considerando os seguintes elementos constitutivos da carreira docente: os aspectos motivacionais na escolha do curso,

42 Of. Circ./DPE/043/01.

43 Os em Gravataí/RS investem em um projeto idêntico ao proposto em nível federal. A verba para o esporte em 1999 foi de 139 milhões. Todo esse investimento esteve voltado para fortalecer o trabalho de base por meio de investimentos em estruturação das escolinhas gratuitas, abertas a toda comunidade. Uma outra estratégia a ser utilizada é desenvolver convênios com escolas para contratar profissionais bem cotados no mercado de trabalho (Jornal Correio de Gravataí, 1999).

a formação inicial (conhecimentos transmitidos) e experiências profissionais (o conhecimento docente, a autonomia da prática pedagógica, a formação continuada e a cultura docente).

As reflexões e posições que apresento não estão vinculadas às posições que se propõem a examinar a formação docente dos professores de Educação Física de uma maneira restrita, sugerindo reformas curriculares, quando o foco é a formação inicial e propondo cursos de atualização, quando o eixo é a formação permanente ou continuada (Molina Neto, 1997).

Utilizei processos mais amplos, o que “(...) *significa examinar a formação dos professores, dentro da perspectiva da cultura docente e da relação desta com outras culturas presentes no interior das instituições onde trabalham os professores, já que a formação ocorre em comunicação e interação dialética com o meio e com o outro*” (Molina Neto, 1997, p. 34).

Esta perspectiva procura ser coerente com o desenho metodológico da investigação, analisando a formação docente como processo na carreira, sem descontextualizá-la socialmente de sua perspectiva histórica e da prática social cotidiana vivida pelos professores. A literatura que aborda o tema da formação de professores nos cursos de Pedagogia e licenciaturas, de um modo geral, evidencia que o debate sobre o distanciamento entre formação acadêmica e prática docente desenvolvida no interior da escola não é recente.

Em outro ponto de análise importante, a literatura sugere transformações na produção e transmissão dos conhecimentos, “(...) *revendo os vínculos entre teoria e prática, propondo rupturas quanto à fragmentação do conhecimento em áreas e disciplinas, reconhecendo a importância de uma sólida formação teórica*” (Borges, 1997, p.148-9).

A sólida formação teórica auxiliará os futuros professores a aumentarem seus potenciais de análise, facilitando uma melhor leitura dos fenômenos e tensões que serão

experimentados, evitando frustrações e insatisfações em sua trajetória profissional, nos mais diversos espaços onde os futuros professores de Educação Física venham a atuar⁴⁴.

Deslocando a discussão para o contexto desta investigação, podemos verificar que muitos dos colaboradores, apesar de lembrarem com satisfação da formação inicial, reconhecem as limitações do currículo e a dificuldade, em alguns casos, para realizarem o curso e ao mesmo tempo trabalharem.

Os colaboradores tiveram uma vida esportiva (atletica ou não) marcante e de muita satisfação na época em que eram estudantes de 1º e 2º graus, alguns estendendo esta satisfação e ampliando a experiência no decorrer da formação inicial, o que fez com que, durante algum momento de sua formação, alguns pretendessem e tentassem ser atletas⁴⁵.

Posteriormente a uma significativa experiência esportiva, o professor desloca-se para o seio do universo escolar: um novo ambiente carregado de tensões, acordos e desacordos e influências externas que circundam o currículo, que se combinam com resistências, mediações e preferências deliberadas pela vontade de cada professor.

Neste ambiente, o professor convive com novas culturas que constituem o contexto escolar e a rede de ensino. Mas estas experiências nem sempre são suficientes para que as influências da formação inicial possam ser reduzidas. *“A formação profissional do professor de Educação Física em geral orienta-se no objetivo básico de continuar a formação das ações padronizadas do mundo esportivo que os alunos recebem na sua formação de 1º e 2º graus” (Kunz, 1991, p.101).*

Outra análise sobre a formação inicial (mais ampla e que não reduz a crítica que limita o currículo às influências do fenômeno esportivo) procura detalhar e expor os novos mecanismos de organização do currículo e os fatores determinantes das mudanças e descontinuidades no processo de formação inicial dos professores de Educação Física.

(...) a formação do coletivo de professores é deficiente e necessita de revisão crítica (...) o curriculum oferece poucas relações para um trabalho

44 A formação teórica não pode desconsiderar os estudos de Woods (1998) sobre a arte e a ciência de ensinar, onde ele desenvolve argumentos entrelaçando a prática docente neste debate.

45 Tentativa frustrada para muitos que seguem este caminho, ainda mais considerando que o projeto esportivo nacional continua acreditando que o esporte vá tirar as crianças das ruas, não porque passam a ter melhores condições de vida, mas porque algumas podem tornar-se atletas de alto rendimento e atingir a fama.

mais conseqüente no âmbito_escolar. (...) as horas da prática de ensino nas escolas de 1º e 2º graus permanecem praticamente as mesmas (Molina Neto, 1997, p. 37).

Outra interpretação que compõe o quadro de análise curricular na formação inicial considera que o distanciamento entre formação acadêmica e realidade escolar tem um vínculo com a dicotomia teoria/prática, uma questão central no debate curricular da Educação Física. Esse tipo de configuração curricular irá gerar problemas no processo ensino–aprendizagem durante a formação inicial.

De um modo geral, os saberes são vistos como resultado da produção científica e alheios à formação dos professores. Nesse sentido, estes desenvolvem uma relação de exterioridade com os saberes que possuem, transmitem e tendem a desvalorizar a formação acadêmica (formação inicial), na medida em que, ao se depararem com a realidade escolar, encontram um universo inteiramente novo, no qual, sem uma habilidade de problematização e compreensão do contexto educativo, não é possível a aplicação de teorias e técnicas para a resolução de problemas enfrentados na prática (Borges, 1997, p.151).

Tendo em sua formação inicial uma forte influência dos conhecimentos esportivos, uma deficiência crônica no processo de transmissão e assimilação dos conhecimentos, o professor tem dificuldades em problematizar e interpretar o contexto educativo.

Os planos de ensino de diversas disciplinas mostram que os alunos aprendem em conjunto técnicas e seqüências pedagógicas que promovem a iniciação esportiva de maneira eficaz, reforçando a perspectiva técnica de formação (Molina Neto, 1997, p. 38).

Este é o perfil inicial dos professores que, ao chegarem na escola, passam a ser membros constitutivos da cultura escolar.

Neste sentido, a cultura escolar supõe necessariamente uma seleção entre os materiais culturais disponíveis em determinado momento histórico e social. (...). Os problemas relativos à cultura escolar têm estado presentes na formação dos professores, principalmente os relativos à seleção e organização dos conteúdos das diferentes áreas curriculares e seu

tratamento didático-pedagógico, algumas vezes de modo crítico e, em outros casos, numa perspectiva em que são trabalhados os pressupostos político-sociais e ideológicos do currículo escolar numa perspectiva crítica. (Candau, 1996, p.299).

Imerso na cultura escolar, o professor será influenciado por esta e influenciá-la-á também. Esta relação, para muitos, durará toda uma existência profissional. No contexto de Gravataí, é possível encontrar professores que sempre atuaram na escola e professores que tiveram experiências diversificadas antes de atuarem no universo escolar.

Ao chegar na escola, o professor traz consigo os elementos da cultura institucional ora assimilados e incorporados a partir da experiência vivida no mercado de trabalho, em diversas instituições e estabelecimentos de ensino, iniciada durante sua graduação.

A escola pública é uma instituição complexa onde são desenvolvidos os processos educacionais pelos quais as crianças e adolescentes são preparados para exercer a cidadania de maneira crítica. Os estudos de Pérez Gómez identificam a escola como um espaço ecológico de encruzilhada de culturas.

(...) se produz na escola, entre as propostas da cultura crítica, alojada nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas, as determinações da cultura acadêmica, refletida nas construções que constituem o currículo, os influxos da cultura social, constituídos pelos valores hegemônicos do cenário social, as pressões cotidianas da cultura institucional, presentes nas listas, normas, rotinas e ritos próprios da escola como instituição social específica e as características da cultura experiencial, adquirida por cada aluno através da experiência e dos intercâmbios em seu entorno (1998, p.17).

É no âmbito deste contexto que o conhecimento docente passa ser utilizado. Desenvolvendo práticas curriculares, o professor interage com diversas culturas, pois ele é um profissional com experiência acadêmica que atua na construção do currículo negando ou afirmando os argumentos acadêmicos, delibera sobre as normas cotidianas necessárias à escola e interfere diretamente na formação do aluno, sendo que suas ações docentes fortalecem a cultura institucional.

Para Pérez Gómez (1998), a determinação e manutenção da cultura da escola dependem de muitos fatores e agentes. Ele considera que a cultura da escola é prioritariamente a cultura dos docentes como grupo social com sindicato profissional. Por cultura docente entende-se o conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que o dito grupo social considera valioso no contexto profissional, bem como o modo politicamente adequado de pensar, sentir, atuar e relacionar-se entre si.

A cultura docente determina os valores e as formas de interação de cada escola, que por sua vez sofre as pressões das expectativas externas. Cabe considerar que a cultura docente favorece e obstrui os processos de reflexão e intervenção autônoma, de professores e estudantes. Para desenvolver práticas curriculares reflexivas e autônomas é preciso tomar cuidado para que a autonomia não beire o livre arbítrio pedagógico, onde algumas práticas são rotinizadas a ponto de não colaborarem para a reflexão pedagógica como um exercício cotidiano.

Em Gravataí, a maioria dos professores participantes desta investigação sentem-se autônomos no desempenho da sua prática pedagógica, fato que não tem contribuído na direção de uma reflexão voltada à diversificação dos conteúdos propostos, contribuindo para um contexto em que o voleibol e no futebol constituem a marca do continuísmo em termos de conteúdos ensinados.

A formação do profissional de Educação Física no Brasil, de maneira geral, orienta-se com o objetivo básico de dar continuidade à formação das ações padronizadas do mundo esportivo (Kunz, 1991).

As limitações da formação inicial não impedem que a experiência docente desenvolvida em um contexto híbrido de muitas tramas culturais seja colaboradora para a interação do professor no âmbito da escola.

A existência de instâncias democráticas de participação que estabelecem e definem o movimento institucional, a partir do diálogo coletivo, é fundamental para que a escola atinja níveis mais elevados de participação nas dinâmicas institucionais que definem os rumos da escola. A discussão coletiva, quando desenvolvida sistematicamente, muitas vezes com o tempo reduzido, não é suficiente para transformar o contexto de ensino. Com

relação ao planejamento de ensino, alguns colaboradores deste estudo vivem a experiência de planejar coletivamente e, mesmo assim, a preponderância do esporte é evidente.

O planejamento é carregado de recortes realizados pelas condições ambientais. As atividades esportivas são desenvolvidas em condições extremamente limitadas. Os professores demonstram perceber os limites de sua prática pedagógica; um exemplo é que a maioria afirma que não pretende formar atletas e neste sentido não desenvolvem ações voltadas para o alto rendimento.

Este fato contraria as análises feitas por Wey Moreira (1993) que, em seus estudos, procurou saber se é possível compreender a ação do professor de Educação Física a partir da análise do cotidiano pedagógico e sua relação com os seus alunos. Como resultado, encontrou um quadro preocupante da Educação Física na escola, na qual o fazer pedagógico converge para um modelo único.

Ao interpretar o resultado encontrado, o autor levanta algumas questões para serem refletidas pelos professores. Destaquei a mais relevante para subsidiar esta análise: a questão do esporte de alto rendimento. Inicialmente, ele descreve que as aulas de Educação Física estruturam-se na prática esportiva com características do esporte competitivo, de cumprimento e obediência fiel às leis que o regulamentam, onde a cooperação é ausente e o individualismo prevalece em nome da vitória, permitindo a exploração e incentivando a idéia de ganhar vantagem em cima dos mais fracos.

Em Gravataí, os estudos acima não encontram eco, pois a cultura dos professores de Educação Física sofre a influência do conjunto dos trabalhadores da educação que reconhecem de maneira pública a importância de qualificarem o trabalho docente, revelando uma perspectiva crítica do fazer pedagógico, como consta no documento do fórum educacional, realizado em 2000, quando solicitam:

A continuação de espaços que priorizem as questões do cotidiano do professor, a fim de facilitar as soluções dos problemas enfrentados no dia-a-dia em sala de aula, com a efetiva valorização da fala deste profissional, tanto pela escola como pela SMEC (...) Construção de um centro municipal de estudos e pesquisas para que os profissionais da rede possam realizar

pesquisas na rede, evitando que Gravataí seja somente um “laboratório” para outros profissionais (SPMG, 2000).

As proposições apresentadas pelos trabalhadores da educação confirmam as reflexões apresentadas por Molina Neto (1997) quando afirma:

A idéia que, pela qualificação dos professores, através da formação permanente, pode mudar os caminhos da educação não só permeia as instituições governamentais, como é assumida pelos professores das escolas. Estes, ao mesmo tempo [em] que enfrentam o decréscimo do sistema educativo sobre seu trabalho, manifestam críticas ao saber universitário, protestando que o conhecimento que desenvolvem na prática é importante, desconhecido e pouco considerado pelas instituições de formação. Por outro lado, ao optar por uma atividade de formação permanente, elegem aquelas orientadas por professores de instituições de ensino universitário (1997, p.39).

Os sistemas educativos, no tocante à formação do professor, têm desenvolvido um modelo que está muito longe de esgotar o debate na definição de estratégias que contribuam para a superação do hiato existente entre as contribuições acadêmicas e a formação permanente dos professores⁴⁶.

Para avançarmos, devemos desenvolver análises com o objetivo de estabelecer um fio condutor, favorecendo o entendimento no processo de formação permanente, valorizando a atuação professor a partir do saber que ele explicita na sua prática docente. Ao invés de conduzi-lo a ser um executor de proposições que nem sempre é de seu domínio, as reflexões críticas de Arroyo em relação a essa perspectiva, são auxiliares nesse sentido.

São freqüentes ondas e modas de inovação nas escolas, ondas que morrem na areia do cotidiano escolar e no legalismo com que são tratadas as escolas e seus docentes. Uma das preocupações das propostas pedagógicas é criar formas de fortalecer os professores e as professoras. Como? Partindo do que é seu, do que sabem e controlam: suas práticas, seus produtos e seu

46 Para Ibernón (2000) a formação de professores é um tema relativamente recente como objeto de estudo e pesquisa, e a situação atual é semelhante “a do início dos anos 70 na relação com o ensino. Os Estudos sobre a formação partem de uma perspectiva descritiva a uma experimental.

trabalho. Valorizá-los como sujeitos de escolhas que se traduzem em ações. Não desviar seu foco dessa terra onde se sabem senhores (2000, p. 150).

O desenvolvimento de ações voltadas para a formação dos professores precisa considerar o saber docente, fortalecido no processo de sedimentação da cultura institucional, a qual abarca a cultura docente, como interpreta Pérez Gómez (1998). Outra contribuição importante é apresentada por Alarcão (1998), que desenvolve argumentos, auxiliando-nos a compreender o conhecimento do professor.

O conhecimento do professor não é meramente acadêmico, racional, feito de fatos, noções e teorias, como também não é um conhecimento feito só de experiência. É um saber que consiste em gerir informação disponível e adequá-la estrategicamente ao contexto da situação formativa em que, em cada instante, se situa sem perder de vista os objetivos traçados (p. 104). Neste sentido, as reformas curriculares desenvolvidas na rede de ensino precisam apresentar uma concepção de currículo para a formação de professores que considere os conhecimentos de domínio dos professores e indicar outros conhecimentos que irão fazer deste processo, levando em consideração o trabalho docente, a questão das culturas minoritárias e a questão de gênero e ensino⁴⁷, como referências iniciais que, acima de tudo, precisam da aceitação dos docentes envolvidos no projeto.

47 Liston e Zeichner (1997) apresentam uma série de informações e análises sobre a formação de professores nos Estados Unidos, criticando a falta de clareza sobre os compromissos teóricos e políticos subjacentes às propostas concretas de reforma, afirmando que a comunidade de formadores de professores mesclam conceitos distintos, aumentando a confusão com relação aos suportes básicos e compromissos e ao que distingue uma proposta da outra.

PARTE II - METODOLOGIA

2 – APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA E AOS OBJETIVOS

2.1 – A Educação Física escolar no ensino fundamental e os conteúdos curriculares: uma inquietação constante na prática pedagógica

Os primeiros contatos mantidos com o debate educacional setorial iniciaram no segundo ano do curso de Educação Física da Universidade Católica de Salvador. Naquele período, início da década de 1980, atuei em reuniões do movimento estudantil, com posterior participação em cargos dirigentes no centro acadêmico e no movimento nacional dos estudantes de Educação Física⁴⁸.

Após concluir a graduação em Educação Física, o curso de especialização em História e Filosofia da Educação foi fundamental no aprofundamento e envolvimento com o movimento político da Educação Física⁴⁹. Durante todo esse período, eram muitas as preocupações do grupo de participantes do movimento político organizado pelos estudantes de diversas escolas superiores de Educação Física. Vários eram os questionamentos e a busca de alternativas, principalmente na afirmação de uma Educação Física crítica capaz de repensar a prática pedagógica cotidiana.

Na década de 80, o debate público surgiu como um campo de reflexões coletivas, momento em que conservadores e progressistas conviviam desenvolvendo um rico debate disciplinar⁵⁰, muitas vezes de difícil harmonia, porém com decisões coletivas que

48 O ponto alto deste movimento é o Encontro Nacional dos Estudantes de Educação Física- ENEEF, momento de deliberações de âmbito nacional e que vem repercutindo nas discussões de muitas escolas superiores de Educação Física, atualmente na sua XXI edição.

49 Foram anos de participação e embates políticos entre o movimento político das Associações dos Profissionais de Educação Física - APEF é o movimento estudantil; este último teve importância fundamental na democratização da Federação Brasileira das Associações dos Profissionais de Educação Física, extinta FBAPEF.

50 Esclareço que o debate era permeado por tensões muitas vezes inconciliáveis. Um exemplo era a regulamentação da profissão reivindicada pelos dirigentes das muitas APEFs em todo Brasil e a constante resistência do movimento estudantil, representado pela Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física vinculada às diferentes Escolas Superiores de Educação Física.

expressavam a compreensão e as negociações dos segmentos envolvidos. Raramente o consenso ocorria, e os debates se estendiam nas defesas de propostas, para serem levadas às instituições e/ou órgãos competentes, responsáveis pela definição e implementação das políticas públicas da área.

Durante os momentos históricos vividos, não fomos capazes de identificar saídas satisfatórias que definissem acordos públicos entre os distintos setores que debatiam os rumos deste segmento de categoria profissional⁵¹. A dimensão política, tão importante na formação do professor, ocorreu à margem do currículo que orientou minha formação inicial. Até hoje suscitam indagações quando reflito sobre os caminhos da formação docente e a prática pedagógica desenvolvida no contexto escolar.

A formação docente e a prática pedagógica dos profissionais no ensino fundamental são dois temas que destaco, pois ambos tangenciam minhas reflexões sobre a diversificação dos saberes que devem e podem ser sugeridos aos escolares no ensino fundamental.

Concluída a graduação, nos primeiros três anos de atuação no ensino fundamental e médio, na rede de ensino estadual de Minas Gerais, no município de Caratinga/MG, as restrições no desenvolvimento da prática pedagógica eram muitas. As limitações do currículo na formação inicial⁵² ficaram evidentes durante as reflexões pedagógicas, na busca de saídas para as dificuldades impostas ao bom desenvolvimento das aulas⁵³.

As experiências vivenciadas em Minas Gerais coincidem com as críticas de natureza mais política que surgem na segunda metade década de 80⁵⁴. Neste período, o debate se desenvolveu de maneira confusa e as análises de conjuntura se sobrepujaram às discussões acadêmicas, também constitutivas de uma conjuntura distinta (Soares, 1996).

51 Professores, estudantes, entidades representativas dos professores, instituições de ensino superior, secretarias de educação municipais, estaduais e o governo federal, dentre outras.

52 Naquele momento histórico, a preocupação com as políticas públicas em educação eram inexistentes dentro do curso de graduação, fato que conduzia os estudantes a buscarem atuação em clubes, academias, sempre procurando uma alternativa no mercado profissional.

53 Fato ainda corriqueiro na atual conjuntura educacional expressa na formação inicial do professor, gerando reflexo na prática pedagógica em escolas públicas de 1º e 2º graus.

54 No decorrer da história, posições outrora revolucionárias, perdem o seu sentido com o surgimento de novas idéias e estudos a partir de contextos socio-antropológicos mais complexos. Um exemplo é o positivismo-lógico (século XVII) que, a seu tempo, foi progressista em relação a centralidade e aos critérios de demarcação teológicos de verdade. Entretanto, no atual debate da filosofia da ciência é rejeitado pela abordagem epistemológica construtivista de desenvolvimento da ciência (Borges, 1996).

Havia dificuldades em ministrar as aulas, quase total inexistência de espaço físico e imensa falta de recursos materiais e a rejeição das políticas educacionais por parte dos docentes. Os conhecimentos e as experiências laboratoriais apreendidos na universidade não respondiam às necessidades do fazer pedagógico cotidiano. Este fato, aliado à minha dificuldade em aproximar as teorias educacionais à prática pedagógica, provocavam-me profundas reflexões.

Naquele momento o discurso político (ferramenta necessária no debate educacional) rejeitava propostas oficiais, mas era insuficiente para dar resposta aos questionamentos sobre o desenvolvimento das aulas. Após três anos de experiência em escolas públicas no estado de Minas Gerais, não deixando o discurso político de lado, procurei articulá-lo com uma percepção pedagógica⁵⁵ mais aguçada.

Isto levou-me a prestar mais atenção nas situações vividas com os meus alunos e a partir destas observações, comecei a realizar com mais convicção as intervenções pedagógicas e a efetivar, na sala de aula, experiências didáticas diferentes das que havia apreendido.

Com efeito, a intervenção eficaz é a que se dirige àqueles aspectos da tarefa que a criança ainda não domina e que, portanto, apenas pode realizar com a ajuda e a direção do adulto. Mas, além disso, põe em relevo outros pontos interessantes para a nossa discussão. O respeito à regra de contingência exige do adulto uma avaliação contínua das atividades da criança, uma “interpretação” de seus erros e do efeito provocado pelas intervenções precedentes. Assim mesmo, a regra de contingência sugere que a intervenção educacional, para ser eficaz, deve oscilar desde níveis máximos de ajuda e diretividade até níveis mínimos (Coll, 1994, p. 109).

A superficialidade na utilização do conceito de intervenção pedagógica objetiva, não considerava relevante o que Vygotski afirma: “(...) a aquisição da formação de conceitos constitui um elo básico, principal, de todas as trocas que se produzem na psicologia do adolescente. (1984, p.113)

Para Vygotski “o desenvolvimento das funções psíquicas superiores na idade de transição revela com extraordinária clareza e precisão as leis fundamentais que caracterizam os

processos de desenvolvimento do sistema nervoso e da conduta” (1984, p.117), podendo oscilar desde níveis máximos de ajuda e diretividade até níveis mínimos, considerando o desenvolvimento das funções psíquicas.

O desenvolvimento do sistema nervoso é observado a partir de três leis fundamentais, como sugere Vygotski (1984): conservação dos centros inferiores como níveis isolados, passagem de funções dos centros superiores e emancipação dos centros inferiores em caso de enfermidade. Afirma o autor que estas leis estão plenamente de acordo com a história do desenvolvimento das funções psíquicas.

O conteúdo principal do desenvolvimento dessa idade localiza-se na troca de estrutura psicológica da personalidade do adolescente, troca consistente na passagem dos processos elementares e inferiores à maturação dos superiores as quais são distintas das funções elementares. O seu desenvolvimento é distinto, vinculado a outro tipo de evolução psíquica.

As funções superiores são um produto do desenvolvimento histórico do comportamento na idade de transição; aparecem e se estruturam numa direta dependência do meio no processo de desenvolvimento sociocultural do adolescente.

A utilização do conceito de “intervenção pedagógica objetiva” estava ligada a um elevado grau de observação e intervenção sobre os fenômenos ocorridos nas aulas, como garantir uma boa organização da aula, a participação de todos, o desenvolvimento de um bom diálogo com os alunos, a busca pela diversificação dos conteúdos planejados e a convicção na importância da diretividade.

A limitação inicial no uso do conceito apresentado por Coll, não foi impeditiva para que houvesse uma mudança de postura no desenvolvimento das aulas. Os desafios de um novo contexto profissional em um novo lugar conduziam as novas convicções educativas.

A rede municipal de ensino em Gravataí/RS era o novo lugar e as aulas de Educação Física que ministrava aumentaram em qualidade, favorecendo o ordenamento do discurso político-pedagógico, o qual era apresentado nas atividades de formação permanente, realizadas no espaço de trabalho e aprofundada em leituras pautadas por um grupo de

55 Esta nova percepção ocorre no município de Gravataí/RS, onde trabalho desde 1991, prioritariamente com alunos de 5ª à 8ª séries.

estudos composto por três professores de Educação Física, que refletiram durante três anos os problemas do cotidiano desta disciplina na escola⁵⁶.

O discurso dos membros do grupo de estudos encontrava espaço nas reuniões desenvolvidas nas escolas, na Secretaria Municipal de Educação e nos espaços sindicais (assembléias, conselhos de representantes), eventos educacionais e manifestações públicas. Nesses ambientes, as convicções que guiavam a prática pedagógica eram constituídas principalmente por referências textuais do debate educacional⁵⁷.

A partir de então, aprofundamos nossas reflexões em relação aos limites/possibilidades e responsabilidades que tem uma rede municipal de ensino em estabelecer caminhos organizados para a Educação Física escolar no ensino fundamental, acreditando que um passo importante seria a qualificação dos investimentos em recursos materiais, infra-estrutura arquitetônica e formação permanente dos trabalhadores em educação.

Estas experiências aumentaram ainda mais minhas inquietações com relação à escolha dos conteúdos de ensino e como diversificar aqueles que devem ser vividos e apreendidos pelos alunos durante a formação escolar no ensino fundamental, na medida em que esta é uma questão central, como nos indaga Silva (1999):

A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria curricular é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. De forma mais sintética a questão é: o quê? Para responder a essa questão, as diferentes teorias podem recorrer a discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade. As diferentes teorias se diferenciam, inclusive, pela diferente ênfase que dão a esses elementos. Ao final, entretanto, elas têm a questão básica: o que eles ou elas devem saber? Qual o conhecimento ou

⁵⁶ Este grupo de professores tinha como local de reuniões a Associação dos Professores de Educação Física do Rio Grande do Sul. As reuniões eram quinzenais e aos finais de semana. O grupo de estudos chegou a um total de 07 membros, todos professores de Educação Física. Após três anos de existência, o grupo se desfez. Os três primeiros participantes atuavam profissionalmente na rede de ensino em Gravataí

⁵⁷ Leituras sobre as concepções progressistas na educação que, pautadas por concepções pedagógicas, centravam o debate na disputa entre a escola da transmissão cultural X a escola da transformação cultural, fundamentadas nas produções de Moacir Gadotti, Saviani, Paulo Freire, dentre outros. Na Educação Física, autores como Paulo Guiraldelli, Celi Taffarel e Valter Bracht subsidiavam a busca de uma prática pedagógica mais qualificada e fundamentada.

saber é considerado importante ou válido, ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo? (p. 14-5)

Definir o conhecimento que fará parte do currículo nos núcleos escolares é um passo fundamental, mas insuficiente na estruturação do currículo, pois quem nele for escolarizado, incorporará e/ou legitimará crenças e valores a partir de experiências educacionais distintas das ocorridas na relação professor/aluno.

Nas teorias do currículo, entretanto, a pergunta “o quê?” nunca está separada de uma outra importante pergunta: “o que eles ou elas devem ser?” ou melhor, “o que eles ou elas devem se tornar”? Afinal de contas, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo (SILVA, 1999, p. 15).

Os argumentos que justificam o presente estudo procuram refletir a necessidade de se constituir pontos de contato e entrelaçamentos para o debate disciplinar - que são vitais, e que devem compor o projeto de qualquer sistema de ensino - conduzindo os escolares a ampliarem suas experiências educacionais.

O atual quadro da rede pública municipal de Gravataí/RS é aparentemente favorável à construção social de um projeto educacional que seja um reflexo dos acordos públicos entre os diferentes segmentos⁵⁸ que compõem a comunidade escolar e a mantenedora.

A SMEC, com o apoio das comunidades escolares de Gravataí/RS, em novembro de 1998, realizou o “I Congresso Municipal de Educação” e decidiu, através da escolha de representantes (delegados) dos segmentos representativos que compõem o universo escolar, os novos rumos da educação do município.

O documento final, intitulado de “Anais do I Congresso Municipal de Educação”, é constituído por 153 artigos, distribuídos em cinco campos conceituais, que balizam as ações educacionais desenvolvidas nos núcleos escolares, quais sejam: Gestão Democrática, Organização do Ensino, Princípios de Convivência, Avaliação e Escola Mínima. Destes destacarei dois: a Organização do Ensino e a Escola Mínima.

58 Professores, alunos, funcionários, famílias e Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Nos anais do congresso, está claro o tratamento que os docentes devem dar ao conteúdo, na organização do ensino quando afirma: o conhecimento é processual e contínuo na construção e reconstrução coletiva dos saberes que se dará de forma participativa, contextualizada, significativa e interdisciplinar. (SMEC,1988)

Sugere, portanto, a construção de um currículo com função socializadora e cultural que garanta o processo de acesso e permanência dos alunos. E que seja construído coletivamente, de forma dinâmica, aberta e flexível, comprometido com o cotidiano da comunidade escolar, respeitando sua caminhada e que inclua complementos curriculares, tais como: música, teatro, artes, dança, artesanato, filosofia, sociologia, ecologia, inglês, espanhol, informática, sexualidade e problemas da drogadição. A escola tem que ser um lugar alegre, proporcionando atividades que chamem o aluno a participar torneios, oficinas, etc. (SMEC, 1988)

A escola mínima envolve política de pessoal, estrutura, serviços de apoio, formação, patrimônio, quadro de pessoal por escola e valorização profissional, rede física, educação especial e novas escolas. Dos quarenta artigos contidos neste tópico, destacarei o conteúdo de dois:

Art.104 - Mantenedora e escolas devem planejar, em parcerias com a Comunidade Escolar, infra-estrutura atualizada que atenda às necessidades administrativas e pedagógicas, de acordo com avanços tecnológicos, proporcionando uma qualidade de ação. Art.105 – As políticas públicas municipais devem dar conta da infra-estrutura física necessária ao bom funcionamento das escolas e de mais setores públicos (SMEC/1988, p.43).

A infra-estrutura é uma área do planejamento administrativo-pedagógico que deve constar no projeto político-pedagógico de cada escola, possibilitando que os professores elaborem projetos e desenvolvam aulas que diversifiquem as aprendizagens no desenvolvimento das aulas de Educação Física.

Os dilemas sobre o que deve ser ensinado nas aulas de Educação Física afetam os muitos professores que atuam no cotidiano escolar. Estes são influenciados pelas

mantenedoras através das políticas educacionais, pelas produções textuais das instituições de ensino superior e pelos vínculos com os movimentos associativos e sindicais.

Para suplantarem os dilemas do ensino, o professor tem uma tripla jornada de trabalho, insuficiência das condições de infra-estrutura arquitetônica, a limitação dos recursos materiais e a falta de tempo para formação permanente são obstáculos que, enquanto não forem suplantados e compatibilizados, inevitavelmente dificultarão a tão pretendida, reflexão pedagógica⁵⁹ docente.

A reflexão pedagógica, sendo necessária à prática docente, não tem como ocorrer nas condições acima descritas. A falta de oportunidade para estudos dificulta a ação coletiva, e isto tem conduzido alguns professores a realizarem experiências isoladas e sem sistematização, situação que contribui muito pouco nas reflexões coletivas de uma escola. Nesta perspectiva, dificilmente os docentes irão adquirir uma maior capacidade de intervenção no contexto escolar.

A falta de estudos tem favorecido o distanciamento do professor das teorias, mantendo, dessa forma, um distanciamento entre quem produz e os potenciais usuários do conhecimento produzido. Este contexto adverso dificulta o cotidiano das aulas de Educação Física, mas não impede que os professores realizem suas escolhas, afirmando ou rejeitando modelos e propostas de mudanças curriculares apresentadas pela mantenedora para o conjunto das escolas. Porém estas escolhas, muitas vezes, ocorrem como resposta às obrigações didático-pedagógicas da escola, fato que não tem auxiliado na definição de programas curriculares que explicitem o que devemos ensinar.

No XI Conbrace⁶⁰, uma velha questão foi retomada no debate sobre a Educação Física escolar por Freire (1999), como segue:

(...) há uma pergunta insistente, a martelar os ouvidos dos especialistas em Educação Física, que não é outra senão a já batida “O que devemos ensinar em Educação Física?” Certo ou errado, outras disciplinas escolares

59 As escolas normalmente realizam reuniões e as incluem nos calendários letivos. Na média, são dez por ano, com o objetivo de realizar estudos coletivos. Este modelo não responde às necessidades de estudo que as diversas áreas do conhecimento presentes no universo escolar necessitam, até porque quem orienta esses estudos são as supervisões pedagógicas existentes nas escolas, estas também incluídas neste contexto adverso.

60 Congresso do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.

respondem prontamente a essa pergunta e podem, portanto, usufruir que tal resposta lhes dá, na medida em que, se não há o que ensinar, não há também porque existir dentro da escola (p.71).

As dificuldades existentes na escola durante o ensino da Educação Física não representam um privilégio do quadro educacional brasileiro, a Educação Física escolar também está em crise no contexto internacional. Na opinião de Bento (s/d) o estado da Educação Física no mundo pode ser avaliado por meio do levantamento de diversos indicadores, nomeadamente os seguintes: tempo curricular, adequação ou inadequação dos recursos, estatuto e apreço da disciplina, auto-estima do professor, sentido profissional, etc.

Considerando esses indicadores como intervenientes no processo de desvalorização das aulas de Educação Física escolar, o autor sugere que superemos a crise, valorizando os novos conceitos de corpo, de saúde e de estilo de vida, de ecologia e educação ambiental, pois estes têm implicações evidentes com desenvolvimento curricular.

Desta forma, evita-se a inadequação curricular, uma vez que se torna necessário considerar as mudanças socioculturais, o surgimento de novos conceitos, valores e expressões da cultura sugeridas às crianças e adolescentes. A Educação Física, afirma Bento (s/d),

(...) continua teimosamente orientada para atividades em declínio ou já totalmente ultrapassadas, enquanto são ignorados os interesses e motivos dos alunos no tocante a atividades voltadas para a vivência acentuada da corporalidade, do risco, da aventura, da condição física, da saúde, da ecologia, etc (p.18).

Diante deste quadro, emerge a questão balizadora dessa investigação qual seja:

Como os professores de Educação Física que atuam nas escolas de ensino fundamental do município de Gravataí selecionam os conhecimentos produzidos no âmbito da Educação Física e Ciências do Esporte?

