

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**DOS BANCOS UNIVERSITÁRIOS AOS PÁTIOS ESCOLARES:  
DA FORMAÇÃO INICIAL À PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS  
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

ROGÉRIO COSTA WÜRDIG

FLORIANÓPOLIS - SC

Dezembro - 1998

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

**DOS BANCOS UNIVERSITÁRIOS AOS PÁTIOS ESCOLARES:  
DA FORMAÇÃO INICIAL À PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS  
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Rogério Costa Würdig

Dissertação apresentada como  
requisito parcial para obtenção do grau  
de Mestre em Educação na  
Universidade Federal de Santa  
Catarina, sob a orientação da prof<sup>a</sup>.  
Dr<sup>a</sup>. Maria das Dores Daros.

FLORIANÓPOLIS - SC

Dezembro - 1998




UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO


***“DOS BANCOS UNIVERSITÁRIOS AOS PÁTIOS ESCOLARES:  
da formação inicial à prática pedagógica dos professores de  
Educação Física”.***

Dissertação submetida ao Colegiado do  
Curso de Mestrado em Educação do Centro  
de Ciências da Educação em cumprimento  
parcial para a obtenção do título de Mestre  
em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 16/12/98

Dra. Maria das Dores Daros (Orientadora) 

Dra. Maria Isabel da Cunha 

Dr. Elenor Kunz 

Dra. Leda Scheibe (Suplente)



Prof. Edel Ern

Coordenadora do Programa de  
Pós-Graduação em Educação  
CED/UFSC - Portaria 0464/GR/98



Florianópolis, Santa Catarina, dezembro de 1998.

Dedico esse trabalho à turma da  
minha casa e do meu coração:  
Patrícia, Nathalia, Júlia e Raul.

## AGRADECIMENTOS

Diferentes pessoas, em diferentes momentos e lugares ajudaram-me a concluir essa dissertação. A essas pessoas agradeço com imensa gratidão o tempo em que convivemos juntos e que certamente, marcou a minha história pessoal e profissional.

À Rita, amiga que ajudou-me a ser rigoroso e disciplinado para com os meus estudos sem perder a paixão e alegria de amar as pessoas que me cercavam. /

À Solange, que acompanhou os primeiros escritos e que me ensinou a olhar para os lados, erguer a cabeça e lutar pela vida.

Aos amigos Zinho e Verinha, que carinhosamente nos receberam em Florianópolis e com os quais compartilhei alegrias, tristezas, churrascos e muitos passeios na bela ilha.

À Cecília, Rosalba e Rosa, colegas que logo transformaram-se em amigas e parceiras de estudos, de discussões, de utopias e de sentimentos.

À amiga Cecília Borges, pelas leituras iniciais e pelos diálogos interurbanos.

À Bernadete, por me ajudar a refletir sobre a minha vida profissional e pessoal.

Ao meu irmão Jairo, pelo incentivo e pela infraestrutura.

À minha mãe, por ter me possibilitado estudar e por ter cedido com carinho, paciência e dedicação um espaço na sua casa para que instalasse o computador, os livros, os papéis e o meu complicado jeito de ser filho.

Ao meu pai (in memoriam), que trabalhou duro num caminhão para que eu ingressasse na universidade, mas que infelizmente, não teve tempo de curtir comigo o ser professor dessa universidade.

Ao vô Bilau e à vó Regina, que nos ajudaram a suportar a distância, que cuidaram e amaram muito a minha turma e por quem tenho um enorme carinho.

Aos professores da Prática de Ensino do curso de Pedagogia da FaE/UFPel, pelo apoio e compreensão durante às minhas ausências.

Aos professores do Departamento de Ensino da FaE/UFPel, pelo apoio e pela liberação de minhas atividades docentes.

À Cristina Thomaz, pela acolhida e pelo estímulo frente às dificuldades.

À Magda, que entendeu o meu pedido e elaborou o abstract.

À Zilda, bibliotecária da FaE/UFPel, que revisou as referências bibliográficas.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

À Profª Drª. Maria das Dores Daros, orientadora que, mesmo à distância, mostrou-se atenta e disponível, compreendendo as minhas crises e incentivando-me a concluir a dissertação.

Às duas professoras e ao professor, que abriram espaços nas suas vidas para que essa pesquisa fosse realizada e que cotidianamente vivem a formação e a prática dos professores de Educação Física.

*Celebración de las bodas de la palabra y el acto*

*Leo un artículo de un escritor de teatro, Arkadi Rajkin, publicado en una revista de Moscú. El poder burocrático, dice el autor, hace que jamás se encuentren los actos, las palabras y los pensamientos: los actos quedan en el lugar de trabajo, las palabras en las reuniones e los pensamientos en la almohada.*

*Buena parte de la fuerza del Che Guevara, pienso, esa misteriosa energía que va mucho más allá de su muerte y sus errores, viene de un hecho muy simple: él fue un raro tipo que decía lo que pensaba y hacía lo que decía.*

*Eduardo Galeano*

*El libro de los abrazos*

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	1
1. PRIMEIRA PARTE – OS CONTEXTOS DA FORMAÇÃO INICIAL...	25
1.1 O período anterior a formação inicial: as primeiras marcas da docência .....	27
1.2 O contexto da formação inicial .....	32
1.3 A formação de professores de Educação Física: da militarização às escolas superiores de Educação Física .....	33
1.4 O curso universitário: uma formação homogênea? .....	45
1.5 As experiências mais marcantes: aulas, professores, dificuldades e relação com o espaço escolar.....	56
1.6 O ingresso no curso e o direcionamento para o magistério .....	72
2. SEGUNDA PARTE - OS CONTEXTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA .....	83
2.1 A Educação Física Escolar: acercando-me dos aspectos históricos .....	85
2.2 Quatro estudos sobre a prática dos professores: das tendências pedagógicas ao saber docente .....	100
2.3 Duas contribuições da sociologia: das facetas da prática aos contextos da prática .....	117
2.4 As escolas públicas: uma formação heterogênea? .....	131
2.5 As experiências reveladas no exercício da docência .....	139
2.5.1 A professora 1 .....	139
2.5.2 A professora 2 .....	149
2.5.3 O professor 3 .....	160



2.6 Aspectos emergentes nas experiências reveladas .....	174
CONSIDERAÇÕES FINAIS - dos pátios escolares aos bancos universitários: "pensar a prática para pensar a formação de professores" .....	183
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	190

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a formação inicial e a prática pedagógica do professor de Educação Física. Seu objetivo é compreender como os professores constroem as suas práticas pedagógicas articulando-as com a formação inicial. Tendo como referências principais Gimeno Sacristán (1991) e Perrenoud (1993) procuro discutir os aspectos presentes na formação inicial e na formação continuada, tomando como elementos centrais as facetas da prática (a rotina, a improvisação, a transposição didática e o tratamento das diferenças) e os contextos da prática ( base social do professor, a função social do professor, a indefinição da profissionalidade e as regulações técnico-pedagógicas). Considerando as experiências e as situações marcantes na formação inicial, a opção pelo magistério e pela Educação Física Escolar e o contexto da formação continuada foi possível compreender a organização do trabalho dos professores, caracterizar o espaço e as condições de trabalho, identificar as rupturas e continuidades em relação a formação inicial e destacar os indicadores da prática pedagógica que podem ser incorporados na formação inicial.

## **ABSTRACT**

This investigation aims studying the initial training and the pedagogic practice of the Physical Educacion teacher. Its objective is the understanding of the way teachers construct their pedagogic practices through the articulation of such practices with their initial training. Based woinly on the work of Sacristán (1991) and Perrenoud (1993), I try to discuss aspects of both initial and in-service training taking, as main topics, different aspects of teachers' practices (routines, improvising, didactic transposition and dealing with differences) and the contexts of practice (teacher's social base, teacher's social role, professional indefinicion and techno-pedagogic regulations). Taking into consideration their experiences and most significant situations during the initial training, their option of becoming a teacher, their option of working with Physical Educacion in schools, and context of their in-service training, it was possible to understand the way teachers organize their work. It was also possible to duracterize their space and work conditions, to identify continuities and discontinuities point out the indicators of the pedagogic practice that can be incorporated into the initial training of Physical Education teachers.

## INTRODUÇÃO

A reflexão sobre o tema do professor de Educação Física - formação e prática pedagógica - leva-me a mergulhar nas lembranças do meu próprio processo de formação de professor de Educação Física, na minha prática pedagógica no magistério de 1º grau e na universidade, onde trabalho com a formação inicial e continuada de professores.

Ao ingressar na universidade, no início da década de 80 (1983-1985), no curso de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), buscava apenas aprender a ensinar a Educação Física na escola, ser um professor “legal”, amigo e que se empenhasse em fazer os alunos aprenderem sem preconceitos e discriminações.

Acredito que esta escolha foi muito motivada pelas minhas experiências com um grupo de colegas que jogavam voleibol nos finais de semana, pela minha curta passagem pelo atletismo no 2º grau técnico na Escola Técnica Federal de Pelotas (ETFPel) e, fundamentalmente, por não ter aprendido a jogar nas aulas de Educação Física durante a minha trajetória escolar.

Esta simples e difícil intenção (de ser um professor legal) foi atropelada pelo contexto histórico-social pelo qual passava o Brasil. Este período foi muito marcante e definidor para a minha trajetória pessoal e profissional. Aprendi que todo ato pedagógico é um ato político e que precisava me posicionar, falar, pensar, lutar. Não podia ficar inerte diante da reorganização dos partidos políticos, dos movimentos populares, sindicais e estudantis que explodiam por todo país. Era preciso lutar pelo fim da ditadura militar, pela democracia, pelas eleições diretas em todos os níveis e graus, pela liberdade ampla e irrestrita, pela justiça social e pelo ensino público e gratuito.

Havia uma constante articulação entre as greves, as passeatas, as manifestações, as reuniões, os debates, os seminários e a sala de aula onde discutíamos com os professores a transformação da sociedade, da universidade, da escola e da prática dos professores. Ao tomar partido, optando pela mudança, passei a perceber que a universidade era tão autoritária quanto a própria sociedade brasileira, ambas eram fruto do mesmo processo. Uma não mudaria sem outra e aí foi sendo germinado o sonho de ser um professor “revolucionário”, engajado e comprometido com as transformações sociais, com uma nova sociedade, com uma nova escola.

Ao questionar a estrutura social e as suas diferentes instituições e mecanismos de propagação da ideologia dominante não podíamos deixar de questionar a Educação Física, a sua história, a prática até então desenvolvida pelos professores nas escolas, o curso de formação e seus respectivos professores. Este foi um momento de intensa contestação, de muitas dúvidas e poucos caminhos diferentes do até então estabelecido. As críticas atingiam uma dimensão macro no que se refere à sociedade capitalista e a sua organização injusta, discriminadora, classista, opressora e excludente, bem como uma dimensão micro, no que se refere à escola, à sala de aula, à prática pedagógica do professor.

Em relação à Educação Física havia a visão de que a sua prática era mecanicista, robotizada, repetitiva, autoritária, tecnicista, dualista, comportamentalista, esportivizada, discriminadora, seletiva e excludente. Diante de tantas críticas era bastante difícil construir elementos que fundamentassem uma nova prática para a Educação Física Escolar. Dentre os professores do curso de Licenciatura Plena em Educação Física e Técnico Desportivo poucos ousavam pensar e agir diferentemente durante as suas aulas. Havia uma ausência de livros, de artigos, de revistas e pesquisas que indicassem novos caminhos, novas possibilidades de atuação para o professor de Educação Física.

A formação esportivizada e eminentemente técnica, distante da realidade escolar, acrítica e descontextualizada, frágil teoricamente e excessivamente centrada na performance e no rendimento atlético acentuava as contradições entre a teoria e a prática, entre a universidade e a escola, entre o professor e o técnico, entre o aluno e o atleta.

Para ser um professor de Educação Física era preciso praticar muito, executar com perfeição as provas atléticas, memorizar as regras dos desportos, demonstrar os fundamentos pedagógicos para padronizar os gestos e corrigir os prováveis erros. A reflexão acerca do papel do professor na escola e da sua contribuição na formação dos alunos diante de uma sociedade de acentuadas contradições e imensos conflitos sociais era quase inexistente.

Agindo pela pressão do contexto fui buscando ampliar meus horizontes e me envolvi com os movimentos dos estudantes de Educação Física a nível estadual e nacional. Esta foi uma das possibilidades de ter acesso ao que estava sendo produzido e pensado no resto do país. Tinha sede de ler, discutir e entender a história da Educação Física para compreender a prática dos professores. O contexto da formação inicial foi um dos determinantes da minha prática pedagógica na escola.

Com tantas informações e idealizações necessitava da prática, de provar para os meus professores formadores que poderia agir diferente com os meus alunos. Para tanto, durante o curto período que estive na universidade, pude exercer a docência antes do estágio final, ao participar de três projetos de extensão, sendo dois na escola e um numa associação de moradores.

Da primeira experiência docente realizada numa escola assistencial, na periferia da cidade de Pelotas - RS, guardo algumas lembranças das tentativas que fui realizando para tornar-me professor. A

mais marcante é de que não podia ser autoritário, precisava respeitar e dialogar com os alunos. Além disso não deveria ensinar o movimento padronizado do desporto e sim favorecer o movimento espontâneo, criativo. Havia uma forte ligação entre a padronização do gestos, o aperfeiçoamento dos movimentos e uma postura autoritária e disciplinadora do professor. Opor-se a isso significaria buscar uma educação mais democrática.

Na segunda experiência realizada junto às associações de moradores e entidades comunitárias pude trabalhar com as classes populares através do Programa Esporte para Todos. Apesar deste ser um projeto financiado pelo Ministério da Educação e Cultura e com nítido caráter assistencialista, procurávamos superar essa intenção e conscientizar as pessoas da necessidade de reivindicarem seus direitos (moradia, educação, saneamento e lazer). Esta foi a primeira experiência com educação popular a qual permitiu-me tomar contato e passar a ler, ainda que superficialmente, Paulo Freire e Carlos Rogrigues Brandão<sup>1</sup>. Conscientização, participação e democratização eram as palavras centrais do nosso trabalho. Da convivência com esse grupo e com o professor coordenador do projeto incorporei os princípios de solidariedade, de justiça social, de comprometimento político com as classes populares, de liberdade e de democracia social.

Na terceira experiência, no último ano do curso, retornei ao ambiente escolar, só que agora numa escola da rede municipal de ensino, nas séries iniciais através da Psicomotricidade<sup>2</sup>. Acreditávamos que a solução da Educação Física na escola era auxiliar na Alfabetização, através da Psicomotricidade, desenvolvendo algumas das noções necessárias para a aprendizagem da leitura e da escrita. Era

---

<sup>1</sup> Na época estes eram os autores que trabalhavam com Educação Popular e eram respeitados no meio acadêmico. Mas suas experiências estavam mais restritas ao espaço extra-escolar porque a escola ainda estava fechada para o desenvolvimento destas propostas.

<sup>2</sup> Ver rodapé 4 na página 10.

preciso trabalhar o corpo, vencer a concepção dualista de homem e trabalhar de forma integral. Espontaneidade, criatividade, não-diretividade e possibilitar o brincar livre e de forma natural foram incorporados como elementos necessários à prática do professor.

Quando cheguei na Prática de Ensino tinha acumulado algumas experiências que poderiam auxiliar no momento considerado decisivo do curso. Era no estágio que provaríamos ter aprendido a ser professor de Educação Física. Mas qual professor? Com que perspectiva? Como atuaria numa escola tendo que desenvolver os conteúdos, relacionar-me com os alunos, apresentar as minhas idéias, valores e visão de mundo, de sociedade, de homem e de Educação Física?

Esta experiência permitiu-me, de certa forma, fazer algumas modificações em relação ao tratamento com os alunos, com os conteúdos e com a forma de abordar a Educação Física na escola. Buscava respeitá-los, incentivando a participação de todos, questionando as discriminações, valorizando suas experiências anteriores, discutindo as diferenças e procurando desenvolver a criatividade através da expressão corporal e da sensibilização e o desporto de forma mais lúdica e menos competitiva. Dialogar com os alunos tornou-se fundamental, pois isto significava não ser autoritário.

Ao mesmo tempo em que propunha uma outra forma de ensinar a Educação Física na escola, devia cumprir com o ritual formal e de nítida conotação tecnicista do estágio que enfatizava a separação entre a forma e conteúdo, valorizando muito mais a forma. Tudo era controlado: o rígido plano de aula com os objetivos comportamentais, a divisão da aula em tempos que deveriam ser cumpridos a risca, a correta ordem de desenvolvimento dos exercícios, a explicação, a demonstração, a execução e a correção do movimentos. O perfil do professor de Educação Física estava pautado na sua capacidade de



controlar os alunos e fazê-los executarem os movimentos padronizados dos desportos. A ênfase era no rendimento esportivo, na performance motora. A lente que enxergava os estagiários ainda estava muito ligada no modelo de técnico desportivo e não no de professor.

Após concluir o curso pude identificar algumas das suas lacunas. Uma delas era a ausência da pesquisa. Era restrito o acesso às pesquisas e as experiências produzidas no país que apontassem novas perspectivas para a prática do professor na escola que superassem o modelo tecnicista de Educação Física. Além disso como não pesquisávamos, quase não ficaram registros destas experiências produzidas ao longo do curso. Estas experiências poderiam ter fornecido indicadores para a prática pedagógica do professor. E mesmo vivendo as experiências intensamente, não conseguíamos teorizar sobre o ocorrido. Creio que nem tínhamos elementos para tal atitude.

Avalio que a minha formação profissional foi rica em debates, discussões e idealizações, mas muito pobre em possibilidades de prática pedagógica. Faltram estudos mais sistemáticos, registros regulares e alternativas que norteassem a prática que iríamos realizar na escola. Havia uma expectativa em relação ao que realmente enfrentaríamos ao trabalharmos na escola, diante das complicadas condições de trabalho dos professores. Possivelmente essa lacuna é que tenha impulsionado-me a pesquisar como os professores que viveram essa formação inicial e tiveram determinadas experiências, puderam concretizar as suas práticas.

Entre 1986 e 1991, período que antecede a minha entrada como professor na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), passei a exercer profissionalmente a docência. Em 1986, enquanto especializava-me em Educação Psicomotora na Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEF-UFRGS) comecei a trabalhar na rede privada, nas chamadas pré-escolas. Apesar da

Educação Física ser considerada mais um atrativo para chamar os pais na perspectiva da educação integral enquanto objetivo da Psicomotricidade pude ver o meu trabalho valorizado pela direção da escola e pelos colegas de trabalho.

Discursava e agia em busca de uma relação aberta, democrática, afetiva, carinhosa que permitisse a valorização e desenvolvimento dos movimentos espontâneos e naturais, da criatividade. A Educação Física deixava de lado o rendimento, o gesto técnico para dar lugar a brincadeira, ao teatro, ao movimento expressivo, ao movimentos naturais. Era preciso brincar com as crianças, deixá-las fazer descobertas por si próprias, uma grande influência do não-diretívismo de Rogers<sup>3</sup>, bem como de Le Bouch<sup>4</sup>. Este sucesso na forma de encaminhar a prática exigia muito estudo e despertava muitos conflitos, pois havia a necessidade de cada vez mais fundamentar aquilo que eu fazia. Havia o fantasma do estereótipo do professor de Educação Física que não pensa, não estuda, que larga os alunos no pátio e que só tem músculos na cabeça. No entanto quando isto foi sendo amenizado com os constantes encontros com colegas que estudavam e trabalhavam na pré-escola, surgiu o primeiro embate com a direção da escola no que

---

<sup>3</sup> Carl Rogers defende uma educação não-diretiva, centrada no aluno, preocupada com o processo e não com o produto. O professor enquanto um facilitador deveria criar uma ambiente que possibilitasse a aprendizagem significativa, dentro de um clima de confiança, respeito aos limites pessoais, de incentivo a livre expressão e a participação ativa do aluno. Nessa perspectiva como não cabia ao professor julgar os alunos e sim compreendê-los, estes fariam uma auto-avaliação da sua própria aprendizagem. O pensamento do autor defensor de idéias liberais pode ser encontrado nos livros *Liberdade para Aprender* (1978) e *Tornar-se Pessoa* (1980). Na Educação Física uma das obras que mais se identifica com Rogers é *Educação Física Humanista* de Vitor Marinho de Oliveira (1985).