Este é um problema pouco investigado na rede de ensino de Gravataí/RS e muito raramente entre os especialistas da área. Considerar o que pensam e realizam cotidianamente no universo escolar os professores de Educação Física, a partir dos saberes assimilados na sua formação inicial e permanente, é uma decisão pertinente de quem

acredita na construção de projetos educacionais comprometidos com os interesses públicos de justiça social.

Desta maneira o objetivo geral deste estudo é identificar quais são os conteúdos desenvolvidos pelo componente curricular Educação Física nas escolas do ensino fundamental da rede de ensino de Gravataí/RS.

A concretização do objetivo geral ocorrerá na medida em que cada um dos objetivos específicos relacionados passem a ser alcançados:

- Analisar os possíveis efeitos das produções acadêmicas dos últimos cinco anos no Brasil e na prática pedagógica dos professores de Educação Física da rede pública municipal de Gravataí/RS.
- Identificar os critérios utilizados na escolha dos conteúdos escolares.
- Identificar quais são as fontes de consulta e informação utilizadas na seleção dos conteúdos sugeridos aos escolares.

Pretendo que este estudo contribua para o trabalho dos professores de Educação Física da rede municipal de ensino que ainda não foram contemplados com a realização de pesquisas de campo em Educação Física escolar.

Na primeira metade da década de 1990, existia um razoável debate disciplinar no contexto municipal, que procurava dar profundidade aos diversos temas discutidos, muitas vezes de maneira tensa, em decorrência das divergências que tinham os professores junto ao coordenador de área, vinculado à instituição mantenedora. Até 1996, a existência de um professor de Educação Física que coordenava as discussões disciplinares ainda era uma regra.

A política educacional do atual governo busca outros caminhos para a educação, lançando aos professores o desafio de desenvolverem relações interdisciplinares, extinguindo a figura do coordenador de área vinculado à Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

A Educação Física escolar, como componente curricular, precisa definir os conhecimentos que serão desenvolvidos nos núcleos escolares, pois só assim

conseguiremos estabelecer a articulação de patamares mínimos de conhecimento, que auxiliarão a rede de ensino a estabelecer inter-relações entre os atores sociais e o conteúdo das diversas áreas de conhecimento ensinados na escola⁶¹.

2.2. Decisões metodológicas

Outro fator importante a ser considerado no universo escolar, é a responsabilidade que tem os professores em seduzir os alunos a valorizarem os conhecimentos sugeridos e, em paralelo, administrar variados fenômenos educacionais, tais como a disciplina, a repetência, a evasão, a exclusão, as condições mínimas de trabalho, dentre tantos outros que dificultam o trabalho do professor. Este ao não pautar de maneira articulada e diversificada o que será ensinado, não conseguirá emergir desta complexidade institucional.

Decidir metodologicamente o caminho a ser tomado no estudo de um fenômeno significa apresentar as ferramentas da pesquisa, que são os instrumentos utilizados para colher as informações do contexto onde ocorre esse fenômeno. Estas devem estar adequadas à perspectiva metodológica do estudo, neste caso, a abordagem qualitativa.

As informações, após serem colhidas no cotidiano e sistematizadas, passaram a compor os critérios utilizados para estabelecer o perfil dos colaboradores do estudo, o porquê de determinadas estratégias metodológicas terem sido escolhidas e os instrumentos utilizados na coleta de informações.

O método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros – traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista (Lakatos, 1991, p. 40-1).

A escolha do modelo a ser utilizado, considera “(...) *que o método precisa [ser] apropriado ao tipo de estudo que se deseja realizar, mas é a natureza do problema ou o seu nível de aprofundamento que, de fato, determina a escolha do método*” (Richardson et

⁶¹ Áreas do conhecimento existentes no universo escolar não alteram o seu significado e representação perante os alunos e professores na mesma velocidade que são sugeridas mudanças e reflexões produzidas no universo acadêmico.

al. 1999, p.70). A indagação que faço quando reflito sobre o fenômeno, serve como parâmetro na escolha do método⁶² utilizado nesta investigação.

Uma vez que é necessário recolher dados detalhados do fazer cotidiano, permitindo a apresentação de informações densas sobre o fenômeno. Neste sentido, o enfoque qualitativo é o mais adequado para interpretá-lo. Pretendo, neste estudo, descrever as condições de infra-estrutura⁶³ disponíveis nas escolas para as aulas de Educação Física, as rotinas vividas pelos professores quando ministram aulas, o que pensam os professores sobre as condições de trabalho existentes no contexto escolar, em quais fontes culturais os professores buscam informações para selecionar os conhecimentos e qual é a importância dos conhecimentos propostos na formação dos alunos.

Neste sentido, Richardson e seus colaboradores reforçam meus argumentos, quando contrastam, para distinguir um método do outro, ao afirmarem “[*que*] a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos” (1999, p. 90).

Muitas informações estão imbricadas no cotidiano escolar, a partir das posturas e convicções⁶⁴ dos professores expressas em atitudes cotidianas, planejando e/ou desenvolvendo o ato pedagógico. As situações vividas durante as aulas, nas mais diversas escolas, provavelmente são distintas. Convém considerar que as limitações das condições dos espaços disponíveis e adequados para o desenvolvimento das aulas, muitas vezes são as mesmas.

As insuficiências estruturais eram e são impressões que precisam ser complementadas e cotejadas com as opiniões dos colaboradores da pesquisa, que nos

62 A indagação que faço sobre o fenômeno delimita os conhecimentos produzidos no âmbito da Educação Física e Ciências do Esporte, por deduzir que este é um dos principais campos de produção e veiculação do conhecimento acadêmico desenvolvido na área. Este não nos garante que os professores utilizem estes conhecimentos para realizarem a seleção dos conteúdos, mas também não nega a possível utilização de outras fontes culturais.

63 Espaço físico disponível e recursos didáticos pedagógicos utilizados nas aulas.

64 As convicções, na verdade, são valores sociais que são expressos, também, nos mais diversos espaços onde ocorrem as relações aluno / professor. Destes muitos espaços, destaco as aulas, pois nelas o professor exerce a sua liberdade pedagógica. Seria um dos poucos ambientes educacionais em que o professor realiza suas escolhas com independência de juízo, pois não há forma de atuar moralmente com a moralidade do outro (Contreras, 1997). Neste livro, o autor discute a autonomia do professorado e desenvolve idéias

revelam a perspectiva êmica do fenômeno. “(...) *Quando falamos da perspectiva êmica, referendamos o “ponto de vista dos nativos”; incluiremos ali, tanto a cultura dos povos “primitivos” (isolados geográfica e historicamente), como a cultura dos grupos urbanos (isolados psicológica e sociologicamente) todavia, mais que “nativos” há que falar de “videntes” ou “vivências” de uma cultura*” (Aguirre Baztan, 1995, p. 89-90)⁶⁵.

Na busca dessa perspectiva, Molina Neto (1996) analisa que nos deparamos com duas situações antagônicas, que são complementares e extremamente tensas: “*a simplicidade e complexidade, e a particularidade e generalidade. O pesquisador por um lado descreve a perspectiva êmica e posteriormente faz a reflexão e interpreta sobre a percepção (o que vê, ouve, fala e sente) utilizando a visão ética*” (p.149).

A decisão pelo enfoque qualitativo não exclui a validade do método quantitativo, por acreditar que os estudos quantitativos contribuem para acurar determinados fenômenos:

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia (Minayo, 1994, p 22).

Este entendimento não isola a decisão metodológica do debate existente entre as ciências naturais e as ciências sociais. Ele existe também na Educação Física. Uma localização histórica sobre o marco inicial da pesquisa em Educação Física é esclarecida por Pereira da Costa (1987), ao comentar que, durante o século XX, o predomínio das pesquisas tinha na fisiologia a principal área do acontecimento, tendência que persiste ainda no meio acadêmico de diversos países, inclusive no Brasil.

sobre a autonomia e o seu contexto, apresentando sugestões sobre a competência profissional e o debate social.

65 A tradução dos autores citados, cujos textos originais não estão em português, é de minha responsabilidade.

Em um estudo sobre as “Ciências do Esporte no Brasil nos Últimos Vinte Anos”, Souza e Silva (1998) realiza uma abordagem sobre as contribuições dadas pela produção científica desenvolvida através dos cursos de mestrado em Educação Física no Brasil, procurando mostrar as características e principais tendências dessa forma de produção.

Em suas considerações finais, a pesquisadora conclui que é possível olhar com otimismo para a pós-graduação em Educação Física no Brasil e para a contribuição dada às Ciências do Esporte pela sua produção científica, sugerindo cautela e apresentando a seguinte crítica:

A tendência da abordagem empírico-analítica, dominante em todos os cursos analisados, demonstra o quanto concepções e princípios conservadores continuam se mantendo e seguem orientando os rumos da pós-graduação nessa área (Souza e Silva 1998, p.64).

Este tipo de rotulação é comum, principalmente quando a convicção científica do pesquisador confere ao método um sentido e significado conferido a este em outro momento histórico. Historicamente, o debate da qualidade versus a quantidade favoreceu a abertura de espaço para os métodos qualitativos que contrapõem à perspectiva inicial dos métodos quantitativos que privilegiam a objetividade combinada com a neutralidade do conhecimento científico⁶⁶.

Paralela à decisão metodológica, processou-se o registro das informações. Através do registro fotográfico dos espaços destinados às aulas, da utilização de entrevistas semi-estruturadas, da observação participante do ato pedagógico e da análise de documentos, o pesquisador deve apresentar critérios que justifiquem a sua ação no campo, com a finalidade de verificar a frequência e a distribuição do fenômeno pesquisado.

O estudo a ser desenvolvido nas escolas da Rede Municipal de Educação de Gravataí/RS deverá apresentar a categorização das informações na perspectiva dos participantes.

66 Entretanto esse momento histórico passou: “[se] num determinado momento foi interessante utilizar o termo qualitativo para identificar uma perspectiva de conhecimento que se contrapunha ao positivismo, esse momento parece estar superado” André (1995, p.25). A discussão qualidade versus quantidade corresponde, muitas vezes a um problema mal colocado que, no fundo, está ligado às características dos pesquisadores e à rivalidade entre centros de pesquisa (Pereira da Costa, 1987, p.60).

A partir dos argumentos acima, fica identificado o caráter da medida que terá a pesquisa (qualitativa) e o marco onde será desenvolvida (pesquisa de campo), tornando-se necessário escolher, dentre as metodologias interpretativas, aquela que será mais adequada para o registro e análise das informações que serão obtidas no campo e que posteriormente, devem ser transcritas e sistematizadas.

A decisão tomada no âmbito dos métodos qualitativos será a utilização do estudo predominantemente etnográfico. O estudo etnográfico será desenvolvido no contexto da Rede Municipal de Ensino em Gravataí/RS. Kreuzburg Molina (1999) afirma que não devemos confundir a escolha de um contexto com a escolha de um caso de estudo. O meio é um contexto determinado onde ocorrem os fenômenos que podem ser estudados em diferentes perspectivas.

As características etnográficas do estudo seguirão o caminho da pesquisa antropológica contemporânea, que se deslocou do estudo de culturas exóticas para o estudo das culturas dos grupos minoritários e/ou marginalizados na sociedade. A etnografia nasce em tribos indígenas, ilhas do pacífico e linhagens africanas. É importante lembrar do estudo etnográfico realizado por Malinovisk no pacífico ocidental, onde ele procurou relatar uma das facetas da vida selvática, descrevendo alguns tipos de relações comerciais que eram verificadas entre os nativos da Nova Guiné.

O termo deriva da antropologia e significa literalmente descrição do modo de vida de uma raça ou grupo de indivíduos. Se interessa pelo que as pessoas fazem, como se comportam, como interagem. Se propõe descobrir suas crenças, valores, perspectivas motivacionais e o modo em que tudo isto se desenvolve ou troca com o tempo ou de uma situação à outra (Woods 1987, p.18).

Este é um estudo que estabelece uma distinção na percepção das culturas, buscando a perspectiva de um etnógrafo moderno. Seguindo as análises de Malinowski, que descreve a percepção de uma autoridade sobre outras culturas, “(...) *estamos muito longe da afirmação feita há muitos anos por uma célebre autoridade que, ao responder uma pergunta sobre as maneiras e os costumes dos nativos, afirmou: “Nenhum costume, maneiras horríveis”* (1984, p.23).

Assim, há três características da descrição etnográfica: ela é interpretativa; o que ela interpreta é o fluxo do discurso social, e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o “dito” num discurso tal da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis. (...) Há ainda, em aditamento, uma quarta característica de tal descrição, pelo menos como eu pratico: ela é microscópica (Geertz, 1989, p.31).

Estabelecer predicados, a partir de observações do comportamento humano, necessita que entendamos o significado social que tais comportamentos têm para os observados que vivem inseridos em uma cultura. Portanto, precisamos entender como estão organizados culturalmente.

A tarefa consiste em realizar descrições culturais; qualquer coisa que vá mais além disto, será rechaçada por impor simples categorias e a arbitrariedade do investigador sobre uma realidade complexa. A centralidade do significado tem como consequência o comportamento das pessoas só pode ser entendido dentro de um contexto (Hammersley e Atkinson, 1994, p.23).

A etnografia busca aprender o modo de vida de uma unidade ou contexto social concreto. Perseguindo uma reconstrução analítica numa perspectiva interpretativa da cultura, maneiras de conviver e os níveis organização social do grupo investigado, *“o trabalho etnográfico é, assim, o resultado da interpretação de padrões culturais de um contexto específico, desenvolvido pelo investigador a partir de representações que determinados indivíduos e grupos sociais fazem das suas práticas (Stigger, 2000, p.58).*

A etnografia em uma determinada unidade social é uma tentativa de construir um esquema teórico que procura recolher e construir o mais próximo possível as ações, percepções e normas axiológicas vividas pelos colaboradores que atuam nas unidades sociais escolhidas e que fazem parte deste estudo. *“Uma escola, uma família, uma classe, um grupo de professores são alguns exemplos de unidades educativas que podem ser descritas etnograficamente (Rodríguez Gómez et al. 1996, p. 45).”*

As possibilidades metodológicas do estudo etnográfico são favoráveis à análise cultural que é feita neste estudo, ao possibilitar a investigação do fenômeno na busca de contato com o seu cotidiano que se desenvolveu durante o período de dezoito meses,

considerando as visitas para fotografar os espaços utilizados nas aulas de Educação Física, as entrevistas, as observações do ato pedagógico e os contatos feitos junto à SMEC e ao Sindicato dos Trabalhadores da Educação na procura de documentos e bibliografias.

O valor da etnografia talvez se torne mais óbvio em relação à teoria. Já temos mencionado sua capacidade de retratar as perspectivas dos atores de forma que desafia perigosas e equivocadas concepções prévias que com certeza os cientistas sociais transferem a investigação (Hammersley e Atkinson 1994, p. 38).

Dialogar com alguns professores de Educação Física no ambiente escolar sobre os conhecimentos ensinados durante o tempo de formação escolar (5ª à 8ª séries) inevitavelmente levou-me a outras informações da experiência vivida pelos meus colaboradores. Como pesquisador, procurei analisar as repercussões das escolhas e decisões dos professores na seleção dos conteúdos de ensino, como são ensinados e em quais condições as aulas são ministradas.

Nos estudos etnográficos desenvolvidos no ambiente escolar, é preciso procurar abranger o maior número de aspectos relacionados ao tema estudado através da observação direta, buscando adquirir uma compreensão cada vez mais ampla do fenômeno estudado. O pesquisador deve permanecer onde a ação acontece e a sua presença deve modificar minimamente as ações observadas.

Na opinião de Woods (1987), a etnografia apresenta condições particulares favoráveis que contribuem para diminuição do hiato entre investigador e o professor, entre a investigação educativa e a prática docente, entre a teoria e a prática.

No âmbito educacional, a etnografia tem encontrado um terreno favorável para o seu desenvolvimento. Negrine (1999) afirma ser um modelo viável de investigação dentro do recorte qualitativo, passando a ser utilizado no campo da educação, fundamentalmente em estudos que se propõem investigar relações e comportamentos complexos e subjetivos como os que ocorrem no ambiente escolar.

Para Molina Neto (1999), no âmbito da educação, o terreno é fértil. Apesar da existência de trabalhos muito representativos, pode-se dizer que a etnografia educativa é um tipo de investigação relativamente recente no âmbito das ciências da educação, sendo

ainda mais recente no campo de Educação Física e esportes. Essa perspectiva auxilia o pesquisador a compreender os membros de um grupo, observando-os por dentro do próprio grupo a partir das perspectivas, dos significados e interpretações dos seus componentes⁶⁷.

O tempo de permanência no campo deve ser prolongado⁶⁸, mas em se tratando de uma pesquisa de recorte transversal, onde o período máximo para o desenvolvimento da pesquisa é estabelecido por normas institucionais, torna-se necessário a realização de um recorte metodológico, aqui denominado de etnografia educativa.

No tocante às observações da prática docente no desempenho do ato pedagógico, três meses é considerado um tempo razoável; “desde a antropologia se considera um ano como período razoável para se levar a diante o estudo de um fenômeno ou unidade institucional complexa” (Rodríguez Gómez et al, 1996, p. 45).

Os pesquisadores de campo normalmente passam tempos prolongados coletando informações e, quando se trata de comunidades, o tempo é computado em anos, diferente dos estudiosos de organizações.

Os estudiosos de organizações gastam um pouco menos de tempo, a diminuição muitas vezes sendo resultado do simples fato de que as pessoas não moram numa fábrica ou escola, assim como do uso de vários observadores ou de ambos os fatores (Becker, 1997, p. 85).

Entretanto, essa diferença não impede a realização de observações numerosas⁶⁹ e compatíveis com as regulações que movem o fenômeno, e que nos colocam diante dos principais traços da atividade coletiva estudados de modo explícito e repetido, procurando evitar a omissão no registro de algumas questões importantes.

O mais importante é que um traço característico da organização social se combina a um traço comum da civilidade cotidiana para tornar improvável tanto que as pessoas que o pesquisador estuda sejam bem-sucedidas em

67 Professores de Educação Física, membros da categoria dos professores, que têm uma cultura própria, reflexo da formação inicial.

68 Apesar de apresentar argumentos que orientam alguns recortes temporais, Rodríguez e seus colaboradores não descartam o tempo prolongado no campo, quando afirmam: “(...) todavia se aconselha a realização de observações mais prolongadas e durante vários anos sucessivos” (1996, p.45).

69 O cronograma estabelecido para a defesa de uma dissertação nos programas de pós-graduação, muitas vezes, irá determinar qual é o tempo máximo que o pesquisador poderá permanecer no campo em busca da profundidade necessária que deve alcançar os seus registros.

dissimular o comportamento; quanto que o pesquisador tenha condições de ignorar evidências contraditórias. A característica organizacional é a interligação da vida organizacional (Becker 1997, p. 87).

O princípio da civilidade cotidiana está na indisposição das pessoas em mentir ou disfarçar em decorrência do fato, “(...) *de que os vários aspectos da atividade em uma organização social são interligados; torna-se difícil para as pessoas contar uma mentira coerente e ainda mais difícil agir de acordo com ela*” (Becker, 1997, p. 87).

Acredito que essa perspectiva cria espaços de análise entre as diferentes representações e significados que irão interagir neste contexto de pesquisa. O pesquisador é responsável em contribuir para que a pesquisa alcance o contexto público no qual o estudo será desenvolvido.

A tradicional desconfiança do professor de 1º e 2º graus em relação às atividades de pesquisa acadêmica é que elas vêm à escola apenas para apontar aspectos negativos das práticas docentes, em problemas que envolvem inclusive a dimensão ética da investigação, é um aspecto recorrente (Silveira, 1998, p. 210).

A etnografia educativa necessita contar com uma grande variedade e volume de informações, que darão densidade e amplitude ao estudo. Resultado da utilização de diferentes técnicas de coleta de informações que podem ser utilizadas em diferentes ordens, sempre objetivando ampliar a percepção e análise do fenômeno.

(...) o uso que a etnografia faz de múltiplas fontes de informação é também uma grande vantagem. Ela evita o risco que resulta de confiar apenas em um só tipo de informação e a possibilidade de que as conclusões sejam dependentes do método. O caráter multifacetado da etnografia proporciona a base para a triangulação em diferentes classes de informação que podem ser sistematicamente comparadas (Hammersley e Atkinson, 1994, p. 39).

Permitindo o desenvolvimento do caráter evolutivo da pesquisa, estrutura-se com a realização das observações e entrevistas contextualizadas, que são a principal referência do trabalho etnográfico, devendo ser evidenciadas no trabalho de campo, a fim de fortalecer a credibilidade das conclusões derivadas das informações colhidas e sistematizadas.

Os registros das informações obtidas a partir das entrevistas e observações, passaram pela verificação dos colaboradores que autorizaram a utilização das informações registradas⁷⁰. As formas das ordenações, análises e conclusões do estudo foram informadas aos meus colaboradores, a fim de evitar equívocos e constrangimentos quando da divulgação da pesquisa, favorecendo a passagem da perspectivaêmica à ética.

As conclusões serão uma consequência do cruzamento das informações obtidas no campo com o referencial bibliográfico utilizado no estudo; *“o caráter multifacetado da etnografia proporciona a base para a triangulação em que diferentes classes de informação podem ser sistematicamente comparadas”* (Hammersley e Atkinson, 1994, p. 39).

Nesta perspectiva, muitas conclusões finais poderão contrapor as convicções dos colaboradores. Por esse motivo, informá-los como é desenvolvido o estudo foi uma opção ética que contribuiu de maneira significativa na relação de confiança com os colaboradores durante as entrevistas e observações, fato que confere maior validade nas informações extraídas do campo.

A validade interna refere-se à exatidão dos dados e à adequação das conclusões. A validade externa refere-se à possibilidade de generalizar os resultados a outros grupos semelhantes (Richardson et al, 1999, p.87).

Uma das características das pesquisas qualitativas é a contextualização das análises e interpretações das informações. Portanto, o estudo a ser desenvolvido ficará limitado em relação à possibilidade de generalizar os resultados. As conclusões desse estudo buscam ampliar o debate e as análises sobre a Educação Física nas escolas de ensino fundamental da Rede Municipal de Gravataí/RS, procurando refletir sobre os processos de inclusão e exclusão dos conteúdos privilegiados em cada contexto escolar e contribuindo para que a Educação Física escolar apresente a sua contribuição nos processos de desenvolvimentos das reformas, reorientações⁷¹ e transformações curriculares.

⁷⁰ As observações eram validadas nos espaços de recreio e ao final de cada turno realizado para as observações.

⁷¹ Na rede municipal de Gravataí, 1998 foi o ano da reorientação curricular em que Onde foram postos em cheque o conjunto de situações que caracterizavam a escola tradicional (avaliação, a disciplina, o trato com o conhecimento, dentre outros).

2.3. Professores colaboradores

São professores de Educação Física que atuam com turmas de 5^a à 8^a séries no ensino fundamental, em escolas urbanas da Rede Municipal de Educação de Gravataí/RS. Eles constituem um coletivo de 64 profissionais, atuantes em 43 escolas, de um total de 65⁷².

A distribuição dos professores por escola revela que 31 são únicos em suas escolas, diferente dos outros 33 que formam subgrupos que variam entre dois, três e quatro professores por escola. As 21 escolas⁷³ de ensino fundamental completo absorvem a maioria dos docentes atuantes na rede, sendo um total de 42 docentes. A faixa etária oscila dos 20 aos 50 anos, tendo a maior concentração na faixa etária variando dos 30 aos 39 anos.

Analisando o ano de admissão, podemos constatar que o número de professores aumentou no período de 1990 a 1999, quando um total de 56 docentes tomaram posse a partir da realização de concurso público. Em 1992 foi o ano em que ingressou o maior contingente na rede: 19 docentes⁷⁴.

O grupo de colaboradores é constituído por doze professores, vinculados a cinco escolas de ensino fundamental completo, com os quais realizei entrevistas e observações das práticas pedagógicas durante o exercício da docência, no atendimento de turmas de 5^a à 8^a séries.

Na pesquisa qualitativa, o fundamental, na maioria das vezes, não é a quantidade de participantes a serem observados para a validação do estudo, mas, sim, a observação em profundidade, por aportar elementos significativos de determinadas situações (Negrine, 1999, p. 69).

72 As informações preliminares dos 64 professores atuantes na rede em 2000 foram extraídas da ficha funcional, documento fornecido pela Secretaria Municipal de Educação.

73 Existem 22 escolas de ensino fundamental completo. A exclusão de uma escola se justifica em decorrência das informações contida na relação nominal das escolas de 2000 e 2001, informações cedidas pela Secretaria de Educação. A Escola de Ensino Fundamental Bom Jesus é identificada nas duas relações como uma escola que atende a Pré-escola e da 1^a à 6^a séries.

74 Anterior a década de 1990, em 1963 mais precisamente, existia apenas um professor de Educação Física oficialmente vinculado à administração pública municipal. Em 1988, vinte e cinco anos depois, o número cresce para um total de oito professores (Boletim estatístico/ Smec/2000).

A aproximação iniciada com os registros fotográficos, como o primeiro ato na negociação de entrada nos núcleos escolares, foi fundamental para a efetivação dos posteriores convites aos colaboradores para que participassem da pesquisa. Os convites obedeceram critérios de seleção, objetivando estruturar a representatividade do grupo de colaboradores convidados, de um total de 39 atuantes das 22 escolas de ensino fundamental completo.

Nenhum meio social é socialmente homogêneo, e a representatividade adequada da gente envolvida em um caso particular, normalmente requer utilizar alguns critérios (...). A amostra das pessoas pode realizar-se em termos de critérios demográficos estandarizados. (...) dentro de um contexto particular, primeiro pode classificar as pessoas mediante a utilização de critérios como o gênero, raça, idade, ocupação, nível de instrução, (...) (Hammersley e Atkinson, 1994. p. 62-63).

Um primeiro critério é o gênero, considerando que na época em que muitos colaboradores prestaram vestibular, a seleção para ingresso nos cursos de Educação Física ofertava vagas masculinas e femininas e, durante a formação inicial, os professores e professoras passaram por percursos curriculares onde existiam disciplinas exclusivamente masculinas e/ou femininas⁷⁵. Por este motivo, a preocupação com o gênero se faz presente nesta escolha, na tentativa de verificar se a distinção presente na formação se expressa, também, na prática docente.

O segundo critério definido é o tempo de atuação na rede de ensino, distribuído da seguinte forma: professores com mais de dez anos de atuação, professores com tempo de atuação entre cinco e nove anos e onze meses e professor com tempo de atuação até quatro anos e onze meses. O quadro I demonstra a distribuição dos 56 professores nos três níveis de atuação e por sexo.

⁷⁵ O caráter sexista na formação dos profissionais de Educação Física já é uma marca da concepção curricular, expressa no primeiro currículo oficial de 1939. Sobre as concepções oficiais de currículo, desenvolvidas no século XX, Pereira Filho (2000) apresenta informações mais detalhadas. Segundo Borges (1997), a UFMG, em 1991, implantou o currículo com uma formação básica para homens e mulheres no curso de Educação Física. O novo currículo alterava a proposta decorrente da resolução nº. 03/87. 997.

QUADRO I - Distribuição dos professores por tempo de atuação e sexo

Nº DE PROFESSORES	ATUAÇÃO	SEXO
26	Até 4 anos e onze meses	21 masculino 43 feminino
24	De 5 a 9 anos e onze meses	
14	Acima de 10 anos	

O tempo de atuação na rede é um critério que procura identificar distinções de pensamento no agir pedagógico dos colaboradores. A variação do tempo de atuação dos colaboradores é um diferencial importante que interage com as compreensões e as práticas educativas no tocante ao ensino da Educação Física escolar. O terceiro critério inclui colaboradores que atuam nos núcleos escolares com mais de um professor de Educação Física⁷⁶.

O contexto da pesquisa eliminou esse critério. Apenas em uma das escolas é possível encontrar um professor atuando sozinho; a grande maioria das escolas municipais de ensino fundamental completo (1ª à 8ª séries⁷⁷) tem, no seu corpo docente, no mínimo dois professores de Educação Física.

O contato sistemático com os colaboradores produziu informações adicionais que passaram a compor o perfil do grupo de colaboradores, expresso no quadro abaixo:

⁷⁶ Escolher colaboradores que atuam em escolas onde existem mais de um professor, expressa a minha intenção em verificar qual é o grau de articulação docente em torno do trabalho disciplinar.

⁷⁷ Na rede de ensino existem escolas de 1ª à 8ª séries que atendem de maneira variada a educação de adultos, educação infantil e supletivo. Apenas uma escola atende ao 2º grau.

QUADRO II – Perfil do grupo de colaboradores

NOME PROFESSOR	TEMPO DE REDE	INSTITUIÇÃO DE GRADUAÇÃO	PÓS*	TEMPO /FORMAÇÃO
Carlos	13anos	UFRGS / IPA	SIM	21 anos
Júlia	02 anos	UFRGS / UNISINOS	–	05 anos
Lúcia	16 anos	IPA	–	16 anos
Luciana	02 anos	IPA	–	03 anos
Mara	10 anos	IPA	SIM	17 anos
Márcia	10 anos	FEVALLE	–	10 anos
Márcio	03 anos	UFRGS	SIM	19 anos
Marisa	12 anos	IPA	SIM	17 anos
Maura	03anos	IPA / UNISINOS	SIM	02 anos
Mauro	09 anos	IPA	–	10 anos
Roberto	10 anos	IPA		12 anos
Wanda	09 anos	IPA	SIM	12 anos

* Os colaboradores que têm pós-graduação em nível de especialização.

2.4. Critérios de seleção das escolas

Ao investigar professores de Educação Física que atuam no cotidiano escolar no ensino fundamental, optei em selecionar escolas do sistema público municipal de Gravataí, considerando que é um sistema com características democráticas que desempenha um papel social muito importante no contexto social, como argumenta Molina Neto:

(...) [A] gratuidade do ensino, maiores graus de autonomia pedagógica dos professores e uma relação de poder e controle menos evidente com a administração e mais horizontal no interior da escola. (...) [A] luta por um ensino autônomo e laico, de qualidade e como espaço de superação cultural e política da hegemonia pedagógica de determinadas formas de produção e transmissão de conhecimento. (...) [O] ideal de igualdade no acesso e permanência das crianças nas escolas, e a função real de estratificação social, a identificação como espaço mais qualificado de discussão a cerca da problemática educativa e do desenvolvimento dos professores (1996, p. 158).

Os argumentos apresentados informam as especificidades da escola pública, em Gravataí/RS. Existe um total 65 estabelecimentos de ensino fundamental, assim divididos, como é demonstrado quadro abaixo:

QUADRO III – Divisão por nível de ensino dos estabelecimentos que fazem parte do sistema municipal de educação

02 Escolas de Educação Especial
62 Escolas de Ensino Fundamental
01 Escola de Ensino Básico.
(Fonte: Smec/Gravataí/RS)

Os estabelecimentos de ensino fundamental estão localizados na zona urbana e rural como apresentado no quadro abaixo:

QUADRO IV – Localização dos estabelecimentos de ensino fundamental

51 – Escolas em zona urbana
15 – Escolas em zona rural
65 – total de escolas
(Fonte: SMEC Gravataí/RS)

Nesta investigação, a opção deu-se na direção das escolas localizadas na zona urbana. Visitei as 21 escolas de ensino fundamental completo que compõem o sistema de ensino, com atendimento de pré-escola e/ou educação de jovens e adultos, todas localizadas na zona urbana.

Escolas de ensino fundamental completo apresentam um quadro de análise mais amplo e complexo sobre os aspectos que envolvem a estrutura administrativo-pedagógica, como por exemplo: distribuição das aulas, escolha das turmas e distribuição dos espaços

disponíveis para as aulas, distribuição de recursos materiais, dentre outros aspectos a serem observados.

Além disso, existem os aspectos de continuidade, articulação e/ou ruptura com os conteúdos sugeridos aos alunos durante o tempo de permanência na escola até a conclusão da 8ª série. Estes aspectos serão vividos durante o período de escolarização, nas relações de ensino-aprendizagem; nelas são expressas condutas e valores, induzindo os professores a refletirem sobre o que ensinam durante os primeiros oito anos de educação formal.

Das escolas de ensino fundamental completo selecionadas, três foram excluídas pelos seguintes motivos: na E.M. Vânius Abílio dos Santos, este pesquisador está ali lotado; na E.M. Bárbara Maix, este pesquisador ministrou aulas por três anos consecutivos; na E.M. Santa Ana, os professores, ao serem convidados, justificaram impedimento na participação do estudo preliminar em decorrência da falta de tempo.

O difícil acesso é um critério que surge posteriormente à primeira visitação em cada escola para o registro fotográfico dos espaços utilizados no desenvolvimento das aulas. Seis são as escolas⁷⁸ consideradas de difícil acesso. Nestas, as poucas opções de transporte coletivo foram suficientes para processar sua exclusão da pesquisa.

Incluir na investigação escolas de difícil acesso só viria a dificultar a investigação, do ponto de vista temporal. Os vários deslocamentos feitos durante o trabalho de campo a cada escola e o tempo disponível em um estudo de recorte transversal sempre devem ser considerados. Outro fator relevante seria o aumento nos custos financeiros da investigação com o transporte⁷⁹. Depois de apresentar os motivos da exclusão de 09 (nove) escolas de ensino fundamental completo, apresento a relação das 05 (cinco) escolas selecionadas, entre 12 (doze) restante, a partir da aceitação de cada colaborador convidado a participar desse estudo. Nestas escolas, realizei as observações da prática pedagógica e as entrevistas com cada colaborador presente no contexto escolar, como consta no quadro abaixo:

78 São as escolas municipais de ensino fundamental completo Breno Jardim Garcia, Murialdo, Vila Neópolis, Vinícius de Moraes, Ivete Serafim e Duque de Caxias.

79 Gravataí/RS fica localizada na região metropolitana de Porto Alegre/RS. Para chegar em escolas de difícil acesso, é necessário um transporte adicional dentro da cidade.

QUADRO V – Relação das escolas selecionadas para observação e entrevista

-	E. M. E. F. Áurea Celi Barbosa - 02 docentes
-	E. M. E. F. Cincinato - 02 docentes
-	E. M. E. F. Nossa Senhora Aparecida - 04 docentes
-	E. M. E. F. Érico Veríssimo - 02 docentes
-	E. M. E. F. Jardim Florido - 02 docentes

2.5. Obtenção das informações

2.5.1. Negociação de entrada e as incursões pelo campo

Na pesquisa etnográfica, a negociação de entrada já faz parte do trabalho de campo. A minha entrada no campo iniciou com a apresentação de uma carta do programa de pós-graduação, justificando à Secretaria de Educação de Gravataí/RS os motivos da realização da pesquisa (anexo I)⁸⁰.

Após a exposição das minhas intenções de pesquisa na rede municipal de ensino, tive acesso a cinco volumes do periódico “Teoria & Fazeres - caminho da educação popular”⁸¹, utilizado pela SMEC como veículo de informação e divulgação de algumas produções em âmbito escolar e das idéias da mantenedora e seus parceiros.