<sup>4</sup> Le Boulch foi um dos autores que mais difundiu a Psicomotricidade no Brasil durante a década de 70 e 80. Ao tecer uma crítica ao dualismo da Educação Física, ao rendimento motor e a especialização do gesto apresentava uma proposta de Educação pelo movimento que, associada a outras técnicas pedagógicas, poderia favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita (tarefas fundamentais da escola), para evitar possíveis distúrbios (dislalia e disgrafia). Ao seguir o desenvolvimento psicomotor da criança procurava favorecer a questão central da personalidade: o esquema corporal. Propunha através de um trabalho não diretivo valorizar as experiências individuais e de grupo e a livre expressão a fim de tornar a aprendizagem significativa. Dentre as obras de Le Boulch destacam-se *O Desenvolvimento Psicomotor* (1982) e *A Educação pelo Movimento* (1983).

se referia aos salários pagos aos professores e ao movimento de sindicalização. A corda rebentou no lado mais fraco e pude compreender a relação desigual e opressora entre patrão e empregado, entre o professor e o dono da escola. Aqui começou a surgir a idéia do contexto escolar e das condições de trabalho como outro determinante da prática e isto eu não havia aprendido na universidade.

Entre 1987 e 1991 exerci a docência no magistério público municipal e estadual. Finalmente havia chegado na escola pública, local que havia optado por trabalhar e com o qual sentia-me muito comprometido. Neste espaço estudavam os filhos das classes trabalhadoras com as quais identificava-me e voltaria o meu trabalho, ou seja, para os excluídos e oprimidos da sociedade capitalista brasileira.

Iniciei o trabalho após ter apresentado uma proposta à Secretaria Municipal de Educação, no município de Capão do Leão (próximo ao município de Pelotas). Aprendi a registrar as minhas aulas e a fazer observações reflexivas. O alvo inicial foram os alunos, pois era preciso ensiná-los a conviver com mais liberdade, sem rigidez e autoritarismo. Isto não foi nada fácil diante de um grupo de professores bastante tradicionais e um tanto quanto presos as suas práticas já consolidadas.

Em relação à Educação Física a tarefa parecia mais difícil já que apresentava uma aula onde todos deveriam jogar e se movimentar, onde ninguém poderia ser desrespeitado e que cada um tinha experiências diferentes e mesmo assim poderiam aprender. A tarefa de desfazer posições e valores cristalizados que favorecem a discriminação, a comparação e a seleção, diante de uma sociedade que reforça esta perspectiva, parecia quase impossível.

Com o passar do tempo, já no magistério público estadual no município de Pelotas - RS, fui investindo nos colegas tanto da Educação Física como de outras áreas, acreditando que o trabalho

coletivo representava a possibilidade de atingir um grupo maior de professores e alunos. Ao tomar posição nas reuniões da escola e ao trazer situações da minha prática pedagógica para o grupo de professores fui sendo mais respeitado, ouvido e acompanhado em muitas das ações desenvolvidas na escola. A cada espaço surgido na escola procurava discutir a minha prática e dividir as minhas angústias. Nem sempre isso tinha uma resposta positiva, mas não desanimava.

Uma das primeiras coisas que foram repensadas na escola foi a separação entre sexos nas aulas de Educação Física. Procurei discutir com os professores e a direção da escola sobre a necessidade de romper com essa perspectiva discriminadora. Defendia que essa postura fortalecia uma concepção de Educação Física esportivizada, que buscava rendimento e performance motora e que atribuía ao homem maior capacidade, contribuindo para fortalecer a idéia de inferioridade na mulher. Este era um conceito culturalmente construído e que precisava ser revisto dentro de uma nova perspectiva de educação e de sociedade.

A cada início de ano deparava-me com a dificuldade de estabelecer os conteúdos, de organizá-los dentro de uma proposta alternativa. O desporto continuava sendo prioridade e muitas reuniões e discussões foram desenvolvidas com os alunos para decidirmos os conteúdos. Não era possível trabalhar de um só jeito. Ao decidir com os alunos o andamento da disciplina encontrava muita dificuldade para ser respeitado e compreendido. Como não queria ser autoritário, acabava por angustiar-me com as indecisões, com a ausência de limites e com a questão da disciplina.

A disciplina foi tão presente que virou tema da minha monografia de especialização no curso de Pós-graduação em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas - FaE/UFPel, intitulada "Disciplina: um elemento da prática pedagógica".

Esta monografia permitiu-me refletir com maior profundidade a minha própria prática pedagógica, tendo como contexto a escola na qual trabalhava e as práticas desenvolvidas pelos professores - colegas de trabalho. Esta foi a primeira tentativa de fazer uma pesquisa, ainda que bastante limitada diante das circunstâncias colocadas naquele momento.

Cabe falar que a busca pelo Pós-graduação em Educação, na área do ensino, foi uma das formas encontradas para me aproximar teoricamente de toda uma discussão sobre educação que ocorria na Faculdade de Educação e não na Escola Superior de Educação Física (ESEF). Neste curso fui estudar filosofia, antropologia, sociologia, história da educação, teorias do ensino e do conhecimento. Na verdade, fui procurar aquilo que não foi ofertado pelo meu curso de formação inicial.

Enquanto trabalhava e estudava fui amadurecendo e compreendendo o quanto se acentuava a desvalorização da profissão docente, o quanto tornava-se difícil implementar mudanças na prática pedagógica sem pensar nas mudanças mais amplas. Cada vez mais educação, economia, política, cultura estavam mais imbricadas. Salários baixos, muitas aulas e pouco tempo de estudo não favoreciam a reflexão sobre a prática.

Nunca esqueci que era preciso continuar participando de congressos que me permitissem discutir com outras pessoas, trocar informações, conhecer como os outros faziam suas práticas, quais as dificuldades e quais as alternativas para a Educação Física na escola. Na maioria dos encontros a Educação Física tecnicista, mecanicista e autoritária era duramente criticada e poucas experiências inovadoras apresentadas. Havia sempre a dúvida de qual trabalho estava, afinal, desenvolvendo. Faltava mais estudo, mais esclarecimento, mais tempo de serviço e mais experiência.

**Afinal, o que os professores faziam nas escolas? Como faziam? De que forma? Tinham conseguido construir algumas alternativas? O que pensavam sobre as suas práticas? Como organizavam o seu trabalho? Quais as contribuições e os limites da formação inicial na prática pedagógica?**

As novas propostas, quando surgiam, não tinham muito eco na Escola Superior de Educação Física, na Secretaria Municipal de Educação (SME) e na 5ª Delegacia de Ensino (DE). Ainda predominava na universidade uma formação mais técnica. Poucos pesquisavam sobre a prática dos professores e a nível de SME e 5ª DE não havia preocupação em discutir uma proposta curricular para Educação Física, apesar de já haver sido desenvolvido em outros estados algumas experiências nesse sentido (por exemplo: Pernambuco e São Paulo).

Em 1991, durante uma longa greve do magistério público estadual, prestei concurso e ingressei na Universidade para trabalhar na Faculdade Educação, no Departamento de Ensino. Assumi a responsabilidade pelas disciplinas de Metodologia do Ensino de 1º e 2º graus e Prática de Ensino de 1º e 2º graus no curso de Licenciatura Plena em Educação Física. Além dessas também assumi, num primeiro momento, a disciplina de Metodologia de Educação Física no curso de Pedagogia e, posteriormente, passei a trabalhar com uma equipe interdisciplinar de professores na Prática de Ensino de 1º grau - Série Iniciais no curso de Pedagogia.

A minha entrada na universidade foi motivada pela possibilidade de trabalhar com a formação inicial e continuada de professores, pelo espaço de estudos permanentes (mestrado, projeto de pesquisa e extensão) e pelas melhores condições de trabalho e melhor salário. A mudança do magistério de 1º grau para o magistério de 3º grau foi muito impactante. Ao mesmo tempo em que se abriam novas perspectivas de trabalho, surgiam novas exigências e responsabilidades.

O maior impacto ocorreu no curso de Licenciatura em Educação Física e Técnico Desportivo para qual retornava, após 6 anos afastado, na qualidade de professor da disciplina de Prática de Ensino (2º semestre de 1991). Este começo foi turbulento em função da greve dos professores universitários e dos professores estaduais, da (re)organização da Prática de Ensino, das primeiras aproximações com os professores da ESEF e das intensas divergências mantidas com os estagiários em relação ao curso, à concepção de Educação Física e as suas práticas desenvolvidas nas escolas públicas.

Iniciei esse trabalho muito solitário e pouco aberto para o pensamento divergente tanto em relação aos alunos, como em relação a professora da ESEF que também trabalhava comigo na Prática de Ensino. Aos poucos, fui percebendo que era preciso entender a formação inicial destes alunos, as suas experiências anteriores com a Educação Física, as suas expectativas quanto ao curso, a permanência predominante do enfoque técnico-esportivo centrado na aprendizagem do gesto motor difundido pela maioria dos professores da ESEF, a ausência da escola na formação profissional, o desconhecimento das propostas mais críticas para o ensino da Educação Física Escolar, o conhecimento superficial acerca da história da Educação Física, uma grande ingenuidade e, talvez, um pensamento de senso comum sobre o ser professor, a profissão docente, suas condições de trabalho e salários diante do papel social da escola na sociedade capitalista brasileira. Além disso passei a valorizar a experiência de trabalho dessa professora da ESEF que, posteriormente, seria uma das grandes parceiras defensoras do espaço da escola e do professor no curso de licenciatura.

Acrescido a tudo isso havia um desinteresse pelo trabalho na escola e todo um direcionamento do Curso, dos professores e de uma grande parcela de alunos pelo espaço não formal da academia, dos clubes, das clínicas, do treinamento. O estágio, no final do curso, era uma mera aplicação de atividades, técnica e métodos (uma transposição

mecânica) numa escola com uma turma de alunos. Era só aplicar umas “aulinhas” e concluir o curso. Diante disso procuramos construir uma outra perspectiva de Prática de Ensino, que superasse a idéia de uma prática desprovida de fundamento e de reflexão e que não fosse a solução de todos os problemas dos curso.

Nos semestres seguintes passei a articular as disciplinas de Metodologia do Ensino e Prática de Ensino, tendo como referência central a análise, a compreensão, a reflexão da prática concreta desenvolvida pelos professores na rede escolar. Prática, esta, que é não desprovida de intenções, de valores, de idéias, contradições e conflitos. Para levar adiante tal proposta procurei aproximar os alunos dos professores através de encontros, de debates, de observações das suas aulas. Era fundamental trazer a prática escolar permanentemente para dentro da universidade e, ao mesmo tempo, instrumentalizar os alunos para que pudessem compreender a dinâmica das práticas, as suas determinações e inter-relações com a estrutura social. Isto implicava em estudar, em pesquisar, em debater, em posicionar-se, em produzir textos, painéis que poderiam favorecer uma postura crítica e levantar possibilidades de trabalho com a Educação Física.

O desenvolvimento destas duas disciplinas foi consolidado com a construção de um projeto de ensino para Educação Física que iniciava na Metodologia do Ensino e terminava, provisoriamente na Prática de Ensino. A origem deste projeto surgiu do contato com os professores que atuavam na rede pública envolvidos com a Prática de Ensino que tinham dificuldade de sistematizar uma proposta de ensino coerente com a sua prática pedagógica. A grande maioria havia concluído o curso sem uma instrumentalização que os possibilitassem substituir o formal planejamento.

A idéia do projeto poderia auxiliar na reflexão sobre a prática e no (re) direcionamento da mesma. Isto faria com que os alunos



sistematizassem os conhecimentos construídos ao longo do semestre para uma situação a ser vivida na escola durante a prática de ensino e na sua vida profissional. Os projetos, dependendo das circunstâncias, eram organizados individualmente e coletivamente, sendo, às vezes, apresentados pelos alunos e debatidos com os professores nas escolas campo de estágio. Nem todos os alunos perseguiram o projeto, pois estes eram direcionadores e não “enjauladores”.

Contudo é bastante difícil inverter a lógica linear da formação tradicional a que os alunos são submetidos ao longo do curso. Romper com a idéia do conhecimento pronto e acabado que deve ser memorizado e depois devolvido num único momento - descolado das situações concretas vividas pelos professores - exigiu algumas opções e estratégias que foram sendo decididas e descobertas ao longo da minha caminhada enquanto professor.

Ao mesmo tempo que buscava “inserir” a realidade escolar na realidade acadêmica da universidade e vice-versa, preocupava-me com as sistematizações dos conhecimentos e com a reflexão teórica acerca do que estava produzido na sala de aula. Os alunos ao terem que produzir um texto coerente, consistente, problematizador e fundamentado teoricamente, expressavam o quanto ainda estava ligados na mera reprodução do conhecimento, considerado como inquestionável. Sentiam dificuldades de expressar os seus pensamentos, de se posicionarem e de falarem, muitas vezes, pelo não exercício destas habilidades ao longo das suas vidas, bem como por receio de se oporem a proposta defendida por mim na sala de aula, nos corredores, nas reuniões, nos intervalos.

Durante e ao final do semestre letivo procurava realizar avaliações da minha prática, da forma como encaminhava as aulas, de como me posicionava, de como enfrentava as divergências e como tratava o conhecimento naquela disciplina. Isto era uma maneira de

refletir coletivamente a minha prática pedagógica. Por pensar assim e com o propósito de difundir o trabalho que era realizado na Prática de Ensino é que implementamos, ao final do semestre, o Seminário da Prática de Ensino.

Neste seminário cada aluno apresentava um tema, originário da sua prática, que havia sido anteriormente organizado sob a forma de um artigo, para ser socializado e discutido pelos outros participantes da disciplina, bem como com os professores das escolas envolvidas e com professores da ESEF e da Faculdade de Educação - FaE.

Esta tentativa, até certo ponto, mobilizou alguns professores da ESEF que se permitiram ouvir como os alunos estavam chegando ao final do Curso e quais as críticas e considerações que teciam a respeito da formação, da Educação Física, da escola, das suas dificuldades e impasses. Alguns destes professores ingressaram no grupo que coordenava a Prática de Ensino, levando essas discussões para as suas disciplinas. Porém a grande maioria dos professores do Curso manteve-se distante, tanto do seminário como da Prática de Ensino.

Em relação aos professores da rede foram poucos os que se envolveram no seminário. Além da dificuldade em serem liberados pelas escolas em função do excesso de aulas ministradas, havia um certo confronto entre algumas das propostas implementadas pelos estagiários em relação às práticas desenvolvidas por estes professores nas escolas. Este confronto expressava a meu ver, dentre outras coisas, uma desarticulação entre o trabalho do professor e do estagiário e destes com a escola, dificultava a reflexão sobre as práticas pedagógicas, a valorização da experiência docente e um possível salto qualitativo em termos de prática pedagógica.

Ao perceber esse distanciamento entre a academia e a escola, entre o estagiário e o professor e com a perspectiva de compreender e valorizar aquilo que é diariamente construído pelo professores na escola, desenvolvi um projeto de extensão junto aos professores da rede pública estadual e municipal, priorizando aqueles que estavam envolvidos com a Prática de Ensino. O objetivo deste projeto era organizar princípios norteadores para uma proposta curricular para o ensino da Educação Física no 1º grau.

As discussões, os debates e os relatos realizados pelos professores que participavam do projeto revelavam a necessidade de ser reorganizado o trabalho com a disciplina de Educação Física na escola pública. Assim, a prática concreta na escola permanecia sendo o ponto de partida das discussões desenvolvidas com os professores e para onde retornariam as primeiras "conclusões".

Os temas das discussões abarcavam a organização dos conteúdos, as formas de ensinar e avaliar, o planejamento, a organização dos alunos e a autoridade do professor, o caráter e objetivos da disciplina de Educação Física na escola, o estabelecimento de princípios norteadores da prática docente, as dificuldades da prática, a problemática do espaço físico e material disponível, as condições de trabalho, baixos salários, os compromissos e possibilidades do trabalhador do ensino, a (de) formação universitária,...

Estes elementos indicados pelos professores participantes do projeto poderiam favorecer a compreensão, reflexão e reorganização das suas práticas. Porém a realidade nas escolas indicava que outros professores de Educação Física não conseguiam romper com a apatia e o com desânimo, com a "aula livre", com o jogar a bola e virar as costas, com a aula de fazer tudo e não fazer nada, com a aula que pode ser o espaço para estudar outras matérias e para caminhar pelo pátio, com a aula que é um eterno começar, com a aula que não tem conteúdo e que

pode ser o momento de extravazar energias, angústias e a repressão geral da escola.

As situações vividas pelos professores exigiam um estudo mais sistematizado, articulado e intensivo e que viesse a suprir algumas dessas lacunas que envolviam a prática pedagógica do professor de Educação Física. E foi pensando nisso que me encaminhei para o mestrado com o propósito de entender a prática pedagógica do professor, seus limites e possibilidades. E desta preocupação resultou a pesquisa que deu origem a esta dissertação.

Procurei investigar como o professor de Educação Física constrói a sua prática pedagógica, considerando as experiências e as situações marcantes da formação inicial, a opção pelo magistério e pela Educação Física Escolar. A partir da relação entre a formação inicial e a formação continuada foi possível compreender a organização do trabalho, caracterizar o espaço e as condições do trabalho do professor e identificar as mudanças e continuidades na prática em relação à formação inicial.

Uma das razões pelas quais este tipo de pesquisa se justifica é a necessidade de conhecer como essas práticas se concretizam, que tipo de influências sofrem e que desdobramentos essas questões tem no contexto escolar.

Pesquisar sobre o cotidiano escolar, numa abordagem qualitativa é buscar aproximações com a realidade escolar e com a circunstância que o professor está vivendo. Minha história com esse tipo de pesquisa tem dois momentos que antecedem essa dissertação.

O primeiro resultou na monografia de conclusão do curso de especialização em educação, sobre a qual já me referi. Neste ensaio intitulado "Disciplina: um elemento da prática pedagógica" investiguei o papel e os princípios norteadores da disciplina na escola. Tomei como referência as contribuições teóricas acerca do tema e a minha prática

pedagógica, bem como as avaliações dos alunos sobre as aulas e sobre o trabalho do professor, as anotações das reuniões administrativas-pedagógicas dos professores e o regimento interno da escola.

Num segundo momento trabalhei com um colega da Faculdade de Educação do Departamento de Fundamentos e com uma bolsista de iniciação científica, num projeto de pesquisa que investigava as concepções e práticas de disciplina existentes numa escola pública da rede estadual de ensino no município de Pelotas - RS. Nesta pesquisa o trabalho de campo exigiu entrevistas com as professoras de séries iniciais e observação de suas aulas; entrevistas com os alunos; observações de recreios, de entrada e saída de alunos; análise de documentos, enfim um amplo contato com os sujeitos envolvidos com as concepções e práticas de disciplina na escola. Apesar de não ter permanecido no trabalho até a sua fase final, pude perceber a importância e a necessidade da pesquisa sobre o cotidiano escolar.

Seguindo e aprofundando a trajetória desenvolvida nas duas experiências anteriores, utilizei nesta dissertação uma abordagem de pesquisa que enquadra-se nos estudos de caso do tipo etnográfico. Isso significa que a aproximação entre a realidade estudada e o investigador insiste nos aspectos compreensivos. Para tanto vale-se de descrições pormenorizadas, detalhamentos e sobretudo do exaustivo registro das situações, dos eventos e dos depoimentos dos sujeitos envolvidos.

Essa metodologia, por permitir focalizar processos particulares da realidade, favoreceu o objetivo de compreender como os professores de Educação Física constroem as suas práticas pedagógicas articulados com a formação inicial. Partindo do princípio de que ao se fazer um recorte do caso, não se pode desconectá-lo do contexto no qual está sendo produzido, foi preciso investigar alguns aspectos de caráter mais geral, como a história do curso universitário, o contexto da escola

permeados pela história da Educação Física Escolar e mais precisamente, o período histórico em questão.

Porém uma das limitações da pesquisa, ao focalizar situações singulares de uma realidade, diz respeito à generalização dos resultados obtidos com o estudo de caso.

De acordo com Lüdke e André (1986, p.23), "a generalização do que foi aprendido num tipo de contexto para outros contextos semelhantes dependerá muito do tipo de leitor ou do usuário do estudo". Cabe aos leitores ou pesquisadores questionar se as conclusões daquele caso podem ou não confirmar-se ou aplicar-se em sua situação.

Como contribuição fundamental desse tipo de trabalho encontra-se a possibilidade de acumular conhecimentos sobre os professores e sua formação, as escolas e o cotidiano vivido e recriado nesse espaço da sociedade. Perguntar-se sobre a realidade de professores e alunos tem sido alvo de inúmeros trabalhos de abordagem etnográfica desde os meados da década de oitenta. Os trabalhos de André e outros (1987, 1988), Kramer e outros (1984) foram inspirações importantes para diversos pesquisadores. Minha trajetória não foi diferente e até hoje encontro nessas autoras referências para a consecução do meu estudo sob o ponto de vista metodológico.

A pesquisa entendida enquanto atividade humana e social expressa valores, princípios, opções que norteiam o trabalho do investigador. A sua concepção de mundo e os fundamentos empregados para compreender e explicar este mundo é que definem a abordagem da pesquisa (Lüdke e André, 1986). Portanto, o pesquisador e o conhecimento produzido na sua investigação não são neutros.

Segundo André (1995, p.29) a investigação do tipo etnográfico caracteriza-se por atribuir ao pesquisador a tarefa central de coleta e análise do dados; por enfatizar o processo e não o produto, por

preocupar-se com o significado,"...com a maneira própria com que as pessoas vêem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca"; por envolver um trabalho de campo onde o investigador permanece durante um determinado tempo descrevendo e analisando pessoas, as situações, os depoimentos, os diálogos buscando formular conceitos, teorias para compreender a realidade.

Esse tipo de pesquisa requer

*"... um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados" (André: 1995,p.30).*

Para aproximar-me do professor de Educação Física a fim de investigar como este constrói a sua prática pedagógica articulado com a formação inicial utilizei a observação participante, a entrevista semi-estruturada, a análise documental<sup>5</sup> e a discussão de grupo.

Os sujeitos dessa pesquisa são três professores - 2 professoras e 1 professor - de Educação Física que trabalham nas escolas públicas da rede municipal de Pelotas - RS, formados na Escola Superior de Educação Física - ESEF da Universidade Federal de Pelotas - UFPEL entre 1985 e 1990. Esse período foi escolhido por ser um período de intenso debate, discussões e indagações a respeito do papel da Educação Física e de seus professores na escola, de reorganização curricular nos cursos de formação, de fortalecimento do movimento dos estudantes e dos professores e de aumento significativo de publicações

---

<sup>5</sup> "A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e complementar as informações coletadas através de outras fontes"(André: 1995, 28).

na área com preocupações que buscavam superar o discurso e a prática eminentemente técnica-desportiva.

Para definir quais sujeitos seriam escolhidos procedi da seguinte maneira: a partir de duas listagens - uma oriunda da ESEF e outra da Secretaria Municipal de Educação - encontrei 30 professores em exercício que haviam concluído o curso entre 1985 e 1990. Estes estavam lotados em diferentes regiões da zona urbana da cidade de Pelotas. Num primeiro momento selecionei a região que concentrava o maior número de professores formados no período pré-definido. Depois contactei com as respectivas direções das escolas, definindo o número de professores para realizar uma aproximação inicial. Após essa etapa cinco professores se dispuseram a participar da pesquisa, sendo que destes defini três em função do período em que concluíram o curso: um professor em 1989, uma professora em 1988 e outra professora em 1986. Os dois professores excedentes também haviam concluído nos anos já definidos.

Realizei uma primeira entrevista individual tomando como roteiro aspectos ligados à escola, ao ambiente de trabalho, aos colegas, à comunidade, ao ingresso na rede pública, à organização das aulas (ou para as aulas), às dificuldades encontradas no trabalho e outros elementos decorrentes destes aspectos.

Quanto às observações foram realizadas, em média, treze para cada professor e duravam, cada uma, cerca de cinquenta minutos. Tinham um caráter descritivo, procurando focalizar o desenvolvimento das aulas, incluindo aspectos ligados à organização, à relação professor-aluno, ao material, ao espaço físico e ao conteúdo e outros elementos emergentes dos dados coletados.

A análise documental priorizou o projeto de ensino da rede municipal - Educação Física, os planos bimestrais dos professores, bem como os documentos históricos do Colegiado do Curso de Educação



Física da UFPel. A análise documental teve um caráter de complementaridade, pois foram as entrevistas e as observações que me forneceram maiores pistas para os meus achados.

Após um ano de trabalho, na organização dos dados coletados, senti necessidade de voltar a campo. Um questionamento ficou em suspenso: que instrumento utilizar para buscar mais elementos sobre a formação inicial? Na verdade nas primeiras entrevistas alguns aspectos vinculados à formação inicial já se antecipavam, mas eu, com pouca experiência em pesquisa ainda fiquei restrito ao roteiro preparado. Diante disso busquei no referencial teórico ligado à metodologia da pesquisa um recurso possível para o tipo de pesquisa que me propus a realizar.

Minayo (1993:129) apresenta a discussão de grupo como uma "função complementar à observação participante e às entrevistas individuais". Segundo a autora

*"Essa estratégia de coleta de dados é geralmente usada para: a) focalizar a pesquisa e formular questões mais precisas; b) complementar informações sobre conhecimentos peculiares a um grupo em relação a crenças, atitudes e percepções; c) de desenvolver hipóteses de pesquisa para estudos complementares. (Minayo:129)*

No meu estudo de caso foram as argumentações a) e b) que me levaram a utilizar esse instrumento. A discussão de grupo considerou as experiências e situações marcantes do curso, os principais temas e autores debatidos ao longo do curso, a abordagem dada à escola, a opção pela profissão e pela escola, bem como aspectos da prática pedagógica que indicassem a continuidade ou a ruptura com a formação inicial.

A análise dos dados, obedecendo aos critérios da pesquisa qualitativa e aos aspectos do estudo de caso de natureza etnográfica, foi realizada a partir da leitura e do registro contínuo do material coletado em campo. Algumas dificuldades vinculadas ao referencial teórico impuseram-se como obstáculos ao desenvolvimento mais articulado da pesquisa. Esses momentos foram superados pelo retorno a campo e pela busca de novos referenciais. Foram os dados que me forneceram pistas a respeito do enfoque da temática desenvolvida nessa dissertação. Meus estudos acerca da formação do profissional reflexivo<sup>6</sup> e que inicialmente me apareciam como grandes achados foram substituídos pelas contribuições ligadas à prática pedagógica, à formação e à profissionalização.

Como eixos de análise defini os contextos da formação inicial e os contextos da formação continuada. O primeiro trazendo elementos da instituição formadora, da relação dos sujeitos com essa formação e da opção pelo magistério (educação física escolar). O segundo englobando aspectos da prática pedagógica: o espaço de trabalho, organização do trabalho do professor, a consecução da aula, os dilemas da profissão e as rupturas e continuidades em relação à formação inicial.

Para organizar esses eixos estruturei este estudos em duas partes.

Na primeira parte - Os contextos da formação inicial - procuro abordar os aspectos referentes ao período anterior a formação inicial resgatando a relação dos professores com a Educação Física na sua experiência escolar. Em seguida discuto os aspectos históricos da formação dos professores de Educação Física, caracterizando o curso da ESEF-UFPEL. Posteriormente revelo as experiências vividas pelos

---

<sup>6</sup> Os trabalhos de Donald Schön (1992), Zeichner(1992; 1994), Perez Gomez (1992,1994) têm se constituído como referências importantes nos estudos sobre o profissional-reflexivo.

professores ao longo do curso de licenciatura evidenciando suas dificuldades e o distanciamento da escola. Por último abordo as diferentes influências que sofreram esses professores em relação a sua opção pelo magistério e pelo exercício da docência na escola.

Na segunda parte - Os contextos da formação continuada - busco inicialmente situar a trajetória histórica da Educação Física escolar e de seu protagonista principal: o professor. Logo após resgato quatro importantes estudos sobre a prática pedagógica a partir das tendências pedagógicas (no âmbito da educação e da educação física), da epistemologia do professor e do saber docente. Depois apresento as duas contribuições da sociologia que tornaram-se fundamentais para realização desta pesquisa e que me permitiram compreender os contextos e as facetas da prática. Posteriormente caracterizo as escolas onde trabalham os professores sujeitos da pesquisa e revelo as experiências que estes foram construindo no exercício da docência. Finalmente abordo os aspectos que emergem dessas experiências e que favorecem o entendimento do processo de construção da prática pedagógica.

Nas considerações finais procuro sintetizar os indicadores das práticas das duas professoras e pelo professor de Educação Física - sujeitos da pesquisa - que podem ser incorporados na formação inicial.

*Eu prefiro ser  
essa metamorfose ambulante,  
do que ter aquela velha opinião  
formada sobre tudo (versos de Raul  
Seixas, transcritos no convite de  
formatura da turma alternativa  
ESEF/UFPel/1986)*

## **PRIMEIRA PARTE:**

### **OS CONTEXTOS DA FORMAÇÃO INICIAL**

Estarei denominando contextos da formação às diferentes experiências que os sujeitos viveram ao sofrerem uma determinada prática, e a forma como eles se apropriaram disso no decorrer de suas vidas. Embora a centralidade da discussão esteja ligada à formação inicial, seguindo a contribuição de Costa (1994)<sup>7</sup>, que considera a formação como um grande contínuo, distribuído em diferentes fases, pareceu-me importante abordar, com brevidade, alguns aspectos da fase anterior à formação inicial.

---

<sup>7</sup> Costa identificou quatro fases no desenvolvimento profissional de professores, quais sejam: fase anterior à formação inicial; a formação inicial, a fase da indução profissional, a fase da formação em serviço.

## 1.1 O período anterior a formação inicial: as primeiras marcas da docência

A intimidade com os dados da pesquisa, principalmente com os depoimentos da entrevista coletiva, mostraram-me que as relações entre as práticas vividas durante a escola, na universidade e posteriormente no exercício da profissão estão bastante imbricadas.

A fase anterior à formação inicial refere-se justamente àquilo que foi aprendido, enquanto alunos, no primeiro e no segundo graus. Esses longos anos de escolaridade lhes conferiram “idéias pedagógicas, modelos de ensino, e padrões de comportamento que moldaram a sua maneira de pensar as finalidades da Educação Física, e as práticas”( *ibidem*, p. 27).

O professor 3 revelou que sua experiência com a escola não foi “*muito atraente e legal*”, sendo que no início foi “*forçado*” a estudar pela sua mãe. Posteriormente, com mais idade e próximo ao 2º grau percebeu que era realmente necessário estudar. Ao falar sobre seus professores e suas experiências com a Educação Física, expressa a sua insatisfação e descontentamento com o descaso dos professores e com a discriminação e seletividade das aulas de Educação Física.

*“Na ETFPEL tinha como praticar e embora eu contestasse muito os professores, os caras não ensinavam, tinham tudo para ensinar e não ensinavam. Cheguei a entrar no time de basquete (...) e quem jogava eram os caras que já tinham se formado há anos. Nós que éramos da escola, que estávamos entrando, mal nos ensinavam. Nunca joguei, nem um bom treino”.*

A professora 2 revelou que além de não ter afinidade com o desporto no segundo grau, utilizava-se de um recurso para abster-se das

práticas de Educação Física: apresentava atestado médico e ficava dispensada. Como um dos traços de sua personalidade era a timidez ela disse: *“eu sempre fui uma criança tímida e as crianças tímidas na Educação Física sempre foram cruelmente tratadas...não saber jogar e ainda ser tímida, imagina a que situação eu era exposta...”*

Nos depoimentos a professora 1 afirmou que na escola sempre gostou de Educação Física, além de ser *“torcedora fanática”* de jogos de futebol. A boa relação que estabeleceu com os professores: a boa convivência, a liberdade de chegar e conversar, representou para ela uma aproximação positiva com os professores de Educação Física. Apontou como lacuna a inexperiência com diferentes esportes, como basquetebol, voleibol: *“coisas que a gente não tinha aprendido no primeiro e segundo graus”*, embora revelasse que participava de todas as aulas.

Analisando os depoimentos dos professores pesquisados surge como eixo importante a relação que esses sujeitos estabeleceram com a Educação Física na sua experiência de escolaridade. Essa relação é fortemente marcada pelos sujeitos que a fazem acontecer, isto é os professores e os alunos, circunstanciados pelas instituições que os abrigam e *“obrigam”*.

Não é possível pensar apenas nos professores e nos alunos, como protagonistas, pois a estrutura das secretarias, delegacias de educação, das escolas, das instituições esportivas, da mídia interferem nessa relação. Ao centralizar nas figuras de professores e alunos busco uma aproximação das relações fundamentais de ensino e aprendizagem na escola e, procuro desvendar aquilo que vem sendo esquecido pelas pesquisas sobre a Educação Física: o professor e a sua formação.

Para esses sujeitos, as marcas da exclusão, da seletividade, da discriminação, da não-aprendizagem mesclam-se com o bom relacionamento com os professores.

A história da Educação Física tem nos mostrado o quanto a exclusão, a seletividade e a discriminação tem sido predominantes nas práticas vividas pelos sujeitos na escola e na sociedade em geral. Entre os anos setenta e oitenta, com a supervalorização do esporte de alto rendimento predominava a perspectiva tecnicista, privilegiando a eficiência e a eficácia, reforçando os aspectos de desempenho motor. A seletividade ficava por conta da escolha dos melhores e a tônica era a competição. A padronização dos gestos e a busca desenfreada de um perfil homogêneo levaram ao desenvolvimento de práticas que discriminavam os diferentes. Os menos velozes, por exemplo, poderiam ser considerados como menos capazes. Isso pode ser estendido para outras diferenças: mais gordo, muito baixo, menos ágil. Essa perspectiva buscava o ideal de atleta.

Tanto a timidez da professora 2, quanto a inexperiência da professora 1, como a exclusão do professor 3 são evidências dessa visão. Ou seja ao não serem incluídos entre os melhores, ficavam à margem dos acontecimentos da aula de Educação Física. Mesmo realizando as atividades propostas e participando das aulas a professora 1 foi impossibilitada de aprender os esportes que desejava e, que, posteriormente sentiu necessidade (ao cursar Educação Física e no exercício da profissão). Isto confirma que "...muitas das práticas em Educação Física são deseducativas, a exclusão em vez da inclusão é frequentemente a norma" (Costa, 1994, p.34).

Quanto a não aprendizagem pode ser atribuída a dois elementos: o primeiro relativo ao significado do aprender na Educação Física e o segundo à duplicidade conflituosa entre o papel do professor e o papel de treinador.



Em relação ao significado do aprender nas aulas de Educação Física, este tem se caracterizado pela capacidade de se adaptar às "...formas esportivo-motoras estereotipadas" (Cardoso et al, 1991, p.6), ou seja, pela capacidade de executar com perfeição os movimentos padronizados dos diferentes desportos, dentro das regras oficiais definidas pelas instituições esportivas. Aprender, segundo esse entendimento, restringe-se a repetir com precisão e eficiência os padrões de movimentos estabelecidos a priori pelo professor, a fim do aluno obter "sucesso" numa determinada competição esportiva e vir a ser um vencedor nas quadras e preparar-se para a vida "ou para o mercado?", como indaga Bracht (1992, p.62). O importante passa a ser aprender para competir "...já que a sociedade é extremamente competitiva" (ibdem)<sup>8</sup>.

O professor de Educação Física ao formar-se tendo como parâmetro o ensino de habilidades técnico-esportivas e ao desenvolver as atividades de ensino na escola, tende a reproduzir esse modelo. O treinador tem a perspectiva do resultado, do rendimento, da organização de competições, do treinamento de equipes. Um olhar reducionista tem sido o produto dessa formação com predomínio biologicista. É muito difícil para o professor construir mecanismos para **ensinar a todos os alunos**, pois a sua lógica de ensino (e de aprendizagem escolar) está reduzida a **treinar os mais competentes**. Deparando-se cada vez mais com a precariedade das escolas públicas, o professor se vê sem as condições mínimas para o exercício das atividades que aprendeu durante o curso universitário. Dessa maneira não só a formação inicial

---

<sup>8</sup> Bracht (1992,p.62) chama a atenção para o fato de que "...necessitamos entender que as atitudes, normas e valores que o indivíduo assume através do processo de socialização no esporte, estão relacionados com os sistemas de significados e valores mais amplos, que se estendem para além da situação imediata do esporte". Aprender a competir e a vencer a qualquer custo exige, cada vez mais, aprendizagem e aperfeiçoamento da técnica esportiva (fim do esporte), maior rendimento e o selecionamento dos melhores (poucos) em detrimento de muitos que poderão ser excluídos e discriminados. Ao internalizarem esses valores e ao viverem essas práticas os alunos tendem "...a adaptar-se à sociedade capitalista"(ibdem).

tem produzido dificuldades para o professor, assim como a formação continuada<sup>9</sup>.

Um aspecto positivo apontado pela professora 1 é o bom relacionamento com os professores. O professor 3 num dos seus depoimentos fala sobre o mito “*do professor de Educação Física ser o mais querido*”. Isso é um aspecto contraditório quando a Educação Física na escola muitas vezes apresenta traços de autoritarismo. Parece compensar com bom relacionamento as discriminações impostas pela competição. Por outro lado frente a rigidez das outras disciplinas escolares e das outras aulas, não seria um aspecto conquistado pelos professores e alunos de Educação Física esse espaço de liberdade, de confiança e prazer<sup>10</sup>?

---

<sup>9</sup> A discussão sobre a formação continuada está contemplada na segunda parte desta pesquisa.

<sup>10</sup> Na categorização dos elementos das aulas observadas isso aparece com muita força. Posteriormente, ao discutir o contexto da formação continuada essa questão será melhor analisada.

## 1.2 A formação inicial

As diferentes situações e as experiências comuns com as quais se depararam os sujeitos da pesquisa me levaram a questionar a homogeneidade de uma formação inicial. Parece-me que a maneira como os sujeitos se inserem na profissão, se relacionam com o conhecimento produzido na área e atuam no seu dia a dia acabam por instalar diferenças substanciais nessa formação.

Seguindo a discussão de Costa (ibidem) a fase relativa à formação inicial é o período onde são adquiridos "...os conhecimentos científicos e pedagógicos e as competências necessárias para enfrentar adequadamente a carreira docente". Nesta fase se os futuros professores não conseguirem alterar as concepções desenvolvidas ao longo da escolaridade de primeiro e segundo grau, provavelmente prevalecerão as idéias, crenças e as posturas profissionais aprendidas pela observação como alunos. Embora o autor se utilize da idéia de observação, é interessante destacar que ele não está falando de uma atitude passiva, mas do produto das aprendizagens dos alunos em suas experiências escolares ao se depararem com as práticas dos professores.

Como eixos principais para analisar a formação inicial e suas repercussões identifiquei: 1) os aspectos históricos da formação de professores de Educação Física; 2) o curso na ESEF-UFPEL; 3) as experiências mais marcantes no curso: as aulas e os professores (da instituição formadora), as dificuldades em relação ao perfil exigido pelo curso e o distanciamento da ESEF do espaço escolar; 4) o ingresso no curso e o direcionamento para o magistério.

### **1.3 A Formação de Professores de Educação Física: da militarização às escolas superiores de educação física**

Os estudos de Faria Junior (1987, 1992), Taffarel (1992,1993) e Borges (1995) indicam que a formação do professor de Educação Física apresenta diferenças em relação as demais licenciaturas no que se refere a origem do curso, ao currículo e a legislação. Apesar dos esforços as discussões sobre reformulações no curso de Educação Física ainda permanecem desarticuladas de outros movimentos que objetivam a formação do educador como por exemplo a ANFOPE e o Grupo de Trabalho de Formação de professores na Associação Nacional de Pesquisa em Educação - ANPED.

Nesse sentido, busco abordar esse tema com os seguintes propósitos: o primeiro para articular a formação dos professores de Educação Física no Brasil com a formação dos professores no curso de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, curso no qual os professores sujeitos desta pesquisa concluíram entre os anos de 1985-1990 e segundo, para compreender os nexos desta formação com a prática pedagógica dos professores de Educação Física.