O periódico é um material disponibilizado às escolas como fonte para reflexão sobre os caminhos da educação pública sendo este o principal periódico da Secretaria Municipal de Educação entre 1998 e 1999, ano da publicação do último volume.

80 No início, a Secretária de Educação demonstrou um significativo interesse pelo projeto de pesquisa e designou uma assessora e transporte para a primeira visita às primeiras quatro escolas. Mas a parceria não alçou outros momentos e não tinha como evoluir por dois motivos, como segue: a demanda de tarefas institucionais inviabilizou o acompanhamento da assessora e os objetivos e interesses da pesquisa não têm como acompanhar as necessidades imediatas expressas no cotidiano escolar. Em reunião com a secretária da época, concluímos pela suspensão do cronograma feito para as 22 escolas a serem visitadas.

81 Dos cinco volumes publicados, apenas o volume III aborda um tema específico, a “Alimentação Infantil”. Os outros abordam temas diversos. A Educação Física é discutida a partir de dois textos, nos volumes I e IV. No volume II, são abordadas questões referentes a construção do conhecimento, movimento e corpo.

Em seguida, iniciei a visita às escolas, onde mantive variados contatos com os diretores, professores de Educação Física, supervisores e/ou orientadores. A comunicação prévia via memorando⁸² emitida pela secretária de educação, sendo anexado um ofício que comunicava as minhas intenções como pesquisador (anexo I), facilitou a comunicação e trânsito nos primeiros contatos⁸³ realizados nas escolas.

Durante as visitas às escolas para a primeira caracterização da rede de ensino, procurei realizar observações registrando notas de campo (anexo III) e os registros fotográficos (anexo IV)⁸⁴ que foram incorporados às informações repassadas pelos professores e/ou representantes das escolas sobre local de realização das aulas e horário dos professores. Estes primeiros passos serviram e contribuíram no levantamento de informações auxiliares na caracterização e seleção do grupo de escolas onde realizei as entrevistas e observações dos meus colaboradores.

O contato com os diretores e/ou seu representante nas escolas, quando da primeira visita, revelou-se satisfatório, pois todos colocaram a escola à disposição para o fornecimento de maiores informações, bem como para a realização do estudo, nunca esquecendo que seria fundamental, acima de tudo, a aceitação dos professores⁸⁵. Após visitar as 21 escolas de ensino fundamental completo da Rede Municipal de Gravataí/RS, tendo como foco das minhas observações o registro iconográfico dos espaços físicos disponíveis utilizados para a realização das aulas.

Posteriormente realizei o estudo piloto em uma das escolas. Neste estudo, a pauta para a entrevista foi estruturada considerando os seguintes aspectos: clareza, quantidade, forma e ordem das perguntas e os termos a serem utilizados nas entrevistas. As observações da prática pedagógica seguiram uma pauta que procurava tatear condutas e valores ali

82 Memo./circ./nº141/2000. Da: SMEC/Gabinete. Para: escolas Municipais de Ensino Fundamental.

83 Este foi um procedimento arriscado do ponto de vista da independência da pesquisa. A conjuntura era favorável, naquele momento, à participação das escolas independentemente das divergências existentes no debate curricular. Inclusive alguns interlocutores indagavam se a pesquisa era da Secretaria. Na atual conjuntura (ano letivo/2001), os trabalhadores da educação reivindicaram aumento, que foi negado. A partir os debates e decisões sindicais ocorridos na categoria, conduzem as escolas a boicotar as ações da SMEC voltadas para a formação do professor.

84 Em julho / 2001, realizei contatos telefônicos com a maioria das escolas, objetivando confirmar as condições atuais dos espaços disponíveis para Educação Física com exceção das escolas, E.M. de Ensino Fundamental Augusto Langoni, E.M. de Ensino Fundamental Prof. Adriano Ortiz Corrêa, E.M. de Ensino Fundamental Murialdo e E.M. de Ensino Fundamental Vila Neópolis. As condições de espaço físico não mudaram em relação à primeira visita.

85 Na primeira visita, o contato com os professores ficou comprometido em virtude de muitos estarem ministrando aulas ou não estarem presentes na escola.

expressos. O estudo preliminar é importante por possibilitar a testagem dos artefatos a serem utilizados no campo para o registro das informações (gravador, pautas e o diário de campo) sendo um momento importante, pois contribui para a segurança do pesquisador nas ações de pesquisa⁸⁶.

O convite aos professores interessados em colaborar na pesquisa ocorreu durante e logo após a realização do estudo piloto, procurando informar aos professores os objetivos da pesquisa, como se daria o registro das informações, quais os artefatos que seriam utilizados para este fim e como nos relacionaríamos durante o desenvolvimento da pesquisa, inclusive definindo previamente as visitas às escolas.

Definidos os colaboradores, ingressei nos cinco ambientes escolares selecionados previamente. Dentro destes ambientes, a partir de observações preliminares, procurei descrever e interpretar uma série de condutas e valores expressos nas formas de convivência entre profissionais e entre estes e os seus alunos imersos na estrutura didático-pedagógica das escolas.

Em seguida, define uma agenda individual com os colaboradores para realizar as entrevistas. Foi uma tarefa que exigiu muita paciência, negociação e disponibilidade para adequar o tempo disponível de cada um. As entrevistas duraram em média duas horas. Todos os colaboradores tinham suas aulas distribuídas em três turnos para um contrato de vinte horas⁸⁷. Após realizar as entrevistas, transcrevê-las e validá-las, foi necessário elaborar um cronograma para organizar a observação da prática pedagógica.

Desta vez, o telefone entra em cena, dando agilidade no contato com muitos colaboradores⁸⁸. A opção em realizar as observações após as entrevistas teve um significado importante na relação de aproximação e confiança dos colaboradores.

86 Na primeira entrevista as pilhas instaladas no gravador já estavam no seu final. Fui obrigado a interromper o início da entrevista para comprar pilhas novas, comprometendo o tempo disponível da colaboradora.

87A disponibilidade do professor dentro da escola, nos dias letivos, é utilizado fundamentalmente para ministrar aulas ou para realização de reuniões administrativas e/ou pedagógicas. Em um contrato de vinte horas, cada professor atende um máximo de 05 cinco turmas, perfazendo um total de 15 (quinze horas/aula), que tem em média 45 minutos de duração.

88 Os dias das aulas, muitas vezes eram coincidentes, a mudança de dia necessitava de novos arranjos no calendário. Um exemplo foi a realização de assembléias e manifestações dos trabalhadores da educação por melhores salários em 2001. Nestes momentos de tensão política, é difícil prever as ações de uma categoria. A ausência do professor por motivo de doença pessoal ou da prole é um outro exemplo difícil de

Como pesquisador, fiquei muito satisfeito com tratamento recebido durante as observações da prática pedagógica, momento em que as notas de campo transcritas para o diário são visíveis e sistematizadas aos olhos do colaborador⁸⁹.

A procura de informações sobre as escolas gerou uma curiosidade sobre como inicia a educação pública em Gravataí/RS e, no manuseio das poucas referências textuais existentes sobre este tema, na biblioteca municipal encontrei algumas informações históricas, as quais apresento quando me refiro ao cenário da pesquisa.

2.5.2. A obtenção das informações

2.5.2.1. Técnicas de coleta de informações

Em um estudo etnográfico, as estratégias que serão utilizadas são as mesmas adotadas na aplicação dos instrumentos de coleta de informações das investigações qualitativas: a entrevista, a observação, análise documental e o memorial são exemplos bastante utilizados que se diversificam de acordo com os objetivos estabelecidos pelo pesquisador⁹⁰. Para Negrine (1999), *“a base analógica desse tipo de investigação se centra na descrição, análise e interpretação das informações recolhidas durante o processo investigatório, procurando entendê-las de forma contextualizada”* (p. 61).

Os procedimentos metodológicos aproximam o pesquisador do fenômeno estudado e contribuem na descrição e análise de situações específicas vividas pelos professores colaboradores em seu cotidiano escolar. Os procedimentos utilizados neste estudo para a coleta das informações são a observação participante (com o auxílio das notas de campo), a entrevista semi-estruturada e a análise documental.

Como suporte do trabalho de campo observacional, foram utilizados recursos fotográficos, gravação em áudio das entrevistas e o diário de campo. Os suportes

ser previsto. Todos os colaboradores cederam o telefone residencial e o celular para que pudéssemos nos comunicar se necessário fosse.

89 Um dos colaboradores durante a observação da aula, dentro da sala, enquanto os alunos realizam a tarefa proposta perguntou: “- O que você está anotando sobre min?”. A minha reação foi imediata permitindo a leitura das anotações feitas, após uma rápida leitura e explicações minhas, o diário voltou a cumprir a função metodológica.

90 Apenas os procedimentos pertinentes a este estudo serão descritos. Outros procedimentos podem ser localizadas na bibliografia referenciada que trata sobre outras técnicas não apresentadas nesse estudo.

utilizados tiveram papel importante nos registros e na sistematização, favorecendo o cruzamento das informações colhidas no processo de elaboração deste estudo.

2.5.2.2. As observações

A observação é um instrumento muito utilizado na pesquisa qualitativa e deve ser desenvolvida de maneira seletiva a partir da definição das pautas a serem utilizadas (anexo V). O fundamento básico para definir o tipo de observação a ser utilizada no processo investigatório vai depender, fundamentalmente, da problematização e dos objetivos do estudo. Não há receituário para a sua utilização (Negrine, 1999).

A observação desta pesquisa será participante. Nessa perspectiva, o observador interage nos acontecimentos, acompanhando e registrando os fatos que ocorrem em notas de campo. *“As notas de campo são um elo fundamental, anotações realizadas durante o dia para refrescar a memória acerca do que se tem visto e deseja registrar e notas mais extensas escritas com posteridade, quando se dispõe de mais tempo para fazê-la”* (Woods, 1996, 60).

Esse tipo de registro requer um bom diálogo com os colaboradores que estiverem sendo observados. Becker (1997) afirma que esse tipo de observador colhe os dados através da sua participação cotidiana no grupo ou organização investigada. Observa as pessoas no estudo para ver as situações com que se deparam normalmente e como se comportam diante delas, a fim de desenvolver as interpretações que têm os participantes sobre os acontecimentos observados.

As interpretações do observador ocorrem a partir das atitudes que são desenvolvidas na prática pedagógica pelos colaboradores durante o desenvolvimento das aulas. Por este motivo, na relação observador-observado, *“(...) é imprescindível manter um nível de relacionamento agradável e de confiança. Para tanto, os cuidados devem ser [definidos] desde a abordagem inicial, considerando que as primeiras impressões geralmente são significativas”* (Richardson et al. 1999, p.260-61).

Esclarecer como pretendia agir e quais eram os objetivos dessa ação evitaram o surgimento de problemas no relacionamento desenvolvido com os colaboradores. A observação foi feita por apenas um observador, em situações cotidianas, durante o

transcorrer das aulas ministradas pelos colaboradores. A utilização das notas de campo e pauta de observação foi uma constante no trabalho de campo.

O registro das informações não deve ter nenhum juízo de valor ou opiniões meritórias. Caso o observador desenvolva esse tipo de conduta, as informações serão contaminadas, comprometendo a análise dos fatos. Isso reforça a importância da utilização das pautas como uma referência inicial no processo de observação seletiva⁹¹.

Durante o trabalho de observação, as tentativas em estabelecer critérios plausíveis que permitissem justificar a seleção das amostras observacionais refletidas no bloco de notas, a quantidade de aulas a serem observadas e que relação teria a observação como o problema de pesquisa foram os eixos das minhas preocupações.

No desenrolar das aulas, professores/as conduzem as dinâmicas definindo o espaço, o material e o conhecimento exposto nas atividades vivenciadas pelos alunos. Nesse processo, ocorrem aceitações, rejeições, impedimentos estruturais e impedimentos climáticos.

Neste sentido, as orientações sugeridas por Rodríguez Gómez et al (1996) foram fundamentais nas escolhas procedimentais realizadas no trabalho de observação; *“afirmam os autores que a observação sistemática deve ter por finalidade extrair informações sobre um assunto concreto”* (p. 151). As observações objetivam descrever as circunstâncias e obstáculos enfrentados pelo professor na sua prática docente e como as soluções são encontradas em favor do bom andamento das aulas.

Observar as aulas dos colaboradores deste estudo significou verificar em quais condições são vivenciados e desenvolvidos os conteúdos sugeridos aos alunos, qual é o grau de interferência durante as aulas, originadas da organização administrativo-pedagógica da escola. As observações estão justificadas em três pilares: o que observar, em qual contexto e como selecionar os períodos de observação.

⁹¹ O juízo de valor sobre fatos vividos por terceiros não inviabiliza que o pesquisador chegue a campo auxiliado por conceitos pré concebidos sobre, por exemplo: a democratização dos espaços de aula, a importância dos acordos na organização das aulas, a importância de diversificar as vivências e conteúdos ofertados aos escolares, entre muitos outros princípios didáticos - pedagógicos importantes na organização do ato pedagógico.

Para o processo de observação, é importante considerar estes fatores, pois eles refletem o grau de redução das informações coletadas. Estes fatores favorecem a ampliação dos níveis de profundidade necessários ao fenômeno observado. Caso não ocorra a observação em profundidade⁹², a aula pode se tornar um teatro, uma vez que estaremos ali como observadores por pouco tempo.

Quando o tempo de observação é adequado, favorece a profundidade e a detecção de aspectos relevantes da relação a que nos propomos investigar; isso aumenta significativamente a confiabilidade das informações recolhidas. (Negrine, 1999).

A seleção dos períodos de observação será por intervalos breves de tempo. Esse tipo de observação permitiu que, enquanto pesquisador, explorasse a aparição efetiva de uma conduta ou de um acontecimento específico. Este tipo de descrição é simples; através dele conhecemos apenas quantas vezes esteve presente ou ausente determinada conduta ou acontecimento (Rodríguez Gómez et al. 1996).

Nessa perspectiva, acompanhar cada colaborador em dois turnos permitiu a observação máxima de dez aulas e mínima de seis aulas; este espaço de tempo definido para observar a prática pedagógica desenvolvida dentro da estrutura rotinizada de uma escola seriada⁹³ é significativo.

Nos momentos das transcrições⁹⁴ do que se vê para o bloco de notas, é preciso definir o modo como vamos recolher as informações que devem estar conectadas com o desenho e o objetivo da investigação. Este procedimento é identificado por Rodríguez Gómez et al. (1996, p.154) como sistemas de observação.

O sistema descritivo, por ser aberto, pode ser realizado de um modo explícito, referindo-se a condutas, acontecimentos ou processos concretos. A duração da observação

92A profundidade possível das observações desse estudo está expressa no tempo de permanência em cada escola, no mínimo oito turnos em cada, além de observar e acompanhar cada professor continuamente durante dois turnos de quatro horas que, somados ao tempo de entrevista, demonstram o tempo de convivência com os colaboradores.

93As escolas de Gravataí/RS, apesar de serem seriadas, utilizam alguns mecanismos organizacionais aplicados nas escolas por ciclo de aprendizagem onde o período das avaliações descritivas e dos conselhos de classe é trimestral.

94“As transcrições durante as observações no sistema de observação descritivo constam de parágrafos breves monotemáticos, em que cada novo tema ou assunto abre um ponto à parte. As transcrições devem diferenciar os distintos níveis de linguagem (o observador, o professor, os alunos, o diretor...)”(Rodríguez Gómez et al 1996, p.161).

ocorre, em termos gerais, dentro dos limites naturais em que eles se manifestam. Os períodos de observação compreendem a sessão de classe, o recreio, uma reunião de professores ou uma visita a um museu.

2.5.2.3. As entrevistas

As entrevistas permitem ao pesquisador recolher informações ou opiniões do que pensam os participantes do assunto em pauta. Ao realizar a entrevista, o pesquisador aumenta a sua interação com os colaboradores, sendo essa interação muito significativa na pesquisa social, (anexo VI, entrevista com o professor Mauro).

A melhor situação para interagir com o outro ser humano é a situação face a face, pois tem o caráter inquestionável de proximidade entre as pessoas, o que proporciona as melhores possibilidades de conhecimento da vida e definição dos indivíduos (Richardson , 1999).

Existem diversas técnicas de entrevista: a estruturada, a não estruturada e a semi-estruturada. A utilizada nesse estudo é a semi-estruturada que considera as contribuições dos colaboradores durante a aplicação desse instrumento de coleta de informações.

A entrevista semi-estruturada favorece a parceria entre pesquisador e entrevistado no sentido de equilibrar a relação de indagação e resposta.

Esse instrumento de coleta é pensado para obter informações concretas, e em paralelo, oferece liberdade ao entrevistado para desenvolver argumentos que, na sua opinião, são relevantes para o tema.

Quando fazemos o uso de entrevistas “semi-estruturadas”, por um lado visamos garantir um determinado rol de informações importantes ao estudo e, por outro, para dar maior flexibilidade à entrevista, proporcionando mais liberdade para o entrevistado aportar aspectos que, segundo sua ótica, sejam relevantes em se tratando de determinada temática (Negrine, 1999, p. 75).

O registro das informações será realizado por gravação direta, com a autorização prévia dos participantes, e serão feitas anotações pontuais durante as entrevistas que possam vir a colaborar nas análises. Procedendo dessa maneira, todas as informações orais estarão registradas.

Com o objetivo de obter informações mais profundas e de permitir aos participantes acrescentar informações que venham fugir das indagações sugeridas pelo pesquisador, utilizarei perguntas abertas (anexo VII). Quando o pesquisador utiliza entrevistas com perguntas abertas, é preciso dispor de tempo para transcrever as respostas, categorizá-las e interpretá-las (Negrine, 1999).

A formulação das perguntas não deve dirigir as respostas dos entrevistados ao que o pesquisador considere satisfatório sobre o fenômeno. Outro fator importante é o momento e onde serão realizadas as entrevistas, devendo este procedimento ser definido com a participação dos colaboradores⁹⁵.

Quando as entrevistas são preparadas, devemos dar aos entrevistados, sempre que seja possível, oportunidade de eleger o momento e o lugar. Para os professores, pode ser em suas aulas, em suas casas ou, inclusive, talvez, num bar próximo. Não se trata tão só de uma questão de comunidade e disponibilidade, porém, uma vez mais, da sensação de controle e confiança por parte do entrevistado (Woods, 1995, p.85).

A sistematização das entrevistas iniciou-se com as transcrições e categorização das informações em unidades de significados, realizadas em paralelo ao desenvolvimento de outras entrevistas. O texto oriundo das transcrições das entrevistas é apresentado em grandes blocos temáticos de onde emergirão as categorias de análise.

2.5.2.4. Análise documental

Verificar quais são os documentos utilizados pelos colaboradores nas escolas para orientar o seu fazer pedagógico torna-se importante no processo de investigação. Os documentos são produzidos em diversas ações institucionais.

⁹⁵ As entrevistas foram realizadas no 2º semestre de 2000 e no início 1º semestre de 2001.

Os documentos deste estudo serão os regimentos das escolas, os planos de trabalhos elaborados pelos colaboradores, os textos publicados pela mantenedora que tratam da Educação Física e do projeto curricular desenvolvido na rede de ensino, as atas das reuniões realizadas na mantenedora quando da existência do coordenador de Educação Física, as atas de reuniões sindicais realizadas pelos professores de Educação Física e os textos e livros utilizados pelos participantes.

Estas informações serão importantes na identificação das interações e tensões vividas no cotidiano escolar. Em suas reflexões, Woods afirma que “*os documentos podem contribuir na reconstrução de acontecimentos e dar informações acerca das relações sociais*” (1987, p. 110).

Os documentos encontrados no processo da coleta das informações foram importantes nas análises e conclusões sobre como os conteúdos são selecionados pelos professores, sua organização e adequação, bem como a influência de outras fontes, dando à investigação um aporte adicional e variado de informações referentes ao fenômeno estudado.

Nas sociedades contemporâneas, o registro escrito dos fatos sociais de ocorrência diária realiza-se por meios diversos, como jornais, revistas, etc. Também o homem utiliza a escrita para registrar em diários, memórias, autobiografias, romances, obras científicas e técnicas, desde suas experiências mais íntimas até os conhecimentos científicos mais sofisticados (Richardson et al. 1999, p. 228).

A análise de documentos é útil e auxilia na caracterização do contexto da pesquisa, bem como no cruzamento com as informações oriundas das observações, entrevistas e referencial teórico.

QUADRO VI – Documentos analisados

1. Prefeitura Municipal de Gravataí – Relatório Físico – Financeiro.
2. Publicação Oficial da prefeitura de Gravataí – Ano I, 03/11/1998.
3. Iº Congresso Municipal de Educação – Gravataí / RS, 27 e 28/11/1998.
4. Anais do I Congresso Municipal de Educação – Gravataí / RS, 27 e 28/11/1998.

5. SMEC – Projeto de Formação Contínua, 03/1999.
6. Correio de Gravataí, 17 e 18/04/1999.
7. Publicação Oficial da Prefeitura Municipal de Gravataí – Ano II, 04/06/1999.
8. Correio do Vale do Gravataí, 14/06/2000.
9. Oficinas Pedagógicas – Prefeitura de Gravataí, 05/06/2000.
10. Prefeitura Municipal de Gravataí – Memo. Circ. / Gabinete / nº 234/00, 10/10/2000.
11. Correio de Gravataí, 24/10/2000.
12. Regulamento Guri Bom de Bola – 2000.
13. IBGE – Censo Demográfico, 2000.
14. Prefeitura Municipal de Gravataí – Of. Circ. / DPE / Nº 043/01, 03/05/2001.
15. Site Rede Governo.
16. Teoria e Fazeres – Caminhos da Educação Popular , Vol. I, II, III, IV, V.
17. Boletim Informativo – Distribuído no Iº Congresso Municipal de Educação de Gravataí, pelo SPMG – s/d.
18. Atas das reuniões do núcleo de Educação Física – Arquivos/SPMG .

2.5.2.5. Estudo preliminar

A utilização da entrevista, da observação e das notas de campo como instrumentos de coleta de informações em pesquisa exige prática e experiência que se adquire utilizando estes instrumentos no campo, reunindo informações e validando-as.

Outra importante tarefa do estudo preliminar é auxiliar o pesquisador a analisar o grau de investigabilidade do problema definido no estudo. As indagações e opiniões do colaborador sobre a pesquisa são importantes no processo de análise e síntese quando atuamos no contexto da pesquisa.

Objetivando realizar este exercício necessário no trabalho científico, fui ao campo antes da utilização dos procedimentos acima escolhidos com os outros onze colaboradores previamente selecionados e que fazem parte deste estudo, percorrendo um

caminho de aprendizagens e descobertas na aplicação dos instrumentos de investigação utilizados.

Esta decisão metodológica tem a intenção de evitar o surgimento de problemas na aplicação e utilização dos instrumentos e equipamentos escolhidos para desenvolver o estudo, antevendo possíveis reformulações e/ou substituição dos mesmos. Adequar os instrumentos escolhidos ao problema é um procedimento necessário em virtude de prazos pré-estabelecidos previamente a fim de favorecer o alcance transversal deste estudo.

O estudo preliminar seria realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Bárbara Maix – 1^a à 8^a séries⁹⁶. Entretanto, após a orientação do professor avaliador do projeto de pesquisa, tive que selecionar outra escola. O professor avaliador questionou o vínculo afetivo entre o pesquisador e os professores e alunos da referida escola⁹⁷.

O estudo preliminar mudou de estabelecimento escolar; foi realizado na E.M. Nossa Senhora Aparecida – 1^a à 8^a série, que tem quatro docentes, sendo três do sexo feminino e um do sexo masculino. A escola tem um total de vinte e quatro turmas de 5^a à 8^a séries, divididas na seguinte forma:

- 06 turmas de 5^a série
- 07 turmas de 6^a série
- 06 turmas de 7^a série
- 05 turmas de 8^a série

Cada professor tem em média cinco turmas, perfazendo três sessões semanais para cada turma. Os professores têm um total de quinze horas/aula semanais para cada contrato de vinte horas. Os professores cumprem sua carga horária semanal em três turnos para cada contrato de vinte horas.

As condições do espaço físico disponível para as aulas são as seguintes: um pátio com dimensões amplas, com piso de brita, onde é improvisada uma quadra de voleibol. Perpendicular ao pátio com brita existe uma quadra com piso de cimento já desgastado,

96 Nesta escola, ministrei aulas de Educação Física para turmas de 5^a à 8^a séries por três anos.

97 “Na minha forma de pensar, este pode ser uma fator limitador, uma vez que pelos vínculos afetivos mantido neste ambiente, muitas questões relevantes sobre a operacionalidade do processo investigatório, como aqueles referentes à credibilidade dos instrumentos podem ficar “mascarados”. O avaliador do projeto foi o Professor/Doutor Airton Negrine.

cercada por telas a uma altura de 2,5m, com demarcação para duas quadras de voleibol de dimensões oficiais no sentido transversal e uma quadra com dimensões quase oficiais para futsal no sentido longitudinal.

No sentido transversal, no espaço ocupado para uma das quadras de voleibol, existem demarcações para futsal e basquete com dimensões reduzidas e, na segunda quadra de voleibol, sem demarcação adaptável para futsal. A adaptação é realizada com o objetivo de acomodar dois professores no melhor espaço disponível e seguro para as aulas. O pátio de brita é obrigatoriamente utilizado no dia em que a escola tem três professores ministrando aulas⁹⁸.

Antes de selecionar o colaborador do estudo preliminar, foi realizada uma reunião com os quatro professores da escola a fim explicar as intenções do estudo na rede de ensino, do estudo preliminar e da decisão quem participaria do estudo, buscando suplantir qualquer dúvida sobre a minha presença na escola⁹⁹, procedimento que favoreceu os deslocamentos e comunicação no ambiente escolar.

O estudo preliminar iniciou-se na segunda quinzena de setembro de 2000 e foi concluído no primeiro dia letivo de novembro do mesmo ano¹⁰⁰. Foram realizadas observações em três dias consecutivos, perfazendo um total de quinze horas/aula. Antes da realização das observações, fui apresentado aos alunos pela professora que os informou sobre o motivo da minha presença nas aulas.

Este procedimento foi fundamental para que os alunos atuassem nas aulas tranquilos, apesar da minha presença. Entretanto, alunos de outras turmas que transitavam no pátio com interesses e motivos variados não sabiam o que eu fazia na escola com um caderno e uma caneta na mão. A minha presença provocou curiosidades nos recreios da escola, alunos de outras turmas me cercavam para indagar o que eu fazia ali.

98 Situação que ocorre uma vez por semana durante o ano letivo.

99 Durante a minha atuação como professor na rede municipal, fui representante sindical sempre participando de reuniões, debates públicos no campo educacional e, em específico, na Educação Física escolar.

100 Os professores cumprem três turnos mais as reuniões administrativas e pedagógicas é extremamente condensado. O professor normalmente tem apenas o intervalo do recreio.

Realizei primeiro as observações e, em seguida após várias tentativas, marcamos a data e o local para a entrevista¹⁰¹. Entre as observações e a entrevista passaram-se trinta dias. Neste período, a escola realizou conselhos de classe participativos, reuniões de assessoria institucional com a participação de todos os professores da escola e preparativos para a competição esportiva anual da escola, organizada por todos os professores de Educação Física¹⁰².

Na primeira semana de novembro, realizei a entrevista. A pauta apresentada para a qualificação do projeto de pesquisa foi alterada em conteúdo e quantidade de perguntas. Foram substituídas cinco perguntas antes da realização das entrevistas. As alterações ocorreram em virtude dos diálogos desenvolvidos no ambiente escolar com a colaboradora, durante o tempo de convivência que antecedeu a entrevista. O tempo gasto na realização do estudo preliminar serviu como parâmetro para a definição do tempo a ser gasto com os outros colaboradores nas entrevistas, nas observações e nas transcrições e na validação das informações.

Outra importante experiência desenvolveu-se na manipulação dos equipamentos utilizados para sistematização das informações e realização das transcrições. A transcrição é um momento de retorno reflexivo ao campo através das idéias ouvidas de cada colaborador. O estudo preliminar é necessário para investigação e para o pesquisador, pois auxilia nas reflexões sobre o fenômeno possibilitando novos arranjos metodológicos, conduzindo a um repensar sobre o conteúdo e sentido dos instrumentos escolhidos para serem usados com outros onze colaboradores.

Durante o processo de observação e aplicação da entrevista, pude presenciar o quanto emociona o professor relembrar o passado profissional, início de tudo e de novas descobertas. Os relatos e opiniões sobre o cotidiano escolar e profissional também foram momentos em que as emoções se fizeram representar muito claramente. A partir da experiência, a preocupação ética da investigação se torna concreta, pois o julgamento ético do colaborador passa a ser um elemento constitutivo da investigação. Um reflexo desta contribuição torna-se evidente na validação da entrevista momento em que cada colaborador deste estudo demonstrou satisfação ao ler as transcrições.

101A professora foi a única colaboradora que se disponibilizou realizar fora do ambiente escolar.

2.5.3. Análise e tratamento das informações

As informações foram obtidas por meio de reflexões feitas a partir da leitura do diário, das transcrições das entrevistas e do registro de observações. Após serem recolhidas as informações, passaram por um processo de redução.

No decorrer de um estudo qualitativo, o investigador recolhe abundante informação acerca do cotidiano onde corre o fenômeno. Um primeiro tipo de tarefa que deverá realizar para o tratamento das informações, consiste na simplificação e na seleção das mesmas, a fim de torná-las abrangentes e manejáveis (Rodríguez Gómez et al. 1996).

Dentre as tarefas de simplificação, a categorização é a mais habitual. Ao processar grandes quantidades de informação, o pesquisador vê-se na necessidade de agrupar conjuntos que dão simplificação as informações recolhidas, diferenciando unidades e identificando os elementos de significado contidos em cada entrevista.

A simplificação das informações supõe destacar ou selecionar para análise parte do material informativo recolhido, levando em conta determinados critérios teóricos ou práticos quando o investigador resume ou esquematiza suas notas de campo (Rodríguez Gómez et al. 1996).

As informações obtidas foram analisadas e ordenadas de acordo com as categorias de significado. A realização deste procedimento seguiu os seguintes passos: destaquei as falas em cada entrevista e identifiquei ao lado o significado; em seguida, numerei as unidades em ordem crescente. Foram encontradas 329 unidades de significados. Este constitui o **primeiro nível de análise**. (Anexo VIII).

Guiado pela teoria e considerando que as informações aparecem em forma de textos, utilizei o critério temático para a divisão das unidades. Esse sistema de categorização possibilita classificar conceitualmente as unidades que podem ser incluídas no mesmo tópico. *“As categorias podem referir-se a situações e contextos, atividades e acontecimentos, relações entre pessoas, comportamentos, opiniões, sentimentos,*

102 Evento que teve a sua primeira data modificada em virtude das chuvas. A segunda data marcada para o evento esportivo impossibilitou a observação do mesmo.

perspectivas sobre um problema, métodos e estratégias, processos” (Rodríguez Gómez et al. 1996, p.208).

Sistematizar as unidades exige exaustividade na identificação e agrupamento das categorias. A exclusão mútua e um único critério classificatório foram requisitos utilizados para caracterizar a correção lógica que deve apresentar um sistema categorial. Algumas unidades de significado demonstraram a possibilidade de serem agrupadas em mais de uma categoria.

Realizando uma nova leitura, agrupei as unidades em conjuntos de significação mais extensa, objetivando enquadrar as declarações por proximidade enquanto conteúdo temático (Molina Neto, 1996). Surgem as categorias de análise que são cotejadas com os documentos analisados e com a bibliografia disponível, formatando o **segundo nível de análise**.

QUADRO VI I – Categorias de análise

- 1- Espaço físico.
- 2- Recursos materiais.
- 3- Cultura docente.
- 4- Valorização da Educação Física.
- 5- A Educação Física no cotidiano escolar.
- 6- Motivações na escolha do curso.
- 7- Formação do professor.
- 8- Experiência profissional.
- 9- Conhecimento docente.
- 10- Fontes de informação.
- 11- Planejamento escolar.
- 12- Os conteúdos de ensino.
- 13- Processos de ensino.

Da exaustividade das categorias surgem grandes zonas de significado superpostas que se aproximam por terem algo em comum, denominadas também de grandes blocos temáticos, como consta no próximo quadro:

QUADRO VIII – Blocos temáticos

<u>1º Bloco temático</u>
- Formação docente.
- Atuação e experiência profissional.
- Cultura docente.
<u>2º Bloco temático</u>
- Conhecimento docente e as fontes de informação.
- Planejamento disciplinar e os conteúdos de ensino.
- A prática pedagógica no processo ensino-aprendizagem.
- Valorização da Educação Física.
- Eventos esportivos e o esporte escolar.

2.5.3.1. Triangulação

Na investigação etnográfica, a análise é feita durante o processamento das informações através da triangulação de variadas fontes. Ao realizar o referido procedimento, impedimos a aceitação das impressões iniciais. A informação não deve ser tomada como verdade absoluta. Torna-se perigoso para o processo da investigação tomar como verdadeiras algumas coisas e falsas outras. Hamersley e Atkinson avaliam que “*na triangulação, (...), se comprovam as relações existentes entre os conceitos e os indicadores mediante o recurso de outros indicadores*” (1994, p. 217).

Os pilares da triangulação desta investigação foram as referências bibliográficas, os conteúdos das entrevistas (expressos nas unidades de significado, que, por sua vez, estão distribuídas em categorias expressas nos grandes blocos temáticos), documentos utilizados

na pesquisa e as proposições e interpretações que apresentam as dimensões internas e externas, resultantes de minha experiência profissional. Dessa forma, apresento o **Terceiro Nível de Análise**.

2.5.3.2. Validez interpretativa

Seguindo os passos de Molina Neto (1996), realizei a validade descritiva. Em seguida, procurei dar credibilidade às práticas investigativas etnográficas, a partir da fidelidade dada à informação e à validade interpretativa nas suas dimensões internas e externas.

Na dimensão externa, é preciso que outra pessoa verifique a coerência interna, identificando se há relação de adequação e casualidade entre a coleta das informações e as proposições gerais. Este procedimento foi realizado a partir da colaboração de dois professores que leram os textos contidos no relatório final, ambos com experiência na escola pública e, atualmente, atuantes no ensino superior em cursos de Educação Física.

A dimensão interna e teórica procura garantir a validade, contrastando as interpretações realizadas com as referências bibliográficas utilizadas. Segundo Hamersley e Atkinson (1994), nem todos os trabalhos etnográficos devem ter uma meta explícita no refinamento e na verificação da teoria. Para estes autores, existe uma variedade de diferentes tipos de teoria das quais os etnógrafos costumam ocupar-se.

Em sociologia existe uma distinção bem estabelecida, todavia não costuma ser claramente explicitada, entre níveis de análise macro e micro. As análises macro se referem às teorias que se aplicam a sistemas de relações sociais de grande escala, relacionando entre si diferentes lugares através de modelos causais. (...) A investigação micro [característica desta investigação], ao contrário, se ocupa de analisar formas mais locais de organização social, (...) (p. 223).