Os estudos realizados por Faria Junior (1987) revelam a estreita relação entre o meio militar e a formação do professor de Educação Física, tendo em vista que a primeira escola de Educação Física foi criada pela Marinha do Rio de Janeiro, em 1925. O início da aparente ruptura com a origem militar somente ocorreu em 1939, em plena vigência do Estado Novo, na ditadura de Vargas, com a criação das escolas de caráter civil, em São Paulo e no Rio de Janeiro, mas ainda sob a tutela militar<sup>11</sup>. A influência militar na Educação Física deixou profundas marcas na formação do professores e na sua prática

---

<sup>11</sup> No período compreendido entre 1939 - 1946 todos os diretores da Escola Nacional de Educação Física e Desporto do Rio de Janeiro foram militares (Faria Júnior,1987).

pedagógica no que diz respeito ao disciplinamento, a doutrina e a rigidez dos exercícios ginásticos transportados da caserna para escola<sup>12</sup>.

Imbuída deste caráter militar foi criada a DEF - Divisão de Educação Física (1937) - enquanto uma estratégia na qual os ideólogos da época viam, na Educação Física, uma arma poderosa capaz de fortalecer o Estado e aprimorar a raça. A criação da DEF na perspectiva de Faria Júnior (1987) foi o primeiro acontecimento que contribuiu para o *distanciamento* da Educação Física em relação as outras áreas da educação (as demais licenciaturas). Posteriormente, entre 1939 e 1969, num espaço de 30 anos, surgiram outras circunstâncias que favoreceram esse distanciamento.

Em 1939, ao mesmo tempo que foi criada a Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) no Rio de Janeiro com as seções gerais de filosofia, ciências, letras, pedagogia e didática (especial), foi criada a Escola Nacional de Educação Física e Desportos - ENEFD. Embora ambas habilitassem para o magistério, tinham "concepções totalmente antagônicas" (Faria Júnior, 1987, p. 16).

Para este autor, um dos motivos que explicaria este antagonismo reside no fato de que à Educação Física, no projeto do Estado Novo, seria atribuída funções diferenciadas em relação as demais disciplinas no currículo escolar. Dessa forma envolveram-se predominantemente na criação da ENEFD militares, possuidores de uma visão tecnicista e defensores do Estado Novo e na FNFfi profissionais mais voltados para a formação de professores<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> Castellani Filho (1988) afirma que em muitos momentos a história da Educação Física se confunde com a história do militares. Mais recentemente Goellner (1996) discute como o Método Francês (método ginástico) conhecido como Regulamento Geral da Educação Física, trazido para o Brasil pela missão militar francesa em 1907, tornou-se o conteúdo predominante da Educação Física na escola brasileira até os anos 60, ocorrendo transposição e aproximação dos exercícios ginásticos e da doutrina da caserna para a escola.

<sup>13</sup> Em recente artigo Faria Júnior et al (1996) ao retomar as suas preocupações com processo histórico de separação da Educação Física em relação ao contexto da outras licenciaturas - a criação DEF enquanto um órgão do governo próprio da área, um privilégio exclusivo da

O predomínio da visão do técnico em Educação Física em detrimento da formação do professor licenciado norteou o perfil do profissional da época, qualificando-o diferentemente em relação aos demais profissionais do magistério, com menos exigências para ingressar no curso e com menor tempo para concluí-lo<sup>14</sup>.

Borges (1995,p.23), lembra que em relação a habilitação o curso de Educação Física formava "...técnicos, especialistas, monitores e professores, sendo que estes últimos eram procedentes de escolas militares, cursos de segundo grau, licenciaturas curtas e programas de treinamento para leigos". Essa ampla terminalidade que também diferenciava o curso de Educação Física das demais licenciatura acentuava, segundo Taffarel (1995), o distanciamento entre os próprios profissionais da área.

Nos meados dos anos 60, com a aprovação da Lei n. 4024/61, ocorreu uma modificação no processo de formação do professores no Brasil, resultando no aparecimento da noção de currículo mínimo com uma parte complementar, a ser fixada pelos estabelecimentos de ensino.

De acordo e a partir dessa essa legislação foi aprovado dois pareceres que indicavam mudanças importantes no currículo das licenciaturas e, especificamente, na Educação Física. O primeiro, o Parecer 292/62, que estabelecia as disciplinas pedagógicas que

---

Educação Física; a criação da FNFi responsável por todas as outras licenciaturas, com exceção da Educação Física e a criação de associações específicas da área(a primeira foi criada em 1935) - explica que este vinha sendo sendo revertido através de permanentes e intensas lutas. No entanto com a retomada do projeto de regulamentação dos profissionais em Educação Física está ocorrendo um retrocesso porque esse projeto dissocia a luta destes profissionais da categorias dos docentes em geral.

<sup>14</sup> Para ingressar no curso de Educação Física de dois anos de duração era exigido o secundário fundamental e nos demais cursos que duravam três anos era exigido o secundário complementar. Em 1945 foi a ampliada a duração do curso de Educação Física para três anos, sendo que a exigência do curso secundário completo e o exame vestibular efetivou-se somente na década de 50, sob pressão do movimento estudantil do Centro Acadêmico Rui Barbosa.

deveriam constar no currículo mínimo das licenciaturas<sup>15</sup> e o segundo, o Parecer 298/62, que ao fixar o currículo mínimo nos cursos de Educação Física incluiu as disciplinas pedagógicas que constavam no Parecer 292/92 e substituiu a disciplina de Metodologia da Educação Física e Desportos pela de Pedagogia. Entretanto como ambos não se efetivaram nos cursos de Educação Física e, conseqüentemente, as disciplinas pedagógicas não foram incluídas, acabou permanecendo, mais uma vez, uma formação diferenciada do professor de Educação Física em relação aos demais professores.

A aproximação destes profissionais com as demais licenciaturas concretizou-se na Resolução nº 9/69, a qual determinou a inclusão das disciplinas pedagógicas no currículo mínimo dos cursos de formação de professores de Educação Física. No entanto, isto ocorreu "...com sete (7) anos de atraso em relação à legislação (Parecer nº 292/62 do CFE) e com trinta (30) anos de fato, em relação às demais licenciaturas (Faria Júnior, 1987,p.23)

Tanto Taffarel (1993) como Borges (1995) destacam que foi após o golpe militar que multiplicaram-se as Escolas de Educação Física nas universidades brasileiras. É neste período que o desporto de alto nível consolidou-se enquanto referência para a Educação Física na escola e que, ao mesmo tempo, foram incentivados pelo poder público a criação dos laboratórios de Fisiologia do Exercício e as pesquisas voltadas para a para a Biomecânica e para o Treinamento desportivo.

Faria Junior (1992), concordando com a tese desses autores, afirma que a Educação Física no final dos anos 60 e início dos anos 70, diante do governo militar (1964-1985), foi dominada pelo esporte. O esporte de competição, de rendimento foi, então, estimulado como uma forma de exaltar, elogiar e valorizar o trabalho do regime

---

<sup>15</sup> Compreendiam as matérias pedagógicas do Parecer 292/62 Psicologia da Educação: Adolescência, Aprendizagem; Didática; Elementos de Administração Escolar e a Prática de Ensino sob a forma de estágio supervisionado.

militar e divulgar suas ações, para neutralizar as fortes críticas e acusações de violação de direitos humanos.

Com a mesma perspectiva Borges (1995,p.24), apoiada em Guiraldelli (1988), reafirma que neste período

*"A ideologia do desenvolvimento com segurança, da unidade nacional em torno do Brasil-Potência serviram de sustentáculo para a tecnização da Educação e da Educação Física, no sentido de uma racionalização despolitizadora, que visava um maior rendimento educacional e esportivo"(grifo do autor).*

É nesse sentido que a escola foi sendo veiculada como a base da pirâmide esportiva, onde no ápice estaria o desporto de alto nível. Esta instituição deveria fornecer, através de uma rigorosa seleção e classificação dos alunos, os futuros atletas que em competições nacionais e internacionais contribuiriam com a idéia do Brasil Grande (Guiraldelli, apud Borges, 1995).

Ao binômio "professor-aluno" foi incorporado o de "treinador-atleta". Eficiência, eficácia e rendimento na educação tecnicista combinavam amplamente com a utilização dos testes físicos e exames biométricos. Estes constituíam os instrumentos empregados pelos professor na sua "avaliação" para medir, comparar e classificar os alunos de acordo com o rendimento motor apresentado. A aprovação em determinados testes físicos, também fazia parte de uma das exigências para ingressar nos cursos de Educação Física em todo país.

Do final dos anos 70 até 1987 a pressão dos movimentos sociais que buscavam a reestruturação das liberdades democráticas em todos os setores do país também contribuiu para que as universidades procurassem redemocratizar os seus diferentes fóruns de poder e de decisão. As ESEF(s) ao se reorganizarem dentro de um perspectiva que buscava ser mais democrática favoreceram uma discussão em torno do



currículo mínimo nos cursos de Educação Física. O resultado de vários seminários específicos<sup>16</sup> culminou com a constituição de uma nova legislação, expressa na Resolução 03/87 do Conselho Federal de Educação.

Esta resolução consubstanciada no Parecer 215/87 possibilitou aos cursos de Educação Física a opção de formarem bacharéis e/ou licenciados, a partir de um currículo mínimo baseado no perfil destes profissionais. Além disso definiu as áreas de atuação e a duração dos cursos (4 anos) e indicou uma parte de Formação Geral e de Aprofundamento de Conhecimentos. Na parte de Formação Geral ficou contemplado os aspectos humanísticos e técnicos que estariam divididos em disciplinas ministradas nas áreas do conhecimento filosófico, do ser humano, da sociedade e da técnica. E a parte de Aprofundamento de Conhecimentos buscou atender às demandas dos alunos e às disponibilidades das instituições de ensino superior (Taffarel, 1993; Borges, 1995).

Taffarel e Silva (1988) ao avaliarem o processo de reestruturação dos cursos de Educação Física, considerando as condições políticas, econômicas e sócio-culturais que o determinaram, isto é, o contexto em que foi produzido, identificaram os seguintes indicadores:

- a predominância na Educação Física, a partir da década de 70, da racionalização despolitizadora unida em torno da idéias de Brasil-Potência;

- os diversos papéis representados pela Educação Física ao longo da sua história e as necessidades as quais atendia num determinado período histórico;

---

<sup>16</sup> Segundo Faria Júnior (1987), os seminários específicos patrocinados pela SEED-MEC - Secretaria de Educação Física e Desporto do Ministério da Educação e Cultura ocorreram, respectivamente, no Rio de Janeiro (1977), Florianópolis (1981) e Curitiba (1983).

- a influência dos profissionais da área que haviam saído para realizar pós-graduação nos Estados Unidos e Alemanha, principalmente no final da década de 70, ao produzirem pesquisas nos marcos referenciais desenvolvidos nestes países;

- o difícil relacionamento do movimento crítico da Educação Física, surgido ao longo da década de 80, diante do conservadorismo ainda tão forte nos cursos; a forte pressão do mercado esportivo exercida sobre o currículo de formação profissional;

- uma certa fragilidade sobre a real compreensão da divisão técnica entre o bacharel e o licenciado, presentes nos encontros de diretores e estudantes e a necessidade de aprofundar a reflexão sobre o bacharel e licenciado articulada a divisão social do trabalho na sociedade capitalista.

É dentro deste contexto e, ao mesmo tempo, vinculada com a aprovação da Resolução 03/87 que se deu o redimensionamento da Educação Física na década de 80. Nos encontros e debates tornaram-se cada vez mais explícitas as diferentes posições "...sobre as funções sociais da Educação Física, sua legitimidade e autonomia (Bracht, 1992)".

De forma bem ampla e pouco delimitada havia grupos que defendiam tanto "...a Educação Física na perspectiva da aptidão física, da saúde," apoiados em argumentos da biologia e da psicologia, como os grupos que questionavam esse papel e buscavam "...explicações dentro de perspectivas sociológicas e psico-pedagógicas", além daqueles que procuravam compreender "...a Educação Física como componente da cultura corporal e esportiva" (Taffarel, 1993,p.36).

Já na década de 90, Taffarel (1992) afirma que a Resolução 03/97 não conseguiu superar as teses consideradas equivocadas por Fensterseifer (1986, apud Taffarel, 1992). Fensterseifer ao analisar a historicidade dos currículos e as idéias pedagógicas dos professores nos cursos de Educação Física identificou um processo de formação

profissional acrítico, a-histórico e a-científico; um currículo predominante esportivo; um tratamento fragmentado do saber, a marcante dicotomia entre teoria e prática; a ênfase no paradigma da aptidão física (base biológica), a desconsideração do contexto social...., bem como identificou que o currículo dos cursos estava baseado no modelo técnico-linear de Tyler.

Enfatiza ainda a autora que a proposta de reformulação dos cursos de Educação Física ocorrida entre 1977 e 1987 conforme a Resolução 03/87 do CFE, significou uma adequação às "...exigências colocadas pela reorganização do processo de trabalho no modo de produção capitalista,(...), pelos modismos, pelo consumo, pelo marketing empresarial (p.52)"

Na sua tese de doutorado, Taffarel (1993) aprofunda na sua análise sobre a formação profissional de Educação Física a partir da organização do trabalho pedagógico, no que diz respeito a produção e apropriação do conhecimento. Parte da articulação entre a organização do processo de trabalho na sociedade capitalista com o trabalho na escola e na sala de aula.

Baseada nos dados analisados a autora reconhece, dentre outras reflexões, que no processo de qualificação individual e especializado dos profissionais há uma distinção entre os que produzem conhecimento (bacharel e pós-graduação) e os que aplicam o conhecimento (licenciado e graduação) , entre os que pensam e os que fazem, entre os teóricos e os práticos, enquanto uma expressão da divisão social do trabalho.

No entendimento de Borges (1995,p.26) estas reformas não possibilitaram muitos avanços na área. Pelo contrário, contribuíram para que ocorresse um inchaço nos currículos com ênfase nas disciplinas de caráter esportivo e biomédico, bem como favoreceram um investimento que atenderia "...às demandas emergentes das transformações ocorridas

no mercado de trabalho". O modelo de currículo continuou bastante distante da realidade e compartimentalizado, evidenciando a fragmentação entre teoria e prática, entre conhecimentos específicos (técnicos) e conhecimentos pedagógicos, anacronismos acentuados com a divisão entre as áreas do conhecimento técnico, da sociedade, do ser humano e filosófico.

Carmo (1988), numa análise realizada na época da implementação da Resolução 03/87, mostrava-se preocupado com a relação possível entre bacharel e licenciado. Perguntava se a existência do primeiro não era uma forma de mascarar o fracasso das licenciaturas, onde era evidente a desarticulação entre as disciplinas pedagógicas e as disciplinas de conteúdo específico. Além disso tecia uma crítica ao argumento empregado de que a criação do bacharel buscava atender as exigências estabelecidas pelo mercado de trabalho.

Na época, afirmava o mesmo autor que isto era no mínimo simplista e mecânico, pois desconsiderava as funções e os fins de uma instituição de ensino superior, mantida com verbas públicas. Reafirmava, ainda que um curso não poderia ficar na dependência de um novo modismo, de uma nova onda. Carmo (1988, p.78), já alertava que a atribuição da pesquisa somente ao bacharel reforçaria a "compartimentalização e fragmentação do conhecimento (separação entre o pensar e o fazer...)" além de atribuir ao licenciado uma formação de nível inferior. Ao licenciado caberia a tarefa de aplicar o conhecimento produzido pelo bacharel.

Mais recentemente Borges (1995), na sua dissertação de mestrado, ao situar o debate em torno do bacharel e licenciado, sintetiza os argumentos utilizados por um bloco de autores favoráveis ao bacharelado, dentre os quais destacam-se Oliveira (1988), Costa (1988), Pelegrine (1988) e Moreira (1988).

No geral as críticas destes autores estão pautadas no argumento de que a licenciatura prepara para o ensino de 1º, 2º e 3º graus e não atende as demandas decorrentes da ampliação do mercado de trabalho (clubes, academias, clínica, ...); a licenciatura limita a atuação do profissional e deixa descoberta novas frentes surgidas com a ampliação do mercado; a formação generalista não responde as exigências do mercado e não fornece bases necessárias para a formação dos professores, nem para formar técnicos; os cursos voltados para as licenciaturas não conseguem desenvolver uma formação competente para o professor que vai atuar no ensino de 1º, 2º e 3º graus. Destes autores apenas Moreira (1988, apud Borges, 1995) demonstrou preocupação com a formação do professor. Junto com suas críticas, indica algumas alterações para o qualificar o curso de licenciatura.

Borges (1995), após análise sobre as diferentes posições sobre a licenciatura e o bacharelado conclui que: a formação dicotômica dos professores de Educação Física, situada nos campos da Educação e do Esporte, tem sua origem tanto na estrutura curricular de base esportiva e biológica como na indefinição do perfil do profissional; essa reflexão não pode ser desvinculada do papel da Educação Física e dos desportos e suas respectivas funções sociais; existe um consenso entre os autores de que há necessidade de estabelecer vínculos entre a realidade educacional e a realidade social, buscando superar a dicotomia teoria e prática.

No entanto há uma divergência com relação ao entendimento de realidade, já que há uma discordância quanto a sua redução ao binômio mercado de trabalho e formação profissional; precisando portanto considerar o modelo curricular que orienta os cursos de formação de professores. A forma como é tratado o conhecimento (produção e apropriação) tem favorecido a divisão entre os que produzem conhecimento (bacharel/pós-graduação) e os que aplicam o conhecimento (licenciado/graduação), a divisão entre teoria e prática.

Faria Júnior (1987,1992) afirma que o bacharel favorece uma formação mais especializada, fragmentada e restrita ao saber técnico e que uma formação geral possibilita uma formação mais ampla e flexível. Considera que na formação do profissional de Educação Física tem predominado a do técnico em detrimento do licenciado e imprimido ao segundo um caráter esportivo. Chama a atenção de que a ampliação de disciplinas tem fragmentado ainda mais o conhecimento e que uma formação generalista pressupõe domínio de teorias, que possibilitem ao profissional ao intervir tanto no espaço escolar, quanto não escolar, a análise da realidade em que vai atuar.

Betti (1992, p.249) explicita que nos anos 80 o inchaço dos currículos tornou-se "experiência fracassada." Chama a atenção para o fato de o bacharel não poder ser associado ao especialista e o generalista ao licenciado, até porque, o licenciado na tradição educacional brasileira é um especialista em escolas de 1º e 2º graus. Infelizmente, complementa o autor, também é tradição de que a licenciatura seja um curso de fachada, "um bacharelado revestido de tintura pedagógica de algumas poucas disciplinas".

Os aspectos destacados anteriormente indicam que a formação do professor de Educação Física manteve-se distante das demais licenciaturas com alguns privilégios e legislação própria. Foi marcante a forte influência militar na criação dos cursos e na expansão dos mesmos, ocorrida nos anos 70, com o governo militar instalado após 1964.

Aliada a isso havia, desde o início, o predomínio da formação do técnico em detrimento do professor, tanto que somente no final dos anos 60 é que foi incorporado ao currículo dos cursos as disciplinas pedagógicas. Entretanto, continuou forte a formação biológica e acentou-se a formação técnico-esportiva, evidenciando o descompasso

entre a formação inicial e a realidade profissional (prioritariamente voltada para o âmbito escolar).

Na década de 80, com o redimensionamento da Educação Física e diante das novas exigências colocadas pelo mercado de trabalho os cursos puderam formar bacharéis e/ou licenciados a partir de um perfil profissional. O inchaço dos currículos, a indefinição profissional e o desconhecimento do real significado da divisão entre o bacharel e o licenciado (articulada a divisão social do trabalho) transformaram-se em experiências fracassadas. Assim tem permanecido, nos anos 90, a fragmentação entre teoria e prática, entre conhecimentos específicos e pedagógicos, entre quem produz o conhecimento e quem aplica o conhecimento, entre quem dirige-se para a escola através da licenciatura e quem atua nos espaços não escolares como academias, clubes, clínicas...

#### 1.4 O curso universitário: uma formação homogênea?

Antes de apresentar um breve histórico do curso, do currículo e do objetivos da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas - ESEF/UFPel é preciso esclarecer que para fins deste estudo, priorizei 3 momentos que caracterizam a trajetória desta Escola que poderiam fornecer pistas para compreender a prática pedagógica dos professores, sujeitos da pesquisa. O primeiro momento, abrange o movimento de criação no final da década de 60 e início de 70. O segundo momento corresponde a segunda metade da década de 80 quando foi desenvolvida e implementada uma proposta de Reformulação do Currículo. E finalmente o terceiro momento, no início da década de 90, a última alteração curricular mais significativa e que prevalece até os dias de hoje<sup>17</sup>.

O período que envolve o processo de criação, funcionamento e reconhecimento do curso de Educação Física na ESEF/UFPEL (1967 a 1977) corresponde ao momento autoritário vivido no país pós-64. Este foi um período de perda das liberdades e das vivências democráticas, de muito controle, de implementação de um aparato legal e repressivo que favoreceu a manutenção do governo militar até a década de 80.

Os estudos realizados por Taffarel (1993) e Borges (1995) indicam que foi nesse contexto pós-64 que ampliaram-se as Escolas de Educação Física nas universidades brasileiras e o desporto de rendimento passou a influenciar decisivamente a implementação e desenvolvimento da Educação Física no espaço escolar. Para Faria

---

<sup>17</sup> Embora o currículo não seja o objeto deste estudo, concordo com Mendes (1997:168) quando afirma que "...para se analisar (...) qualquer reforma educacional precisamos ficar atentos ao contexto histórico na qual ela ocorre, buscando captar pontos de continuidade e descontinuidade existentes". Esse autor alerta que é preciso superar a idéia simplória e linear de que ocorrendo reforma, ocorrerá mudança.



Junior (1992) a Educação Física ao ser fortemente influenciada pelo desporto, favoreceu a divulgação e valorização das ações do regime militar.

No ensino superior as associações atléticas esportivas passaram a substituir os centros acadêmicos a fim de que estudantes também substituíssem as atividades políticas por atividades esportivas (Castellani Filho, 1988). Essa influência do regime militar favoreceu o esteriótipo nas escolas de que professor de Educação Física era responsável pelo disciplinamento e manutenção da ordem, pela organização e treinamento tanto das equipes escolares como dos desfiles patrióticos.

A iniciativa de criar uma Escola Superior de Educação Física - ESEF originou-se no Conselho Municipal de Desporto, no final dos anos 60<sup>18</sup>. Entre 1969 e 1971 foram realizadas uma série de atividades para que fosse viabilizada a criação da Escola Superior de Educação Física em 1971<sup>19</sup>. O curso, no entanto, passou a funcionar em 1973 e somente foi reconhecido em 1977<sup>20</sup>. Para além das datas e das leis é importante destacar no processo de criação do curso o relatório final que justificou a necessidade da ESEF-UFPEL e currículo inicial do curso.

Segundo consta no relatório final (1969), a criação da ESEF justificaria-se por:

1. Atender a uma exigência legal do decreto-lei nº 705/69 que tornou obrigatório "a prática da Educação Física em todos os níveis e

---

<sup>18</sup> Em outubro de 1967 o Conselho Municipal de Desporto - CMD ao elaborar o seu plano de atividades para 1968 contemplou a organização de estudos preliminares e acertos com as instituições educacionais do município de Pelotas para criar, no ano seguinte, a Escola Superior de Educação Física. Porém, somente em 1969, após a criação da Universidade Federal de Pelotas - UFPEL é que foi formada uma comissão de professores (composta por alguns dos membros do CMD) com o propósito de elaborar um relatório final "sobre o plano de criação de uma Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas" (Portaria nº23/69 - UFPEL).

<sup>19</sup> Portaria nº 121/71 - UFPEL

<sup>20</sup> Decreto nº 79873

ramos de escolarização, com predominância esportiva no ensino superior";

2. Suprir a deficiência "quantitativa e qualitativa" de professores de Educação Física em Pelotas e em toda zona sul do Estado<sup>21</sup>. Dos poucos existentes, a maioria tinha autorização a título precário. A enorme desproporcionalidade entre professores e alunos acentuava-se com a aplicação do decreto-lei que enfatizava a prática esportiva também no nível superior. Esta prática não vinha sendo realizada pela ausência de professor que orientasse e estimulasse o "setor esportivo" na universidade.

3. Possuir o apoio das autoridades locais e da opinião pública através da imprensa<sup>22</sup>. O Conselho Municipal de Desporto - CMD constatou que praticava-se muito pouco esporte em Pelotas, com exceção do futebol, em grande parte, pela ausência de profissionais técnicos especializados. Nesse sentido, ressaltava, que um dos cursos a ser oferecido pela ESEF era o de "Técnica Desportiva".

4. Haver um grande número de candidatos interessados em cursar a ESEF e só existir, na época, uma única escola superior para formar professores de Educação Física em Porto Alegre - RS.

Diante desta justificativa é possível tecer alguns comentários que explicitam as origens e as características iniciais do curso. Em primeiro lugar a obrigatoriedade da Educação Física, via decreto-lei, que garantiu a sua permanência/existência no currículo escolar (inclusive na universidade) e a difusão do desporto, favoreceu a criação do curso que formaria **professores** de Educação Física e

---

<sup>21</sup> Na época do relatório para os 15000 estudantes do grau médio (eram cerca de 50000 no município) havia apenas 24 professores de Educação Física, sendo 11 com autorização a título precário e 13 com registro definitivo. Destes últimos 5 tinham curso superior de Educação Física, 4 curso de Educação Física Infantil e 4 haviam concluído o curso no exército.

<sup>22</sup> Declararam apoio na época a Delegada Regional da Secretaria Municipal e Cultura, a Diretora do Ensino do Departamento do Ensino Primário, o Presidente da Câmara de Vereadores, o

**Técnico Desportivo.** Em segundo lugar, a justificativa central de criação foi a precaridade da formação dos professores de Educação Física para atuar na escola. Existia uma preocupação com trabalho desenvolvido pelos professores que atuavam no espaço escolar. No entanto havia uma necessidade de profissionais especializados em Pelotas e em toda região sul que estimulassem e desenvolvessem a prática desportiva. Nesse sentido a escola poderia ser um dos espaços, talvez o mais importante naquele momento, para desenvolver o desporto e identificar possíveis atletas que atuariam nas instituições esportivas e participariam nas competições municipais e regionais. E por último, é nítida a forte influência das pessoas envolvidas com o esporte, via CMD, na criação do curso, tanto que foram precursoras da primeira iniciativa, participaram na comissão que elaborou o relatório final, bem como na organização do currículo inicial.

Na proposta inicial de disciplinas que constituíram a primeira grade curricular da ESEF/UFPEL houve, praticamente, uma incorporação do currículo mínimo estipulado pela Resolução nº12/70 do Conselho Federal de Educação<sup>23</sup>, acrescentando apenas, nas matérias pedagógicas, a disciplina de Organização da Educação Física e dos Desportos, considerada de fundamental importância, principalmente para os alunos que optassem pelo título de Técnico Desportivo. Segundo os relatores (1971) esta disciplina evitaria "...o despreparo, a improvisação e empirismo..." tão presente na instituições que promoviam o esporte.

O curso formaria o Licenciado em Educação Física e Técnico de Desporto, sendo obrigatório ao técnico incluir no seu currículo 2 (dois) desportos. Havia ainda a possibilidade do aluno optar somente

---

Presidente do Conselho de Desenvolvimento Comunitário, além do Conselho Municipal do Desporto.

<sup>23</sup> De acordo com a Resolução nº12/70 o currículo mínimo dos cursos de Educação Física deveria contemplar matérias básicas (Biologia, Anatomia, Fisiologia, Cinesionologia, Biometria e Higiene) e profissionais (Socorros Urgentes, Ginástica, Rítmica, Natação, Atletismo, Recreação e Matérias pedagógicas de acordo com o parecer 672/69). Acrescido a estas matérias os alunos deveriam escolher 2 desportos da lista a ser oferecida para o título de Técnico Desportivo.

pela Licenciatura e neste caso, não cursaria as matérias relativas aos desportos. A duração do curso seria de no mínimo 3 e no máximo de 5 anos, com uma carga horária mínima 1800 horas.

Esta estrutura curricular de base biológica e técnica que praticamente não diferenciava o professor do técnico desportivo em Educação Física, era voltada para atender predominantemente a escola, mas não esquecendo das instituições esportivas, manteve-se até a metade da década de 80. Em 1986 ocorreu uma reforma curricular que alteraria o tempo de duração do curso, a carga horária, as disciplinas, o campo de atuação e o perfil do profissional.

A reforma curricular ocorrida no curso da ESEF/UFPel em 1986, esteve articulada com as discussões que aconteceram em todo país acerca do currículo mínimo dos cursos de Educação Física. Destas discussões ocorridas em vários seminários nacionais é que foi originada a Resolução 03/87 que possibilitou a opção aos cursos de formarem o bacharel e o licenciado em Educação Física, a partir de um currículo mínimo baseado no perfil destes profissionais, indicando áreas de atuação e duração do curso, bem como sugerindo uma parte de Formação Geral e de Aprofundamento de Conhecimentos.

Nesse sentido o curso incorporou no seu currículo uma parte geral e específica da qual faziam parte as disciplinas obrigatórias e uma parte de aprofundamento de conhecimentos com as disciplinas eletivas. O propósito destas últimas disciplinas era "**...além de atender os interesses dos alunos e as necessidades do mercado**" (grifo meu) (1986) , permitir a constante atualização do currículo. **Coincidentemente ou não, na lista de disciplinas eletivas não figurava nenhuma direcionada para o âmbito escolar.**

Juntamente com a alteração das disciplinas a reforma curricular pretendia incentivar a pesquisa e a pós-graduação, ampliar as experiências extra-curriculares por meio de projetos de extensão e de

pesquisa que seriam desenvolvidos nas disciplinas de pré-estágios, ampliar a atuação do profissional tanto para a educação formal como não formal e definir um perfil profissional.

Em relação ao perfil profissional, dentro uma nova forma de pensar a Educação Física<sup>24</sup>, era necessário um *professor* "...egresso de formação generalista, a nível de licenciatura plena, com aprofundamento em campo de conhecimento que atenda às suas potencialidades e áreas de interesse". Mas ao mesmo tempo, na mesma proposta, é afirmado que diante da "evolução" pela qual passava a sociedade brasileira não era mais possível

*"...continuar formando um profissional, mais precisamente, um professor (grifo meu) com capacidade para atuar, somente, a partir da 5ª Série do Curso Fundamental, mas sim preparar um profissional mais eclético, que atenda as diversas demandas do atual mercado de trabalho"(1986).*

Ao ser reorganizado o curso passou de 3 para 4 anos, com 3480 horas (3120 de formação geral e específica e 360 de aprofundamento de conhecimento), **manteve** nos seis semestres iniciais as disciplinas do currículo anterior, **tornou obrigatório** os 4 desportos (basquetebol, futebol, handebol e voleibol), **incluiu** disciplinas "estritamente necessárias"<sup>25</sup> e **manteve** as disciplinas da área da saúde e pedagógica com a mesma carga horária, com exceção de Biometria, Biologia e Prática de Ensino.

---

<sup>24</sup>A nova forma de pensar a Educação Física voltava-se para "(...) uma educação permanente e objetiva", atendendo a todos sem discriminação, no âmbito formal e não formal e contribuindo com a formação integral dos indivíduos que deveriam *ajustarem-se* "(...) à dinâmica do processo de uma sociedade em permanente transformação"(ESEF-UFPEL, Colegiado de Curso, 1986).

<sup>25</sup> Foram introduzidas as disciplinas de Desenvolvimento Motor, Aprendizagem Motora, Educação Psicomotora I e II e Modelos e Estilos de Ensino e desmembrada a disciplina de Evolução e Funcionamento da Educação Física em História da Educação Física e Desportos e Organização e Administração da Educação Física e Desportos.

Frente a esta Proposta de Reformulação Curricular encaminhada pelo Colegiado da ESEF/UFPEL que deu uma nova configuração ao curso é possível identificar, ainda que de forma breve e limitada, algumas situações contraditórias e pouco esclarecedoras quanto ao campo de atuação, perfil profissional e a organização curricular.

O curso de Licenciatura Plena em Educação Física e Técnico Desportivo embora tivesse optado por um perfil de profissional generalista e mais eclético, tornou obrigatório os 4 desportos<sup>26</sup> eliminando as "diferenças" entre o licenciado e técnico desportivo, inseriu somente disciplinas eletivas de caráter técnico-esportivo, não alterou a carga horária das disciplinas pedagógicas (com exceção da Prática de Ensino) e ampliou o campo de atuação para o espaço não escolar (academia, clubes, clínicas, condomínios,...) **a fim de atender as demandas do mercado.** Ao aumentar consideravelmente a carga horária do curso com as disciplinas eletivas que foram acrescentadas às novas disciplinas obrigatórias de caráter mais técnico, acabou sendo priorizado a formação do Técnico Desportivo, dentro de uma pretensa e aparente formação generalista. Esta prioridade favoreceu a indefinição do perfil profissional a ser formado pelo curso.

Coincidentemente ou não a Reforma Curricular ocorrida em 1986 antecipou, em parte, os encaminhamentos posteriormente dados pela Resolução 03/87. Embora o curso tenha mantido a Licenciatura e o Técnico Desportivo, ambos fundidos um no outro, sem divisão entre bacharel e licenciado, encaminhou para uma formação que enfatizava o Técnico Desportivo. Isto confirma as conclusões de Mendes (1997) de que a Resolução 03/87 incorporou no curso de Bacharel o antigo/anterior Técnico desportivo, bem como as conclusões de Betti (1992, p.249) de

---

<sup>26</sup> Até então era obrigatório cursar 2 desportos apenas para os que desejassem obter o título de Técnico Desportivo. Aqueles que optassem pela licenciatura estavam dispensados desta exigência.

que a licenciatura tem sido um curso de fachada, "um bacharelado revestido de tintura pedagógica de algumas poucas disciplinas".

Esse distanciamento da escola, esse abandono do professor e a valorização do técnico e do espaço não formal aconteceram num momento de acentuação da desvalorização do professor (baixos salários e as precárias condições de trabalho), de reorganização do movimento sindical e de muitas greves, principalmente na rede pública do ensino. Neste período do anos 80 havia todo um questionamento acerca da formação acrítica e tecnicista do professor, sendo priorizado no primeiros anos desta década "o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares"(Santos, 1992,p.137). Nos anos seguintes foi enfatizado nos debates a necessidade de uma formação política aliada a uma formação técnica (tanto o conhecimento específico como o conhecimento pedagógico).

Uma outra questão que não ficou esclarecida e que parece não ter sido muito discutida, foi o pronto atendimento em tomar o mercado de trabalho como a referência central para reformular o currículo. Esta aparente e ingênua intenção revela um tratamento simplista e mecânico visto que desconsiderou as funções sociais da universidade e tendeu a tornar o curso dependente de um novo modismo, de uma nova onda (Carmo, 1988). Taffarel (1992, p.52) afirma que as reformulações ocorridas nos cursos entre os anos de 1977 e 1987 foram influenciadas pelo marketing esportivo e ajustaram-se às exigências estabelecidas "...pela reorganização do processo de trabalho no modo de produção capitalista..."

É importante destacar que o contexto no qual foi desenvolvida a reformulação curricular não se deu à margem do redimensionamento da Educação Física durante a década de 80. Nos encontros, nos congressos, nos cursos, nos seminários e nos debates do qual participavam estudantes e professores de diferentes instituições

evidenciava-se, cada vez mais, as diferentes compreensões acerca da função social da Educação Física. A polarização entre o "movimento crítico" e o "conservadorismo" indicava de forma ampla e pouco demarcada grupos que se identificavam e apoiavam uma perspectiva de Educação Física ligada a saúde e aptidão física (enfoque biológico e psicológico), como grupos que discordavam e teciam críticas apoiados na sociologia e na psicopedagogia e aqueles que procuravam entendê-la enquanto componente da cultura corporal (Taffarel, 1993).

Já na década de 90, mais precisamente em 92, houve um **enxugamento no currículo** que basicamente reduziu a carga horária, reorganizou as disciplinas (em função de conteúdos sobrepostos, da ausência ou necessidade de pré-requisitos e de carga horária excessiva ou insuficiente) e eliminou o termo Técnico em Desportes do nome do curso.

De acordo com a justificativa do Colegiado a ampliação do curso de 3 para 4 anos não foi acompanhada da ampliação do quadro docente. Esse "gigantismo" (excessiva carga horária) do currículo dificultava a discussão sobre o projeto pedagógico da ESEF, a própria capacitação dos docentes e a realização de estudos para viabilizar a implementação de um curso noturno, curso que nas universidades públicas vinha sendo incentivado pelo governo federal.

Além desses argumentos o Colegiado, baseado na Resolução 03/87 do Conselho Federal de Educação - CFE, considerou que os cursos que formavam profissionais de Educação Física poderiam optar pelo bacharel e/ou licenciado e que o título de Técnico Desportivo poderia ser obtido através de cursos específicos a nível de especialização. Nesse sentido, o Colegiado defendia que sendo o currículo da ESEF/UFPEL



*"...de Licenciatura, ou seja, voltado para a formação de professores, a sua prioridade deve ser para a formação pedagógica (grifo meu). A formação biológica deve ser encarada como base para desempenho profissional e não como fim em si mesma. A formação técnica, voltada para o alto rendimento, pode ser oportunizada como alternativa de formação aos que tiverem interesse por esse tipo de conhecimento" (1992,p.01).*

Esta alteração curricular aparentemente procurou resgatar, através da licenciatura, a formação do professor, tecendo uma certa crítica a formação biológica e técnica (sem abrir mãos destas) em favorecimento de uma formação mais pedagógica. Porém, para efetivar tal intenção apenas reduziu a carga horária do curso, reorganizou disciplinas e desresponsabilizou-se pela formação do técnico desportivo (alinhou-se com o que previa a Resolução 03/87). Além disso, não fez parte do processo de alteração curricular estudos que aprofundassem a formação de professores e o entendimento de currículo que transcendesse as disciplinas que compõem a grade curricular.

O gigantismo do currículo que dificultava a saída do reduzido número de professores para aperfeiçoamento em cursos de pós-graduação, a discussão do projeto pedagógico e a possível implantação de um curso noturno, deixava a mostra que a tentativa de continuar mantendo a Licenciado e o Técnico Desportivo (bacharel) não havia dado certo. Este descompasso decorrente do inchaço dos currículos nos anos 80, constituiu-se no entendimento de Betti (1992) numa experiência fracassada. O mesmo autor é contundente ao afirmar que os cursos de licenciatura tem fracassado, "...porque seu foco prioritário de estudo não está na pré-escola e nas escolas de 1º e 2º graus, e na utilização das atividades físicas dentro delas, mas em outra parte qualquer onde o aluno possa futuramente encontrar emprego..."(p.249-250).

A análise que procurei fazer sobre a origem, o currículo e os objetivos do curso da ESEF/UFPEL e a sua relação com os demais cursos de Educação Física no Brasil deixou uma série de inquietações, tais como: Se tem sido priorizado uma formação de caráter mais técnico e biológico em detrimento de uma formação pedagógica, como o professor tem construído a sua prática na escola? Quais os limites e possibilidades da prática pedagógica do professor diante das condições e dos espaço de trabalho na escola? Como o professor percebe essa fragmentação entre técnico e professor na sua formação inicial e como isso repercute na sua prática pedagógica?

### 1.5 As experiências mais marcantes: aulas, professores, dificuldades e relação com o espaço escolar

Ao analisar as experiências mais marcantes dos sujeitos da pesquisa no curso de Educação Física aparecem com destaque as dificuldades em se integrar no perfil do aluno “esperado” pelos professores, uma espécie de atleta múltiplo e, por outro lado a dificuldade em cumprir um currículo que dissociava o conhecimento técnico-esportivo do conhecimento pedagógico.

A professora 1 revelou que *“aproveitou pouco porque tinha dificuldades de se relacionar, não se posicionava nas discussões”*. O curso exigia uma performance esportiva e a professora não tinha vivências anteriores dessa natureza, isso, segundo ela resultou em *“perdas e a fez passar grandes dificuldades”*. Num de seus depoimentos ela esclarece:

*“...quando entrei na ESEF (rindo), como disse a professora 2, não sabia que precisava saber tudo, tu terias que ter alguma experiência em tudo, em basquete, em voleibol.*

A professora 2 completa

*“...porque todo mundo que entra na ESEF se dá bem em alguma coisa... sabe nadar muito bem, sabe fazer ginástica olímpica. Então uma pessoa como eu que não tinha referência nenhuma com a Educação Física escolar...que entrei na ESEF sem ser boa em nada (riu em tom de pergunta), é lógico que eu tinha que me apegar nesse lado (pausa) teórico ( muito enfático). Era óbvio aquela Educação Física não servia por causa daquela experiência como aluna...”*

As dificuldades enfrentadas pelas professoras 1 e 2 foram diferentes das indicadas pelos professores de Educação Física que participaram da pesquisa desenvolvida por Daiolo (1995)<sup>27</sup>. Para estes que já praticavam esportes e sabiam realizar as habilidades esportivas requeridas pelas disciplinas durante o curso, não foi complicado acompanhar o currículo onde predominava o enfoque técnico-desportivo. Porém alguns dos professores entrevistados teceram críticas ao curso pois só aprenderam técnicas esportivas e não foram preparados para dar aulas. Consideraram inaplicáveis as técnicas esportivas numa situação concreta da rede escolar, diante do espaço, do material e das características dos grupos de alunos.