Nesta investigação, objetivando a validade teórica, utilizei autores oriundos da “Educação Física e Ciências do Esporte”, principalmente as produções do contexto brasileiro e algumas produções espanholas e produções traduzidas para o espanhol, vinculadas às áreas de metodologia e formação de professores.

2.5.3.3. Trabalho de campo

O trabalho de campo foi desenvolvido no período setembro/1999 a julho/2001 em contato com cada um dos doze colaboradores, incluindo a validação dos textos de entrevistas, visitação a 21 escolas municipais de 1ª à 8ª séries para fotografar os espaços de aula, as idas e vindas em cada uma das escolas participantes do estudo, na SMEC e no SPMG, à procura de documentos e informações. O tempo de permanência nas instituições serviu, em grande parte, para a realização de registros no diário de campo.

3. O CENÁRIO E OS ATORES

3.1 Um breve histórico sobre a educação na cidade de Gravataí

Em abril de 1763, foi fundada a Aldeia dos Anjos, antigo nome da cidade de Gravataí, tem uma história cheia de conflitos expansionistas, envolvendo as coroas ibéricas (espanhola e portuguesa), durante 300 anos.

Desde então, foram três tratados, objetivando estabelecer os limites territoriais de cada coroa¹⁰³. Barroso (1990) nos informa que: “*No século XIX, na década de 80 o plano expansionista Português se concretiza com a conquista definitiva das missões. A partir daquele momento (...), o princípio da preservação da conquista não será descuidado ao longo do século XIX*” (p. 127).

No final da primeira metade do século XIX, as ações da Revolução Farroupilha¹⁰⁴ também repercutem em Gravataí. Os primeiros colégios, um para meninos e outro para

103 Entre a assinatura do primeiro tratado (Tordesilhas, 1494) no final do século XV e a do terceiro no final do século XVIII, é possível identificar o surgimento das primeiras instituições educacionais permitindo, assim, configurar o início do uso da educação escolar para os povos indígenas instalados naquela região de fronteira.

104 A Revolução Farroupilha foi um movimento armado que se rebelou contra administração central do Império do Brasil, chegando a separar-se do mesmo, proclamando uma república autônoma em novembro de 1836. A república Sul Rio-Grandense durou nove anos, extinguindo-se com a pacificação da província em 1845 (Osório, 2000). “Mas afora a organização de um corpo provisório e precauções contra surpresas de alguma força inimiga nada de extraordinário aconteceu em nossa Gravataí.” (Martha, 1987. p.11).

meninas, surgem no final do século XVIII, mas é no final do século XIX, na década de 80, que o plano expansionistas português se concretiza com a conquista definitiva das Missões.

Gravataí mantém-se até 1880 como distrito de Porto Alegre. No final do mesmo ano, o distrito emancipa-se como consequência de um processo histórico-administrativo iniciado há 40 anos atrás, vivenciado e operado pela comunidade, culminando com o auto de instalação e respectiva lei de criação do município neste ano¹⁰⁵.

Neste período, cabe destacar o comportamento da câmara e da comunidade com relação à educação. Na primeira sessão, já tratava da instalação de uma aula de primeiras letras para o sexo feminino¹⁰⁶. Naquela época, evidenciava-se a transmissão dos valores educacionais de uma sociedade conservadora e elitista.

Era um ensino marcadamente europeu, de herança cultural portuguesa, onde a moça era preparada para as lides domésticas a partir de uma perspectiva intelectual da classe dominante. No século XX, no início da segunda década, em 1912, surge a primeira tentativa de ensino particular.

Os Irmãos Maristas fundam o Colégio São Luís. Tentativa que não frutificou; o colégio encerrou as atividades em 1918. Na década de 20, as escolas urbanas foram reunidas com a criação do primeiro grupo escolar público.

Nesta mesma época, outra tentativa de ensino particular é realizada. Um colégio paroquial, que funcionava na sacristia da igreja matriz em 1920, passou a ocupar um novo prédio com curso primário e confiado às Irmãs do Imaculado Coração de Maria¹⁰⁷ a partir de 1926.

105 Neste período, a sociedade rio-grandense transformava-se politicamente, transformações evidenciadas a partir da guerra do Paraguai. Ao final da década de 1860, é iniciada a organização do Partido Liberal Histórico empunhando a bandeira da descentralização administrativa e representação das minorias. Criado em 1878, ano em que chega ao poder (Osório, 1990).

106 “Torna-se evidente a regularidade com que as matérias educacionais aparecem nas atas da câmara [de 1880 à 1886]. Fazendo uma rápida listagem e levantamento preliminar dos assuntos, encontramos entre os principais: contratação de professores, concessão de licença de saúde aos docentes, atendimento de pedido de material das escolas, aluguel de escolas, reorganização do ensino público, tendo vista a mudança política, adequação do município à legislação vigente, além de nomear comissões, (...) para examinar as aulas do município e seu estado regular” (Osório, 1990. p. 121).

107 “O colégio foi alvo de uma campanha realizada pelas lideranças católicas, no sentido de construir um prédio para o colégio que se chamaria Dom Feliciano, a ser confiado aos Irmãos Maristas” (Martha, 1987. p. 12) Este colégio existe até hoje.

Em 1938, é decretada a criação da cidade de Gravataí; desta data até a década de 80, o município sofre três desmembramentos¹⁰⁸. Este fato não impede a instalação de grandes indústrias na cidade, nas décadas de 60 e 70, culminando com a criação do Distrito Industrial. Os aspectos educacionais do período (1938 à 1996), expressos em documentos oficiais (alguns deles no arquivo passivo da SMEC), ainda não estão sistematizados nem disponíveis para pesquisa e consulta.

Gravataí, aquela primitiva aldeia indígena, depois povoado luso marginal, que já vinha desde os anos 1960 como parte da Área Metropolitana da Grande Porto Alegre, sediando um parque industrial, veio tomando rumo inverso ao de sua evolução bi-secular (Barroso, 1990. p. 132).

É possível registrar que, no final da década de 80, nasce o SPMG¹⁰⁹ e nos anos 90, a educação pública passa a ter a participação mais efetiva dos trabalhadores em educação¹¹⁰. Considerando o período que circunscreve a data de fundação até a presente data, o SPMG vem influenciando, resistindo e contribuindo para a democratização e qualificação da educação no município.

Em 1996, os trabalhadores em educação, através do sindicato, realizam o “Fórum de Educação: Do Caos a Uma Nova Ordem”, elaborando um documento final que foi entregue ao prefeito que tomaria posse em 1997.

A partir desta data, o município muda radicalmente a estrutura educacional existente, quase secular, que colocando em xeque a escola tradicional que é questionada durante o desenvolvimento do projeto de reestruturação curricular e que culmina com a realização do “I Congresso Municipal de Educação”, sintetizado nos Anais, que passam a ser o documento referência para o desenvolvimento da atual política educacional.

108 Em 1939, com a criação do município de Canoas, em 1965 com a criação do município de Cachoeirinha e, em 1988, emancipação dos Distritos de Glorinha e Dom Feliciano.

109 Sindicato dos Trabalhadores em Educação. Uma reforma estatutária suprimiu a palavra “professores” pela de “Trabalhadores” para abranger e incluir os especialistas e funcionários das escolas que não são professores.

110 Nesta década, cresce o número de professores selecionados por concurso público e, em paralelo, na primeira metade da década, a participação aumenta enquanto segmento de categoria nas discussões públicas sobre a educação e sobre a Educação Física escolar. Esta participação é informada na etnografia propriamente dita, quando aborda a atuação profissional.

Em 2000, o SPMG realiza o II Fórum Educacional: Construindo a Caminhada. Neste Fórum, também se produziu um documento final. Na introdução do documento, os trabalhadores da educação argumentam:

A realização do 2ª edição do Fórum Educacional, após quatro anos de mandato do atual governo, representa um traço marcante e histórico por parte de uma instituição que desenvolve uma política sindical séria, propositiva e crítica. Estas características são inerentes e necessárias à construção comunitária de um projeto educacional que apresente visibilidade e previsibilidade à comunidade gravataiense. Nesta perspectiva, a nossa atitude pública está voltada para identificar e referendar as conquistas sócio-educativas realizadas até o presente momento, bem como apresentar sugestões a partir de uma reflexão coletiva propositiva (SPMG, 2000).

Atualmente as políticas públicas do município vêm sendo implementadas a partir das mudanças iniciadas em 1997 pelo Partido dos Trabalhadores. Os gastos anuais para educação em 2000 foram R\$ 36.092.330,69¹¹¹. A população, em números absolutos, é de 232 447¹¹² habitantes residentes, destes 92%¹¹³ residem na área urbana, cuja atividade econômica está concentrada na indústria, comércio e outros serviços¹¹⁴.

A educação do município, em 1997, teve um total de 51344 matrículas considerando a pré-escola, o ensino fundamental e médio. Deste total de matrículas, 82,2% são oferecidas nas escolas públicas municipais e estaduais; desse percentual, 57,96% (25708) são oferecidos na rede municipal de ensino.

A rede pública e privada de ensino tem um total de 99 estabelecimentos de ensino, com 67,67% no ensino fundamental. O total de docentes é de 1117; destes, 89,25% atuam no ensino fundamental.

111 Deste total quase 21 milhões foram destinados ao pagamento dos salários dos trabalhadores da educação (professores, especialistas em educação, secretárias de escolas e funcionários) (Relatório físico financeiro, Prefeitura Municipal, 2001)

112 IBGE, resultado preliminar do censo 2000.

113 IBGE, Base de Informações Municipais Digital 1997.

114 IBGE, Pesquisa de Informações Básicas 1999.

3.2. As escolas eleitas

As escolas selecionadas para esta investigação apresentam uma estrutura administrativa e pedagógica comum como segue¹¹⁵: todas as escolas realizam sua avaliação trimestral com parecer descritivo, todas as escolas são seriadas, os regimentos escolares estão sendo novamente estudados e sofrendo alterações ou em processo de tramitação no Conselho Estadual de Educação e o projeto político-pedagógico de cada escola está sendo elaborado.

As escolas participantes desta investigação desenvolvem os seguintes projetos pedagógicos:

L A – Laboratório de aprendizagem

P D A – Plano didático de apoio

P P - Progressão parcial

T P – Turmas de progressão

Segundo informações de uma diretora e um supervisor (de escolas diferentes), os projetos PDA e PP, em 2002, poderão deixar de ser desenvolvidos, em virtude da escassez de recursos humanos para esta finalidade. Duas escolas não realizam os projetos de LA e PDA; o motivo é falta de recursos humanos.

Das cinco escolas participantes do estudo, apenas a Escola Municipal Érico Veríssimo possui uma sala de ginástica específica para as aulas de Educação Física. O quadro IX apresenta informações que auxiliam na percepção da estrutura de cada escola.

115 “Uma das grandes tensões ocorridas na rede de ensino em 2000 foi sobre a elaboração dos projetos político-pedagógicos, como consta na carta do II Fórum Educacional. “Necessidade de elaboração do projeto político-pedagógico para a construção dos planos de estudos; solicitação da prorrogação do prazo de entrega dos Planos de Estudos, frente as dificuldades enfrentadas pelas escolas em realizá-los, o que já foi encaminhado pelo Fórum Estadual dos Conselhos Municipais Educação” (SPMG, 2000).

QUADRO IX – Informações das estruturas de cada escola

Escolas	Data de criação	Nº. de profº.	Nº. de especialista em educação	Coord. Princípios convivência	Projetos pedagógicos desenvolv.	Nº. de funcionários	Nº. de turmas	Nº. de alunos
E.M. de Ens. Fund. Nossa Senhora Aparecida	1988	64	4	2	L.A	10	35	869
E.M. de Ens. Fund. Érico Veríssimo	1983	34	3	2	L.A T.P	6	20	524
E.M. de Ens. Fund. Áurea Celi Barbosa	1978	100	11	3	L.A	13	39	1209
E.M. de Ens. Fund. Jardim Florido	1988	37	2	1	P.P P.D.A L.A	5	28	74
E.M. de Ens. Fund. Cinciano Jd. Do Vale	1960	39	2	1	P.P P.D.A L.A	9	27	715

Fonte: Boletim Estatístico da SMEC – Gravataí/RS. (Abril, Maio, junho/2001)

Cabe destacar que a escola Áurea Celi Barbosa é a única escola que funciona em três turnos (manhã, tarde e noite). Além disso, as escolas apresentam nos seus quadros o coordenador de princípios de convivência, função que substitui a do coordenador de turno, referência da escola tradicional que tinha como responsabilidade cuidar da disciplina a partir de mecanismos punitivos. Após apresentar um breve contexto onde foi realizada a investigação, desenvolverei a terceira e última parte deste estudo.

PARTE III - ETNOGRAFIA PROPRIAMENTE DITA

4. A TRAJETÓRIA DOCENTE

Nesta parte do estudo, realizo interpretações a partir das informações registradas nas entrevistas e observações da prática pedagógica, realizadas junto aos colaboradores dessa investigação, estabelecendo aproximações e comparações com o referencial teórico e com os documentos encontrados no campo. Dessa forma, procuro trilhar um percurso interpretativo a partir da convivência cotidiana com os colaboradores e os informantes coadjuvantes¹¹⁶ que me auxiliaram no trabalho de campo.

A seleção das falas me obriga, como pesquisador, a excluir idéias importantes dos meus colaboradores, risco inevitável no processo de decisão solitária e arbitrária que desempenho nesta investigação. Precisando objetivar a construção do texto, procuro não pecar pelo exagero nem pela falta de informações dos sujeitos viventes neste contexto de encruzilhadas de cultura que caracterizam o contexto escolar.

A escola, enquanto espaço de encruzilhadas de cultura, tem como responsabilidade específica que a distingue de outras instituições e instâncias de socialização e lhe confere sua própria identidade e sua relativa autonomia; é a mediação reflexiva daqueles influxos plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações, para facilitar o seu desenvolvimento educativo (Pérez Gómez, 1998, p.17).

Imersos em um contexto cultural híbrido (Candau, 1996), os professores têm desenvolvido uma prática pedagógica onde o ensino do esporte é preponderante e, por que não dizer, hegemônico. Para entender como esses professores hegemonizam o esporte enquanto conteúdo da Educação Física escolar, foi necessário dar um sentido interpretativo, ordenando os caminhos que são percorridos por eles, considerando a formação inicial e

116 No trabalho de campo, especificamente nos núcleos escolares onde são feitas as pesquisas, nas idas à SMEC à procura de documentos e no SPMG, sempre encontrei acolhida nas solicitações de informações e acesso aos documentos utilizados nesta pesquisa.

permanente, a atuação e experiência profissional e a cultura docente (que é constituída a partir das categorias anteriores e é uma categoria relevante em toda a vida profissional).

Em seguida, abordo questões pertinentes à Educação Física no contexto escolar a partir das seguintes categorias: o conhecimento docente e as fontes de informação, o planejamento disciplinar e os conteúdos de ensino, a prática pedagógica no processo ensino-aprendizagem, a valorização da Educação Física, os eventos esportivos e o esporte escolar e, por fim, o espaço físico e os recursos materiais.

4.1. A formação docente

A trajetória profissional começa antes do ingresso ao curso, ao considerarmos os aspectos motivacionais na escolha do mesmo. Todos os colaboradores desta investigação têm na Educação Física escolar uma marcante experiência, nas competições escolares; nesse sentido, algumas opiniões são significativas nesta análise, como é o caso de Marisa:

“Sempre gostei de esporte, fui atleta de handebol e, na verdade, o que eu gosto é de ver o trabalho que se faz e o resultado que se tem depois disso.”

A experiência de Márcio não é diferente; segue a trajetória de Marisa:

“Eu estudei em escola agrícola e fui muito incentivado pelo meu prof. de Educação Física. A partir disso, me criei laureado no atletismo da Sogipa (...). A minha vida toda foi em esporte e, pelo incentivo que eu tive na escola, pela vida esportiva, por ter parentes, também, no esporte (...), isso tudo desencadeou prá o meio da Educação Física.”

As experiências nos tempos de escola são carregadas de sentimentos amorosos pelas atividades esportivas e a satisfação por elas gerada, significativa para alguns colaboradores, como relata Carlos a sua experiência:

“O que me fez estudar Educação Física, foi ser apaixonado pela atividade esportiva; sempre foi um grande sonho meu fazer uma atividade desportiva. Desde pequeno, eu fazia uma atividade esportiva que era o judô. Depois, quando nós morávamos em SP e eu era pequeno, comecei no clube Pinheiros a fazer ginástica de solo. Então, o meu sonho era saber tanto quanto o professor: a mecânica, como funcionava a coisa. E isso, desde

cedo, me tornou um apaixonado pela atividade desportiva e um dia ser professor e poder divulgar.”

O elevado grau de satisfação é descrito por Mauro:

“(...) quando aluno, eu fui jogador de vôlei, fui jogador de handebol na minha cidade, eu era do interior. A gente saía da cidade, eram outros tempos digamos, mas saí da cidade de ônibus para ir jogar. Eu morava em Caçapava/RS, fui jogar em Bagé/RS, fui jogar em Santa Maria/RS pela minha escola.”

Motivados pelas experiências marcantes no esporte escolar, os profissionais, ao chegarem na graduação, continuam próximos do esporte, seja através das atividades esportivas vividas nas disciplinas (atletismo, voleibol, futebol, basquete, handebol, judô, capoeira, dentre outras) ou por opção individual em atividades físico-desportivas realizadas no seu tempo livre ou nas disciplinas que o ajudam a compreender o desenvolvimento e a melhora do desempenho na prática desportiva.

A fisiologia, a biologia, a anatomia, a cinesiologia, a biomecânica são exemplos de disciplinas que dão suporte às atividades esportivas. Ao relatarem sobre as disciplinas que marcaram a sua formação, os colaboradores trazem experiências curriculares que ocorreram na sua formação inicial.

No relato de Lúcia, podemos verificar essas influências:

“Anatomia, biologia, cinesiologia, fisiologia foram coisas que eu nunca tinha visto sobre o corpo; eu sempre gostei muito de trabalhar com o corpo, mas eu nunca tinha tido esse tipo de... matéria, esse tipo de coisa que eu nunca tinha visto, bioquímica essas coisas assim. Isso me marcou bastante, porque eram coisas que me assustavam até. Eu não sabia nada disso.”

Nos relatos de Roberto, encontramos argumentos que reforçam as minhas análises, pois demonstram a influência dessas disciplinas na formação inicial do professor, mesmo quando esses conhecimentos não são aprofundados, como nos descreve abaixo:

“Todas elas voltadas para a questão do corpo: anatomia, cinesiologia, biomecânica e foi nessas áreas que eu menos aprofundei; eu fui buscar conhecimentos e ainda busco, até hoje, busco leituras. Me chamava a

atenção a preparação física, as bases metodológicas da preparação física, sempre me despertavam muita curiosidade, mas foi a carência maior que posteriormente vim a buscar e continuo a buscar.”

A Wanda expressa a mesma compreensão e teve a mesma influência disciplinar que o Roberto e Lúcia, ao falar da sua experiência:

“Por incrível que pareça, foram as disciplinas mais esportivas e a recreação. A minha graduação foi muito fraca, tanto em termos de anatomia, fisiologia e cinésio, eu senti muita falta disso depois. Quando comecei a trabalhar, eu tive que procurar alguns livros (...). O que me influenciou muito foram a recreação e os esportes (vôlei, handebol e atletismo); gostei muito de atletismo na escola.”

Nos argumentos da professora Maura, encontramos referências as disciplinas da área pedagógica e da metodologia da pesquisa, mas incluiu as disciplinas esportivas, e aquelas que explicam os mecanismos funcionais e estruturais do corpo continuam marcando a formação inicial, como segue:

“As que eu mais me identifiquei foram cinesiologia, todas que trabalhavam a área pedagógica, metodologia do trabalho científico, das desportivas o voleibol. Muitas das disciplinas, se eu pudesse, eu voltaria a cursar de novo e ia fazer tudo diferente. Eu comecei a ter essa consciência no final do ano passado quando estava me formando e disse: - meu Deus, por que não dá para voltar? Eu tentei correr atrás de tudo o que eu não tinha feito quando estava fazendo o meu trabalho de conclusão.”

Os professores de Educação Física, antes de chegarem ao ensino superior, já acumulam experiências desportivas vividas na educação escolar de 1º e 2º graus que, somadas às experiências curriculares da graduação, constituem e dão o suporte inicial da sua identidade¹¹⁷. Portanto, refletir as influências disciplinares na formação acadêmica dos docentes aproxima-nos de fontes do conhecimento que subsidiam a prática pedagógica e ajuda-nos na identificação das limitações da formação inicial direcionadas ao ambiente escolar.

117 Silva (1999) afirma que o currículo, também é uma questão de identidade.

O tipo de formação inicial que os professores costumam receber não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática da sala de aula. Além disso, não se tem a menor informação sobre como desenvolver, implantar e avaliar processos de mudança. E essa formação inicial é muito importante já que é o início da profissionalização¹¹⁸, um período em que as virtudes, os vícios, as rotinas etc. são assumidos como processos usuais da profissão (Imbernón, 2000, p.41).

As influências disciplinares mais significativas na formação inicial isolam os docentes das teorias do currículo, da sociologia da educação, da antropologia, da filosofia da educação exemplos de áreas do conhecimento necessárias e auxiliares nas reflexões pedagógicas não são comuns entre os colaboradores, fato que revela uma identidade docente voltada para os aspectos da formação esportiva do aluno.

As restrições das influências curriculares que constroem as competências do professor na formação inicial, não é espontânea, como analisa Molina Neto (1997), é um reflexo da vivência escolar de 1º e 2º graus e das estruturas e organização dos currículos de graduação que dão grande relevância a perspectiva técnica da formação. Kunz (1991), apresenta um argumento mais pontual ao afirmar que a formação inicial ocorre a partir das ações padronizadas do mundo esportivo.

Portanto a transformação das práticas pedagógicas na escola depende muito da formação inicial desenvolvida nas escolas de educação Física que têm nos seus currículos como pano de fundo, relevante, em todo este debate.

No final da formação inicial, é realizado o estágio curricular obrigatório¹¹⁹. Este surge como fator de decisão na vida do graduando, pois na hora de decidir entre o

118 “O autor sugere uma análise sobre o que consideramos como profissionalismo e profissionalização à luz de um novo conceito de profissão e de desempenho prático. “(...) assim, profissionalismo – alguns estudos dizem profissionalidade – [são as] características e capacidades específicas da profissão; profissionalização: processo socializador de aquisição de tais características que pretende passar de um conceito neoliberal (...) de profissão a um conceito mais social, complexo (descrição de atividade profissional e valorização no mercado de trabalho) e multidimensional, em que o processo de profissionalização fundamente-se nos valores da cooperação entre os indivíduos e do progresso social (p. 24)

119 As situações vividas pelo professor durante o processo da formação inicial já o coloca no mercado de trabalho com uma prática acumulada durante a sua experiência adquirida neste mesmo mercado. A experiência é entendida em seu sentido amplo. É seu acúmulo histórico analisado, carregado em sua ação docente, renovado a cada dia na prática docente e na construção de sua trajetória.

emprego¹²⁰ e o curso, a opção pelo curso é evidente, como podemos verificar no caso de Márcia, como segue:

“Durante a faculdade, eu trabalhava em um escritório todo o dia, saía voando para ir à faculdade, com a bolsa cheia de abrigo que não combinava com o local de trabalho que exigia uma roupa mais social. Na faculdade, tinham aulas práticas. Depois pedi demissão desse emprego para fazer o estágio obrigatório, pois eu não tinha alternativa.”

Após a conclusão da formação profissional¹²¹, que não se esgota com a aquisição do título, o professor necessita atualizar seus conhecimentos que contribuam na ampliação de suas capacidades em incorporar a reflexão pedagógica como uma ação inerente à sua prática. É dentro deste quadro que a formação permanente torna-se importante, mas representa um caminho cheio de obstáculos para alguns professores, como nos relata Márcio:

“Eu procuro sempre que possível participar desses encontros... é lógico que demanda todo um custo e toda uma compensação em termos de dias que tu perdes, que não são todas as escolas que abrem para isso, também é uma coisa complicada, tu até sai, mas depois tem que pagar o dia, além de estar pagando todas as despesas que é um troço meio complicado.”

As dificuldades têm sido motivo de perseverança por parte de alguns professores, como é o caso de Roberto que nos conta a sua insistência em buscar informações atualizadas:

“Eu sempre procuro ir atrás, vejo a necessidade de estar bastante informado, tive a sorte de conhecer alguns colegas em Gravataí/RS que me estimularam a buscar informações, procuro comprar alguns livros, (...). Atualmente é meio restrito, mas eu gostava muito de freqüentar a universidade para utilizar o espaço da biblioteca, buscando novas informações, novas leituras. Continua ainda aceso o desejo de ler mais,

120 Para muitos dos colaboradores, o emprego era uma fonte de recursos que auxiliava nos estudos da graduação, apesar de que a área de atuação no emprego nem sempre coincidia com os estudos da graduação.

121 Imbernón (2000) entende que a formação do professor consiste em descobrir, fundamentar, organizar, revisar e construir a teoria, recompondo o equilíbrio entre os esquemas práticos dominantes e os esquemas teóricos que os sustentam. Nesta perspectiva, o profissional da educação é construtor de conhecimento de forma individual e coletiva.

buscar mais. Isso tem muito a ver com a carência da universidade; no meu curso, muitas vezes, não foi priorizada a formação e depois que me formei, no trabalho, eu fui atrás, fazendo cursos.”

Outro tipo de dificuldades é o custo dos investimentos pessoais na formação permanente, quando somadas ao excesso de atividade laboral. O custeio passa a ser um novo componente estrutural que impede e desestimula o investimento na formação permanente. Mauro, ao relembrar das limitações da formação inicial, nos conta as suas dificuldades em compatibilizar estudo com trabalho e a vida privada:

“Olha, eu deixei, acho que..., muito a desejar, porque hoje eu não posso mais em função de que vivo muito atribulado, eu tenho quatro escolas, duas públicas e duas particulares. Eu tenho meus horários tomados, eu tenho só o horário noturno que eu não posso abrir mão por enquanto, porque eu estou com um nenê de um ano, estou louco para fazer mais alguma extensão, mais outra especialização, mas não tenho nem grana. Fiz alguma coisa em tempos de faculdade, alguns congressos eu fui e depois nunca mais fui. Digamos até que eu me acomodei um pouco.”

Este é um problema que afeta outros professores, como é o caso de Wanda:

“No início, eu ainda consegui acompanhar, fazendo alguns cursos. Depois com problemas particulares também, mais em função do tempo e do valor financeiro, muito pouco se consegue hoje. Quando tem algum curso, alguma outra coisa, ou não tem como pagar ou não dá para deixar de trabalhar. É muito difícil; hoje em dia é muito difícil. Livros, praticamente impossíveis; se não tem biblioteca para tirar, comprar é difícil.”

A formação permanente, enquanto uma escolha individual, fica comprometida quando consideramos a falta de recursos financeiros e o tempo disponível para realizá-la, fato que dá ao professor uma única opção, qual seja a formação oferecida pela instituição mantenedora, identificada na rede de ensino de Gravataí como formação continuada.

Para Molina Neto (1996), os programas de formação permanente geralmente se desenvolvem de três maneiras: 1) cursos sobre temas específicos desenvolvidos por especialistas, 2) congressos científicos, onde geralmente os investigadores e professores universitários apresentam seus temas e fazem debate entre si e os professores das escolas,

3) seminários pontuais entre professores de determinada região geoeeducacional. Um trabalho mais vinculado à realidade de cada núcleo escolar e os seus problemas específicos é escasso.

Na opinião de alguns colaboradores, as ações da mantenedora, nesta direção, não atendem aos interesses específicos da área. Sobre este tema, Márcio justifica:

“Os programas de formação continuada oferecidos pela SMEC raramente ou poucas vezes tu encontras alguma coisa direcionada à área da Educação Física, do exercício, da recreação, da formação corporal do conjunto dos alunos. Eu acho que isso deveria ser contemplado, mais proporcionado, seja com profissionais da rede, seja com profissionais de fora da rede ou que as pessoas fossem convidadas a participar de eventos que tivessem mais a ver com a realidade que a gente trabalha e com a área que a gente atua também e que não fossem uma questão tão teórica e tão macro como propostas pedagógicas que nem sempre se enquadram na área que a gente trabalha”.

Outro aspecto importante a ser considerado é a realidade cotidiana vivida em cada núcleo escolar pelos professores. Fato que tem conduzido muitos professores a rejeitarem as informações acadêmicas difundidas na rede. A opinião de Mauro sobre as atividades de formação continuada nos revela essa necessidade:

“Sobre a experiência de assessoria da UFRGS, eu senti um confronto. As pessoas vinham muito assim, funcionários da UFRGS, muito assim, donos do saber e nós éramos... eu senti e os colegas sentiram na época dessa assessoria que a gente foi meio colocada assim, vocês aí e nós aqui; nós viemos de PoA/RS para ofertarmos essa assessoria, as pessoas de repente chegaram falando um parafraseado meio que técnico, meio que... e as pessoas aqui, digamos, alguns entenderam alguma coisa para fazer o andamento do trabalho; tem gente que ficou boiando total; tem professoras muito antigas sem reciclar. Eu tenho dez anos, tenho 34 anos de idade, dez anos de magistério e já me sinto um pouco defasado e às vezes me reciclo, tô sempre meio que querendo buscar. Existem pessoas que não se reciclam há duzentos anos aqui e ficaram boiando e se sentiram diminuídas, digamos, com esse trabalho dessa assessoria que eu não sei... . Foi uma

coisa meio imposta, mas pedida pela escola. Mas meio imposta das pessoas detentoras do saber ou não para nós simples mortais¹²².”

Diante dessa situação de insatisfação, o professor tende a rejeitar as contribuições acadêmicas propostas na rede que são veiculadas nos momentos de formação continuada¹²³. Dando continuidade à sua análise anterior, Mauro externa essa situação:

“Eu acho que é muito interessante toda essa apresentação e esses momentos que a SMEC coloca para nós, professores, fazermos. Nós tínhamos que ter uma forma organizacional melhor e uma diversidade maior, principalmente para a área de Educação Física. Ocorre sempre de termos aula recreativa (...) a mesma pessoa há dois, três anos na rede, o mesmo curso, o mesmo polígrafo. Que eu queria... a gente precisa, né, eu tenho dez anos de formado, precisamos reciclar, eu não tenho muito, como falei antes, tempo fora. Tenho angústias sim, tenho necessidades sim, mas queria que fosse a coisa mais orientada e tivesse mais oportunidades, um leque maior, uma oferta na área de cursos de EF. Acho interessante a... como vou dizer... a vontade que a SMEC tem de trazer cursos, são anseios pedidos por nós enquanto Sindicato, enquanto núcleo, enquanto professores nas escolas. Mas eu vejo um pouco desorganizado, em função de que eu já fui parar em cursos e não fechou; eu pedi outras coisas, eu já fui parar em cursos de aprender escrever, já fui parar em cursos de funcionário para serventes, também colega, é vero. Digamos que eu queria ir para um curso de consciência corporal ou sei lá de metodologia de treinamento, qualquer coisa e que tivessem pessoas afim e não colocassem um aluno de 4ª série que não entendesse nada¹²⁴, simplesmente para colocar os segmentos para fazer números, pessoas não afins com a disciplina que vai ser apresentada, com o conteúdo que vai ser conversado e debatido nesses seminários ou nessas palestras e tudo mais.”

122 A UFRGS é parceira da SMEC no processo de reorientação curricular desenvolvido na rede de ensino. Através da Pró-Reitoria de Extensão, Núcleo de Integração Universidade Escola. Em outubro de 2000, as escolas assessoradas pela UFRGS apresentaram trabalhos desenvolvidos a partir da assessoria no “Seminário Municipal: No Caminho da Escola que Queremos” (Memo. Circ./gabinete/Nº 234/00).

123 Para Borges (1997), a distância entre formação acadêmica e realidade escolar estão vinculados à dicotomia teoria e prática. O pano dessa dicotomia está no trato com o conhecimento nos currículos dos cursos formadores de docentes.

124 A democratização da educação tem conduzido outros segmentos da comunidade escolar a participarem de maneira conjunta das ações desenvolvidas pela mantenedora voltadas para a formação continuada.

A crítica de Mauro à nova perspectiva da formação permanente é reflexo da indignação que se constrói a partir das proposições da mantenedora que desenvolve suas ações presa às convicções dos gestores que agem pautados em compreensões político-partidárias. Na perspectiva de Arroyo (2000), esta opção não nos oferece certezas.

(...) uma conseqüência muito séria poderá ser negligenciar a história concreta, cotidiana, lenta do fazer da escola e de seus profissionais, do consolidar-se da cultura pública e especificamente do direito à educação como direito humano. A história política das lideranças não é, nem tem por que ser, a história da construção das identidades profissionais das bases e da identidade social do campo educativo. A cultura profissional do magistério não tem de ter como protótipo a cultura política de suas lideranças (p. 197).

A possibilidade de formação permanente desenvolvida na rede de ensino pelas assessorias institucionais onde professores de instituições de ensino superior atuam junto a alguns núcleos escolares. Estas experiências não têm sido significativas aos olhos dos colaboradores, e as repercussões dessas ações não têm representado uma experiência válida para muitos colaboradores. De maneira isolada, mais significativa, a assessoria não representou uma iniciativa satisfatória, como nos relata Mauro, a partir da experiência desenvolvida em sua escola:

“A assessoria não mudou; não houve, no momento, um anseio das pessoas tentarem, até isso nos bateu; mas, na área de Educação Física, mudou... mudou sim na área de Educação Física. (...) no torneio anual da escola, que é feito na semana de outubro, como eu falei antes, é elaborado um mês e meio antes. Antigamente nós organizávamos regras para entrar na seletiva, qual o aluno que poderia? Isso foi sugerido por eles, assessores, que os alunos trabalhassem este espírito democrático, que eles mesmos ditassem as regras de quem poderia e de quem não poderia participar: aluno que chega atrasado pode, aluno que assinou advertência não pode, etc. Isso aí veio até bem, mas eu não vejo nada mais do que isso nessa assessoria que tenha surtido efeito aqui.”

Diante dos relatos de alguns colaboradores, é perceptível o quanto a formação permanente desenvolvida na rede é restrita e complexa. Restrita por não atender e/ou por não incorporar o que pensam os professores, e complexa por ser desenvolvida no âmbito da

escola. A complexidade é fruto da postura crítica dos professores, ao analisarem as propostas que vêm sendo desenvolvidas, pois as ações da SMEC não têm gerado satisfação aos professores de Educação Física na sua especificidade.

A trajetória docente na escola pública na maioria das vezes dura toda uma carreira; por este motivo, precisamos considerar que a qualificação profissional deve estar ligada a um projeto de formação permanente dos professores, não esquecendo, como analisa Molina Neto (1997), que esta idéia tem mobilizado instituições governamentais e professores através da instituição representativa da sua categoria.

Por este motivo, é necessário definir um projeto de formação permanente que considere a opinião e os interesses públicos dos professores; caso contrário, viveremos de pequenas conquistas cotidianas, como nos relatou Mauro, ou de grandes transformações que só existirão aos olhos das instituições mantenedoras, seus administradores e parceiros institucionais.