Já o professor 3, sujeito desta pesquisa, aponta a idéia da divisão curricular como problemática. A distinção entre as disciplinas de caráter técnico-esportivo e as disciplinas de caráter pedagógico representam para ele um grave impedimento na formação de professores:

*“... de um lado tinha uma coisa mais tecnicista, que a gente não valorizava, contestava e que tinha o seu valor que era importante. Mas ao mesmo tempo que era importante, esse pessoal ensinava handebol como se fôssemos treinar um time...até pode ter a ver com a debilidade de alguns professores que não sabiam fazer diferente...”*

---

<sup>27</sup> Na pesquisa desenvolvida por Daiolo (1994, p.181-182) a partir de um referencial teórico antropológico, participaram 20 professores de Educação Física da rede pública estadual de São Paulo, formados nas faculdades de Educação Física do estado de SP, nas décadas de 70 e 80. Nesta pesquisa o autor considerou “...a experiência profissional dos professores como uma prática cultural”, propondo-se “...a ver neles, na interação entre ação - o que fazem - e representação - como justificam o que fazem - , a síntese de toda uma experiência de vida”.

<sup>28</sup> Segundo Pérez Gómez (1992a, 1992b) e Schön (1992) o modelo da racionalidade técnica, enquanto uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo e predominante ao longo do século XX, por haver tornado-se a base da educação formal, tem exercido forte influência na formação e na prática dos professores, mas sobretudo na organização e na estruturação curricular. Esse modelo estabelece uma hierarquia entre os níveis de conhecimento (ciência básica, ciência aplicada e competências e atitudes derivadas dos níveis anteriores) e impõe uma relação de subordinação entre os níveis mais próximos da prática e os níveis mais abstratos de produção de conhecimento, favorecendo o isolamento entre os professores e os pesquisadores, entre a pesquisa e a prática.

A figura do professor como técnico - sujeito que aplica com rigor as regras originárias do conhecimento científico - evidenciada pelo professor 3 está enraizada na concepção tecnológica de atividade profissional, que busca ser eficaz e rigorosa no âmbito da racionalidade técnica<sup>28</sup>. Para Costa (1994) a orientação tecnológica na formação inicial busca capacitar os professores para agirem de forma eficaz nas tarefas do ensino.

O modelo da racionalidade técnica que enxerga o professor como um técnico, defende a idéia de que a prática profissional para ser eficaz deve estar direcionada para solucionar os problemas através da aplicação rigorosa de técnicas e teorias científicas. Pérez Gómez (1992a, 1992b) e Schön (1992) em seus estudos sobre a formação de professores e a prática profissional criticam esse modelo no sentido de que os problemas com os quais se deparam os professores na sua vida profissional não estão sempre definidos e estruturados; na verdade tratam-se de situações problemáticas desorganizadas e muitas vezes únicas, que não podem ser tratadas com regras rígidas e estabelecidas a priori.

Pérez Gómez (1992a, p.97), apoiado em Habermas (1971,1979), afirma que a racionalidade técnica "reduz a atividade prática à análise dos meios apropriados para atingir determinados fins, esquecendo o caráter moral e político da definição dos fins de qualquer acção profissional que pretende resolver problemas humanos". Isto significa que a prática do professor nunca é meramente técnica, mas também ética e política. Na sala de aula o professor ao selecionar e definir os conteúdos, a metodologia, avaliação, ao organizar os alunos no espaço disponível na escola e no tempo determinado, de alguma

---

forma, toma decisões, que também são ético-políticas e não meramente técnicas<sup>29</sup>.

Do professor durante a sua formação, no paradigma da racionalidade técnica, é exigido apenas que domine as rotinas que favoreçam a sua **intervenção técnica**<sup>30</sup> (seqüências pedagógicas, técnicas, táticas e regras esportivas, formas de treinamento) rotinas essas originárias do conhecimento científico básico e aplicado (Psicologia, Biologia, Fisiologia...), não necessitando ascender a esse mesmo conhecimento.

No meu ponto de vista a formação inicial dos professores de Educação Física desenvolvida nos bancos universitários está bem vinculada à racionalidade técnica, dificultando a necessária flexibilidade para o exercício da docência. Os dados da pesquisa ajudam a repensar esses aspectos:

*“A idéia era aquilo ali, tu vais pegar todas as disciplinas e (...) te formar professor. Não tinha nem sequer entre as disciplinas uma articulação, uma proposta pedagógica. (...) O essencial era tu teres os exercícios educativos para ensinar a jogar, não se propunha a discutir mais que isso.”*  
*“Uma visão tecnicista que se perdia só na técnica, não tinha o lado pedagógico e faltava qualidade” (professor 3).*

---

<sup>29</sup> Identificando-se com as preocupações de Pérez Gómez (1992a, 1992b), Costa (1994) apresenta como alternativa uma formação crítica que opõem-se à formação de professores de orientação tecnológica. A formação crítica ao enfatizar as dimensões ética e política do ensino e integrar-se a uma estratégia global, busca construir uma sociedade mais justa e mais democrática. Segundo essa perspectiva a formação de professores deve abranger, além da questão pedagógica, as questões de ordem moral, política, econômica e ética que envolvem o exercício da docência.

<sup>30</sup> Os fundamentos científicos da **intervenção técnica** do professor foram construídos nas áreas básicas do conhecimento, como a psicologia. Nesse sentido, o surgimento da tecnologia educativa apoiada na psicologia do comportamento (behaviorismo) “desenvolveu a imagem do professor como técnico especializado que aplica as regras que derivam do conhecimento científico, sistemático e normalizado” (Pérez Gómez, 1992a, p.98).

*“...eu acho que passar uma aula inteira dançando valsa até pode ser bom em determinado momento... mas e o que mais, o que mais? Faltava o elemento humano, como é que a gente ensina as pessoas a fazer isso. Afinal para que isso tudo está servindo?” (professora 2).*

*“... a gente tinha que ter tido oportunidade de viver as coisas para depois começar(pausa) a ver se valia a pena ou não. Acho que a gente deixou de ver o lado das experiências das coisas, a gente tinha que ter vivido “ (professora1)*

A professora 2 e o professor 3 reafirmam em seus depoimentos os limites de uma formação eminentemente técnico-esportiva, veiculada na universidade, aparentemente neutra e útil para todas as situações, desarticulada de uma proposta pedagógica<sup>31</sup> que explicitasse o como e o porquê de ensinar a Educação Física para além do aprendizado de técnicas e destrezas motoras. Já professora 1 sentiu-se lesada na possibilidade de exercitar algumas das habilidades largamente difundidas no curso, ainda que estas vivências pudessem não dar a contribuição esperada (na forma de dicas, sugestões, regras) para o seu exercício profissional.

A tentativa de fuga do modelo da racionalidade técnica, no meu entender hegemônica dentro do curso da ESEF, teve como protagonistas poucos professores, que tinham como proposta um ensino alternativo. Fugindo destes padrões buscavam possibilitar aos alunos o “conhecimento de mundo” tão relegado a segundo plano pelos

---

<sup>31</sup> Acredito que na década 80 foi bastante evidenciado a imbricada relação entre o pedagógico e o político. Nesse sentido é importante destacar, já na década de 90, a contribuição de Coletivo de Autores (1992,p26) que explicitam com mais clareza a necessidade do professor de Educação Física construir um projeto político-pedagógico, pois esse projeto “...representa uma intenção, ação deliberada, estratégia. É político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicitando suas determinações”. Um projeto orienta o professor na relação que estabelece com os alunos, na forma como trata o conhecimento, os valores e os princípios desenvolvidos no espaço escolar.

professores que defendiam a esportivização. A fértil década de oitenta, que possibilitou a reorganização e a redemocratização da sociedade civil, não conseguiu superar, nas propostas pedagógicas de Educação Física, os modelos já instituídos. Para os professores :

*“...as pessoas que trabalhavam de forma diferente também não davam base, suporte de uma proposta pedagógica mais formulada para a Educação Física...é a mesma coisa que uma aula de natação, não era uma aula tradicional de ficar para lá e para cá com braçadas, mas ao mesmo tempo não fazia um outro tipo de aula de natação...mas o tipo de aula não dava base para construir uma proposta mais elaborada, diferenciada do tradicional...” “...se na época a gente tivesse pessoas não só com a referência de negar essa Educação Física, mas também tivesse como tem hoje, outras práticas, pessoas que estão tentando fazer trabalhos, mostrando determinadas alternativas. A gente também poderia ter vivenciado essas coisas (...), de como a gente pode fazer esse (...) tipo de prática. (...)eu não cheguei a ver coisa melhor. (professora 2)*

*“... estava se contestando só que, ao mesmo tempo, a articulação com a realidade não existia, pelo menos naquele momento. Contestava as coisas mas como fazer? “Embora (...) se pensasse em criar uma proposta transformadora, mesmo assim, naquele momento, a gente não tinha um referencial de experiências, de práticas e de como fazer isso” (professor 3)*

*“Porque como disse a professora 2, de repente a gente conquistou, eu sentia assim (de forma enfática). A gente conquistava, conquistava e tu saías daquilo e ficava bem perdida porque a gente não tinha (pausa) nada. (professora 1)*



O vazio sentido pelas professoras 1 e 2 e pelo professor 3 expressa a precariedade das propostas alternativas para o ensino da Educação Física na década de oitenta, que ainda não conseguiam sair de um plano teórico-crítico (Kunz, 1991; Bracht, 1992). Eram poucas as alternativas pedagógicas práticas que poderiam indicar caminhos diferentes da perspectiva técnico-esportiva. Os poucos professores formadores que procuravam construir outros modelos, além de ter que romper com a sua própria prática conservadora, tinham que apresentar uma outra prática para os alunos. Estes últimos, por sua vez, diante de tantas críticas e de tantas dúvidas não sabiam por onde começar. Talvez os professores até conseguissem modificar a sua postura em sala aula, mas ainda havia um grande distanciamento entre articular sua prática e o seu discurso com a realidade escolar.

Para Santos (1992, p.24) a formação de professores na década de 80, de certa maneira, foi marcada por um discurso de caráter prescritivo. Esse discurso priorizava "... a definição dos compromissos e do papel do professor, sem contudo instrumentalizá-lo para desempenhar as funções que lhe são atribuídas".

Nesse sentido, pode-se dizer que ainda continuava prevalecendo na formação inicial do professor de Educação Física o modelo técnico-esportivo, uma referência que era negada mas não superada em termos de prática concreta. A possibilidade da mudança diante de críticas tão contundentes gerava ansiedade nos alunos e nos professores. As manifestações tanto de continuidade como de ruptura estavam presentes nos corredores, nas salas de aulas, nos encontros, nos congressos e na sociedade em geral. Esse período foi rico em questionamentos que apontavam as contradições sociais, as implicações sócio-políticas da educação, de crítica à Educação Física tecnicista, mas ainda insipiente em alternativas práticas. Esse descompasso é evidenciado no depoimento da professora 2 "*... são períodos históricos, a gente não tem como negar, destruir e construir no mesmo instante. As*

*coisas vão se fazendo, por etapas e muita coisa a gente vai aprendendo depois”*

A não exigência de performance, a utilização de uma avaliação mais participativa, alguns exercícios rudimentares de pesquisa, uma postura menos autoritária, a busca do diálogo e da reflexão e a tentativa de articular aquela aula com o contexto mais amplo caracterizavam esses espaços alternativos.

Marcados pela obra de Paulo Freire e influenciados pela corrente da Psicomotricidade esses professores tiveram um papel fundamental na formação dos sujeitos pesquisados:

*“...Paulo Freire estava presente, principalmente na aula de um dos professores de atletismo. Num primeiro momento a gente se apegou à Psicomotricidade, parecia que ela ia nos ajudar a sair desse tecnicismo. Embora a gente não tenha lido a gente tem uma referência no marxismo. De repente a gente não lia, mas ia a debates e convivia com professores que falavam alguns conceitos...pessoal que lia, lideranças de esquerda..” (professor 3)*

*“ Penso que é isso aí (referindo-se e concordando com a fala do professor 3) porque a gente entrou (na universidade) e logo começaram as greves, os debates, os seminários, tinha várias referências. (...) A gente participou de um grupo de estudos com o professor de Recreação e Lazer e realizamos algumas atividades com a professora de Natação. (...) essas pessoas que a gente estava ligada, de certa forma, estavam apresentando naquele momento como alternativa à (...)Educação Física Tecnicista que separava o corpo da mente, a Psicomotricidade. (...) parecia que tu estavas pensando na pessoa como um todo, que poderia experienciar e fazer descobertas (...) Então o que se apresentava como diferente da Educação Física repetitiva (...) estava na Psicomotricidade. (...) Na época não aparecia outra proposta para a Educação Física. (professora 2)*

*“... minha decepção ficou por conta dos professores e colegas que tinham uma maneira de falar e uma maneira de agir bem diferente, assim o discurso não acompanhava a prática. Na hora de dar aulas para os colegas a gente repetia os modelos conhecidos. (...) A experiência (docente) que a gente teve com a Psicomotricidade foi só na escolinha do Campus Universitário (UFPEL) num projeto coordenado pela professora de Natação. (...) A polêmica era tecnicismo ou não. (...) na nossa época foi o Paulo Freire, o mais citado e o mais lido”.* (professora 1)

Em seus depoimentos os três professores indicam que durante a sua formação inicial, a Psicomotricidade foi apresentada como uma alternativa para romper com as referências tecnicistas que predominavam tanto na ESEF como na Educação Física Escolar. A Psicomotricidade ao opor-se a dualidade corpo-mente, ao mecanicismo e a esportivização do gesto motor presente na Educação Física tradicional, mostrava-se renovadora. E com o intuito de contribuir com uma educação integral, instrumentalizava o movimento para favorecer o desenvolvimento de algumas habilidades mentais consideradas essenciais para a escola. Ao analisarem essa proposta, Bracht (1992) e Coletivo de Autores (1992) criticam a secundarização do movimento enquanto um saber a ser transmitido na escola, bem como seu o descolamento do contexto social.

Nesse sentido são pertinentes as preocupações de Soares (1990) ibidem et al (1992) de que a Psicomotricidade foi incorporada de forma superficial e mecânica. A mesma autora apoiada nos estudos de Souza e Silva (1987)<sup>32</sup> destaca que foram muito debatidos os seus princípios metodológicos e suas técnicas aplicativas, ocorrendo uma divulgação exagerada das fases do desenvolvimento motor. Porém, essas discussões não permitiram que fosse evidenciado que a Psicomotricidade tratava-se de apenas uma mudança metodológica,

---

<sup>32</sup> SOUZA E SILVA, Rossana V. de. A psicomotricidade e o processo de veiculação do conhecimento na Educação Física, 1987. (mimeo)

originária nas experiências realizadas com crianças portadoras de necessidades especiais e, posteriormente, introduzida na escola<sup>33</sup>.

Mesmo que não tenha se constituído numa proposta para a Educação Física Escolar conforme evidenciam os estudos de Soares (1990), Soares et al (1992) e Coletivo de Autores (1992) é impossível desconsiderar a sua repercussão no meio acadêmico e no espaço escolar, principalmente na pré-escola e nas séries iniciais do ensino fundamental<sup>34</sup>. De certa forma, a Psicomotricidade favoreceu, na opinião dos professores, uma maior aproximação com o cotidiano escolar e o exercício da docência, tão esquecidos no Curso. Além disso, contribuiu para que fossem constituídos grupos de estudos que não se limitavam ao tema em questão, pelo contrário, aglutinavam temas referentes à Educação Física, à educação e à sociedade brasileira. Este espaço informal pode ser considerado como um espaço de crítica, de diálogo, de construção de referências e de formação dos sujeitos da pesquisa.

A partir dos dados coletados foi possível perceber que na universidade alguns aspectos vinculados às aprendizagens pedagógicas também tiveram como parâmetro o trabalho desenvolvido por professores de diferentes disciplinas do currículo e nas atividades extracurriculares. E isso, no meu entender, parece confirmar a idéia de que os futuros professores acabam assimilando, enquanto estão em formação, determinadas práticas que são reforçadas no dia a dia da sala de aula na universidade, independente das disciplinas e dos conteúdos trabalhados.

---

<sup>33</sup> Sayão (1997, p.598) ao inserir a Psicomotricidade como um das referências teóricas que tem influenciado a Educação Física na pré-escola, esclarece que (...) a reeducação psicomotora parte da clínica e sofre modificações para entrar na escola, (...) sob a forma de Psicomotricidade”. A mesma autora ainda acrescenta ainda que para Levin (1989) “... o âmbito da Psicomotricidade não é o educativo, mas o clínico”.

<sup>34</sup> Sobre essa repercussão ver os trabalhos de : VAGO, Tarcísio Mauro. Das escrituras à escola pública: a educação física nas séries iniciais do 1º grau. Belo Horizonte. Universidade Federal de Minas Gerais, 1993. (Dissertação, Mestrado) e SAYÃO, Deborah Thomé. Educação Física na Pré-escola: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado. Florianópolis. Universidade Federal de Santa Catarina, 1996. (Dissertação, Mestrado).

Cunha (1994), ao analisar as diferentes influências na prática de bons professores, identificou que alguns profissionais buscam referências nas suas experiências primárias de escolaridade para comporem a sua prática pedagógica. Isto reforça as afirmativas de Costa (1994) na direção de que a formação é contínua, portanto a aprendizagem da profissão docente não começa com o ingresso no curso de Licenciatura, mas se constitui em algo que o professor realiza durante toda a vida profissional.

Mas qual o diferencial dessas aprendizagens? O que a formação inicial trouxe de novo para as crenças e os valores desses professores?

Segundo a professora 1 apesar de ter enfrentado muitas dificuldades durante o curso em função das poucas experiências esportivas e de não gostar do clima competitivo da ESEF, ela incorporou princípios diferentes e opostos aos difundidos hegemonicamente no curso:

*“esse lado de não deixar o aluno de lado, de fazer com que todos participem. (...) de que os alunos, pelo menos superem um pouquinho as dificuldades. (...) Do que eu passei na ESEF, tento evitar que venha a acontecer com eles, que eles tenham o mínimo de experiências, que consigam fazer coisas...”*

Para o professor 3

*“se levou a idéia de não valorizar a performance, de não considerar o aluno atleta, de tentar estabelecer uma relação democrática. (...) uma coisa meio estanque de que a técnica tinha que ser negada”*

A professora 2 também evidenciou a sua preocupação com a relação professor-aluno, o cuidado “*de não querer ser extremamente autoritária com os alunos*”.

Os professores sujeitos da pesquisa deixam transparecer que foi predominante no curso de formação a perspectiva técnico-esportiva já vivida durante a sua escolarização anterior, bem como as relações autoritárias ou pouco democráticas entre alunos e professores. E esse clima no qual se manifestavam tanto aqueles que defendiam uma perspectiva de Educação Física da performance motora, da competição, do gesto correto, do perfil atlético como os que a criticavam, procurando alternativas mais democráticas, participativas, lúdicas e criativas e menos tecnicistas, parece ter gerado nesses professores, posturas e valores mais alternativos e contrários à perspectiva até então predominante.

A professora 2 e o professor 3 parecem ter sido fortemente marcados pela necessidade de constituir relações mais democráticas com os alunos. Isto confirma que o processo de redemocratização da sociedade brasileira perpassava os diferentes espaços, tanto na universidade, na escola como na sala de aula (no pátio)<sup>35</sup>. Nesse sentido a Educação Física existente nas escolas e na universidade também tornou-se espaço de construir relações mais democráticas, de questionamento, de dúvida. Competir, treinar, selecionar e discriminar já não eram as únicas possibilidades da Educação Física na escola.

Fica evidente na fala da professora 2 e do professor 3 que não era suficiente treinar e repetir várias vezes as técnicas de movimento de determinado desporto ou ginástica, que não era suficiente aprender as normas e as regras esportivas e as seqüências pedagógicas, mas que se fazia necessário discutir esse aprendizado por dentro de uma

---

<sup>35</sup> A partir das observações pode-se considerar que 98% das aulas de Educação Física acontecem no pátio da escola, configurando-o como “a sala de aula de Educação Física”.

proposta pedagógica que enxergasse a escola e os professores no dia a dia de trabalho.

Aliado às dicotomias professor e técnico, disciplinas pedagógicas e disciplinas técnicas, acentuava-se a distância entre o curso e a realidade escolar, mesmo que a escola fosse o espaço onde a maioria dos alunos iria trabalhar após concluírem o Curso de Licenciatura Plena em Educação Física. Nos depoimentos dos professores encontramos diversos indicadores deste distanciamento.

Ao abordar a temática escola no curso, o professor 3 comenta que havia duas visões bem distintas, mas ambas “teóricas e idealizadas”:

*“Talvez para o momento em que aqueles professores nos deram aula, a escola até fosse parecida com aquele momento em que eles davam aula na escola (de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus), onde a gente respeitava o professor. (...) O cara (o professor) mandava fazer 10 voltas numa pista e tu fazias, podia até estar tudo errado (...) De repente (pausa) parece que essa era uma certa visão de escola, do aluno idealizado e depois tu vais para escola e surge uma série de problemas”. (...)”Mas ao mesmo tempo existia a visão da escola enquanto aparelho ideológico do estado que reproduzia as relações capitalistas. Então a gente tinha medo de reproduzir as relações capitalistas na escola. (...)Tinha essas duas visões (pausa) porque não se falava muito (pausa) na escola. Tinha essa questão do Paulo Freire de valorizar o conhecimento do aluno, de respeitar, de ser um sujeito, acho que colocava essa questão da escola, pelo menos do aluno”.*

## Para a professora 2

*“Essa visão da escola, como o professor falou (professor 3), mais teórica, no espaço quase não formal da ESEF, no meio das nossas discussões ou com alguns grupos pequenos, porque com a maioria dos professores acho que não existia. Não sei não lembro da gente tematizar essa questão, (...) essa idéia da visão (...) da nova escola, tenha sido feita na maior parte das disciplinas (fala muito confusa). (...) A gente vivenciou a escola enquanto aluno, mas ao mesmo tempo, na situação de tu seres professor (...) a escola parece que não era tão real (pausa longa). Mas assim enquanto disciplina na ESEF, professores (...) não se pensava a escola (...) como complexo de relações. Porque ali tu tens as relações com os alunos, relações com os professores, as cobranças que os professores sofrem em relação (pausa) à salário, quer dizer, toda uma estrutura e a estrutura que a escola está inserida. (...) a gente pensava na estrutura que ela estava inserida (pausa), como vou dizer - nesse momento a professora 2 foi auxiliada pelo professor 3 que completou a sua idéia ao falar num tom baixo: macrosocial - É, nesse, é a escola num país capitalista onde ela estava inserida, mas as relações que se dão mais dentro e que a gente (a partir daqui a professora falou num tom baixo) não discutia muito, (pausa), não tinha idéia muito real do que se passava dentro da escola. Agora enquanto total da ESEF, muito menos ainda. Os professores de modo geral(...) trabalhavam atividades que podiam ser feitas com os alunos. Mas realmente alunos e atividades irreais (...) Como se todos os alunos partissem do mesmo ponto, como se todas as atividades fossem possíveis, cheia de material, aquela organização, aquela escola, talvez, não sei, crianças de escola particular, (...) com seus uniformes, com sua situação de vida bem resolvida, cada um com uma bola. Não se falava em escola numa situação diferenciada. (...) Se pensa num tipo de realidade e se tenta formar os alunos para aquela realidade.(...) Mas na vida real a gente vai se formar e vai cair na rede municipal, na rede pública. Mesmo que eles pensem em trabalhar em um outro tipo de coisa, academia ou (pausa) É aí que está o nosso emprego.*



A professora 1 comenta que

*Acho como a professora falou (professora 2), não lembro da gente ter sido colocada nessa situação de trabalho, da realidade realmente. Não tinha nada que a gente pudesse estar preparado para o que era o trabalho na escola. Eu não tinha a menor idéia do que seria.*

Conforme já foi afirmado anteriormente, conviviam duas visões opostas e contraditórias de escola e de formação. A visão ligada aos aspectos de uma pedagogia tradicional, onde prevaleciam modelos, estereótipos, homogeneidades e hierarquizações nas questões de ensino e aprendizagem. Na contramão, os aspectos de uma educação que se construía como libertadora que procurava apontar mudanças quanto a escola e à formação de professores.

Assim mesmo, faltavam práticas alternativas que estivessem vinculadas à escola pública e que se constituíssem em referência para futuros profissionais. Essa situação dificultava, ainda mais, as possíveis aproximações com o futuro campo de atuação desses professores e retirava do cenário da formação inicial as discussões que envolvessem a organização escolar e o cotidiano do professor. Havia evidências de que o curso não enfatizava o trabalho articulado da Educação Física dentro do contexto escolar. O exercício da docência era simulado através de aulas sob a forma de micro-ensino, uma realidade parcialmente verdadeira, mas que mascarava a verdadeira relação que os alunos teriam que enfrentar na sua vida profissional.

De certa forma esses espaços de micro-ensino serviam apenas para reforçar os conhecimentos específicos do desporto, muito mais do que um efetivo exercício de docência. A concepção de escola estava centrada na experiência vivida pelos professores universitários, quando foram docentes de escola pública ou até mesmo como alunos, ou

como atletas. O estereótipo do aluno bem sucedido, com boas condições financeiras, capaz de executar e de conhecer diversos desportos, colocava em xeque a dificuldade dos professores-formadores em abordar a escola pública brasileira como lugar de trabalho. No entendimento de Moreno (1997, p.273), uma das problemáticas do curso de licenciatura é de que os professores-formadores “...tendem a não ter como eixo básico de sua docência a formação de professores, o ato pedagógico, o que ocasiona uma série de atitudes as quais comprometem a própria profissionalização dos professores,...”

A não preparação para atuar na escola, em contrapartida, com uma formação eminentemente técnico-desportiva, aliada à dificuldade dos professores de se comprometerem com a realidade escolar existente e com a sua possível transformação, deixou lacunas de caráter teórico-prático que se manifestam no trabalho cotidiano do professor.

## 1.6 O ingresso no curso e o direcionamento para o magistério

A escolha pelo curso de Educação Física nem sempre significa uma escolha pela profissão docente. Historicamente tem sido discutido o distanciamento deste Curso em relação às demais licenciaturas (Faria Júnior, 1987, 1992; Taffarel, 1993; Borges, 1995). Nos últimos anos esse distanciamento tem se acentuado com a retomada do processo de regulamentação dos profissionais em Educação Física que, cada vez mais, separa estes “profissionais” do quadro do magistério (Faria Júnior, 1996). Isto leva-me a pensar que nos dias atuais o professor de Educação Física é marcado por uma dupla crise: “crise da profissão (advinda de uma desvalorização social e econômica do professor) e crise epistemológica da Educação Física (Morenc, 1997,p.273).

Nesse sentido concordo com Nóvoa (1991) quando este questiona as formas de ingresso no cursos de formação inicial. Muitas vezes estas formas favorecem a entrada de pessoas que nunca pensaram em ser professor ou que não se realizam na profissão. Cabrera e Jaen (1991) também preocupam-se com o grande número de professores que iniciam o curso sem a menor perspectiva de exercer a docência. Segundo Borges (1995) não é muito fácil escolher uma profissão porque implica investir no futuro e nem sempre esta é uma decisão madura. Ingressar num curso é tanto uma opção profissional como uma opção de vida.

Associado a essas preocupações e diante de um curso que “fecha os olhos” ou não prioriza o exercício da docência na escola é possível indicar que durante o período que corresponde a formação inicial são criadas situações que favorecem ou não a possibilidade de pensar e de exercer a profissão docente no curso de Educação Física. É importante destacar, que esse direcionamento também pode ocorrer na

fase anterior à formação inicial. Assim as escolhas dos professores sujeitos da pesquisa, embora apresentem alguns pontos em comuns estão marcadas diferentemente.

Segundo a professora 2 a forte ligação com a sua irmã (aluna da ESEF) e o envolvimento desta com todo um movimento de crítica à Educação Física, à escola e a sociedade brasileira e a conseqüente possibilidade de mudança, de participação, de construção do novo e do diferente no espaço escolar e com a contribuição do professor, influenciaram a sua escolha pela profissão docente.

*“Eu escolhi primeiramente por total influência do momento. Lá em casa a minha irmã (também aluna da ESEF) vivia todo um momento rico de contestação, de participação, de discussão e a gente sempre teve uma ligação forte (...) antes de entrar para a ESEF (...) passei anos acompanhando todo o processo de negação e de tentativa de reconstrução de uma outra Educação Física.(...) Havia tanta coisa errada, equivocada e injusta num espaço tão interessante como (...) a escola (...) Ao mesmo tempo havia todo um potencial de coisas que poderia fazer diferente, (...)melhor. Sei lá, pensar numa escola diferente, numa situação de vida e de país tudo diferente. (...)Mas principalmente se realmente na minha família não tivesse tido uma pessoa com essa linda idéia de ter sido professora, talvez eu tivesse encaminhado-me para a profissão que eu ia seguir muito satisfeita. Eu sempre pensei só na escola, não pensei na Educação Física, não pensei em outros aspectos até porque no 2º grau em nem fiz Educação Física. (...) Nesse sentido se fosse por escolher outro (pausa). Eu nunca pensei em clubes até porque o tipo de pessoa (pausa). Não tive (pausa) vontade de fazer esse tipo de coisa, não só porque não tive esse tipo de vivência em academia ou coisa parecida, mas porque nunca me chamou a atenção trabalhar com esse tipo de pessoa. - Nesse momento a professora foi interrompida pelo professor 3 que acrescentou: não era tua intenção - É, exato, a intenção de performance, de estética ou de outra coisa. Eu pensava (...) no aluno, aquela criança. Sei lá, esse espaço que tem que eu ainda acho maravilhoso, apesar de muitas vezes estar desanimada. (...) esse espaço das crianças, do jeito que elas gostam da Educação Física, do jeito que a gente se movimenta, determinados momentos que se dão nas aulas,*

*são coisas que eu acho que ainda, que eu pensei quando eu resolvi fazer Educação Física. (...) Ai surge uma série de questionamentos todos voltados para a escola, a escola no meio, outro tipo de escola, coisas, mundo, concepção de mundo e ai me pareceu a escola um espaço e a profissão de professor um espaço (pausa) inesgotável. Até que hoje já (pausa) não vejo. Claro tem o nosso papel limitado na escola (pausa) não vai ser ali que eu vou fazer (pausa) sei lá (pausa) mudar tudo e todos. E por que a escola? Porque só a escola se enquadrava nesses planos todos, nesses projetos (de forma enfática) o resto não.*

O convívio com determinadas pessoas e os debates decorrentes dessa convivência parecem ter sido decisivos para que a professora 2 se voltasse para a escola:

*até pelas pessoas que a gente passou a conviver na ESEF e as discussões que a gente tinha e (pausa) tudo sempre puxou para a escola. Tanto que as pessoas que a gente convivia tinham o interesse mais voltado para a escola. - Aqui mais uma vez a fala do professora foi interrompida pelo professor 3 que acrescentou: e que a escola era a possibilidade de transformação (...) e a academia não.*

O professor 3 foi o único que teve uma experiência profissional anterior ao seu ingresso na universidade. Esta curta experiência como Técnico em Eletrônica, após concluir 2º grau na ETEFPel, foi bastante frustrante, pois não conseguiu ficar fechado numa sala e trabalhar com um circuito “*mexendo nessas coisinhas*” enquanto via “*as pessoas caminhando na rua, no sol*”; ele não se imaginava “*passar a vida inteira encerrada*” longe das pessoas e do mundo. Diante desta frustração e mesmo com uma experiência escolar não muito “*atraente*”, (...) “*porque foi um saco estudar*”, encaminhou-se para o curso de Educação Física porque (...) “*sempre*” gostou da Educação Física, de praticar e assistir, especialmente o futebol. Mas foi durante o

desenvolvimento do curso e diante de algumas circunstâncias colocadas que voltou-se para o magistério.

*(...) “gostava de esporte, gostava de assistir, gostava de futebol, de quem estreava nas Olimpíadas nos anos 80, (pausa), muito influenciado por isso (pausa) acho que cursei a Educação Física. Ao mesmo tempo eu gostava de fazer Educação Física. Não sei porque entrei para a escola (pausa), acho que porque me senti mais seguro, talvez pelo próprio (pausa) público, pela minha origem. Talvez (pausa), pela idéia que eu fazia das pessoas que estavam na academia de que elas seriam mais burguesas, pô eu vou ter que lidar com essa gente. Ao mesmo tempo me identificava com as crianças que estavam na escola, com a sua origem de classe e tal (pausa longa). Ao mesmo tempo não me sentiria, pelo menos no início, seguro para trabalhar numa escola particular porque a visão daquelas crianças (pausa) acho até que um preconceito.*

A ligação com a Educação Física também influenciou a opção da professora 1. Ela comenta que

*“...percebo que desde a época da escola a minha paixão sempre foi a Educação Física, por isso quando (pausa) fui optar, foi natural. Até porque tinha um sonho de fazer Educação Física porque eu adorava futebol, então o meu sonho era trabalhar com isso. Como treinadora? É, não sei de quem (rindo). E foi por aí”. Então o teu primeiro impulso para ingressar na ESEF foi para ser treinadora? Não, é, eu adorava a Educação Física em geral. Eu sempre gostei. Tanto que na Educação Física é aquele tipo de coisa: o aluno (...) consegue se relacionar muito mais com o professor de Educação Física, pelo menos (...) é assim na escola. Eles têm muito mais liberdade de chegar e conversar com o professor, e isso foi o que eu também tive. Na minha época (...) era o professor de Educação Física que a gente podia conversar e tudo (...) então a paixão começou por aí. O principal é que eu realmente gostava de Educação Física (...) Eu sempre fiz as aulas”.*

Em relação a escola a professora 1 explica que mesmo tendo trabalhado em academia considera que a escola “é a melhor opção”.

*“Sinceramente eu tive experiência de academia, o aluno (não completou), a escola é uma coisa assim (pausa), até financeiramente tens mais segurança do que numa academia, até pelo lado financeiro é melhor opção e pelo tipo de aluno. Jamais trabalharia numa escola particular (de forma enfática). O tipo de gente que tu trabalhas (referindo-se aos alunos da escola pública) é muito melhor, o aluno é muito (pausa), o relacionamento e o convívio que tu tens com ele é muito bom.*

Para a professora 1 o seu ingresso no curso deu-se em função da sua relação de amizade e de liberdade com o seu professor de Educação Física e pela sua “paixão” pela disciplina. Durante um dos vários contatos realizados na escola onde trabalhava, afirmou que não pensava em ser professora e que “brincou” durante todo o curso. Em seus depoimentos revela que passou muitas dificuldades na ESEF porque não atendia aos padrões exigidos de performance e rendimento motor. Entretanto, acabou sendo professora de uma disciplina que não lhe favoreceu a aprendizagem das habilidades, atitudes e comportamentos que mais tarde seriam exigidos do futuro professor durante a sua formação inicial. As lembranças e os vínculos afetivos com seus professores foram decisivos para que optasse pela Educação Física.

A sua opção pela docência na escola é fruto de basicamente duas situações. A primeira refere-se a sua preocupação com a segurança financeira, com a estabilidade e com as garantias proporcionadas pelo ingresso na rede pública municipal, inicialmente como contratada e posteriormente, como concursada. Isto geralmente não ocorre nas escolas privadas e nas academias. Nestas últimas é

grande a rotatividade de professores e mínimas são as garantias. A segunda refere-se a sua preferência por trabalhar com os alunos das escolas públicas em detrimento dos alunos das escolas privadas. Creio que além de uma identificação da professora com a origem social dos alunos que estudam nas escolas públicas, havia na ESEF uma certa discussão em torno das possíveis exigências e compromissos postos aos professores que trabalhavam nas escolas particulares.

Disto podemos inferir que são diferentes as exigências em termos de modelo de professor na rede pública e privada. Será que o modelo mais adequado para os recursos disponíveis e para instalações existentes na escola privada seria aquele com características do treinador, com um perfil mais técnico? Ou ainda, e de forma intensa, estaria na opção pela escola pública uma opção e um compromisso político pelas classes populares, tão destacado na década 80, nos cursos de formação de professores?

Ainda que possamos questionar essa polarização, ela é real, tanto que influenciou o direcionamento da professora 1. Ao discutir a sua prática pedagógica a professora relata que uma das suas maiores dificuldades ao ensinar a Educação Física na escola, refere-se ao domínio das técnicas esportivas. Para compensar esta dificuldade ela empenha-se para que os todos os alunos participem das suas aulas, pois não admite discriminar os alunos em função das maiores ou menores habilidades esportivas.

Para o professor 3 o ingresso no Curso deve-se ao fato de gostar de fazer esportes, principalmente jogar futebol, e de gostar de assistir às olimpíadas, ou seja, ser um expectador do fenômeno esportivo. No entanto não faz parte da sua trajetória escolar experiências significativas com a Educação Física, pelo contrário expressa a sua insatisfação com a exclusão ou omissão dos seus professores.



Da mesma forma que a professora 1, o seu ingresso no curso de Educação Física não estava vinculado diretamente com o tornar-se professor. Ao frustrar-se na profissão anterior fica a idéia de que na Educação Física poderia atingir as expectativas não contempladas com o trabalho de Técnico em Eletrônica. Isto denota uma certa idealização do que poderia ser o exercício da docência, atribuindo à Educação Física o espaço de contato permanente com as pessoas e de muita liberdade, desconectado das reais condições de trabalho das maioria dos professores de Educação Física que trabalham nas escolas públicas.

No seu depoimento vai se configurando que ao longo do curso o possível espaço para trabalhar com a visão mais crítica da Educação Física e que estivesse de acordo como os seus princípios políticos e ideológicos estava na escola pública. Aliado a isso coloca-se a questão da insegurança frente as possíveis exigências da escola privada e dos objetivos das academias que atendiam “às *classes dominantes*”.

O desvelamento das implicações sócio-políticas da Educação e da Educação Física, da não neutralidade e da contextualização da prática político-pedagógica do professor na sociedade capitalista, deu-se a partir da presença de um referencial teórico marxista que permeava os diferentes espaços da militância na sociedade brasileira e também da universidade na década de 80. Mesmo sendo fragmentado esse discurso marcou a formação inicial destes professores e indicou a necessidade do compromisso com as classes populares e com as transformações estruturais na sociedade brasileira (Bracht, 1992; Oliveira, 1996).

Em síntese podemos dizer que o direcionamento do professor 3 ao magistério é fruto de diversas influências, como: os grupos de convivência durante o curso que centralizam a discussão na

escola, pelo compromisso político, pela identificação com a origem social dos alunos das escolas públicas, pela possibilidade de constituir mudanças na Educação Física, pela garantia de segurança no início da carreira, pela inexperiência em outros espaços de atuação e pelo preconceitos que rotulavam o trabalho em academias e escola privadas como trabalho com a “*burguesia*” e onde era impossível qualquer tipo de alteração ou mudança no ensino da Educação Física. Os que não dominavam o conteúdo específico e as técnicas esportivas ficavam fora destes espaços.

Diferentemente da professora 1 e do professor 3, a professora 2 praticamente não teve vínculo com a Educação Física no período que antecede ao seu ingresso na universidade e quando teve, este foi frustrante e discriminativo. A escolha da professora 2 está muito vinculada à família, mais especificamente a uma irmã que estava concluindo o curso de Educação Física, no ano do seu ingresso. Tudo indica que foi o rico momento de contestação, de discussão, de busca pelo novo, por idéias novas, por vivências democráticas que a aproximaram do curso de Educação Física. A década de oitenta é um período caracterizado por Oliveira (1996) como de surgimento da Educação Física como uma prática social transformadora, onde havia uma geração que contestava a ordem estabelecida, o “*statuo quo*”, que procurava desvelar o caráter reprodutivista da Educação Física numa sociedade de classes.