4.2 Atuação e experiência profissional

A atuação profissional é iniciada, para a maioria dos colaboradores, durante o transcurso da formação inicial. Mas tais circunstâncias não fazem parte das estratégias curriculares dos cursos de graduação; é uma opção e muitas vezes uma necessidade dos estudantes durante a graduação¹²⁵, que desde cedo acumulam experiências na atividade docente.

Marisa é um exemplo de caminhadas distintas no mercado de trabalho, durante a formação inicial, como ela nos conta:

“No primeiro semestre, eu já trabalhei no projeto Rondon com recreação para crianças em POA/RS, depois eu já comecei com recreação no hospital psiquiátrico São Pedro. Saindo do hospital, eu fui trabalhar no banco que não tinha nada a ver com EF, mas, em função, de pagar a universidade, eu tive que optar. No último semestre, eu saí do banco para poder fazer o estágio que o curso me obrigava e eu não tinha como fazer trabalhando no

125 Para muitos, é o primeiro emprego que irá auxiliar nos estudos durante a graduação, principalmente quando estuda-se em cursos vinculados às instituições privadas de ensino superior.

banco. Saí do banco e fui trabalhar com nataçãõ, fiquei seis anos com nataçãõ; depois da formatura, permaneci no local de estágio.”

Maura também teve experiência profissional durante a realização do curso, revelando uma situação corriqueira durante a formação inicial.

“Eu comecei a trabalhar antes de me formar; eu fiz magistério e, em 1994, fiz estágio em 1995 comecei a trabalhar com currículo, em 1997 fui contratada para dar aula de EF e eu fui me formar só agora em 1999. Era muito difícil dar aula de EF no início; era bem diferente do que fazia, eu não tinha muita tranquilidade, tudo era ao extremo, tudo era muito complicado, era difícil. Isto se justifica pela inexperiência e formação incompletas, sentia-me insegura. Eu trabalhei também em academia com musculação, fiz estágio com nataçãõ para bebês, ginástica aeróbica e aulas de axê (dança).”

A absorçãõ dos estudantes pelo mercado de trabalho precisa ser discutida nos cursos de graduaçãõ, a fim de desenvolver reflexões sobre o significado e importãncia em conhecer para melhor interpretar o mercado de trabalho na sua formaçãõ inicial, evitando que se torne mão-de-obra barata e assuma de maneira pretensiosa as responsabilidades cabíveis aos profissionais, evitando o comprometimento do seu futuro no mercado trabalho que um dia poderá rejeitá-lo¹²⁶ em troca de um outro estudante. Reconheço que é importante desenvolver experiências profissionais durante a formaçãõ inicial, como sugere Luciana:

“(...) eu acho importante todos os estudantes das humanas comecem a trabalhar antes de terminar a faculdade. Eu sinto que quem começa depois, tem mais dificuldade, e onde você vai poder juntar a teoria com a prática é trabalhando. E trabalhando... até..., muitas vezes voluntariamente desprendido de valores ou de clientela para já ver o que tu vais gostar mais de trabalhar. As minhas experiências foram em clube, academia, instituições que realizam grandes eventos (tipo SESI), creches e escola.”

126 Situaçãõ mais comum em academias, escolas infantis e o setor de prestaçãõ de serviço (personal training é um exemplo). A professora Maura é concursada e quando ministrou aulas nas circunstâncias acima relatadas, não tinha responsabilidade alguma para estar atuando naquelas condições. Devemos responsabilizar a instituição mantenedora que autorizou a professora a ministrar aulas.

Apesar da existência de variadas experiências vividas no mercado de trabalho durante a graduação, relatadas pelos colaboradores, verifiquei que alguns, a maioria, não tem a escola como a sua primeira escolha. Pelo contrário, a escola é um local aonde eles chegaram por motivos secundários. Para muitos professores, ela é o último reduto de trabalho antes da aposentadoria.

Caracterizando-se como um local de trabalho que é ocupado após uma série de outras tentativas, a entrada de Carlos para o magistério¹²⁷ é um exemplo desta situação; assim ele nos conta sua experiência:

“No mercado de trabalho... como eu tinha a base da ginástica de solo e no IPA, eu tinha um professor especializado. Ele trabalhava com outra área, que é de saltos ornamentais no GNU. Sabendo do meu potencial, o professor me levou para trabalhar com ele no Grêmio Náutico União, onde eu fiz parte da equipe de Ginástica de solo. Mesmo não tendo concluído a minha formação acadêmica, eu desenvolvi grande habilidade na área da ginástica de solo e olímpica. Essa foi a minha primeira atividade como acadêmico. Posteriormente, eu tive uma academia de ginástica, que só funcionava à noite, porque eu tinha outros afazeres. Isso me levou a desistir, pois era desgastante, eu não tinha um lugar apropriado, mas o trabalho que era feito... era gratificante, apenas as condições de trabalho eram adversas.”

Essa experiência durou apenas dois anos. Logo em seguida, Carlos passou a atuar no magistério, como ele relata:

“Depois, eu entrei para o ramo do magistério, onde ingressei na prefeitura de Guaíba/RS, através de concurso público, e posteriormente fiz concurso público nas áreas dois e três do estado, onde fui aprovado, rescindindo o meu contrato com a Prefeitura de Guaíba. Posteriormente, quando eu uni as minhas matrículas no estado, eu tinha quarenta hora, houve uma nova oportunidade de fazer um novo concurso público, então eu fiz na prefeitura de Gravataí, tirei sétimo lugar na área de EF e fui chamado para trabalhar onde trabalho até hoje na área de EF aqui juntamente com o estado onde eu tenho quarenta horas. O tempo de docência no magistério é de

127 Como dizem alguns dos meus colaboradores.

aproximadamente dezoito anos, e em Gravataí, treze anos na mesma escola.”

Márcio trilhou o mesmo caminho:

“Trabalhei desde sempre, no começo, com clube e academia... trabalhei bastante tempo, depois só academia e, em um segundo momento, a parte escolar há bastante tempo já, que era uma coisa que em função de não... ter mais... estando competindo e tal, fui acalmando e passei a trabalhar mais com a parte escolar que é onde estou centralizado hoje. Eu trabalho com escola e com a parte de trabalho personalizado, mas fora do ambiente escolar.”

As experiências vividas por Lúcia também são um exemplo dessa mudança de rota profissional, diferente das anteriores por expressar um certo dissabor, como nos conta a professora.

“A escola, enfim não era tanto, porque o que eu queria não era tanto dar aula, eu queria era... como eu sempre quis ser atleta, então eu procurava buscar sempre aquilo que eu mais gostava. Acho que me acomodei depois de um determinado tempo; não é que eu me acomodei, fiquei um pouco mais devagar, logo no início eu queria fazer mais cursos.”

Poucos colaboradores, ao contrário, tiveram na escola a primeira experiência depois de concluírem a graduação. A professora Wanda rejeitou plenamente outro contexto profissional que não fosse escolar, ao relatar a sua experiência docente. Ela diz:

“Minha experiência depois de formada foi só o colégio. Nunca quis nem procurei outro ramo, porque era uma coisa que não tinha interesse e continuo não tendo interesse. O meu interesse é trabalhar com criança e conseguir transmitir, fazer alguma coisa para melhorar o que está aí. Tive experiência em escola privada, mas por pouco tempo.”

A Márcia descreve que foi na escola a sua primeira experiência no mercado de trabalho e demonstra a sua preferência pelo debate público na educação, quando teve que optar entre a rede de ensino de Gravataí e Sapucaia, ambas no Rio Grande do Sul, a opção

pelo magistério ocorreu por achar a remuneração melhor do que a oferecida no setor privado de academias.

“Não tive experiência profissional durante a graduação. Só as monitorias obrigatórias que tinha que fazer. Depois de formada eu fiz concurso em Gravataí, apareceu concurso em vários lugares no estado, Sapucaia, inclusive, onde moro. Fiz o concurso em janeiro, e em maio fui chamada, foi o primeiro lugar em que trabalhei. Na época, o sindicato estava em evidência aprovando regimento, teve greve, teve lutas e eu achei muito interessante. Em paralelo, conheci a realidade de Sapucaia, onde moro, e lá o pessoal é muito limitado; eles mandam e os professores obedecem. Aqui, a gente tem um espaço, não é uma maravilha, mas eu gostei, acabei não saindo mais, fiz um outro concurso e passei a atuar com 40 horas. Tanto que depois o estado me chamou e eu não quis trabalhar. Sapucaia também me chamou logo em seguida e eu não quis. Tive oportunidade de fazer concurso em Porto Alegre e não fui em função da distância entre Sapucaia e Porto Alegre. Trabalhei em algumas academias como personal, mas como eles pagam muito pouco eu acabei ficando com a educação.”

As experiências profissionais dos colaboradores e os espaços onde elas ocorreram incluem professores com experiências prévias no mercado de trabalho, desenvolvidas durante e depois de concluída a graduação. A escola é um local de trabalho para qual alguns professores não têm uma predisposição para atuar em consequência da formação inicial.

Ao mesmo tempo, identifico que é preciso repensar o estágio nas suas mais diversas modalidades¹²⁸, para que o mesmo sirva, também, como um espaço síntese das teorias apreendidas, sendo um ambiente auxiliar na formação e qualificação dos futuros profissionais. Nesse sentido, as escolas de Educação Física têm a responsabilidade de estabelecer este debate elevando os níveis de reflexão com os acadêmicos durante toda a graduação.

128 O estágio voluntário e o remunerado são modalidades que existem e coexistem. Na escola de Educação Infantil do Centro administrativo Fernando Ferrari, existem dois estagiários de Educação Física remunerados e um voluntário, ambos com contratos formalizados.

Deixar de informar aos estudantes o papel que deve ser desempenhado no estágio, é restringir as experiências de ensino dos estudantes. Deixá-los atuar nos estágio no curricular, permitindo que naturalizem a compreensão de estágio vinculada ao fazer imediato, sem a mediação de profissionais que os coordenem, planejem e reflitam as práticas desenvolvidas nos ambientes onde eles são realizados durante a graduação. Em muitos desses espaços de estágio, os estudantes são explorados enquanto mão-de-obra barata e assumem responsabilidades cabíveis apenas aos profissionais formados.

Estas experiências, ao se naturalizarem, passaram a alicerçar o currículo durante a formação profissional que efetivamente influencia a constituição da cultura docente que se compõe a partir da especificidade de cada instituição onde o professor atua. Na próxima sessão, analisaremos a cultura docente enquanto o último aspecto da trajetória profissional dos meus colaboradores.

4.3 A cultura docente

A trajetória docente é contínua e ininterrupta, mas é durante esse processo que o professor, atuante no contexto escolar, sofre suas influências, sejam em decorrência de normas curriculares vigentes, das propostas de formação permanente, sejam por outras influências, como sugere Molina Neto (1997).

Na formação do professorado de Educação Física sob a perspectiva da cultura docente, implica levar em consideração, além das particularidades do currículo, da formação inicial e dos programas de formação permanente, outros elementos como a experiência acumulada dos professores, sua prática cotidiana nas escolas, o conhecimento elaborado nessa experiência e nesta prática, o processo de formação e suas crenças que desenvolvem em decorrência da articulação desses elementos em contextos determinados e da interação dos professores no lugar de trabalho (p. 35).

A cultura da escola é prioritariamente a cultura dos professores enquanto grupo social organizado Pérez Gómez (1998). As contribuições acima foram referência importante durante os meus contatos com os colaboradores nas entrevistas e observações da prática pedagógica. Pude registrar momentos de frustração, angústias, tensões e transtornos que atingem os colaboradores durante a sua prática pedagógica e trajetória profissional.

De início, identifiquei a importância das análises de Imbernón (2000) sobre algumas dificuldades atuais ou o risco de estagnação profissional, onde destaca uma série de obstáculos na formação dos professores dos quais selecionei três, como seguem: *“a falta de um debate sobre a formação inicial dos professores dos diversos níveis educativos, a falta de pressupostos para atividades de formação e, mais ainda, para a formação autônoma nas instituições educacionais e os horários inadequados, sobrecarregando o trabalho docente (p. 104)”*.

No cotidiano, os professores vivem uma série de mudanças. Uma delas é a sobrecarga e a burocratização do trabalho docente, temas abordados por alguns professores colaboradores. A sobrecarga de trabalho é lembrada por Maura que levou os alunos para participarem dos Jogos Estudantis do Rio Grande do Sul - JERGS, evento organizado pelo governo do estado e sentiu de perto esta situação. Assim ela nos relata:

“Tem grande problema de transporte para a gente levar os alunos; o professor não pode arcar com tudo, tem o grande problema do professor também ter que estar em outro lugar no momento da... , porque a gente tem que pegar muito serviço, abraçar muitos contratos para ter uma vida um pouco digna economicamente, digamos assim, e se estressa e aí as pessoas querem meio que lavar as mãos, assim: - Eu não vou, porque vou me incomodar, vai dar briga e etc.”

Uma outra situação de sobrecarga é descrita por Márcia, quando precisa providenciar recursos materiais para a escola:

“Depois que começou a vir a verba para a escola administrar, a escola ganhou uma quantidade de dinheiro e nós fizemos pesquisa de preços de bolas, camisetas para esportes coletivos, bomba para encher bolas, primeiros socorros, etc. (...). Depois desse repasse, não tivemos mais recursos disponíveis oriundos da SMEC. O outro caminho é que nós sempre fizemos campanha para arrecadar dinheiro através do festival de jogos; cobrávamos inscrição dos alunos. Por ex.: se a medalha custava R\$ 1,00 a gente cobrava R\$ 1,50 e com a arrecadação, nós investíamos nos materiais que sempre foram bons. Eu só posso dizer que o mérito é meu e da minha colega, pois somos nós que vamos atrás do material. Se nós não fizermos isso, não recebemos”.

Os professores apresentam características a partir dos seus sentimentos que são expressos em suas angústias, indignações e convicções no cotidiano escolar. Sentimentos que constroem, energizam e abalam a sua auto-estima. Portanto, o trabalho docente no contexto escolar é desenvolvido em um ambiente complexo e diverso¹²⁹, mantendo um certo grau de coesão, devido a existência de normas curriculares que estabelecem vínculos entre os diversos segmentos que freqüentam o universo escolar.

A manutenção desses vínculos aprofunda os laços na convivência comunitária, favorecendo a inter-relação permanente entre pais, alunos professores e funcionários e a partir dessas e diversas outras referências culturais que transitam na escola, influenciando o destino institucional, no caso da rede de ensino de Gravataí/RS, gerando como consequência a ampliação dos canais de participação democrática nas escolas.

Mais do que nunca, torna-se evidente a importância da postura crítica que deve ter o professor na sua ação educativa no desenvolvimento do trabalho docente. Para que isso aconteça, é necessário melhorar as condições para o professor desempenhar o seu trabalho.

Um exemplo é a análise que alguns colaboradores apresentam sobre o trabalho desenvolvido pela Educação Física na escola. A opinião de Marisa é significativa quando propõe uma Educação Física com mais qualidade ao opinar sobre como gostaria de perceber a prática pedagógica na escola:

“Sinceramente é entrar em uma escola, não ver o professor sentado, lendo jornal e os alunos lá jogando o que eles querem; muito simples isso aí, e hoje tem muito. Claro que já melhorou bastante, já melhorou. Mas eu sonho um dia chegar numa escola e ver que todos estão trabalhando, atuando como professor.”

Para Carlos, a análise passa por uma crítica sobre como são desenvolvidas as aulas de Educação Física; na opinião dele

“é um trabalho que não seja um trabalho “faz de conta” como é em todas as escolas pelas circunstâncias como é colocado. ... Apenas um trabalho para

129 Ao tratar da docência como ciência e arte, Woods (1998) afirma que, considerando o dia normal de qualquer docente, provavelmente descobriremos exemplos de tarefas científicas, artísticas, técnicas e burocráticas, processos de intensificação e muitas outras coisas.

constar que teve, onde o aluno entra sem saber nada e sai sabendo muito pouco.”

Na opinião de Márcia, existem dois tipos de profissionais como ela descreve:

“Nós temos dois tipos de profissionais de EF que eu vejo hoje em dia. Um é alienado e não quer nada com nada, e aquele que está inserido que quer mudança. Dentro da escola, quando tem alguém que pensa no todo, é importante para o trabalho pedagógico”.

As análises dos colaboradores questionam a predisposição do coletivo para realizar estudos, como expressa Márcia:

“... ninguém quer fazer nada; três ou quatro pessoas fazem e fica sendo como se fosse da escola. Estudar eu acho que ninguém quer”.

A rejeição pelos estudos é consequência de uma difícil aproximação entre os interesses que movem os responsáveis pela seleção e organização do saber escolar e as produções acadêmicas como relata Márcia em sua experiência com as assessorias:

“Vieram umas professoras da UFRGS, em um Sábado fazer uma assessoria com uma postura autoritária e nessa eu tive uma experiência desagradável. Durante uma das dinâmicas de grupo ao contestar a postura autoritária da assessoria, fui afrontada e nunca mais fiz parte das reuniões. Eu acho que estas assessorias estão aplicando seus interesses de pesquisa e não explicam com clareza aos professores que atuam nas escolas os motivos de certas dinâmicas aplicadas.”

Este distanciamento leva os professores a não verificarem mudanças significativas no seu cotidiano; Marisa apresenta o seu relato sobre as assessorias:

“A assessoria encerrou no ano passado e as mudanças no meu entender não foram significativas; a mudança que ocorreu foi a reclamação de todos que não estavam gostando. (...) A gente dizia olha a nossa realidade é assim, nós não estamos começando agora, nós já temos experiência, e eles respondiam: não, mas quem sabe... .”

O professor Roberto, em sua análise, apresenta motivos que estão relacionados à postura do professor e dificultam a formação continuada:

“As pessoas não vislumbram ou não priorizam modificar o seu trabalho, não entendem isso como necessário ou por insegurança, os professores, ou por falta de conhecimento ou por comodismo e aí rotulam esses espaços como espaços de não-aprendizagem, espaço de perda de tempo, não percebem aquele momento como momento de início, uma sacudida”.

Ao considerarmos que a mudança precisa respeitar a caminhada dos envolvidos, é possível concordar com a afirmação de Carlos:

“Os professores não estão preparados para a mudança. Apenas realizaram os seminários para constar. A gente notou que o professor não agregou nada ao seu conhecimento ou não agregou nenhuma mudança a sua situação do dia-a-dia.”

Agregar novos conhecimentos pressupõe um tempo mínimo necessário para que as leituras, reuniões de estudos e as tentativas de aplicação de novas metodologias no cotidiano possam ser experimentadas.

Considerando que nos calendários escolares, são previstos dias (turnos) para reuniões pedagógicas e administrativas, podemos acreditar que o tempo pedagógico necessário para estudos existe, mas ao ouvir o que pensam os professores, é possível constatar que as condições temporais para estudo são limitadas, como analisa Júlia:

“É que tem uma coisa um pouco contraditória em função, no caso específico dessa escola, dos três turnos. Se tu achas que tens que ser mais qualificado,... tu também tem que ceder um espaço para isso, precisas de um tempo para isso. Eu acho que eles poderiam ter feito em grupos menores, uma forma de oficina, ter momentos que não tem. As dinâmicas teriam que mudar, não ser oferecido são agora, esses cursos de formação. Na realidade, é um palestrante e as pessoas têm um espaço para fazer perguntas. Eu acho válido, mas têm outras alternativas que poderiam ser oferecidas também.”

O comentário de Júlia tem continuidade, quando ela analisa as discussões disciplinares:

“É um espaço, não sei se ocorre em outras disciplinas, para encontros de professores de Educação Física de todas as escolas, uma coisa mais regular. Na rede, se existe eu não sei, para tu vê; eu não sei se nós temos um coordenador municipal de Educação Física. Eu acho que teria que ter espaço, investir mais nisso não só na Educação Física, mas específico das disciplinas, pois acontece de uma forma mais global e só numa dinâmica.”

Dentro deste quadro, os professores não perdem as esperanças e nem abandonam os seus compromissos com a escola. Verificando alguns compromissos docentes nas tentativas de melhoria das condições materiais, identificamos quanto os professores estão inseridos e comprometidos. A colaboração de Carlos é um exemplo:

“Até os meus outros colegas têm conseguido doações em clubes onde trabalham para facilitar. Normalmente eu busco auxílio em outras escolas onde eu trabalho ou senão eu mesmo compro meu material com o meu próprio dinheiro. Os recursos financeiros ainda não são destinados para o material de EF. O único recurso que veio para a escola foi para construção da cancha. Há muita polêmica (professores e direção) gerada em torno do material e para não entrar em atrito, é mais... e elementar tu ter o teu material, garantindo uma prioridade de usá-lo e de guardá-lo, fato que não ocorria em outros anos, quando outros professores das séries iniciais usavam o material em outro período e quando nós chegávamos, o material não se encontrava no devido lugar ou sem condições de uso.”

Ao desenvolver práticas que justificam o seu compromisso com a escola, auxiliando na aquisição de recursos materiais e melhoria das condições do espaço físico disponibilizado para as aulas (conduta comum a todos os colaboradores participantes da investigação), fato que demonstra que eles procuram garantir condições mínimas para que possam desenvolver os conteúdos de ensino por eles selecionados no contexto escolar. Tema que passo a desenvolver no próximo bloco de categorias.

5. A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO ESCOLAR

Ao Refletir sobre este tema procuro analisar o conhecimento docente e as fontes de informação, o planejamento e os conteúdos de ensino, a prática pedagógica no processo ensino-aprendizagem, a valorização da Educação Física escolar, e os eventos esportivos e o esporte escolar.

A partir da observação das aulas de Educação Física, dos planejamentos analisados, das entrevistas categorizadas pude perceber como os conteúdos esportivos são relevantes, como afirmou o professor Mauro, em um dos nossos muitos diálogos, “... é um conteúdo preponderante”.

Porém, é neste contexto cultural que as adversidades para ministrar as aulas também representam um problema que afeta todos os colaboradores. A Educação Física escolar é marcada pela cultura esportiva, reflexo da formação inicial dos colaboradores e em paralelo sofre influências externas dos setores público e privado no desenvolvimento dos seus projetos esportivos¹³⁰ direcionados à população infanto-juvenil em processo de escolarização.

Estes influenciam, através dos mecanismos de mídia, as escolas na definição e padronização de um tipo de esporte escolar. Normalmente este esporte se confunde com os momentos de aula; as suas principais características são a improvisação e a pauperização dos recursos materiais e dos espaços físicos. Nas próximas sessões, interpreto o contexto escolar a partir dos temas apresentados no início deste tópico, procurando descrever um percurso que justifique a opção docente pelo conteúdo esportivo.

5.1 O conhecimento docente e as fontes de informação

Considerando que, na formação inicial, o professor foi e é influenciado pelos currículos que comportam planos de ensino centralizados nas técnicas e seqüências pedagógicas voltadas para a iniciação esportivas (Molina Neto, 1997), verifico o quanto a

130 “O Guri Bom de Bola” Organizado pela RBS TV, através da RBS Eventos, é executado pelas Secretarias Municipais de Educação, com apoio da Federação Gaúcha de Futebol e o JERGS organizado pelo governo estadual, são exemplos.

formação inicial é fundamental neste processo de seleção dos conteúdos. Ao chegar no cotidiano escolar os professores sentem falta da teoria (Borges, 1997).

A experiência de Maura confirma as análises de Borges (1997):

“Eu comecei a ter essa consciência no final do ano passado quando estava formando e disse: meu Deus, por que não dá para voltar? Eu tentei correr atrás de tudo que eu não tinha feito quando estava fazendo o meu trabalho de conclusão. Pesquisei muito na Internet e lembrei que o laboratório de informática estava sempre lá eu nunca ia, não tinha tempo, trabalhava direto e às vezes ficava em casa e não ia. De ler muito mais tudo que eu não li, eu lia só por obrigação, às vezes o professor mandava ler um livro que era o mínimo, e eu lia só aquele livro e tinha colegas que não liam nada. Então eu me nivelava pela turma; eu era ótima, quando na realidade não era”.

O conhecimento do professor também é produto das influências acadêmicas durante a sua formação. Os colaboradores desse estudo têm no conhecimento esportivo uma marca das experiências e escolhas individuais (como relataram no 1º bloco deste capítulo) e em função das determinações curriculares.

Depois da formação inicial, o professor incorpora novos conhecimentos, fornecidos pelas fontes acadêmicas e por outras fontes de informação, como é o caso de Maura:

“Eu uso livros de regras para trabalhar, procuro sempre ler algo relacionado à educação. Estava lendo um livro do Paulo Freire, como forma de buscar reflexões. Para analisar como é que estou trabalhando, cada dia eu tenho refletido muito sobre isso. Passa uma semana e eu fico pensando: quanta bobagem eu fiz na semana que se passou. Este é um dos motivos de estar lendo o profº. Paulo Freire. Consulto internet para atualização, e quando há alguma coisa mais técnica, eu uso os livros de regras, livros didáticos, cursos e discussões com colegas.”

Os simpósios e congressos da área são outra fonte de informação como informa Carlos:

“Nos simpósios, nos congressos, através de diálogo com professores de outras escolas, torneios que geram intercâmbio entre os professores e

através de documentários de televisão, em vídeo, sempre estou atrás do esporte de ponta para saber as novidades e de livros.”

A influência do conhecimento esportivo veiculado na mídia, descrita por Carlos, é comum a outros colaboradores. Mauro desenvolve uma leitura específica da área e também opta pelas informações veiculadas na mídia:

“Eu leio só coisas referentes à EF, eu vejo em programas esportivos nos quais eu estou sempre meio ligado, até porque no meu momento eu estou bem caseiro em função de filho novo, então eu vejo Esporte Espetacular, alguns programas em outros canais, tudo mais referente ao nosso profissionalismo a parte de EF. De livros? Livros técnicos só para trabalho em aula, para me assessorar em aula, para trabalhar com os alunos e mais revistas, que eu assino algumas, Isto É, Veja, sempre têm algumas coisinhas. Leio jornais, nada muito assim direto na área.”.

Há professores que buscam subsídios em outras áreas do conhecimento, realizando aproximações variadas entre as suas fontes de consulta. Mara nos conta as suas escolhas e combinações:

“Eu leio muito: nessas férias eu li onze livros. Eu leio bastante da área de EF, mas eu leio bem mais da área espiritual. As reflexões na área espiritual servem de análise para atuar na escola. Tem a revista Nova Escola, entro em contato com outros colegas de EF, às vezes no jornal, mais Zero Hora, quando sai reportagens de outros professores de EF, eu tento aplicar alguma coisa; televisão também, mas é mais livros e trocando idéias com os meus colegas.”

A comunicação oral é identificada pelos professores como uma fonte de informação utilizada para atualizar os conhecimentos. Lúcia nos conta como isso ocorre:

“Eu pergunto para os meus colegas fora da escola. Às vezes ocorrem coisas que eu não sei que está acontecendo, não sei bem, não estou muito por dentro e aí pergunto. Ó, quero saber. Existe uma troca dentro da própria escola.”

A fonte oral abrange até documentos oficiais que o professor não teve acesso. É o caso de Carlos com relação aos PCNs:

“Não tive acesso e eu acho que recentemente, pela conversa da supervisão e orientação, eles estão chegando. Eu tenho algum conhecimento desses parâmetros através de conversas, de diálogos com direção, supervisão e orientação da outra escola que eu trabalho. Especificamente via setor pedagógico, via direção de escola ainda não tive acesso ao documento.”

Os documentos oficiais e/ou institucionais não são utilizados como fonte de consulta pelos professores; na verdade, para alguns, o desconhecimento é total. Lúcia é um exemplo ao afirmar: *“Não tive acesso aos PCNs. Esse é um outro assunto que eu não tenho resposta sobre isso, não me afetou”*. Para Luciana, a situação é a mesma, como ela relata: *“não eu não tive acesso, certamente deve constar na escola, mas eu não fui apresentada a este programa. Não tenho conhecimento, para mim não é uma referência.”*

Como é possível verificar, conhecimento docente depois da graduação passa a ser composto de fontes de informações diversas, resultado das interações culturais realizadas no cotidiano das escolas e das experiências pessoais, onde a troca de conhecimentos tem na oralidade uma característica marcante. Os professores da rede apresentam algumas atitudes e escolhas comuns na busca de conhecimentos que subsidiam a prática pedagógica.

Comum também é a reduzida utilização das contribuições acadêmicas e oficiais para a educação, veiculadas em textos e livros. Os reflexos dessas escolhas estão expressos nos planejamentos desenvolvidos para a Educação Física em cada escola, como analisaremos a seguir.

5.2 Planejamento disciplinar e os conteúdos de ensino

Ao realizar o planejamento, os professores apresentam justificativas na seleção de determinados conteúdos. Sendo assim, é possível identificar que a realização de cursos, leituras em revistas da área e livros técnicos principalmente, a influência da mídia televisiva e escrita e as trocas de informações entre colegas (fontes orais) compõem as suas crenças na escolha dos conteúdos.

As escolhas são realizadas a partir da compreensão de autonomia¹³¹ pedagógica que são vividas pela grande maioria dos colaboradores:

“Onde tem que participar de discussões, a gente participa; onde tem que participar da elaboração do projeto educacional, nós temos palavra sempre, temos autonomia para fazer muita coisa. O que ocorre na escola tem a decisão dos professores de Educação Física e muitas vezes bem forte,... . (...) As propostas para trabalhar na escola a gente fica bem livre, o grupo fecha, vamos trabalhar isso, vamos trabalhar aquilo; a direção não influencia” (Marisa).

A autonomia nas decisões pedagógicas agrada tanto, que Lúcia relata com satisfação a sua experiência:

“Eu gosto do jeito que está. O nosso grupo é bem positivo, e a gente procura fazer um trabalho que a gente pegue uma linha que nós mesmos decidimos. Mas cada um tem sua maneira de tratar com os alunos, de tratar da sua aula, seu método de trabalho. Essa individualidade de cada um é respeitada entre nós.”

Os documentos oficiais, dirigidos à Educação Física que circulam na rede de ensino e não são utilizados como referência no processo de planejamento. Fato que revela um descompasso entre as sugestões governamentais e as escolhas dos professores.

Cabe destacar que existem textos produzidos por professores colaboradores da SMEC e os seus assessores que circularam nas escolas. O periódico “Teorias e Fazeres: caminhos da educação popular”. Nestes periódicos, Gonçalves (1998) apresenta argumentos analisando a questão da aprendizagem e da construção do conhecimento em Educação Física. Mas, ao que pude observar, essas produções em parceria também não geram grandes repercussões na prática docente.

Apenas a professora Wanda afirmou utilizar referências sugeridas pela mantenedora como ela nos relata:

131 Autonomia entendida tanto como um direito laboral como uma necessidade educativa. (Contreras Dominguez, 1997).

“Eu li uns livros do Celso Vasconcelos, professor que teve no município, e achei bom. Outros livros que... esses de auto-ajuda que surgem muitos por aí, algumas coisas eu já tirei desses livros em função de que os alunos continuem gente. Hoje em dia as pessoas... a maior dificuldade é se continuar vivendo, sendo gente, porque uma grande maioria da população já está vivendo que nem bicho, sendo tratado como tal e se portando como tal. Da área específica, eu li o Clézio, que ele fez alguns textos e nos deu, realmente utilizei e achei bom. Ele nos deu textos produzidos por ele e textos que ele utiliza na universidade e que não são dele. Nós fizemos cópias e ele sugeriu uns livros, uns textos, partes de livro que eu andei lendo. Não lembro o nome, mas posso conseguir. Tudo isso gera influência na minha prática pedagógica.”

Ao relatar essa informação da minha colaboradora, reforço as análises sobre as reduzidas influências das produções textuais, ainda que produzidas localmente. Ser a única a utilizar as referências sugeridas pela mantenedora e os seus colaboradores não resolve as adversidades vividas por Wanda. Ela nos informa como ordena o processo pedagógico:

“Nós estamos com sérios problemas nas escolas, e as minhas turmas estão com sérios problemas de agressão. Então, nós conversamos com a supervisão e foi pedido para trabalhar mais nesse sentido, em termos de socialização e de trabalhos em grupo nas atividades esportivas. A partir dessas práticas eles trabalham em grupo. Todo o exercício, todo jogo que eles vão fazer são feitos em grupo. Por exemplo, uma ginástica que cada um faça sozinho, não. Se vamos fazer ginástica; nós vamos fazer em duplas ou em trio, vamos fazer trabalhos em grupos de teatro que é uma coisa que eles fazem bastante, eu procuro que eles façam dando um tema e eles desenvolvem aquilo em grupo para que realmente eles consigam viver em sociedade.”

A utilização do teatro não retira a importância das atividades esportivas para Wanda que desenvolve o seu trabalho sem planejar com os demais colegas e reconhece a falta de articulação da Educação Física em sua escola:

“A EF na minha escola não é organizada. Cada professor faz aquilo que ele... não tem uma organização educacional no sentido de definição dos

conhecimentos. Nós não temos trabalho integrado nenhum. A única coisa é assim... cada professor se organiza e aí, na hora de dar aula, ele vê qual o espaço que ele vai ter, se tem outro ou não, se tem dois ou três professores na rua e aí, dentro do espaço, ele vê se dá para fazer aquilo que ele se programou ou não, mas não tem uma organização maior. Como escola, não vejo essa organização; já teve em outras épocas. Na pequena organização existente, o espaço físico é decidido praticamente na hora entre os professores.”

Diferente de Wanda e os seus colegas, os demais colaboradores desenvolvem práticas coletivas para planejar a Educação Física em suas escolas. A de Mauro é um exemplo importante:

“Nós somos, no turno da manhã, quem trabalha com a área, apesar de ter área a tarde também. Somos quatro professores, temos duas quadras de cimento e uma externa de areia, podendo usar cada dois professores ao mesmo tempo o espaço de desporto coletivo, para que todos tenham o mesmo trabalho, o mesmo número de períodos da quadra. Quanto aos outros setores da escola, o administrativo, os funcionários e tudo mais, eu acho que não tem problema. Até criamos espaços na escola, conseguimos ter uma sala que nós não tínhamos, era tudo, o material de Educação Física, num baú na sala dos professores. Eu fui junto com os colegas, os precursores, os que foram cri/cri, os que pediam até conseguirmos a nossa sala de Educação Física.”

Na escola de Márcia, o trabalho coletivo também é uma característica:

“A [minha colega] monta as fichas na 5ª série; quando eles passam para a 6ª série, ela me passa as fichas e quando eles terminam a 8ª série levam as fichas. (...) Pois nós trabalhamos juntas sempre com o mesmo conteúdo, pois facilita. Vamos supor que a outra profª tenha um período livre; neste momento, o material já está disponível e basta eu distribuir os meus alunos”.

A ação coletiva dos professores de Educação Física constitui o pilar de um projeto curricular emancipatório que tem ultrapassado os limites da escola. Em Gravataí, o SPMG, nas suas ações, tem gerado interferência no projeto curricular da rede de ensino.

A ação coletiva no planejamento tem auxiliado no processo seletivo dos conteúdos, onde a seleção acontece a partir de diálogos com os alunos, das condições de espaço físico da escola, das condições materiais e da experiência que tem o professor no desenvolvimento do trabalho diário. Maura sintetiza os critérios acima mencionados, apresentando os critérios do seu coletivo:

“... consideramos o espaço físico do pátio que nós temos, materiais que nós temos e o gosto do aluno”.

Para organizar os conteúdos distribuídos durante o ano letivo, os professores apresentam argumentos diferenciados, que expressam as interpretações que desenvolvem sobre os conteúdos. As justificativas de Júlia servem de referência:

“Eu sei que a cultura do futebol é uma coisa muito forte no nosso meio, não só nas escolas, mas no nosso meio. Então eu sempre procuro negociar; geralmente eles têm um dia para o futebol, onde as meninas que gostam do futebol dividem este tempo de futebol com os guris. Mas, em troca disso, eu também tenho que dar outras atividades. Eu selecionei os esportes que vão ser trabalhados, digamos, que seriam o carro chefe daquele determinado mês. Entraria o futebol de campo e salão, o handebol, atletismo, o basquete e o voleibol em termos de esporte. A expressão corporal a gente trabalha. É um trabalho em cima da mímica, o teatro alguma coisa assim.

A ginástica eu tenho feito com eles e a recreação. Isso tudo que eu estou falando é na 5ª série, tem a parte teórica... eu não aprofundo muito na regra, isso é uma coisa já combinada com o professor da série posterior, e não tanto na técnica, mas procuro trabalhar em cima da criatividade deles. (...) Então ficou estabelecido com as turmas que no 1º período da semana, eles teriam futebol e nós ginástica. No segundo período da semana, eu disse que gostaria que eles fizessem uma atividade juntos, tanto os guris quanto as gurias. E aí surgiu o vôlei, a gente tá jogando vôlei. Eu coloquei duas redes de vôlei; e a gente fez quatro times, daí jogou perdedor com perdedor, ganhador com ganhador, eles estão adorando, ‘ah, professora, dá para jogar basquete?’ Ah! vamos estabelecer então basquete”.

A professora Mara inicia o trabalho utilizando argumentos esportivos para organizar o conteúdo:

“Nós começamos sempre pelo atletismo que é a base de todo o esporte, que eu acho que eles têm que ter um conhecimento. Apesar que salto em altura, salto em distância (até nós tínhamos uma caixa mas não existe mais essa caixa). Salto em altura (nós dependemos de arranjar um colchão) até posso dar. Só que eu tenho que fazer uma campanha com a comunidade, com os alunos para eu poder dar o salto em altura para eles. A gente tem dois ferros que fizeram para a gente até do tempo de um colega meu e a gente bota elástico.

Eu trabalho mais com eles todos os tipos de corrida, eu procuro trazer também a parte visual para eles, de audiovisual. Como é uma pista de atletismo, como é que são as provas do atletismo. Depois nós começamos com nilcon, porque eu acho interessante, até porque o nilcon te dá uma idéia de quadra de voleibol que eles vão passar a jogar e ter a noção de rotação de voleibol. Claro que são diferentes, e eu ensino os dois tipos de saque do nilcon, o saque com a mão junta e o saque por baixo do voleibol. Quando eles forem para o voleibol, eles vão ter que dar o saque, o toque e a manchete... , eles têm toda uma noção do nilcon e eu acho importante isso. Têm colegas que não acham; eu estou fazendo e está dando resultado. Depois do nilcon, eu vou trabalhar com o voleibol propriamente dito e dentro disso eu desenvolvo toda a parte de ginástica geral que é aquela parte que a gente tem que ter para evitar futuras incomodações.

Existe uma coisa muito importante que nós fizemos, profissionais de EF aqui na escola, que é o exame biométrico, aquele do... nós fazemos todos os anos e pesamos e medimos. Apesar que este não tinha balança, e eu pedi para eles se pesarem e trazer o exame biométrico. Na 5ª série, ainda eu dou um futebolzinho para eles. Se eu não der, eles me enlouquecem. Na 7ª série, nós temos o voleibol, que nós vamos desenvolver e o basquete. Só que eu vou incluir também o futsal para eles. Eu cobro para eles, não me adianta cobrar regras e regras, eu faço um resumo de todas as regras, de cada esporte que eu dou e dou o arroz com feijão para eles.”

A idéia aqui é demonstrar como são diversas as justificativas utilizadas pelos professores na organização dos conteúdos esportivos preponderantes nas aulas de Educação Física.

Conteúdo hegemônico, o esporte é difundido na escola de maneira restrita e vinculado à realização de atividades práticas em quadras de esporte, voltadas para o domínio dos fundamentos básicos dos esportes coletivos de quadra, principalmente o futebol e o voleibol. O basquetebol e o handebol são menos frequentes, o atletismo é desenvolvido em situações eventuais. No caso específico do atletismo, é muito mais uma intenção do que uma realidade desenvolvida nas escolas. Os esportes coletivos são articulados com as regras básicas de cada modalidade.

A ginástica é um outro conteúdo selecionado pelos docentes que procuram articular estes conteúdos às atividades físicas em geral. Os argumentos de Roberto esclarecem genericamente as ações pedagógicas no ensino da ginástica:

“A gente trabalha a ginástica localizada com ênfase... trabalhando a força muscular, a questão da resistência, com o peso corporal deles e já tentando colocar uma sobrecarga mínima. A gente tá criando um objeto para eles trazerem, não me trouxeram muitos, apenas alguns. Da ginástica localizada, também trabalhamos os alongamentos no início das atividades.

A gente trabalhou recentemente, dentro dessa questão da ginástica, uma aula específica de alongamento e flexibilidade. Enquanto ginástica, eu coloco as caminhadas e as corridas que a gente faz bastante, às vezes começando com caminhada e quebrando com corrida, as vezes só a caminhada trabalhando o movimento corporal deles. Estão aí os esportes, os jogos e a ginástica. Eu tenho uma dificuldade de trabalhar a dança, ter trabalho de dança com eles eu acho super importante, mas é uma carência individual minha. Então eu não me vejo em condições de trabalhar com qualidade eu não trabalho.

Todo esse trabalho prático tem um embasamento, tenta trazer alguns embasamentos teóricos. A gente já desenvolveu aulas sobre alongamentos, por que realizamos alongamentos? Justificando as práticas que a gente faz na rua, essa é uma das minhas preocupações: tentar pensar em questões que são tratadas na rua e levar para alguns momentos em sala de aula.

A gente trabalhou com um texto que eu escrevi sobre a importância do alongamento; tem um xerox da revista Veja com uma reportagem sobre a importância do alongamento por dez minutos, com bastante foto, depois eles responderam algumas questões. A gente já trabalhou com as turmas iniciais dessas 6ª séries a questão de regras do jogo de basquete, cada turma

diferentemente. As turmas que são de 6ª séries eram minhas no ano passando de 5ª e isso chama a atenção, pois eles vêm com uma outra bagagem, impressionante”.

As restrições no desenvolvimento desses conteúdos foram por mim observadas. As dificuldades encontradas para o desenvolvimento da prática pedagógica são relatadas pelos colaboradores. Um exemplo é o escasso recurso didático disponibilizado para as aulas.

Durante as observações realizadas da prática pedagógica, foi possível verificar que as limitações não são específicas da Educação Física. Outros mecanismos da organização curricular interferem no desenvolvimento das aulas. Os períodos paralelos ministrados pela professora Maura servem como exemplo¹³²:

Quando eu e a minha colega de Educação Física damos períodos paralelos nós temos no mínimo 120 alunos. É claro que a aula não acontece, é um salve-se quem puder. Quando nós rejeitamos essa dinâmica, ocorre muita cara feia. Tem dias que não é possível, sem esquecer que os alunos odeiam aulas paralelas, pois eles sabem que perdem em espaço físico. Eu faço questão de dizer a eles que não terão aula, vão apenas para o pátio jogar.”

Outra coisa a ser considerada nas ações voltadas para o planejamento é a participação em eventos esportivos escolares realizados fora da escola. Apenas em duas escolas são realizadas competições internas.

O planejamento, nem sempre documentado nas supervisões escolares, é uma referência significativa na busca de entendimento da preponderância dos conhecimentos esportivos tão marcantes na formação inicial, como analisam Molina Neto (1997) e Borges (1997). As análises que apresentam, obrigam-me a encontrar uma resposta crítica para as escolhas dos professores e propor uma saída que se contraponha ao esporte a partir dele mesmo.

Veremos na próxima sessão se é possível construir alternativas de aprendizagem para a realização de movimentos criativos do esporte, que evoluem a partir da criação de movimentos elaborados pelos seus melhores praticantes.

5.3 A prática pedagógica e o processo ensino aprendizagem

A prática pedagógica é desenvolvida a partir de certas características que tem a Educação Física. A mais significativa é a falta de qualidade dos espaços, local onde são realizadas as aulas, normalmente na rua como descreve Mauro:

“Se nós tivéssemos um espaço coberto no qual eu pudesse desenvolver, eu ia adorar, porque eu ia fazer a minha aula de ginástica, a minha aula recreativa, o que fosse. De repente você vem para a sala de aula quer botar um rádio e aí é um momento mais recreativo, é o momento deles e a gente tem que baixar o volume. Tu quer fazer alguma gincana onde tem competição de feminino contra masculino, Grêmio contra Inter ou como for separado, e a gente vai fazer alguma folia, porque é um momento... , e aí tu tem que ficar meio que coibindo, porque tem uma sala do lado da tua, porque tem um professor aplicando uma prova, porque tem alguém dando conteúdo novo. Então é assim, há uma necessidade de todos em âmbito municipal em ter espaços cobertos para as práticas em dias de chuva”.

O relato de Mauro, com relação às circunstâncias existentes para o desenvolvimento das aulas, expressa a sua preferência em ministrar aulas na rua (na quadra), como ele relata:

“... como nós não temos nada coberto, ginásio coberto, nada, tendo um tempo bom, não precisa ser nem muito bom, pode estar meio carregado, eu não tendo quadras molhadas, nem nada, eu estou na rua”.

As aulas de Educação Física são limitadas pelas condições climáticas principalmente, na medida em que a sala de aula é um espaço muito estrangulado para comportar tantos alunos a realizarem atividades corporais. Este fato que expressa a primeira dificuldade enfrentada pelos professores em seu cotidiano escolar.

A falta de espaço físico, segundo Márcio, tem gerado incômodo junto a outros colegas:

132 Aulas em que o professor assume mais de uma turma, muitas vezes para atender a ausência de colegas, antecipando períodos ou complementando a carga horária.

“A direção e a supervisão dão bastante retaguarda prá gente; apesar de termos problemas de local para a prática, é uma coisa que não é adequada para a gente; por outro lado, atrapalha os outros profissionais de outras áreas. A escola está tentando um outro local, mas não tá sendo muito fácil isso, e aí já entra em outra situação: das escolas não serem projetadas, também, para a nossa atividade. A escola é projetada para ter mais uma sala e mais uma... e mais uma e mais uma... que é uma coisa que aparece, um espaço em aberto para a gente trabalhar, para nós trabalharmos, não aparece muito para as pessoas”.

Mauro afirma que este é um problema que afeta toda a rede; ao fazer uma análise de algumas escolas, ele diz:

“Existem escolas vizinhas a nossa que, para ministrar uma aula, tu tem que sair e procurar uma praça que não tenha ninguém usando para que tu possa levar os alunos, nem que seja para andar de escorregador numa praça ou fazer uma caminhada. Estas escolas são conhecidas nossas, tipo o Vânius (escola municipal), escolas que não têm espaço físico. Peca muito uma mantenedora colocar um, dois professores lotados nesta escola, pessoas que vão passar trabalho e vão se desiludir até com a profissão que a gente aprende e que é uma coisa muito boa. Os alunos merecem todo aquele trabalho, aquele momento e terem que sair para caminhar e caminhar para poder achar um espaço relativamente digno para fazer uma prática esportiva.”

Os Professores, além das difíceis condições em termos de espaço físico, vivem outra limitação, a falta de recursos materiais, fato que para Roberto é uma mácula:

“Acho uma desculpa do professor para se esconder, para não trabalhar. Acho que se tiver recurso vai ser um facilitador do teu trabalho, mas recurso tu dá conta, entendeu? Se a escola não tem dinheiro, tu pede para a escola... . Acho que o professor tem que deixar de ser escravo do material, escravo da bola. A bola, o material é mais um recurso, mas tu tem que se fazer valer nas tuas relações na escola para qualificar isso. Então, eu acho que é para macular, eu me indigno quando em reunião de professores o primeiro assunto que vem é a discussão de material. Eu acho uma coisa pobre, se esconder atrás do material. Se esconder atrás do material é quem

não quer trabalhar. O material vai facilitar a tua vida, se tu tiver um objetivo, iniciação de vôlei, tem que ter mais material, e o objetivo é esse, de que eles pratiquem e repitam com perfeição o gesto, mas se o objetivo não é esse,...”

O material, ao facilitar o trabalho do professor, dará a ele condições de se preocupar com outros aspectos que ocorrem e fazem parte das aulas. Os recursos materiais, aliados às condições de espaço físico, são pilares fundamentais para o professor desenvolver minimamente as aulas. O relato de Marisa é relevante neste debate, proposto por Roberto:

“Se eu te disser que tenho pouco material, vou estar te mentindo. Eu tenho material suficiente para o espaço que eu tenho para trabalhar. Esse material eu venho guardando. Esse ano, eu não me lembro da SMEC ter mandado material, acredito que não. Eu guardo, então. Eu uso na medida que vou precisando, não adianta eu ter vinte bolas, que seria o ideal, uma bola para cada aluno no caso de vôlei, se eu não tenho espaço para usar. Eu uso o que é necessário e eu guardo o material. Cada professor tem o seu material, portanto não existe aquele problema: - a! eu tinha vinte bolas e fulano furou dez e me deixou só duas - ou escola tem duas bolas e quatro professores e tive que dividir. Isso não existe. Foi um acerto que nós fizemos, cada professor tem o seu material, faz a manutenção, se falta, ele solicita. A gente convive bem dessa forma. Atualmente estamos tendo problemas com os postes de vôlei que estão danificados.”

Márcio destaca a importância dos recursos materiais:

“... na nossa disciplina, a gente depende muito do material. E o material desgasta muito e se perde muito. Aqui na escola têm bolas que vão por cima do telhado e caem no pátio do vizinho e não voltam. Esse é um material perdido. Na falta de material, eu procuro não solicitar aos alunos, mas, às vezes, a gente se obriga por falta total de material.”

A inexistência de livros didáticos para a Educação Física é destacada por alguns professores:

“Eu acho que a nossa bibliografia de EF, em termos de escola principalmente, em termos de ensino fundamental, eu acho, assim, idiota, terrível, horrível aquilo que aparece. Quando essas editoras chegam muito

perto, você já sabe o que tem ali. Daí eu fui na biblioteca da escola para procurar o que tinha também de EF. Bem pobre. É uma coisa não só da nossa realidade aqui, (...) se tu vai por exemplo na UFRGS, já consegue alguma coisa em cima de pesquisa feita, mas em termos de escola! É por isso que eu estou falando não é só aqui, é porque eu vejo que é uma queixa.” (Júlia)

As observações de Júlia não ficam muito distantes das de Carlos:

“O Brasil tem uma carência muito grande de livros de EF voltados para escola. (...) Tu tens mais o conhecimento prático, o conhecimento técnico visto e ouvido do que o conhecimento transcrito”.

A inexistência de livros didáticos obriga o professor a desenvolver outras tarefas na definição dos conteúdos, diferente de outras áreas do conhecimento em que o livro didático é uma constante auxiliar no desenvolvimento das aulas. Isto demonstra uma importante diferença no tratamento dado a Educação Física no contexto escolar.

Paralelo às questões estruturais da aula, está o funcionamento administrativo e pedagógico das escolas que também interfere no desenvolvimento e na efetiva realização das aulas. Na escola de Maura, este é um problema que tem gerado cobranças por parte dos alunos:

“... quando tem reunião, é registrada a aula; quando tem conselho de classe um monte de turmas é dispensada e os períodos são registrados; quando o professor tem atividade extra o período é registrado. Os alunos reclamam para nós, solicitando que se recupere as aulas; sempre eu fecho com períodos a mais, mesmo assim não recuperam todos os que deixam de ser ministrados. Uma forma de recuperar é o período paralelo quando outros professores faltam, muito mais para não mandar os alunos embora e garantir o funcionamento da escola. ... Eu espero ter mais condições físicas, que as turmas sejam menores, que nós possamos ter reuniões para discutir a educação, que nós possamos ter maior abertura com os alunos.”

Quando chove, o professor passa a ter que resolver um outro problema, pois a chuva muitas vezes conduz a aula para um outro processo organizativo, em virtude do

estrangulamento do espaço físico. As experiências relatadas por Mara ilustram essa situação:

“Nesse período de chuva, o que tu vai fazer? Vai dar a parte teórica. Quando tu não deres a parte teórica o que pode acontecer? Tu realiza trabalhos em grupo no qual tu pegas, por exemplo, a revista Mundo Jovem e escolhe um tema ou dá para eles escolherem. Isso tu aplica com 7ª série eles até se organizam. Mas na 5ª, se tu aplicar este tipo de técnica, eles vão se perder, porque estão saindo da 4ª série para a 5ª série. Realizo atividade, os jogos, e eles gostam muito, tanto 5ª como 7ª. Dá para diversificar, claro que eles só querem é rua, quadra.”

As variadas situações vividas pelo professor interferem no bom desenvolvimento das aulas, fato que limita o professor na responsabilidade em ministrar as aulas e conduzir os alunos a experimentarem e incorporarem os conhecimentos propostos durante o processo de ensino-aprendizagem.

Durante o desenvolvimento das aulas, observei que os professores utilizam estratégias de ensino diferentes. O Mauro procura refletir sobre a importância da intencionalidade do ato pedagógico:

“Eu simplesmente não faço uma aula por fazer, eu simplesmente não faço eles malharem por fazer. Eu faço todo um trabalho de consciência corporal, eu faço eles pensarem. É até por isso que eu gosto de trabalhar com as oitavas séries que dá para a gente largar umas pilhas neles para eles começarem a tomar consciência de por que fazer isso, de por que trabalhar com abdominal, de por que ter a prática, de por que ter a higiene e ter “N” coisas. Eu acho que tem um pouco de psicologia e um pouco do que eu aprendi na graduação.”

Roberto segue o mesmo caminho de Mauro, quando expõe as suas estratégias de ensino:

“... todo esse trabalho prático tem um embasamento, tenta trazer alguns embasamentos teóricos. A gente já desenvolveu aulas sobre alongamentos, por que realizamos alongamentos. Justificando as práticas que a gente faz

na rua, essa é uma das minhas preocupações: tentar pensar nas questões que são tratadas na rua e levar para alguns momentos em sala de aula”.

A flexibilidade no desenvolvimento das aulas é uma estratégia destacada e utilizada por Mara para dar conta de necessidades não previstas:

“Muitas vezes tu planeja tuas aulas e na maioria das vezes sai como tu quer, mas têm dias que eles estão precisando do outro lado que é o lado afetivo. Então tu tens que jogar, tu tem que ter um jogo de cintura com eles, tu não pode vir aqui com a aula pronta, tem que ter os objetivos de por que tu queres dar aula; se tu conseguires atingir, tudo bem”.

Uma dinâmica utilizada pelos professores é a problematização dos conteúdos Julia nos relata como desenvolve em aula:

“Será que o futebol de campo (tô dizendo na dinâmica), e o futebol de salão têm as mesmas regras? No handebol a gente fez tipo guerra dos sexos, tudo daí pensando na faixa etária, que eles têm aquela idade do clube do Bolinha e da Luluzinha, sorteavam e um grupo ficava: o que é permitido no handebol? E o outro, o que é proibido?, daí cronômetro, - vamos lá pode ajudar, mas sempre tem um que tem que falar diferente não pode ser o mesmo - e ia marcando os pontos. Eu seleciono alguma coisa, não é a coisa assim dada aleatória, eu seleciono coisas para se trabalhar na sala de aula. Por exemplo: nas turmas de aceleração, eu pensei na parte das drogas em termos de assunto, na reeducação postural, na parte da nutrição, pois eles têm aquela coisa de ... nesta fase muito fast food (Macdonlds) coisas assim, e na parte sexual como as doenças transmissíveis, gravidez, esse tipo de coisa. Tem também a parte da recreação que eu faço um dia com as quintas séries; mímica: - peguem no jornal o nome de um filme, se informem para ter bastante idéia -, faço coisas: tipo dar uma idade para cada um do grupo fora da sala, e eles entram para adivinhar, coisas desse tipo”.

Como é possível perceber, a prática pedagógica, desenvolvida durante o processo de ensino-aprendizagem, é variada entre os colaboradores, mas apresenta limitações e opções pedagógicas comuns, demonstrando que toda a crítica acadêmica feita aos professores por utilizarem o esporte como conteúdo da educação não tem sido motivo de reflexão nem preocupação dos professores colaboradores desse estudo.

As proposições que procuram refletir e interpretar o movimento na sua concepção mais ampla de fenômeno antropológico, sócio-cultural e histórico como propõe Kunz (1991), e na abordagem cultural do movimento como sugere Daólio (1995) ainda não subsidiam a prática pedagógica dos professores e talvez não subsidiem tão cedo.

Os conteúdos esportivos, ao serem ministrados nas escolas, com as condições existentes na rede de ensino em Gravataí, são reelaborados didaticamente, pois caso contrário, não poderiam ser ministrados; as condições mínimas existentes para o desenvolvimento das aulas obriga o professor a realizar adequações.

A realidade escolar dos alunos é constituída pelos conteúdos esportivos que fazem parte dos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade e encontra na escola um ambiente favorável para sua legitimação e hegemonia, por ser elemento constitutivo da cultura escolar, independente da precariedade estrutural e de recursos materiais existentes.

A Educação Física no contexto escolar é dependente das condições materiais e dos espaços físicos disponíveis nas escolas, sendo um consenso entre os professores as limitações impostas pelas dificuldades estruturais. Ao realizar o planejamento coletivo, os professores procuram suplantar estas dificuldades, adequando os conteúdos selecionados às condições estruturais.

5.4. A valorização da Educação Física escolar

O movimento de valorização da Educação Física surge nos anos 80, período em que os profissionais envolvidos nos debates sobre a contextualização da Educação Física entenderam que não era a Educação Física que não estava contextualizada, eram os profissionais que não a percebiam de maneira contextualizada. A sua legitimação social estava intimamente ligada aos papéis, ao cenário e ao palco por ela representada no cenário educacional (Castallani Filho, 1997).

Para tentar interpretar esta categoria, estarei contextualizando a percepção dos colaboradores. A valorização é um motivo de preocupação e afirmação dos professores que atuam no contexto escolar.

De maneira geral, os professores colaboradores deste estudo revelam sentimentos diversos com relação à valorização que é dada à sua atividade profissional desempenhada no contexto escolar. Para alguns, o que existe é uma desvalorização por parte da comunidade escolar, principalmente de professores de outras disciplinas e especialistas em educação.

Para Wanda um fato marcante, ela expressou um forte sentimento de mágoa, (lembro como se fosse hoje), assim ela conta:

“... há uma discriminação muito grande dentre os colegas. Também sinto essa discriminação quanto à supervisão. No sentido de que quando convoca uma reunião de professores para decidir alguma coisa sobre a turma, o professor de Educação Física não é convocado ou então ‘vamos fazer uma reunião no horário da Educação Física, que daí o professor de Educação Física está lá com eles’. Isso é uma coisa que eu acho séria, a falta de consideração com o nosso trabalho. É isto que levou a essa falta de consideração ao trabalho, ao nosso estudo e tudo mais, estas situações me levaram a me portar assim: venho dou minha aulinha pão/pão, queijo/queijo.”

Maura acredita que a valorização que existe em sua escola é apenas por uma questão de imposição dela e suas de colegas de trabalho:

“Nós estamos sempre tentando expor para que os professores vejam que realmente é importante. Tem respeito, só que eu não sei exatamente de onde vem esse respeito. Talvez se vier outro professor para escola, que não fique todo o tempo dizendo que é importante e realizando atividades, estudos, eu tenho dúvidas se realmente é importante para os professores e os demais setores da escola. As pessoas te olham e falam que é importante, porém o corpo delas fala que não é importante, elas respeitam mais as pessoas, nós, por isso respeitamos a Educação Física.”

O Carlos destaca a importância da direção da escola valorizar a Educação Física, dando respaldo à área:

“... a Educação Física na escola não é valorizada, principalmente pela direção da escola que acha que a Educação Física é simplesmente dar a bola para o aluno. Ela não tem o respaldo da direção”.

A valorização reivindicada é importante, e isto tem incentivado alguns professores a ampliarem os espaços de intervenção no contexto escolar. Isto significa que a valorização da área se dá no processo de intervenção pedagógica do professor. Tal intervenção precisa ser ampliada em busca do aumento de qualidade daquilo que se ensina nas aulas.

A experiência da professora Maura, nesse sentido, é relevante:

“A Educação Física aqui na escola tem seu próprio espaço, foi um espaço que o prof^o. Ednaldo conquistou, e os professores que entraram depois conseguiram manter. A gente tem o respeito, vou dizer assim, eu já trabalhei e trabalho em outras escolas, e a EF lá é vista diferente daqui. Só que eu não sei se as pessoas daqui respeitam, porque os professores que sempre trabalharam aqui, impuseram esse respeito ou se eles respeitam, e eu acredito que essa 2ª alternativa não é a certa, porque eles realmente não acreditam que a EF é importante. É mais por imposição nossa, que não deixamos a peteca cair, fazemos valer o que é importante,....”

Quando o professor debate a valorização, ele está solicitando uma maior prioridade por parte dos dirigentes da escola em solucionar o problema histórico nas aulas de Educação Física, que se localiza nos escassos espaços, muito pouco renovados e preservados, bem como os recursos didático-pedagógicos.

Na perspectiva da escassez, as contribuições de Márcio são elucidativas:

“... a Educação Física ou a aula é um espaço, uma oportunidade que as crianças gostam muito e tem tudo a ver com a realidade delas; por outro lado, de alguma forma, é colocada em 3º, 4º, 5º plano em função de ser uma disciplina tida como aquela que não reprova, é uma recreação, serve para o preenchimento de horário; nesse sentido, não é vista como disciplina de primeira linha, vamos dizer assim. Então as coisas podem esperar, eu vejo muito neste sentido. A questão do material segue o mesmo sentido, pode esperar. O pessoal compra uma rifa ou pede para o aluno trazer uma bola, e não é assim que deveria funcionar. As condições materiais são muito

precárias. A gente recebe material, porém não é na mesma proporção de outras disciplinas e regularidade que a depreciação do material mereceria.”

Valorizar a Educação Física, a partir de ações administrativas responsáveis, significa qualificar a aula que é ministrada aos alunos. É possível verificar nas opiniões dos professores o valor da sua atividade docente que oscila entre valorização e desvalorização da Educação Física, revelando, no conteúdo dos discursos, possibilidades de ações coletivas que podem auxiliar no processo de valorização, como aconteceu na escola de Maura.

O valor que deve ser dado à Educação Física no contexto escolar, a partir do conteúdo apresentado na LDB, no seu artigo 26, e naquilo que propõe Cury (1997), também pode ser considerado pelos professores que devem desenvolver parcerias com a comunidade escolar que, através do conselho escolar, deve aprovar e/ou sugerir mudanças à proposta pedagógica apresentada pelos professores como prevê a legislação educacional.

5.5 Os eventos esportivos e o esporte escolar

Este tema encerra as reflexões desenvolvidas neste estudo sobre a Educação Física no contexto escolar e os conteúdos selecionados para o desenvolvimento do ato educativo. O esporte escolar surge enquanto mais uma demanda que deve ser atendida e que constitui a complexidade em que está imersa a Educação Física escolar. Para reforçar as minhas reflexões, concordarei com Bracht (2000) ao afirmar que o esporte na escola só tem sentido se estiver vinculado ao projeto pedagógico da escola.

Em primeiro lugar, é preciso esclarecer que a preponderância do conteúdo esportivo nas aulas de Educação Física não autoriza afirmar que exista um projeto de esporte escolar na rede de ensino¹³³.

Na minha opinião, existem competições esportivas, e por serem elas um componente inerente à atividade esportiva, são organizadas a partir de interesses ideológicos dos administradores ou por opção dos professores que atuam em cada núcleo escolar. É preciso considerar os interesses de mercado que movimentam muitas destas

133 Por este motivo não desenvolverei argumentos que justifiquem o esporte na ou da escola como sugere Vago (1996).

competições. Esse tipo de intenção é revelado por Wanda, quando analisa o que fazem muitos dos órgãos e empresas privadas organizadores de competições esportivas.

“Utilizam muito as crianças para a sua própria propaganda e deixam tudo na mão do professor,...”

Mesmo assim, alguns dos professores acreditam que os eventos são importantes e apresentam sugestões, como as de Roberto:

“Acho que são experiências válidas dentro de condições oferecidas ao professor e à escola. Eu, particularmente, entendo que este é um trabalho diferente da Educação Física. As escolas deveriam ter um professor para esta prática ou dentro da sua carga horária; diferenciar o que é aula de Educação Física e o que é treinamento de formação de equipes. Acho que é uma experiência marcante na vida do aluno, acho que enquanto criança isso é uma experiência extremamente válida para a criança enquanto memória esportiva, enquanto memória de vida, enquanto crescimento individual, amadurecimento.”

Apesar das dificuldades, Carlos também valoriza os eventos:

“Acho muito positivo que existam esses eventos e até deveriam existir mais. Mas por outro lado, eu vejo com tristeza, porque a maneira como é desenvolvida atividade física na escola e como é vista a atividade física pela direção, professores e SMEC. Pois a nossa participação sempre é aleatória, as escolas não têm condições de participar desses torneios por não existir um horário específico para facilitar o pinçamento dos alunos que têm condições, que têm potencial em relação aos outros para fazermos um treinamento, onde tu pudesse realmente preparar uma equipe para participar desses eventos, uma vez que nós temos que desenvolver um trabalho coletivo com toda a turma. Dessa maneira, não é possível pegar aqueles exponenciais, os melhores da escola, digamos assim, por não dispor de tempo. Todo o tempo que é dado ao professor é para o professor trabalhar com aula. Se eu tivesse dez horas aulas, por exemplo, e o resto fosse treinamento ou para descobrir atletas para um ano ou o seguinte e até para outro professor, poderíamos fazer um trabalho mais coerente.”

As competições desenvolvidas a partir do planejamento escolar têm muito boa aceitação por parte dos alunos e dos professores, servindo como um contraponto às competições organizadas por diferentes instituições. Segundo Márcia,

“... o festival de jogos (realizado no aldeião) não foi previsto pela supervisão no calendário escolar; nós já fizemos cinco festivais. Nele nós procuramos ser os mais didáticos possíveis, fazendo com que eles cumpram as normas. Eu sou contra a forma como as competições são organizadas; deve haver competições no município, visando integrar os participantes, conhecimentos entre os professores, favorecendo a troca de experiência. Os jogos são muito mal feitos, devendo existir de outra forma.”

A experiência desenvolvida pelo professor Márcio, na tentativa de organizar as atividades esportivas no recreio revela uma outra possibilidade para a realização de competições internas na escola:

“A gente procura deixar que eles definam a programação, carnês, quem contra quem, até que façam arbitragem, que vivenciem também como é que é ... porque é muito fácil ... não é coisa que eles tinham quando a gente chegou, antes qualquer coisinha é ponto, é ladrão, tá roubando, é não sei o quê.”

Apesar das competições organizadas no âmbito da escola, são as competições externas que preponderam, os relatos de participação em eventos externos à escola revelam experiências que provocaram em alguns colaboradores indignação, como nos conta Márcia que avalia a sua participação no JERGS:

“A pior possível, pois elas não têm o objetivo de educar é só para discriminar. Nesse JERGS, eu tive tanta vergonha dos meus colegas, que brigavam, falavam palavrões, inclusive se ofendendo, querendo ganhar a todo custo, botando o aluno fora da faixa etária, burlando o regulamento, dentre outras posturas. O reflexo do país, as mesmas posturas fraudulentas de muitos deputados (políticos), uma vergonha, não deveria ser assim.”

Wanda, mesmo contra a sua vontade, desenvolve argumentos que justificam a sua participação:

“Os alunos ficam em polvorosa e, no fundo, quem tem que trabalhar em dobro, em triplo em função disso, é o professor de EF. Ele tem que organizar, ele tem que cuidar de como fazer, arranjar local fora do seu horário para dar um treino aos alunos. Tudo isso envolve muito tempo e é um desgaste muito grande para o professor para não ter uma volta; não tem uma volta. Eu tinha me decidido a não participar de mais nada, mas quando eu boto o pé na escola no primeiro dia de aula, a primeira coisa que os alunos começam perguntar, é se não vamos participar disso, se não vamos participar daquilo, quando é que vai ter jogo. E realmente fica difícil a gente dizer para eles que não vai participar de nada, até por saber que para alguns, isso é a única recreação, o único lazer que eles têm durante o ano todo. Eles não vão ao cinema, a um parque; todo lazer que eles vão ter é vir para a escola e participar dos eventos esportivos. Então, é em função desses alunos, a gente sabe que não tem como conhecer outra coisa, eu vou continuar participando apesar de ser contra.”

Apesar da quase unanimidade sobre importância dos eventos, é possível localizar posições fechadas em não participar, em hipótese alguma, desses eventos, como se posiciona Marisa:

“... eu tenho 20 horas, 20 horas eu dou de aula: ou eu dou aula para todos os alunos das turmas ou eu treino 10 para um campeonato. Qual é a minha prioridade como professora da escola? É dar aula”.

A participação ou não em eventos esportivos também passa pela justificativa e pressão do conselho escolar, como aconteceu com Márcia:

“... quando nós fomos participar do JERGS, evento em que a escola praticamente nos forçou a ir, porque não participamos do Guri Bom de Bola, fato que nos obrigou a elaborar um documento para o conselho escolar, justificando a nossa ausência. Naquele documento argumentamos que era uma competição promovida pela RBS e não facilitava a participação das escolas; era machista e não era um conteúdo por nós trabalhado”.

As competições esportivas dirigidas ao público escolar ainda estão longe de representar uma mudança significativa para as aulas de Educação Física, principalmente se

continuarem a surgir em função do movimento do mercado propagandístico que sugere eventos desvinculados dos calendários escolares e desarticulados dos conhecimentos ensinados nas aulas de Educação Física, tendo toda a sua preparação e execução ocorrendo dentro do tempo de aula disponível da disciplina já tão estrangulada em função das deficiências estruturais comuns a todas as escolas.

O trabalho etnográfico realizado até aqui, a partir das entrevistas, observações da prática pedagógica foi importante para os processos de análise e de interpretação desenvolvidos neste estudo, na medida que trouxe informações sobre o cotidiano dos professores, auxiliando-me a entender as suas atitudes e condutas desenvolvidas no desempenho da sua intervenção pedagógica. Encerrando transitoriamente este estudo, apresento, na última sessão, as minhas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão é a tarefa mais difícil de um estudo. É nela que temos que testemunhar se nossas estratégias para descrever e interpretar o fenômeno foram significativas. Para uma primeira análise, tornou-se importante as âncoras que permitiram identificar os conteúdos desenvolvidos pelo componente curricular Educação Física, a partir de três componentes: as produções acadêmicas, a identificação dos critérios para seleção dos conteúdos e as fontes de consulta que subsidiam a seleção dos conteúdos realizadas pelos professores

As produções acadêmicas que sugerem o que deve ser ensinado nas aulas de Educação Física no ensino fundamental, via de regra propõem a diversificação do ensino dos jogos, das danças, ginástica, esportes e lutas, em oposição ao conteúdo, preponderantemente esportivo.

Durante o desenvolvimento do trabalho de campo, pude constatar que as proposições acadêmicas não têm repercussão junto aos professores, caracterizando o mesmo tratamento dado aos documentos oficiais.

O entendimento aparentemente consensual sobre a utilização dos conceitos de cultura corporal e cultura corporal de movimento não são traduzidos na prática pedagógica e nem são expresso nas idéias dos professores de Educação Física, que atuam

nas escolas do ensino fundamental da rede municipal de Gravataí/RS, participantes desta investigação.

Sobre os critérios de seleção dos conteúdos, é possível constatar a influência determinante que têm as condições de espaço físico disponíveis, os recursos materiais existentes e a veiculação de eventos esportivos escolares que, através dos meios de comunicação de massa, veiculam informações (propaganda), seduzindo os alunos a participarem dos mesmos, gerando influência no processo de desenvolvimento das aulas.

Ao aliar o conhecimento mais significativo da sua formação, o desportivo, e as condições estruturais encontradas na escola (quadras esportivas) os colaboradores revelam uma articulação de capacidades e interesses inevitáveis. Durante o desenvolvimento das práticas pedagógicas em torno do esporte, as limitações são muitas. A mais comum é a falta de recursos materiais, que são profundamente escassos, e as limitadas quadras esportivas, um modelo arquitetônico comum a todas as escolas de ensino fundamental completo.

Os colaboradores utilizam, principalmente, fontes de consulta oriunda da área esportiva: os livros de regras, os livros de técnicas esportivas, os cursos práticos sobre uma determinada modalidade, principalmente os realizados pela Associação dos Profissionais de Educação Física – APEF/RS, trocando informação com os colegas da área e acessando os meios de comunicação (revistas, jornais, programas televisivos sobre esporte e as vezes a internet)¹³⁴.

Investigar como os professores selecionam os conteúdos ministrados no ensino fundamental, levou-me a verificar que:

- as tentativas de convencê-los a mudar de caminho, suplantando a preponderância do esporte, não existem na rede. Ao contrário, eles são estimulados a valorizar este conhecimento, a partir de ações desenvolvidas pela própria mantenedora ao se tornar parceira em eventos com objetivos marcados pelos interesses comerciais e mercadológicos;
- a disponibilidade de espaço construído para as aulas e os novos investimentos estão voltados para as quadras poliesportivas (futsal, vôlei, basquete e handebol)

¹³⁴ O uso da internet como fonte de informação é pouco usual pela maioria dos colaboradores.

principalmente. A precariedade ou inexistência da manutenção desses espaços é um problema agudo para os colaboradores;

- os planejamentos apresentados nas escolas, prevendo o ensino dos esportes, são naturalmente aceitos pelas respectivas supervisões e conselhos escolares sem nenhuma contestação, fato que revela a cumplicidade da escola com a maneira como é desenvolvida a Educação Física;
- a formação continuada desenvolvida na rede não faz vir à tona os problema cruciais da Educação Física. Os três textos veiculados no periódico “Teoria e Fazeres”, produzidos pela SMEC, não propõem essa reflexão;
- os textos produzidos no âmbito acadêmico e pela mantenedora não são utilizados pela maioria dos colaboradores no processo de planejamento e desenvolvimento da prática pedagógica.

Concluo este estudo acreditando que, para diversificar o conteúdo, o professor precisará de subsídios que o convençam da importância de tal procedimento, pois os argumentos normalmente veiculados em algumas produções acadêmicas que criticam a sua prática pedagógica, acabam não tendo significado algum no contexto escolar das escolas de Gravataí participantes desta investigação.

Reconheço que a preponderância do conteúdo esportivo não é sinônimo de aprendizagens diversificadas por parte do aluno. Este que passa uma parcela significativa da vida escolar no ensino fundamental, preso às limitações estruturais que afetam a Educação Física e, ao mesmo tempo, dependente das limitações de seus professores que tem uma formação inicial que não o qualifica a desenvolver práticas pedagógicas diversificadas ao fossilizar culturalmente o conhecimento esportivo na sua formação inicial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFIA

- AGUIRRE BAZTÁN A. *Etnografia Cualitativa en la investigación social*. Barcelona: Marcombo, 1995.
- ABIB, PEDRO R. J. Entre duas concepções pedagógicas de Educação Física: uma síntese como proposta. Volume I. In: X Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte, 1997, Goiás. Anais. p. 89 – 92.
- ALARCÃO, ISABEL. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: Ilma. P. A. Veiga (org.). Campinas: Ed. Papirus, 1998
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus. 1995.
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ASSIS, SÁVIO. *Reinventando o esporte: possibilidade da prática pedagógica*. Campinas, SP: Autores associados 2001.
- BAECKER, INGRID M. Projeto construindo um planejamento para a disciplina de educação física in: in: x congresso brasileiro de ciência do esporte, 1997, Goiânia. **Anais**. Goiás: CBCE, 1997. p. 146 – 161
- BARROSO, VERA L. M. Gravataí processo de municipalização do Rio Grande do Sul. . In: II Simpósio estadual Sobre a Cultura Gravataiense. Gravataí. Anais. Gravataí: SMEC, 1987. p. 124 – 133.
- BERTICELLI, IRENO A. Currículo: Tendências e Filosofia., In: COSTA, Marisa V. (org.). **O currículo nos limiars do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- BECKER, H. S. Métodos de Pesquisa em Ciências sociais. Tradução de: Marco Estevão e Renato Aguiar. 3ª ed. São Paulo: Editora Hucitec. 1997.**
- BENTO, Jorge O **Da crise da educação física no contexto internacional**. In: SANTOS, Edmilson S. dos (Org.) **Olho Mágico: o cotidiano, o debate e a crítica em educação física escolar**. Canoas: Ed. ULBRA, 2001.

BORGES, R. M. Rabello. Em debate: cientificidade e educação em ciências. **Porto Alegre: SE/CECIRS, 1996.**

BORGES, Cecília M. **Formação e prática pedagógica do professor de Educação Física: A construção do saber docente.** In: SOUZA, Eustáquia S; VAGO, Tarcísio M. **Trilhas e Partidas: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais.** Belo Horizonte: Ed. Cultura Ltda, 1997.

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

_____, Valter. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento**, Porto Alegre v.1, n., p.114 – 24, jul. 2000.

_____, Valter. **Educação Física: Conhecimento e especificidade.** In: SOUZA, Eustáquia S; VAGO, Tarcísio M. **Trilhas e Partidas: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais.** Belo Horizonte: Ed. Cultura Ltda, 1997.

BURKE. P. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. **In: BURKE. P.** A escrita da história: novas perspectivas. **São Paulo: Ed. da Universidade Estadual Paulista, 1992.**

CANDAU, Maria Vera. Pluralismo cultural. cotidiano escolar e formação professores. **Rio de Janeiro. PUC. 1996**

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

DOMINGUÉZ CONTRERAS, José. La autonomia del profesorado. **Madrid: Ed. Morata, 1997.**

CAPARROZ, Francisco E. **A PRODUÇÃO TEÓRICA ELABORADA NOS ANOS 80/90 SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A CRÍTICA DA DETERMINAÇÃO DAS ESTRUTURAS MACROSSOCIAIS. ELEMENTOS PARA REPENSAR A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA.** In: X CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DO ESPORTE, 1997, Goiânia. **Anais.** Goiás: CBCE, 1997. p. 72-82.

- CARLAN, Paulo. **A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA E SEU PODER DE INTERVENÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ANÁLISE DAS PESQUISAS NOS CURSOS DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA.** In: X CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DO ESPORTE, 1997, Goiânia. **Anais.** Goiás: CBCE, 1997. p. 1468 – 1474.
- CASTELLANI FILHO, L. Os impactos da reforma educacional na Educação Física brasileira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 19, n. 1, p. 22-33, set. 1997.
- COOL, Cesar S. **Aprendizagem escolar e a construção do conhecimento.** Porto Alegre: Artes médicas. 1994.
- CURY, C. R. J. LEI DE DIRETRIZES E BÁSICAS DA EDUCAÇÃO NACIONAL E EDUCAÇÃO FÍSICA. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** v. 19, n. 1, p. 18-9, set. 1997.
- DAOLIO, Jocimar. EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA: Autores e Atores da Década de 80. **Revista brasileira de ciências do esporte.** v.18, n. 3, p. 182 – 191, maio 1997.
- DAOLIO, Jocimar. **Educação Física Escolar: abordagem cultural.** In: PICCOLO, Vilma L. N. **Educação Física Escolar: ser... ou não Ter?** Campinas: Ed. Unicamp, 1995.
- DARIDO, SURAYA CRISTINA. Apresentação e Análise das Principais Abordagens de Educação Física Escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** v.20, n.1, p. 56 - 66, set. 1998.
- ESCOBAR, Michell O. **CULTURA CORPORAL NA ESCOLA: Tarefas da Educação Física.** Motrivivência. ano 07, nº 08. p. 90-9, dez.1995.
- FACED/UFRGS. Análise do Documento “Parâmetros Curriculares Nacionais” **In: SILVA, Luiz E. da et al.** Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. **Porto Alegre: Sulina, 1996.**

- FREIRE, João B. **ESBOÇO DE ORGANIZAÇÃO DE UM CURRÍCULO EM UMA ESCOLA.** In: XI CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DO ESPORTE, 1997, Florianópolis. **Anais.** SC: CBCE, 1999. p. 71-84, 1999.
- FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação.** Porto Alegre: Panorâmica editora, p. 28-49, 1992.
- GAYA, Adroaldo. **Talentos Esportivos: reflexões sobre a exigência de uma política global para o esporte de crianças e jovens e de metodologias científicas adequadas à programas de detecção de talentos esportivos no Brasil.** Porto Alegre: s/d.
- GERRTZ, C. A interpretação das culturas. **Rio de Janeiro: Ed. LTC, 1989.**
- GHIRALDELLI JR. P. NOTAS PARA UMA TEORIA DOS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA. **Mimeo. Ibitinga: 1991.**
- GIMENO SACRISTÁN, J. Currículo e Diversidade Cultural. In: Territórios contestados: o currículo e os novos mapas culturais. **MOREIA, Antônio F; SILVA, Tomaz T. Petrópolis: Ed.Vozes, 1995.**
- _____. **Escolarização e cultura a dupla determinação.** In: Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. **AZEVEDO, José C; SANTOS, Edmilson S; SILVA, Luiz E. Porto Alegre: Ed. Sulina, 1996.**
- GIMENO SACRITÁN, J. e PEREZ GÓMEZ, A. L. Compreender e transformar o ensino. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. **Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.**
- GADOTTI, Moacir. Uma só escola para todos. **Petrópolis: Ed. Vozes, 1990.**
- HAMMERSLEY, Matyn y ATKINSON, Paul. Etnografia: Métodos de investigación. 2ª ed. **Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1994.** [Edición original em inglês, **Ethnography. Principles in practice, 1983**].
- HÉRBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. **Teoria & Educação, Porto Alegre, n.2, p.65 – 110, 1990.**

- IBERNÓN, Francisco.** Formação Docente e profissional: Forma-se para a mudança e a incerteza. **São Paulo: Cortez, 2000**
- KREUSBURG MOLINA, R. M.** O enfoque teórico metodológico qualitativo e estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: **TRIVIÑOS, A. S./ MOLINA NETO, V. (Org.)** A pesquisa qualitativa na Educação Física Alternativas metodológicas. **Porto Alegre: Ed. Universidade /UFGRS/ Sulina, 1999.**
- KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino & mudanças.** Ijuí: UNIJUÍ, 1991.
- KUNZ, Elenor. **O esporte: Ensino, crítica e transformações.** Mimeo, Florianópolis: 1993.
- KUNS, Eleonor. **Transformação didático-pedagógico do esporte.** Ijuí: Ed. UNIJUI, 1994
- LAKATOS, E. M./ MARCONI, M. A.** Metodologia científica. **2ª Ed. São Paulo: Atlas, 1991.**
- LAKATOS, E. M./ MARCONI, M. A. **Metodologia científica: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos.** 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 1992.
- LISTON, D. P; Zeichner, K. M. **Formación del profesorado e condiciones sociales de la escolarización.** Madrid: Morata, 1997.
- LINTON, RALPH. **O homem: uma introdução à antropologia.** 11ª edição – São Paulo: Martins Fontes, 1981.
- MALINOWISK, B. K.** Argonautas do Pacífico ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia. **3ª ed. Traduzido por: Anton P. Carr e Lígia Aparecida C. M. São Paulo: Abril cultural. 1984.**
- MARCASSA, Luciana P.** Do ponto de vista da prática cotidiana da Educação Física, quais as metodologias de ensino predominantes e seus referenciais teórico-subjacentes. Motrivivência. Florianópolis, n. 13, nov. 1999.

MARTHA, Agostinho. A EVOLUÇÃO HISTÓRICA de GRAVATAÍ. In: I Simpósio estadual sobre a Cultura Gravataiense. 1987. Anais. Gravataí: SMEC, 1987. p. 4 – 9.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica, arte: o desafio da pesquisa social. p. 9-29 In: _____ (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MOLINA NETO, Vicente. A formação profissional em Educação Física e esporte. In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte. v. 19, n. 34 – 40 ,1997.

_____. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. **In: TRIVIÑOS, A. S./ MOLINA NETO, V. (Org.) A pesquisa qualitativa na Educação Física Alternativas metodológicas. Porto Alegre: Ed. Universidade /UFGRS/ Sulina, 1999.**

_____. La cultura docente del profesorado de las escuelas públicas de Porto Alegre. **Barcelona: Departamento de didáctica e Organización educativa, Universidade de Barcelona, 1996.**

MOREIRA, Antonio F. B. Currículos e programas no Brasil – Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Ed.Papirus, 1997.

MOREIRA, Antonio F. Os parâmetros curriculares nacionais mais uma vez em questão. Rio de Janeiro. Mimeo, s/d.

MOREIRA, Wagner W. Educação Física Escolar: abordagem cultural. In: PICCOLO, Vilma L. N. Educação Física Escolar: ser... ou não Ter? Campinas: Educação Física. UNICAMP, 1995.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: TRIVIÑOS, A. S./ MOLINA NETO, V. (Org.) A pesquisa qualitativa na Educação Física Alternativas metodológicas. Porto Alegre: Ed. Universidade /UFGRS/ Sulina, 1999.

- OLIVER, R. G.** O global, o nacional e o regional. Cadernos de sociologia/ PPG em sociologia, A sociologia entre a modernidade e a contemporaneidade. Sérgio Adorno (Org.). Numero especial, Porto Alegre, p. 85 – 91. 1995.
- OKUMA, S. S. e FERRAZ, O. L.** Pedagogia do movimento humano. In: Revista paulista de Educação Física. v. 13, p. 78-87, 1999.
- OSÓRIO, Getúlio X.** Câmara Municipal de Gravataí: Um processo histórico no final do século XIX. In: II Simpósio estadual Sobre a Cultura Gravataíense. Gravataí. Anais. Gravataí: SMEC, 1987. p. 117 – 123.
- PAVIANI, Jaime; BOTOMÉ, Sílvio P.** Interdisciplinariedade: disfunções conceituais e enganos acadêmicos. Caxias do Sul: EDUCS, 1993.
- COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. Como referenciar. Ijuí: Sedigraf. 1997. 141 p.
- PALMA, J. A. V.** A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ: UMA ANÁLISE DO DISCURSO PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES. In: Produções científica em Educação Física e Esportes: dissertações e teses. Valéria de Souza e Silva, Estela de Souza e Cristiane da Silva Santos (org.) Uberlândia: UFU/Nouteces, 1998.
- PEREIRA DA COSTA, L.** Métodos qualitativos versas quantitativos na pesquisa em educação física: Atualidade, usos e perversões. Artes, Rio de Janeiro, n.º 20, set. 1987.
- PERÉZ GOMÉZ, A. I.** La cultura escolar em lá sociedade neoliberal. Madrid: Ed. Morata, 1998.
- RICHARDSON, R. J. et. al.** Pesquisa social: métodos e técnicas. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1999. 334p.
- RESENDE, Rosnai Maria de.** As produções científicas acerca dos conteúdos da educação física escolar publicadas na revista de ciência do esporte, no período de 1980 a

1995.(p.566-573) In: VI Congresso Brasileiro de Historia do Esporte, Lazer e Educação Física, 1999, Rio de Janeiro. **Anais.**

GARCÍA JIMÉNEZ, E; RODRIGUÉZ GÓMEZ, G; GIL FLORES, J. **Metodología de la investigacion cualitativa.** Malaga: Ed. Aljibe, 1996.

SANTOS, Lucíola. **Um currículo para a escola cidadã.** In: **Paixão de Aprender II.**

Azevedo, José C. e SILVA, Luís E. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Luciene Ferreira da. Educação Física no ciclo básico da rede pública do estado de São Paulo em Piracicaba: Construtivismo ou ecletismo? **In:** Produções científica em Educação Física e Esportes: dissertações e teses. **Org. Valéria de Souza e Silva, Estela de Souza e Cristiane da Silva Santos. Uberlândia: UFU/Nuteses, 1998.**

SILVA, T. T. **Documentos de identidade uma introdução as teorias do currículo.** Belo Horizonte. Autêntica, 1999. 156 p.

_____. **Currículo e cultura: uma visão pós-estruturalista.** Porto Alegre: Mimeo, s/d.

SILVEIRA, R. M. **Pesquisa na área da educação: tendências, temáticas e dificuldades.**

In: KRIEGER, M. G./ROCHA, M. A (Org.). **Rumos da pesquisa: múltiplas trajetórias.** Porto Alegre: Pró-reitoria de pesquisa/UFRGS, 1998.

SOARES, C. L. Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física. Suplemento.** n° 2, p. 8-14, 1996.

SOUZA JUNIOR, M. **EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: SELEÇÃO, ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DE CONTEÚDOS DE ENSINO.** In: In: X CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DO ESPORTE, 1997, Goiânia. **Anais.** Goiás: CBCE, 1997. p. 138 - 145

SOUZA E SILVA, R. V. As ciências do esporte nos últimos vinte anos: contribuição da pós-graduação estrito senso. **Revista brasileira de ciências do esporte.** número especial, p. 54-64, 1998.

STIGGER, Marcos P. **Relação entre o esporte de rendimento e o esporte da escola.**

Publicação da escola de Educação Física / UFRGS. Movimento. Ano VII. Nº 14, 2001 / 1. 67 – 86 p.

STIGGER, Marcos P. **Desporto, Lazer e estilos de vida: Uma análise a partir de práticas culturais realizados em espaços da cidade do Porto.** Porto: Faculdade de ciências do desporto e de educação Física, Universidade do Porto, 2000.

TORRES SANTOMÉ, J. **A instituição escolar e a compreensão da realidade; o currículo integrado.** In: **Reestruturação curricular: novos mapas culturais novas perspectivas educacionais.** Org. SANTOS, E. S. et al. Porto Alegre: Sulina, 1996.

_____**Globalização e interdisciplinariedade: o currículo integrado;** trad. Claudia Schinling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

WEY, Wagner M. **EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A BUSCA DA RELEVÂNCIA.** In: PICCOLO, Vilma L. N. **Educação Física Escolar: ser... ou não Ter?** Campinas: Ed. Unicamp, 1995.

WOODS, P. **La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.** Barcelona: Paidós/Mec, 1989.

WOODS, P. **Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación** Barcelona: Paidós/Mec, 1996.

VAGO, Tarcísio M. O esporte na escola e o esporte da escola. **Movimento.** Porto Alegre, n. 5 p. 4 -17, 1996 / 2.

VEIGA-NETTO, A. A. **Interdisciplinariedade: uma moda que está de volta?** In: **Paixão de Aprender II.** Azevedo, José C. e SILVA, Luís E. Petrópolis: Vozes, 1995.

VYGOTSKI, Lev. S. **Obras Escogidas.** Psicologia Infantil. vol. IV .Tradução: Lydia Kuper. Madrid, 1996.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

CEPERS. **Por onde passa a centralização da política educacional**. Porto Alegre: 1998. 30p.

CONGRESSO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 1, 1999, GRAVATAÍ/RS. **Anais**. GRAVATAÍ: SMEC, 1998.

CONGRESSO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 1, 1999, GRAVATAÍ/RS. **Anais**. GRAVATAÍ: SMEC, 1999.

Departamento Pedagógico. Divisão de ensino fundamental. Padrão de Referencial de currículo: 1ª versão, Educação Física, ensino fundamental. Porto Alegre, 1998. 20 p.

Educação Física Escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Org. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Ijuí: Sedigra. 1997. 141p.

JORNAL GRAVATAÍ MAIS. Prefeitura Municipal de Gravataí. 1999.

JORNAL CORREIO DE GRAVATAÍ. 1999.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Casa Editorial Pargos. 1997. 57p.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física/Secretaria de Educação Fundamental.- Brasília: MEC/SEF, 1997. 96 p.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/SEF. 1998. 114 p.

PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA, Gravataí: Mimeo,s/d.1p.

SPMG. Revista, 2000.

ANEXOS



COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

Segunda-feira, 27 de Setembro de 1999.

Prezado Senhor:

Apresento a Vossa Senhoria o mestrando **Antônio Luis Carvalho de Freitas** que solicita permissão para a realização de sua pesquisa de campo junto as Escolas da Rede Municipal, com o objetivo de investigar com o auxílio dos professores da rede, os conhecimentos que são e devem ser referidos aos alunos no ensino fundamental.

Outrossim esclareço que sua autorização possibilitará ao estudante informações relevantes para elaboração de sua dissertação.

Certos de contar com sua consideração especial, antecipamos nossos agradecimentos.

Atenciosamente,

Prof. Vicente Molina Neto,
Coordenador do Curso.

Ilmo. Sr.
Valter Luiz Amaral da Silvar
Secretário Municipal de Educação
Gravataí - RS

ANEXO I - OFÍCIO DE APRESENTAÇÃO

Senhoras/es Diretores

Em decorrência do curso de mestrado que realizo na Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, estou visitando as escolas de 1ª a 8ª séries, a fim de fotografar e colher informações sobre as escolas de ensino fundamental completo, contextos onde são desenvolvidas as aulas de Educação Física Escolar.

Das prováveis vinte e uma escolas a serem visitadas, selecionarei no máximo seis, onde realizarei as observações do ato pedagógico e entrevistarei os professores. Estes que serão convidados a colaborar com a pesquisa.

O objetivo em visitar todas as escolas de 1ª a 8ª séries, é estabelecer um quadro de análise e caracterização das maiores escolas da rede de ensino.

A dissertação que devo elaborar tem o seguinte título: "A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMNETAL E OS CONTEÚDOS CURRICULARES".

Neste sentido solicito as seguintes informações como seguem:

- Histórico da escola;
- Numero de turmas de 5ª a 8ª séries;
- Numero de professores de Educação Física;
- Documento orientador (planejamento interno) da Educação física na escola atual e dos últimos três anos;
- Recursos materiais disponíveis para as aulas;


Antônio João Carvalho de Freitas
Mestrando ESEF/UFRGS

**ANEXO II – MEMO./CIRC.- SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO E OFÍCIO DO
PESQUISADOR**



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE GRAVATAÍ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

Memo./Circ./n°141

Gravataí, 14 de junho de 2000

DA: SMEC/GABINETE

PARA: Escolas Municipais de Ensino fundamental

Enviamos, em anexo, apresentação do projeto de pesquisa do Professor Antonio Luis Carvalho de Freitas, mestrando ESEF/UFRGS para Escolas de Ensino Fundamental

TLS

Prof. Ester V. Guareschi Soares
Ser. Mun. de Educação e Cultura
Det. 4156/00

ANEXO III - NOTAS DE CAMPO

Fragmentos do diário de campo

Professor Roberto –

Data: 21/06/01

Nesta escola a aula acontece no turno inverso ao das outras disciplinas. É uma opção dos professores que dessa forma criam uma organização para dos dias de trabalho em outras escolas onde atuam.

As aulas acontecem no turno da tarde. Ao chegar na escola foi possível presenciar o professor concluindo o seu almoço, pois ele, sai de um emprego para o outro rotineiramente. O professor atende turmas de 7ª e 8ª séries.

A primeira turma a ser atendida foi a 81 (oitava série) que tinha dois períodos, inicialmente na sala de aula.. Nesta aula estavam presentes 14 alunos. Os alunos aguardam o professor na quadra com piso de barro batido com algumas passas de lama.

Antes de iniciar o professor faz a minha apresentação, justificou aos alunos os motivos da minha presença. Afirmando para os alunos que nada mudaria na aula com a minha presença.

Após algumas conversas informais com os alunos e afastado dos mesmos o professor afirmou que a presença de um estranho sempre interfere no ambiente escolar, mesmo que quando o grupo tem predisposição para receber o visitante (pesquisador).

Após levar os alunos para a quadra o professor retirou-se para ir buscar o material que seria utilizado em aula. Os materiais utilizados foram os seguintes: 06 cones de plástico, 03 pedaços de corda de sisal, 04 bolas de futsal e 11 bastões.

Explicou aos alunos como seria a dinâmica da aula. Foi realizado um circuito training voltado para treinar as habilidades motoras e algumas competências físicas voltadas para a prática do futebol de salão. Realizou alongamentos em seguida demonstrou os exercícios de cada uma das seis estações do circuito (02 de exercícios abdominais, condução de bolas, cabeceio, pular corda e corrida entre bastões.).

Entre a preparação do local, preparação dos alunos (organização do material, organização de sub-grupos e explicação dos exercícios) foram utilizados quase 30 minutos de um total de 50 minutos destinados para cada período.

Após a conclusão do circuito os alunos foram liberados para beber água e ir ao banheiro. Alguns. Foi possível perceber no desenrolar da aula que o professor tem um excelente relacionamento com os alunos.

Após o retorno do banheiro, o professor deu início ao jogo propriamente dito (prática de futebol). Antes de iniciar o jogo de fui convidado para ouvir o dialogo desenvolvido com os alunos no centro do campo. Neste momento o professor definiu junto aos alunos a composição dos sub-grupos e o controle na força ao chutar a bola que sistematicamente cai nas casas dos vizinhos ou na rua.

Como a atividade envolvia meninos e meninas o professor sugeriu que os meninos dessem passe de cabeça e as meninas com os pés sendo que todos poderiam utilizar as mãos para ajustar o passe.

Durante a atividade o professor demonstrou preocupação para que a bola não caísse na casa daqueles vizinhos que não devolviam as bolas. A escola é cercada por muros com aproximadamente 2m de altura, pelas paredes das salas de aula e por algumas residências.

Durante todo o tempo que durou a atividade do futebol os alunos demonstraram compreender e aceitar as solicitações do professor. As meninas demonstraram dificuldades em jogar com os meninos mesmo em uma atividade adaptada.

No meio da atividade algumas meninas demonstravam cansaço em virtude da intensidade estabelecida pelos meninos. O professor demonstrou conseguir reduzir as tensões geradas pela disputa em busca da vitória.

Quando faltavam 15 minutos para o encerramento da aula, o professor parou a atividade, liberou os alunos para beberem água, fato que gerou muita satisfação nos alunos. Os alunos retornaram para o futebol, alguns pediram para descansar e quando faltam 5 minutos para o fim encerrou, manteve os materiais na quadra e encaminhou os alunos até o portão para irem embora.

ANEXO IV
ESTRUTURA ARQUITÔNICA PARA AS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA (ESPAÇO FÍSICO)



E. M. de ENSINO FUNDAMENTAL AUGUSTO LANGONI
 N° de alunos: 688

Espaço interno: uma quadra de cimento demarcada para futsal, voleibol e basquete, com tabela para basquete, poste para voleibol e goleira de futsal. Uma área coberta próxima às salas, é utilizada, por turmas de 1ª à 4ª série e quando chove pelas de 5ª à 8ª série.

Espaço externo: uma quadra de futebol de areia, com iluminação (refletores), localizada em uma praça comunitária.



E. M. de ENSINO FUNDAMENTAL ÁUREA CELI BARBOSA *
 N° de alunos: 1.209

Área coberta entre as salas de aula, que não é utilizada para Educação Física. Uma quadra de cimento com demarcação para futsal voleibol, com local para instalação dos postes de voleibol. Uma cancha de areia telada lateralmente a 6m de altura. Uma quadra de cimento demarcada para voleibol, basquete e futsal, com goleiras e tabelas de basquete. A escola ainda possui terreno para construção de mais espaços.



E. M. de ENSINO FUNDAMENTAL BÁRBARA MAIX

Nº de alunos: 756

Espaço interno: uma quadra de cimento sem demarcação, próxima de 4 salas de aula. Uma sala específica para as aulas. Próximo a quadra há uma área para salto em distância.

Espaço externo: Uma cancha de areia localizada na praça comunitária a dez minutos da escola.



E. M. de ENSINO FUNDAMENTAL BRENO JARDIM GARCIA

Nº de alunos: 580

Uma quadra de cimento com demarcação precária apenas para futsal, com goleiras e tabela de basquete. Próxima a quadra existe uma área coberta com brita com dimensões próximas as dimensões da quadra.



E. M. de ENSINO FUNDAMENTAL CINCINATO JARDIM do VALE*

Nº de alunos: 715

Uma quadra de cimento demarcada para voleibol, com 2 tabelas de basquete em condições precárias, localizada entre as salas de aula. 1ª quadra de cimento demarcada para futsal e voleibol (postes e goleiras), entre as salas de aula. 1ª Mini quadra (cimento) demarcada para vôlei, localizada entre salas, sem equipamento instalado perto às quadras (futsal e voleibol).



E. M. de ENSINO FUNDAMENTAL DUQUE DE CAXIAS

Nº de alunos: 491

Quadra de cimento, com quatro degraus de arquibancada lateral. Telada a uma altura entre 5 e 7 m nos fundos da quadra e lateral oposta às arquibancadas, demarcada para futsal e voleibol, com uma tabela de basquete e goleiras, tendo uma caixa de salto no fundo da quadra (entre 5m e 8m) a 10m de comprimento. Uma área de $8 \times 4 = 32\text{m}^2$ com lajota entre as salas de aula. Uma área disponível para construção de uma cancha de areia.



E. M. de ENSINO FUNDAMENTAL ÉRICO VERÍSSIMO *

Nº de alunos: 524

Uma quadra de piso de terra, sem demarcação, com goleiras, tabela de basquete e postes de voleibol. Uma sala de aula específica para Educação Física.



E. M. de ENSINO FUNDAMENTAL IVETE SERAFINI

Nº de alunos: 259

Uma área de terra com aproximadamente 25m, entre as salas de aula, com duas tabelas de basquete e sem demarcação. Possui espaço para construção de áreas desportivas.



E. M. de ENSINO FUNDAMENTAL JARDIM FLORIDO *
Nº alunos: 721

Uma quadra de cimento, com tabelas para basquete, goleira de futsal e poste para voleibol. Uma quadra de voleibol de terra e um campo de futebol de terra, ambos sem demarcação. Todos estes espaços ficam próximos em uma área retangular de aproximadamente 2.000m².



E. M. de ENSINO FUNDAMENTAL JERÔNIMO TIMÓTEO da FONSECA - Nº alunos: 1.613

Espaço interno: Um pátio nos fundos da escola de aproximadamente 1000m², murado e telado nos fundos apenas. Este comporta arquibancadas que variam de 4 a 6 níveis em uma das laterais da quadra, que se estende por todo o comprimento da mesma. Dentro do pátio existem duas quadras. A maior é polivalente, demarcada para voleibol, futsal e basquete, equipada com tabelas e goleiras. A menor fica do lado da primeira quadra tendo aproximadamente 4m de largura por 16m de comprimento. A escola ainda possui uma área coberta, com dimensões de uma quadra de futsal, que está localizada na entrada principal da escola, entre as salas de aula.

Segundo informações da diretora o objetivo é não usar esta área nas aulas, para evitar barulho nas salas de aula vizinhas.



E. M. de ENSINO FUNDAMENTAL LADISLAU de OLIVEIRA NUNES

Nº de alunos: 571

A escola possui uma área coberta, de cimento e com lajotas em frente ao refeitório, nela há postes para voleibol. O restante da área disponível é coberta por brita e irregular (inclinada).

Externa: área de terra pertencente a um CTG com campo de futebol oficial, quadra de voleibol e um campo de futebol com tamanho de sete.



E. M. de ENSINO FUNDAMENTAL MURIALDO

Nº de alunos: 226

A escola possui uma área com terreno arenoso e um campo com dimensões de futebol sete, com goleiras e postes de madeira, sem demarcação. Próximo ao campo existe uma área gramada e irregular.



E. M. de ENSINO FUNDAMENTAL NOSSA SENHORA APARECIDA* - Nº de alunos: 869

Espaço interno: uma quadra de cimento, cercada por telas a uma altura aproximadamente de 2,5m para futsal e voleibol, com demarcação, podendo ser utilizada no sentido longitudinal e transversal.



E. M. de ENSINO FUNDAMENTAL OSÓRIO R. CORRÊA
Nº de alunos: 725

Uma quadra de cimento coberta, demarcada para voleibol, basquete e futsal, com poste de voleibol, tabelas de basquete e duas goleiras. Possui um espaço próximo à frente da escola demarcado para futsal e utilizada pelas crianças de 1ª à 4ª série.



E. M. de ENSINO FUNDAMENTAL PRESIDENTE GETÚLIO VARGAS

Nº de alunos: 1.416

Espaço interno: não tem espaço interno construído disponível para as aulas, o local utilizado para as mesmas é de barro, íngreme e sua superfície é irregular.

Espaço externo: campo de futebol oficial ao lado da escola pertencente a um clube privado que raramente permite que a escola utilize (semanalmente permanece vazio). Quadra de cimento, também ao lado da escola, em uma praça comunitária, que possui goleiras para futsal, dois postes de voleibol e demarcação precária. Neste espaço quando possível as aulas são desenvolvidas.



E. M. de ENSINO FUNDAMENTAL PROF. ADRIANO ORTIZ CORRÊA

Nº de alunos: 426

Um campo de futebol, com piso de terra, sem demarcação, com goleiras, uma área para voleibol de terra, com postes e sem demarcação.

Externo: Mini campo de terra, com goleiras e sem demarcação, localizado próximo ao clube de mães e de uma praça pública.



E. M. de ENSINO FUNDAMENTAL SANTA ANA

Nº de alunos: 483

Espaço interno: uma quadra de cimento cercada por tela a uma altura de 1.80m, demarcada para voleibol e futsal. Espaço com piso de lajota de cimento utilizada para as aulas, localizada entre as salas de aula.



E. M. de EDUCAÇÃO BÁSICA SANTA RITA DE CÁSSIA
Nº de alunos: 1.489

Espaço interno: Uma quadra de cimento demarcada para futsal, voleibol e basquete. Goleiras, tabela de basquete e postes de voleibol de ferro. A escola tem área para ampliação dos espaços e construção de ginásio. Um sala de aula específica para Educação Física.

Espaço externo: utiliza espaço comunitário, a praça em frente a escola, que pode ser utilizada com a concessão da comunidade, esta possui áreas desportivas (uma quadra de futebol de areia, quadra de futsal, voleibol e basquete).



E. M. de ENSINO FUNDAMENTAL VÂNÍUS ABÍLIO DOS SANTOS
Nº de alunos: 780

Espaço interno: não possui quadra (alugada), chão batido. A escola não tem área para ampliação dos espaços e construção de ginásio. Não existe uma área coberta específica para Educação Física.

Espaço externo: campo de futebol do Esporte Clube Vila Branca. Condições de uso através de acordo entre a escola e o clube.



E. M. de ENSINO FUNDAMENTAL VILA NEÓPOLIS
Nº de alunos: 651

Uma quadra de cimento com demarcação para futsal e voleibol, cercada com uma mureta de aproximadamente 80cm em três lados e em um dos lados o limite é a tela que cerca a escola com aproximadamente 2m altura. Uma quadra de terra, sem demarcação, com goleiras de madeira em um terreno inclinado, perpendicular à quadra de cimento.



E. M. de ENSINO FUNDAMENTAL VINÍCIUS DE MORAES

Nº de alunos: 396

Uma quadra totalmente telada (até o teto), demarcada para futsal , voleibol e basquete, com tabelas, goleiras e local para instalação de postes de voleibol.

ANEXO - V PAUTA DE OBSERVAÇÕES

PAUTA DE OBSERVAÇÕES

Escola letra: Professor n.º: Data: Horário:

Observação n.º:

- 1- Observar o início das atividades e como as atividades se desenvolvem.
- 2- Observar a interferência do professor, durante o andamento da aula.
- 3- Observar o relacionamento do professor com os alunos e como desenvolve o diálogo no processo de condução da aula.
- 4- Observar os procedimentos de organização que orienta os alunos na organização do espaço físico.
- 5- Observar o uso dos recursos materiais disponíveis para a aula.
- 6- Observar o encerramento das aulas. Como são concluídas as vivências da aula.
- 7- Observar como o professor estimula a participação dos alunos nas atividades propostas.
- 8- Observar como o professor realiza a mudança de turmas.
- 9- Observar como o professor motiva a participação dos alunos na aula.
- 10- Observar como os professores e alunos realizam sua higiene corporal depois das aulas.
- 11- Observar como as variações climáticas interferem no desenvolvimento das aulas.
- 12- Observar quais são as estratégias didáticas utilizadas pelo professor no ensino dos conhecimentos planejados.

ANEXO – VI ROTEIRO DE ENTREVISTAS

ANEXO II – Roteiro de Entrevista Semi-estruturada

Escola letra: Professor n.º: Data: Horário: Entrevista n.º:

- 1- Fale sobre os motivos que levaram você estudar Educação Física na graduação.
- 2- Fale sobre a sua experiência na Escola Superior de Educação Física da qual você é egresso.
- 3- Fale sobre suas experiências profissionais, depois de formado.
- 4- Fale sobre sua formação permanente.
- 5- Relate quais os conteúdos (conhecimentos) que você escolheu para este semestre ou ano letivo.
- 6- Descreva como você realiza a seleção do conteúdos desenvolvidos nas aulas de Educação Física.
- 7- Descreva a sua participação no projeto educacional da escola.
- 8- Descreva como está organizada a Educação Física na sua escola.
- 9- Quais são as fontes de informação e consulta que você utiliza para subsidiar suas aulas e sua atuação na escola.
- 10- Descreva as relações profissionais que você mantém com os outros setores da escola.
- 11- Quais foram as disciplinas que mais influenciaram a sua formação na graduação?
- 12- Que livros, artigos, teses, dissertações, artigos de revista, livros dentre outras fontes de informação você costuma ler e como estes influenciam na sua prática pedagógica?
- 13- Sobre os recursos materiais disponíveis para as aulas, qual é a sua opinião?
- 14- Do total das 120/horas aulas previstas para o ano letivo, quantas (percentual %) são incorporadas como dia letivo para a realização de conselhos de classe, reuniões administrativo-pedagógica e eventos escolares para a comunidade?
- 15- Descreva como são as aulas de Educação Física nos dias de chuva.
- 16- Qual é a sua opinião sobre as propostas de estudo sugeridas na rede de ensino através da escola e da SMEC?
- 17- Qual a sua opinião sobre os eventos esportivos oferecidos aos estudantes (ex.: guri bom de bola, GERGS, dentre outros)?
- 18- Você teve acesso aos PCNs, se teve, qual a influência destes na sua prática pedagógica?
- 19- Qual seu pensamento sobre as novas atividades desenvolvidas no ensino fundamental da rede de ensino.
- 20- O que você imagina (sonha) que ocorra no sentido de melhorar a qualidade das aulas e das experiências vividas pelos alunos na Educação Física em sua escola?

ANEXO - VII ENTREVISTA**ESCOLA MUNICIPAL ÁUREA CELI BARBOSA PROF^a. FÁTIMA 16/11/00**

- 1) *O grande responsável é o K. Cooper. No 2º grau eu lia as obras dele e me apaixonei por todo o funcionamento do corpo, a parte de fisiologia que era a que mais me interessava.* Meu objetivo não era tanto a escola, eu queria mais era a pesquisa, para saber como funcionava. A escola veio como consequência depois eu gostei e acabei não saindo mais.
- 2) Estudei na FEVALLE em Novo Hamburgo/RS, terminei em 1990, entrei em 1985, fiz à noite. Era uma escola bem tradicional, mudou eu vejo agora porque o meu marido fez depois na mesma faculdade. Para ganhar nota no atletismo era preciso comparar com os índices de uma tabela de rendimento atlético, tinha prova prática para o vestibular eliminatória. Atualmente com uma nova visão de homem, onde eles querem mais mentes do que corpos... sei lá talvez os dois.
- 3) Durante a faculdade eu trabalhava em um escritório todo o dia, saía voando para ir à faculdade com a bolsa cheia de abrigo que não combinava com o local de trabalho que exigia uma roupa mais social. Na faculdade tinha aulas práticas. Depois pedi demissão desse emprego para fazer o estágio obrigatório, pois eu não tinha alternativa. Apesar de ter pago o curso com o emprego. Eu me lembro que o professor de handebol, que era o diretor do curso, sempre falava para mim que eu não seria prof^a. de EF, pois ele sempre me via nas aulas teóricas com a roupa social. Não tive experiência profissional durante a graduação. Só as monitorias obrigatórias que tinha que fazer. Depois de formada eu fiz concurso em Gravataí, apareceu concurso em vários lugares no estado, Sapucaia, inclusive, onde moro. Fiz o concurso em janeiro e em maio fui chamada foi o primeiro lugar que trabalhei. Na época o sindicato estava em evidência aprovando regimento, teve greve, teve lutas e eu achei muito interessante. Em paralelo conheci a realidade de Sapucaia onde moro e lá o pessoal é muito limitado, eles mandam e os professores obedecem. Aqui agente tem um espaço, não é uma maravilha mas eu gostei acabei não saindo mais fiz um outro concurso e passei a atuar com 40 horas, tanto que depois o estado me chamou e eu não quis trabalhar. Sapucaia também me chamou logo em seguida e eu não quis. Tive oportunidade de fazer concurso em POA e não fui em função da distância entre Sapucaia e POA. Trabalhei em algumas academias como personal, mas como eles pagam muito pouco eu acabei ficando com a só educação. No ano passado eu tive um filho e isso restringiu o meu tempo.
- 4) Eu fiz bastante cursos, de um tempo para cá não estou fazendo nada em virtude de ter iniciado a faculdade de nutrição. Na verdade eu acho que parei de fazer cursos e não sei porquê direito. Eu ia nos congressos de Tramandaí(RS), na época atras de novidades, e comecei a ficar um pouco desiludida com a EF. Era sempre meia dúzia de profissionais que sempre estão na vitrine e um monte de gente carimbando, indo embora, não fazendo, querendo só festa ai eu comecei a encher o saco e não fui mais. Comecei a faculdade de nutrição. A minha idéia é trabalhar em paralelo atividade física e nutrição. No ano passado eu tranquei a faculdade em decorrência da gravidez e não tive mais vontade de voltar. Eu chegava nas disciplinas e os professores faziam assim: 1º

apresentação, sempre apresentação e depois manda agente se dividir em grupo para fazer um trabalho e dá um calendário definindo o dia que tem que apresentar. Enchi o saco dessa maneira de desenvolvimento das aulas. Eu não sei se vou voltar, estou no momento um pouco estagnada. Eu leio bastante coisas da área, o meu marido também é profissional de EF. Então lá em casa sempre tem conselho de classe direto, ele é mais ou menos na minha linha só que ele trabalha mais com crianças pequenas. Ele se especializou em psicomotricidade e trabalha na [em uma universidade privada]ULBRA. Eu tenho o privilégio de ter colegas da EF, poucos, mas que são bons profissionais e agente discuti bastante. Os cursos eu não estou indo muito.

- 5) Eu trabalhava em outra escola há cinco anos atrás, na escola Barbara Maix, é difícil encontrar um outro colega que sintonize, e eu morava em Canoas e iria mudar para Sapucaia e queria uma escola que estivesse no trajeto da empresa de ônibus que me levava para casa. Neste período eu tinha algumas opções de escola. Fui em várias escolas fazer uma entrevista e quando entrei aqui conheci a Prof^a. Conceição e ela chegou mostrando como funcionava a EF. Este fato me seduziu pois a EF era organizada pois tinha um currículo básico de 1^a à 8^a série que tem arquivado na secretária da escola. A partir dessa referência nós continuamos a trabalhar em cima do que foi deixado. Este ano nós definimos os conteúdos de voleibol, handebol, futsal e intercalamos com a aptidão física onde incluímos a ginástica e a corrida. Nós temos uma ficha biométrica, que é utilizada por todas as turmas de 5^a à 8^a séries. Essa ficha acompanha o aluno de um ano para o outro e é preenchida pelo próprio aluno. Nós verificamos peso, altura, flexibilidade, abdominais e a resistência aeróbica aplicando alguns testes. A prof^a Paula monta as fichas na 5^a série, quando eles passam para a 6^a série ela me passa as fichas e quando eles terminam a 8^a série levam as fichas. Como não tem exame médico e o exame retrata o momento, nós mandamos um questionário para as famílias solicitando informações sobre a saúde do aluno. No primeiro trimestre foi futsal, no 2^o handebol e no 3^o voleibol estrategicamente escolhido. Pois nós trabalhamos juntas sempre com o mesmo conteúdo pois facilita, vamos supor que a outra prof^a tenha um período livre, neste momento o material já está disponível e basta eu distribuir os meus alunos. Nós optamos em começar com o futsal enquanto nós organizamos as fichas e não precisa ficar um assessoramento mais direto pois eles já sabem e se deixar querem jogar o ano inteiro. Depois o handebol no meio, antes era no final e por esquentar muito eles não queriam jogar e voleibol ficou para o final pois com a elevação da temperatura o desgaste é menor. Para o próximo ano nós estamos pensando em mudar, queremos acrescentar o basquete, agora temos a tabela, e nós vamos fazer por mês, realizando o rodízio dos conteúdos pois eles enchem o “saco” de permanecer por muito tempo no mesmo conteúdo, eles querem futebol direto, tanto meninos como meninas.
- 6) Nós só trabalhamos a partir de condições de infra estrutura concreta por ex. nós nunca trabalhamos atletismo pois não temos uma pista, uma caixa de areia. Então agora quando nós fomos participar do GERGS, evento em que a escola praticamente nos forçou a ir por não participamos do “Guri Bom de Bola”, fato que nos obrigou a elaborar um documento para o conselho escolar justificando a nossa ausência. Naquele documento argumentamos que era uma competição promovida pela RBS e não facilitava a participação das escolas, era machista e não era um conteúdo por nós trabalhado. Então quando surgiu o GERGS não tivemos saída. Para competir com o atletismo nós levamos os alunos na UNISINOS para fazer uma vivência para eles não

irem para a competição a partir do nada e na atividade na universidade eles apresentaram uma enorme dificuldade em não queimar a saída do bloco de partida. A infra estrutura é básica por que não adianta eu querer trabalhar a natação se eu não tenho condições. Outra coisa que eu vejo são as escolas que tem novas estruturas, linda muitas vezes, mas a EF tem um espaço muito reduzido. A EF não é considerada inclusive por outros setores, um exemplo são os professores, pois quando nós entramos na sala para pedir o nome de um aluno que vai participar de uma competição nós vemos que a EF é tratada em um segundo plano, pois eles demonstram que ainda o mais importante é a estrutura lógico-matemática. A EF é sub-disciplina. Outros critérios utilizados são os esportes mais comuns, os parâmetros curriculares e o corpo humano.

- 7) Diretamente posso dizer que nós duas da EF estamos entre as que mais falam nas reuniões dando opinião, pois nós vemos o todo. Nós temos dois tipos de profissionais de EF que eu vejo hoje em dia. Um é alienado e não quer nada com nada e aquele que esta inserido que quer mudança. Dentro da escola quando tem alguém que pensa no todo é importante para o trabalho pedagógico.
- 8) Nós temos a sorte que eu gosto dos alunos mais velhos (7^a e 8^a) e Paula prefere os mais novos (5^a e 6^a) e isso tem mais haver com personalidade de cada uma. Mas se não tivesse, nós dividiríamos, ao invés de privilegiar a vontade do outro profissional. Com relação ao espaço procuramos fazer uma divisão e alternância que evite junção das turmas durante as aulas. Nós não permitimos o jogo de turma contra turma e realizamos um festival de jogos anualmente. Eventualmente nós permitimos que um ou outro aluno possa jogar com uma determinada turma, junto, não contra.
- 9) O namorado da professora Paula esta na faculdade e ele é uma fonte de informação. Eu tenho uma amiga que é assistente social na UNISINOS e ela me diz tudo que muda. Nós pesquisamos na Internet as regras, lemos o que saiu de novo na aquisição de livros assinatura de revistas como a Sprint e atualmente o jornal do CONFEF. Nós vemos o que tem de moderno e procuramos adaptar ao nosso dia a dia.
- 10) As vezes é de tapas e beijos. Quem participa do conselho escolar não entende nada de EF e acredita que nós devemos ir para as competições e ganhar. Neste momento nós contestamos muito este entendimento gerando divergências com o conselho, não sei se é boa. Acontece que quando um professor de EF atua na supervisão ele tem a idéia do contexto, um exemplo é uma antiga supervisora que era prof^a de EF. Mas quando isso não ocorre é difícil ver a EF como um todo. Movimentar o corpo resolve, porque o prof. de EF na sua maioria tem consciência. Então nós falamos eu e a Paula – mexer o corpo, mexe os neurônios e a pessoa sai melhor. Aqueles que ficam atrás da mesa, lá dentro, nunca faz isso e muitos não querem ver como é que funciona.
- 11) A Fisiologia era uma área que eu gostava muito e ainda gosto. Mas depois que eu vim para a educação escolar eu descobri que educação é muito boa e agente pode agir. Antes eu acreditava que eu podíamos mudar o país pela educação, hoje eu não acredito mais. Nós somos muito pouco perto de toda a estrutura tecnológica existente fora da escola, alguma influência nós temos, porém eu não sei se agente muda o país pela educação.
- 12) Muitas coisas não são diretamente da EF, hoje os autores que eu gosto nem todos são da EF. Eu fiz cursos e muitos foram de EF continuada da UFRGS. Não sei porque não está tendo mais ou eu não estou podendo ir.

- 13) Tem duas perspectivas. Depois que começou a vir a verba para a escola administrar, a escola ganhou uma quantidade de dinheiro e nós fizemos pesquisa de preços de bolas, camisetas para esportes coletivos, bomba para encher bolas, primeiros socorros, etc. Posteriormente nós dividimos o dinheiro disponível e eu fui comprar primeiro os materiais relacionados. Passados alguns dias verificou-se erro no cálculo e como a outra prof.^a ainda não tinha comprado o restante do material ela teve que devolver o dinheiro a direção da escola. Depois desse repasse não tivemos mais recursos disponíveis oriundos da SMEC. O outro caminho é que nós sempre fizemos campanha para arrecadar dinheiro através do festival de jogos cobrávamos inscrição dos alunos. Por ex.: se a medalha custava R\$ 1,00 agente cobrava R\$ 1,50 e com a arrecadação nós investíamos nos materiais que sempre foram bons. Eu só posso dizer que o mérito é meu e da minha colega pois somos nós que vamos atrás do material. Se nós não fizemos isso, não recebemos. Pedimos banco para o pátio para ser utilizados pelos alunos e mesas para acomodar os cadernos de chamadas e evitar de danificá-los e até o momento nada feito.
- 14) Não sei, tem que contabilizar na supervisão.
- 15) Quando chove nós trabalhamos a teoria, mas se chover o mês todo atrapalha, o que nós trabalhamos a teoria são as regra, algum conhecimento da atividade física e corpo. As alunas da 8ª série sempre perguntam como fazer para melhorar a condição física e estética. Em cima disso nós montamos programas para a área de ginástica. Cada uma explora a habilidade que tem, eu gosto mais do condicionamento físico, a Paula gosta mais de dança aeróbica. De vez em quando ela monta na área coberta uma aula de dança aeróbica e pergunta se tem alguns alunos interessados em participar. As vezes trabalhamos com som para ouvir música e dançar na sala de aula, as vezes trabalhamos com jogos, nós temos jogos de dama.
- 16) Depois que mudou a política educacional tudo ocorre no atropelo. Teve uma 5ª feira que era prevista uma oficina e na última hora foi cancelada. Então a escola iria utilizar para organizar o projeto para 60 anos e cada disciplina iria apresentar o seu projeto. Nós tínhamos o nosso articulado com a Matemática uma gincana. Neste dia de uma hora para a outra chega a SMEC para fazer uma avaliação sobre a política educacional da atual administração, eu até reclamei. Um horror. É tudo muito corrido, é tudo muito no oba, oba. Ninguém quer fazer nada, três ou quatro pessoas fazem e fica sendo como se fosse da escola. Estudar ninguém quer. Veio umas professoras da UFRGS em um sábado fazer uma assessoria com uma postura autoritária e nessa eu tive uma experiência desagradável durante uma das dinâmicas de grupo. Ao contestar a postura autoritária da assessoria fui afrontada e nunca mais fiz parte das reuniões dessa assessoria. Eu acho que estas assessorias estão aplicando seus interesses de pesquisa e não explicam com clareza aos professores que atuam nas escolas os motivos de certas dinâmicas aplicadas.
- 17) A pior possível pois elas não tem o objetivo de educar, é só para discriminar. Nesse GERGS eu tive tanta vergonha dos meus colegas, que brigavam, falavam palavrões, inclusive se ofendendo, querendo ganhar a todo custo, botando o aluno fora da faixa etária, burlando o regulamento, dentre outras posturas. O reflexo do país, as mesmas posturas fraudulentas de muitos deputados (políticos), uma vergonha, não deveria ser assim. O nosso festival de jogos (realizado no aldeião) não foi previsto pela supervisão

no calendário escolar, nós já fizemos cinco festivais. Nele nós procuramos ser o mais didático possível, fazendo com que eles cumpram as normas. Eu sou contra a forma como as competições são organizadas, deve haver competições no município visando integrar os participantes, conhecimentos entre os professores favorecendo a troca de experiência. Os jogos são muito mal feitos. Devendo existir de outra forma. Outros eventos também comprometem a vida profissional do professor pois exige quase que dedicação exclusiva e conduzem os alunos a pressionarem o professor a participar.

- 18) Eu tenho os PCNs em casa que ganhei na escola e nunca abri. Eu não tive a oportunidade ou interesse eu não li. Eu tenho 30 períodos 25 pela manhã e 5 à tarde turno que preciso cuidar do meu filho. Nós devíamos ganhar mais e trabalhar menos, devia ganhar o que ganha em 40 horas para trabalhar em casa vinte horas lendo, estudando e planejando. Eu tenho o privilégio de ter um computador e faço sempre o meu trabalho em casa e quem não tem?
- 19) Para a EF melhorou, já fazíamos avaliações diárias e tínhamos que transferir os pareceres dos alunos em notas. Agora não é mais necessário. A EF sempre trabalha de acordo com a realidade, pois temos que partir do que o aluno sabe, do seu nível de aptidão.
- 20) Recursos materiais disponíveis, um ginásio com vestiários e um entendimento pedagógico por parte outros profissionais da importância da EF. Nós tentamos passar que ela é importante no contexto escolar mas nós não sabemos se atinge a dimensão que gostaríamos, com o aluno no dia a dia nós damos conta.

ANEXO VIII – UNIDADES DE SIGNIFICADOS

1º BLOCO - A TRAJETÓRIA DOCENTE

1ª- CATEGORIA - ASPECTOS MOTIVACIONAIS NA ESCOLHA DO CURSO

- 1-Experiência pessoal no esporte
- 2-Influência textual sobre atividade física e o corpo
- 3-Influência do esporte escolar
- 4-Influência desportiva formação inicial
- 5-Paixão pelas atividades esportivas
- 6-Atividade física e experiência corporal
- 7-Experiência no esporte, vontade de ser atleta
- 8-Influência da vida desportiva docente
- 9-Experiência desportiva escolar docente
- 10-Influência desportiva na escola e fora dela
- 11-Influência da EF Escolar
- 12-Experiência docente nos tempos de escola
- 13-Influência das ciências humanas
- 14-Influência da EF e esportes
- 15-Identificação com a docência

2ª- CATEGORIA - FORMAÇÃO DO PROFESSOR

- 16-Formação inicial e o currículo
- 17-Experiência profissional na formação inicial
- 18-Dificuldades na formação inicial
- 19-Formação permanente
- 20-Relação universidade X escola
- 21-Currículo tradicional na graduação
- 22-Dificuldade na formação inicial
- 23-Formação permanente
- 24-Influência acadêmica
- 25-Condições objetivas para a formação permanente
- 26-Formação no trabalho e a ação disciplinar
- 27-Espaços de atualização (cursos)
- 28-Área de interesse docente
- 29-Qualidade da formação inicial
- 30-As ESEFES e as diferenças curriculares
- 31-Formação permanente
- 32-Novas posturas e a formação permanente
- 33-Influência disciplinar na formação inicial
- 34- O estudo no trabalho
- 35-Deslumbramento na formação inicial
- 36-Influência disciplinar na graduação
- 37-Dificuldades na formação inicial
- 38-Satisfação na formação inicial
- 39-Dificuldades na formação permanente (a vida cotidiana)
- 40-Influência acadêmica e a rejeição docente
- 41-Conhecimento acadêmico X realidade docente cotidiana
- 42-Influência acadêmica e mudanças organizativas na EF
- 43-Importância do conhecimento na formação inicial
- 44-O estágio curricular

- 45-Perseverança docente na formação permanente
- 46-Influência disciplinar na formação inicial
- 47-Influência disciplinar
- 48-Formação permanente
- 49-Dificuldades na formação inicial
- 50-Impedimentos na formação permanente
- 51-Influência disciplinar
- 52-Falta de estudos
- 53-Experiência institucional variada
- 54-Graduação e mercado de trabalho
- 55-Importância dos estudos
- 56-Formação no trabalho
- 57-Atuação política na formação inicial
- 58-Qualificação e motivação docente
- 59- Influência disciplinar

3ª- CATEGORIA - ATUAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

- 60- Atuação profissional
- 61-Atuação profissional diversificada
- 62-Participação profissional
- 63-Experiência de trabalho
- 64- A entrada para o magistério
- 65-Experiência profissional paralela a formação inicial
- 66-Experiências da formação inicial diferente do cotidiano do trabalho
- 67-Atuação profissional no magistério
- 68-Relação profissional X pessoal
- 69-Desporto escolar especializado (experiência docente - técnico)
- 70- Experiência profissional
- 71-Experiência profissional na formação inicial
- 72-Militância associativa e sindical
- 73-Atuação na formação inicial
- 74-Experiência docente
- 75- Atuação profissional

4ª CATEGORIA - CULTURA DOCENTE

- 76-Frustração com a remuneração profissional
- 77- Proletarização do trabalho docente
- 78-Novas demandas escolares
- 79-Postura docente (critica)
- 80-Organização sindical (importância)
- 81-Perfil profissional EF
- 82-Sobrecarga no trabalho docente
- 83-Fragilidade do trabalho coletivo na escola
- 84-Interesse escolar X interesse acadêmico
- 86-Melhores condições de trabalho para o docente
- 87-As tensões do trabalho docente
- 88-Os compromissos docentes
- 89-As reformas educacionais na compreensão docente
- 90- A formação no trabalho
- 91-Trabalho docente mascarado
- 92- A EF aos olhos do professor
- 93-Burocratização do trabalho docente e a prática pedagógica
- 94-Intervenção docente institucional
- 95-Mal estar docente
- 96-Comodismo docente
- 97-Contribuições docentes na escola

- 98-Discutido para com os governos
- 99-Angustias docente
- 100-Proletarização do trabalho docente
- 101-Resistência docente a cursos
- 102-Desafio docente
- 103-Transtornos do trabalho Docente
- 104-Burocratização do trabalho docente
- 105-Mal estar docente
- 106-Desestímulo docente
- 107-EF e a convivência docente
- 108-Dificuldades de estudar
- 109-Condições temporais para o estudo
- 110-Reuniões de área

2º BLOCO A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO ESCOLAR

1ª- CATEGORIA - CONHECIMENTO DOCENTE E AS FONTES DE INFORMAÇÃO

- 111-Fontes de consulta
- 112-Documentos oficiais e a prática pedagógica docente
- 113-Oralidade e informação
- 114-Fontes de informação
- 115-Leituras variadas e a formação
- 116-Conhecimento docente e a prática pedagógica
- 117- prática pedagógica integrada
- 118-Oralidade das informações
- 119-Produção acadêmica descontextualizada
- 120-Inexistência de livro didático na área
- 121-Fontes de informação e consulta (Cultura oral)
- 122-Falta de livros didáticos
- 123-Atividades práticas e necessidade docente
- 124-Conhecimento esportivo
- 125- Aula na sala
- 126-Oralidade e informação
- 127-Fontes de informação
- 128-Importância da teoria
- 129-Reflexão docente e prática pedagógica
- 130-O desuso dos PCNS
- 131-Importância do conhecimento
- 132-Oralidade como fonte de informação
- 133-Fonte de consulta e informação
- 134-Desconhece PCNS
- 135-Fontes de informação
- 136-Influência disciplinar
- 137-Mídia televisiva e jornalística
- 138-Falta de influência oficial
- 140-Fontes de consulta.
- 141-Diversidade de conhecimento
- 142-Referência textual oficial
- 143-Educação Física contato com outras áreas
- 144-Analise dos PCNS
- 145-EF de qualidade
- 146-Oralidade como fonte de informação
- 147-Fontes de consulta
- 148-Inexistência dos PCNS
- 149-Fontes de consulta
- 150-Referência disciplinar na formação inicial

- 151-PCNS desconhecido
- 152-Área de influência
- 153-Fontes de consulta
- 154-O livro didático na EF

2ª- CATEGORIA – PLANEJAMENTO DISCIPLINAR E OS CONTEÚDOS DE ENSINO

- 155-Planejamento em grupo
- 156-Trabalho coletivo.
- 157-Autonomia docente
- 158-Organização do ensino e autonomia
- 159-Trabalho docente coletivo.
- 160-Intervenção no debate
- 161-Planejamento escolar e a descontinuo
- 162-Programas escolares comuns X condições escolares diferentes
- 163-Planejamento e sistematização do ensino
- 164-Integração da EF no contexto escolar
- 165-Interligação disciplinar
- 166-Conteúdo planejado previamente
- 167-EF oculta no currículo
- 168-Projeto escolar e a EF
- 169-A EF e a organização institucional
- 170-Estruturação dos grupos e a aprendizagem
- 171- Trabalho em grupo
- 172-Planejamento prévio.
- 173-Busca do trabalho coletivo
- 174-Autonomia da EF
- 175-Trabalho coletivo e a convivência dos docentes
- 176-Ação coletiva
- 177-Trabalho coletivo
- 178-Autonomia docente
- 179-Interdisciplinaridade na EF
- 180-Falta de trabalho coletivo
- 181-finalidade da EF escolar
- 182-O trabalho coletivo
- 183-Integração disciplinar
- 184-EF no contexto escolar
- 185-Conhecimento ensinado
- 186-Distribuição dos conteúdos
- 187-Critérios de seleção
- 188-Currículo básico para a EF
- 189-Desporto enquanto conteúdo
- 190-Diversificação do conhecimento
- 191- Fontes de informação
- 192-Conteúdos ensinados
- 193-Critérios de seleção dos conteúdos
- 194-Conhecimento esportivo
- 195-Conteúdos desenvolvidos
- 196-Critérios de seleção dos conteúdos
- 197-Conhecimento desportivo
- 198-Conteúdos desportivos
- 199-Conteúdos ginásticos
- 200-Detalhamento do conteúdo desportivo (organização)
- 201-Conteúdos esportivos.
- 202-Conhecimentos ginásticos
- 203-Diferente tratamento dado ao conteúdo
- 204-Critérios de seleção dos conhecimentos

- 205-Distribuição dos conteúdos
- 206-Intenção docente
- 207-Conteúdo esportivo e mídia
- 208-Preponderância esportiva
- 209-Conteúdos esportivos
- 210-Novos conteúdos esportivos
- 211-Conhecimento sugeridos
- 212-Critérios de organização do conteúdo
- 213-Critérios de seleção dos conteúdos
- 214- O conteúdo ensinado nas aulas

3ª CATEGORIA – A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

- 215-Aulas nos espaços cobertos
- 216-Carências do trabalho escola
- 217-Requisitos básicos para a aprendizagem
- 218-dificuldades no processo ensino aprendizagem
- 219-Aulas com turmas paralelas
- 220-Características da aula de EF
- 221-Característica da EF
- 222-Recursos didáticos e a prática pedagógica
- 223-Estratégia de ensino
- 224-Importância do aluno
- 225-A EF nas séries iniciais e de 5ª à 8ª
- 226-O funcionamento administrativo-pedagógico e as aulas
- 227-Obstáculos cotidiano e a qualidade das aulas
- 228-Melhores condições administrativo-pedagógica
- 229-A EF e o ensino
- 230-Estratégia de ensino
- 231-Dificuldade do trabalho docente
- 232-A supressão das aulas e as reuniões escolares
- 233-Parecer descritivo e a prática pedagógica
- 234-Intencionalidade da prática pedagógica
- 235-Aulas no pátio preponderante
- 236-As aulas e o interesse dos alunos
- 237-Falta de privacidade na aula
- 238-Mudança na avaliação e a EF
- 239-Estratégias de ensino
- 240- Domínio do conteúdo e ensino
- 241-Material didático
- 242-Postura docente e o ensino
- 243-Democracia escolar e a qualidade do ensino
- 244-Características da EF escolar
- 245-Conhecimento escolar e as vivências comunitárias
- 246-Estratégia de ensino
- 247-Flexibilidade no ensino
- 248-Organização do conhecimento
- 249-Estratégias de ensino
- 250-Educ. intelectual X Educ. corporal
- 251-Impedimentos no ensino de conhecimentos
- 252-Influências das fontes na prática pedagógica
- 253-A prática pedagógica nos espaços fechados (sala de aula)
- 254-Obstáculos na prática pedagógica
- 255-A aula nos espaços fechados
- 256-Motivação da prática pedagógica
- 257-Problematização e estratégias de ensino
- 258-Experiências corporais prévias

- 259-Estratégias de ensino
- 260-Escola espaço de inclusão
- 261-Avaliação educacional

4ª CATEGORIA- VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

- 262-A secundarização da EF na escola
- 263-Desconhecimento da EF escolar
- 264-Valorização da EF
- 265-Desvalorização da EF
- 266- Mais valorização da EF
- 267-A EF tratada em pé de igualdade
- 268-Desvalorização da EF
- 269-Valorização da EF imposta, conquistada
- 270-Valorização por parte dos alunos
- 271- Duvidosa valorização dos docentes
- 272-Valorização da EF X prática docente
- 273-Valorização da EF
- 274-Desvalorização da EF Escolar
- 275-Valorização da EF e a formação inicial
- 276-Valorização profissional e prática docente

5ª CATEGORIA - EVENTOS ESPORTIVOS E O ESPORTE ESCOLAR

- 277-Treinador ou professor
- 278-Aula espaço prioritário
- 279-Evento esportivo e o conhecimento ensinado
- 280-Atividades de cooperação X competição
- 281-Concepção competitivista
- 282-Competição esportiva, ética e exclusão
- 283-Conhecimento esportivo e a integração
- 284-Esporte de rendimento X esporte escolar
- 285-Competição X integração
- 286-Competições escolares internas e a aprendizagem
- 287-Esporte competição X participação
- 288-Atuação docente e os eventos esportivos na escola
- 289-Desporto participação X exclusão
- 290-Desporto escolar diferente do desporto competição
- 291-Falta de condições para competir
- 292-Aulas X tempo para competição
- 293-Eventos esportivos e os princípios educacionais
- 294-Sobrecarga ao trabalho docente
- 295-O desporto escolar
- 296-Esporte escolar # da EF escolar
- 297-Importância da competição esportiva
- 298-Evento esportivo
- 299-Eventos esportivos: importância X dificuldades
- 300-Intenção dos eventos
- 301-Relevância dos eventos
- 302-Tempo para competir
- 303-Aula X eventos desportivos

6ª CATEGORIA – ESPAÇO FÍSICO E OS RECURSOS MATERIAIS

- 304-Espaço físico (distribuição e qualidade)
- 305-Recursos materiais X espaço físico disponível
- 306-Espaço físico e conhecimento

- 307- Insuficiência das condições físicas
- 308-Falta de privacidade no desenvolvimento das aulas
- 309-Redução dos espaços nas escolas
- 310-Espaços cobertos
- 311- Dependência dos recursos materiais
- 312-Condições temporais e estruturais
- 313- Espaço físico insuficiente
- 314- Condições de trabalho
- 315- Busca por melhores condições materiais
- 316- A influência do espaço físico nas aulas
- 317- As condições de infra-estrutura
- 318- Falta de manutenção de equipamentos e materiais
- 319-Espaço físico público X privado: qualidades diferentes
- 320-Necessidades estruturais
- 321- Falta de estrutura para participação em eventos esportivos
- 322-Ínfimas condições estruturais
- 323- A mácula dos recursos materiais
- 324- Recursos materiais
- 325- Falta de espaço físico
- 326- Recursos materiais
- 327- Melhores condições materiais e de espaço físico
- 328- Sobre os materiais
- 329- Análise dos recursos materiais