A possibilidade de compreender e construir uma sociedade diferente, de fazer uma escola diferente, favoreceu a opção pela escola e pelo magistério. Ser professor era vislumbrar possibilidades de mudança, era participar das transformações que estavam colocadas naquele momento histórico<sup>36</sup>.

---

<sup>36</sup> “A análise da literatura educacional da década de 80 mostra que o projeto político-pedagógico subjacente à proposta dos educadores críticos tinha como questão central a análise das relações de classe no capitalismo e a idéia de que uma sociedade mais justa seria alcançada com o fim

Sem desfazer a importância do compromisso político, a professora 2 demonstra que no decorrer do exercício da docência percebeu que somente o discurso do professor militante incorporado na sua formação inicial, não conseguia enfrentar e apontar alternativas, de certa forma, à dura realidade e aos impasses da profissão docente. Diante das imposições histórico-sociais não conseguiu aprofundar as diferentes situações presentes no cotidiano escolar que limitavam a prática pedagógica.

O exercício de ser professor na escola colocava-se como uma alternativa ou como a única possibilidade da professora 2, já que a mesma não tinha experiências anteriores com academias ou clubes, nem como os esportes e porque não objetivava com a Educação Física a performance, a estética e treinamento desportivo. Trabalhar na escola pública era uma forma de comprometer-se com um projeto político que privilegiava as classes populares e, ao mesmo tempo, contrapor-se ao tecnicismo que ainda predominava no espaço escolar. Mesmo sem muita precisão e com pouca fundamentação teórico-metodológica, perseguia uma prática mais democrática e menos rígida, menos seletiva e discriminadora, mais lúdica e participativa.

Acredito que o direcionamento para o magistério é fruto de todas essas circunstâncias que foram sendo colocadas e construídas na vida da professora 2. Como lembra Enguita (1991,p.45) a respeito da tradicional vocação para o magistério:

*“...com o retorno do individualismo consumista associado à boa saúde política e ideológica do capitalismo em nossos dias parece estar terminando com isso: a imagem do graduado num curso universitário que se dedica ao ensino se*

---

desse tipo de sociedade, ou seja, com o socialismo”. A partir das idéias de Gramsci, defendia-se o professor como um intelectual orgânico que articularia a sua área de conhecimento com a dimensão política do seu trabalho. “A formação do professor deveria, então, estar centrada na formação desse intelectual consciente do seu papel histórico e comprometido como os interesses da classe trabalhadora” (Santos, 1995, p.18-19)

*move entre alguém que renunciou à ambição econômica em favor de uma vocação social e de quem não soube nem conseguiu encontrar algo melhor”*

Diante deste contexto da formação inicial posso inferir que:

1) O curso de Licenciatura Plena em Educação Física da ESEF-UFPEL, embora enfatize a formação do técnico esportivo em detrimento da formação de professores, não consegue tornar essa ênfase numa ação homogênea. Pelo contrário, a heterogeneidade das posturas e atitudes tanto dos professores formadores como dos alunos, favoreceu a criação de espaços (curriculares e extra-curriculares) de discussão e estudos sobre o professor de Educação Física. Assim a perspectiva de ser professor para os sujeitos da pesquisa foi sendo construída frente às próprias contradições do curso, frente às conflituosas e questionadas práticas da Educação Física na escola e frente aos debates que vinham sendo realizados na sociedade brasileira naquele momento histórico. Além disso, o exercício da docência se faz ao longo de toda a vida profissional, não sendo exclusivo de uma formação que inicia o sujeito na profissão docente;

2) Há uma relação muito íntima entre as experiências vividas pelos professores durante a sua escolaridade e os modelos de professor e/ou técnico, de ensino e aprendizagem desenvolvidos pela grande maioria dos professores-formadores. Isto não favoreceu a construção e nem o contato com experiências diferenciadas da Educação Física, predominando uma instrução (informação) baseada no rendimento, na seleção, no aperfeiçoamento e padronização dos movimentos, enfim, no tecnicismo;

3) O distanciamento do curso em relação a escola como espaço de trabalho, a fragilidade dos professores-formadores de apresentar propostas alternativas ao ensino da Educação Física e o discurso crítico sobre a escola na sociedade capitalista descolado de

alternativas práticas levaram a uma compreensão diferenciada e dificultaram a convivência com a organização e o cotidiano escolar. Ao mesmo tempo, possibilitaram o fortalecimento do compromisso com as classes populares e com a escola pública, bem como forjaram o desafio de ensinar a Educação Física na escola pública com um caráter mais lúdico e participativo e menos excludente, discriminativo e competitivo.

Isto se corporifica nas práticas docentes construídas pelos professores pesquisados e é justamente essa discussão que busco evidenciar na segunda parte do trabalho: os contextos da formação continuada.

*"... eles brincam, aprendem,  
jogam, dão asas à imaginação..."*

*A sala de aula parece ser uma  
prisão. A janela é junto do  
teto...eles só tem acesso à rua pela  
porta. Há grades em todas as  
janelas...eles contam com esse dia  
de educação física. (fala de uma  
coordenadora pedagógica sobre a  
relação dos alunos com a Educação  
Física).*

## **SEGUNDA PARTE:**

### **OS CONTEXTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA**

Partindo do pressuposto que o processo de formação não se extingue ao término do curso universitário, mas que se prolonga por toda a trajetória profissional do professor, considere neste estudo que o processo de construção da prática pedagógica é um dos espaços, talvez o mais importante, de formação continuada. Os professores ao trocarem experiências e partilharem saberes com seus pares desempenham tanto o papel de formador como de formando. Durante o exercício da docência os professores vão transformando, agregando e reorganizando idéias, conhecimentos, posturas e formas de organizar o seu trabalho na escola com a Educação Física em função da convivência com os alunos e com os outros docentes. Esse tornar-se professor é constituidor da formação continuada.

## **2.1 A Educação Física Escolar: acercando-me dos aspectos históricos**

Compreender o universo da formação e da prática pedagógica de professores de Educação Física levou-me a investigar como esses elementos foram se construindo ao longo da história. Isto se faz necessário porque a compreensão do que hoje acontece no dia a dia dos professores está intimamente ligado à história da Educação Física Escolar e a aos seus protagonistas principais: os professores.

A história da Educação Física no Brasil carrega as marcas da instituição médica, militar e esportiva, sendo influenciada pelas "raízes européias" e forjadas ao longo do processo histórico-social brasileiro. Segundo Bracht (1992, p.19) a Educação Física "nasce praticamente junto com a Escola, com os sistemas nacionais de ensino, típicos da sociedade burguesa dos séculos XVIII e XIX".

Para Soares (1994) na Europa do século XIX, período de consolidação do capitalismo, a Educação Física enquanto protagonista do corpo saudável, capaz de ser o remédio e a cura para salvar os homens da preguiça e da imoralidade integra-se aos propósitos dos médicos higienistas. Ao incorporar o discurso da moralização sanitária buscava promover uma verdadeira assepsia social, através de educação higiênica e do disciplinamento dos hábitos morais. Direcionada para o corpo biológico, à Educação Física é atribuída a tarefa de moralizar a sociedade e aperfeiçoar a raça.

No Brasil, o pensamento médico higienista, gestado no século XIX e precursor das práticas escolares da Educação Física, "construiu um discurso normativo, disciplinador e moral". Este era o discurso adequado ao novo homem para a nova ordem social, política e econômica. O discurso da Educação Física estava estruturado sob a ótica da ciência positivista e da moral burguesa com "...propostas de



disciplinarização dos corpos, dos hábitos e da vida dos indivíduos. Tudo em nome da SAÚDE, da paz e da harmonia social...em nome da civilização (Soares, 1994,p.86, grifo da autora)".

Dentre as medidas tomadas pelas elites dirigentes, a cargo dos médicos higienistas, em relação a saúde e disciplina do corpo constava o desenvolvimento da ginástica<sup>37</sup>. "Com ela julgavam poder responder à necessidade de uma construção anatômica que pudesse representar a classe dominante e a raça branca, atribuindo-lhe superioridade (Soares, 1994:88). Pretendiam os higienistas associar a Educação Física à Educação Sexual para tornar os homens e mulheres reprodutores em potencial e responsáveis pela purificação da raça branca. Dessa forma a Educação Física nas escolas passou a ser veiculadora de um corpo higiênico, eugênico e disciplinado.

Segundo Castellani Filho (1993, p.120) o ideário higienista e eugênico projetou-se no século XX, a partir dos anos 30, num momento em que o país iniciava o seu processo de industrialização em substituição ao modelo agrário-exportador. "À Educação Física, conforme a constituição de 1937, cabia a responsabilidade pelo adestramento físico do trabalhador, capacitando-o fisicamente para o trabalho". Cabia também a Educação Física, neste período, o disciplinamento moral e o adestramento físico da juventude brasileira.

Apesar dos médicos higienistas terem exercido forte influência na orientação dos exercícios físicos, é importante destacar, também a influência da instituição militar. Esta desenvolveu no Brasil e

---

<sup>37</sup> É no século XIX, na Europa, que surge as primeiras sistematizações sobre os exercícios ginásticos na sociedade burguesa, denominados de "métodos ginásticos" (ou escolas) e que depois foram implantados no Brasil, principalmente, via a instituição militar. Estes eram originários dos seguintes países: Alemanha, Suécia, França e Inglaterra, tendo este último um caráter diferenciado em função da ênfase maior no desporto. De acordo como Soares (1994, p.65), apesar das particularidades, essas escolas tinham como finalidades: "regenerar a raça (não nos esqueçamos do grande número de mortes e de doenças); desenvolver a vontade, a coragem, a força, a energia de viver (para servir à pátria nas guerras e na indústria) e, finalmente,

na escola brasileira os denominados "métodos ginásticos". Destes, o método Francês<sup>38</sup>, como destaca Goellner (1996,p.140) "figurou no contexto escolar como seu conteúdo mais expressivo..." sendo adotado oficialmente em 1929, tornando-se obrigatório em todas instituições de ensino sob o título de Regulamento Geral de Educação Física até meados dos anos 60.

Para desenvolver os métodos ginásticos de inspiração militar na escola, principalmente nas quatro décadas iniciais do século XX, foram inseridos nessa mesma instituição os instrutores ou aplicadores que definiam, controlavam e disciplinavam os alunos, fiéis repetidores e cumpridores das ordens superiores. A figura do professor ainda confundia-se com a do instrutor.

O processo de desmilitarização da Educação Física no Brasil "...dá os seus primeiros passos com a criação das primeiras escolas civis de formação de professores no final da década de 30 e início de 40" (Bracht, 1992,p.21).

Com o término da II Guerra Mundial muito próximo ao fim da Ditadura de Vargas, amplia-se a influência do esporte. Já plenamente desenvolvido nos países influenciados pela cultura europeia, encontra, no Brasil, as condições favoráveis para a sua proliferação, isto é, o desenvolvimento industrial acompanhado da urbanização da população e a presença dos meios de comunicação de massa. Além disso existe o aspecto da progressiva desportivização da cultura de movimento como o judo, o karatê e a genuína capoeira, onde gradativamente o "professor-instrutor" e o "aluno-recruta" foram substituídos pelo "professor-treinador"

---

desenvolver a moral (que nada mais é do que uma intervenção nas tradições e nos costumes dos povos)".

<sup>38</sup> "...o Método Francês foi importado pelo governo brasileiro para qualificar o Exército; posteriormente tornou-se obrigatório nas instituições escolares onde traduziu a mesma orientação, representando uma transposição e aproximação, ao nível das atividades físicas e da sua doutrina, do trabalho realizado na caserna para a escola (Goellner, 1996,p.142)"

e pelo “aluno-atleta”. Nesse período não era possível estabelecer diferenças entre o professor o treinador (Bracht, 1992).

A Educação Física passa assumir, mais uma vez, conforme o autor anterior, os códigos de outra instituição, de tal maneira que temos o esporte na escola e não o esporte da escola.

*“O esporte na escola é um braço prolongado da própria instituição esportiva. Os códigos da instituição esportiva podem ser resumidos em: princípio do rendimento atlético-desportivo, competição, comparação de rendimentos e recordes, regulamentação rígida. Sucesso esportivo é sinônimo de vitória, racionalização dos meios e técnicas” (Bracht, 1992, p.22).*

À Educação Física é atribuída a tarefa de construir a base para o esporte de rendimento. A escola dentro desta lógica é entendida como a base da pirâmide esportiva e fomentadora de talentos esportivos. Para justificar e legitimar o esporte na escola a instituição esportiva difundiu e difundiu, até os dias de hoje, com o apoio da mídia, que o esporte é educação. Mas qual educação refere-se a instituição esportiva? A educação que seleciona, discrimina, mede, compara, que incentiva a separação entre meninos e meninas, que incentiva a competição desenfreada, a sobrepujança, a vitória a qualquer preço?

É possível encontrar na literatura especializada, conforme revela Bracht (1992), uma infinidade de livros e revistas que disseminam e priorizam formas de ensinar os desportos a partir dos elementos técnico-táticos, de pré-requisitos fisiológicos e neuro-motores para praticar determinados esportes. Estas estratégias são adaptadas à escola apenas em função dos tempos escolares e graus de ensino. Isto confirma o quanto ainda é restrito o número de publicações que indiquem uma proposta teórico-metodológica para o ensino da Educação Física na escola.

Nos anos 60 e 70 a Educação Física, ao incorporar a ideologia do sistema autoritário instalado após o golpe militar de 64, desenvolveu-se enquanto uma prática alienante, servil, mecânica e de resultados. Respalhada pela legislação<sup>39</sup> tratou de aprimorar a aptidão física, buscar a performance motora e manter os alunos em jogos, competições e desfiles patrióticos. Desviar a atenção dos alunos, afastá-los dos movimentos sociais, torná-los obedientes ao regime militar era visto como uma das facetas da Educação Física na escola.

A terminologia do rendimento esportivo, dos resultados e da racionalização dos meios identificava-se com as características da concepção tecnicista, então predominante no sistema educacional brasileiro, onde a prioridade era a eficiência, a eficácia e o rendimento. Isto ajuda a compreender a adequação da Educação Física às reformas do ensino que foram implementadas no final da década de 60 e início de 70.

Coletivo de Autores (1992,p.37) ao tecerem uma crítica ao paradigma da aptidão física, legalizado através do Decreto-Lei nº 69.450/71 e materializado nas práticas pedagógicas dos professores nas escolas brasileiras e nos cursos de formação, explicitam que este decreto ao contemplar a separação dos sexos, ao definir 50 alunos por turma e indicar três sessões semanais, não concentradas e em dias alternados, "...atendia à observância de recomendações pedagógicas

---

<sup>39</sup> É importante lembrar que o Decreto-Lei nº 705/69 tornou obrigatória a Educação Física em todos os níveis e ramos de escolarização, com ênfase da prática esportiva no nível superior, tinha como um dos propósitos esvaziar as tentativa de reorganização do movimento estudantil. No início da década de 70 o Decreto-Lei nº69450/71 indica como referência fundamental em todos os estabelecimentos de ensino a aptidão física para orientar o planejamento, o controle e a avaliação em Educação Física. É neste período que surgem os laboratórios de aptidão física com ênfase na fisiologia do esforço com farto financiamento através dos institutos de pesquisa. Ao mesmo tempo são difundidos nas escola os testes físicos para medir, comparar e classificar e selecionar os alunos pela aptidão física.

que dão relevância a aspectos de ordem fisiológica, inerentes a princípios de carga e sobrecarga próprios do treinamento desportivo"<sup>40</sup>.

Os anos 80 foram um marco na Educação Física brasileira. Foi o período de crise, de mudanças, de ebulição, de questionamento, de crítica, de surgimento de idéias novas e de buscas de novas práticas, de rupturas e continuidades. Na percepção de Bracht (1992) pode ser considerado como o período em que a visão hegemônica da Educação Física sofre os primeiros abalos, talvez o início da crise de que fala Medina (1987)<sup>41</sup>.

Oliveira (1996) fala do surgimento, no início dos anos 80, da perspectiva da Educação Física enquanto prática social, fruto de uma oposição sistemática ao conservadorismo até então predominante. É o período, para este autor, do aparecimento da geração que denuncia o estabelecido, assume e incorpora posições numa perspectiva crítica-social e anuncia a Educação Física como prática social transformadora. O discurso aí produzido procurava desmistificar o discurso hegemônico que encobria o caráter reprodutivista e não questionador, as implicações políticas e a neutralidade da Educação Física diante de uma sociedade de classes<sup>42</sup>.

Nesse sentido é impossível negar que ocorreram algumas mudanças e estas foram muito bem registradas por Castellani Filho (1993) ao discutir os "meandros da Educação Física" "de dentro para fora" e "de fora para dentro". As mudanças de dentro para fora estão

---

<sup>40</sup> Castellani Filho (1993), concordando com Coletivo de Autores (1992) afirma que há uma coerência entre a ação pedagógica da Educação Física baseada nos princípios da fisiologia do exercício e a sua inserção na escola através da justificativa de aperfeiçoamento da aptidão física.

<sup>41</sup> Medina (1987) autor do livro *A educação física cuida do corpo... e" mente"*, editado pela primeira vez em 1983, ao analisar o nível de consciência dos alunos dos cursos de Educação Física afirmava que a "Educação Física precisa entrar em crise urgentemente. Precisa questionar criticamente seus valores. Precisa ser capaz de justificar-se a si mesma. Precisa procurar sua identidade (p.35)".

<sup>42</sup> Numa sociedade de classes os interesses e as práticas conflitantes e antagônicas legitimam diferentes projetos históricos que se expressam em diferentes instâncias da sociedade. A escola,

expressadas na quantidade de publicações realizadas principalmente a partir da segunda metade dos anos oitenta, onde a Educação Física é compreendida enquanto prática social e construção histórica; a mudança de cento e oitenta graus nas temáticas norteadoras dos debates ocorridos a nível nacional de uma natureza predominantemente biofisiológica para uma de cunho político-filosófico; a reforma curricular de 1987, embora implementada mais a partir dos anos 90, indica pistas de outros olhares, a partir do antigo; o desenvolvimento dos cursos de pós-graduação para qualificar os professores; a organização dos profissionais em sindicatos e em instituições de caráter acadêmico-científico.

Contudo é preciso não esquecer através de uma leitura de fora para dentro que os fatos ocorridos no interior da Educação Física não se explicam por si só, estes exigem uma análise colada ao que ocorreu no final dos anos 70 e início dos anos 80, período histórico de redemocratização da sociedade brasileira. Inserida nesse processo a Educação Física, enquanto uma prática social, procurou romper com o seu servilismo e obediência às exigências impostas pelos militares, após o golpe militar de 64, através de suas políticas governamentais.

O autor acima ao falar das mudanças lembra do aumento nas publicações, das temáticas dos congressos, da reforma curricular, dos cursos de pós-graduação e da organização sindical e científica articuladas ao processo de redemocratização, mas não comenta sobre as mudanças nas práticas dos professores. Parece-me que havia um distanciamento entre discurso da mudança e as práticas pedagógicas dos professores nas escolas, talvez pelo número reduzido de propostas que indicavam mudanças ou pela forma como eram elaboradas e difundidas estas propostas.

Kunz (1991) já indicava no período da Nova República<sup>43</sup> que as mudanças que estavam ocorrendo no âmbito político podiam ser sentidas em outras instituições, especialmente no âmbito da educação. Afirmava o autor que a mudança tinha tornado-se a palavra de ordem entre as pessoas com um aguçado nível crítico e conhecimento sobre as contradições sócio-históricas presentes no país. A crítica transcendia às especificidades da área e articulava-se ao sistema sócio-educacional, político e econômico. No entanto, externava a sua preocupação com as propostas "transformadoras ou de mudanças ainda não passarem de um nível crítico-teórico (p.129)". Dizia que eram raras as críticas à Educação Física seguidora do sistema desportivo e mais raro a apresentação de soluções práticas, com exceção dos trabalhos de Ferreira (1984) e Taffarell (1985)<sup>44</sup>, os quais necessitavam de uma maior fundamentação teórica.

Kunz (1991), ao referir-se aos estudos críticos mais aprofundados na Educação Física, expressa que estes tiveram "pouca preocupação com o vínculo dialético entre teoria e prática nas suas propostas transformadoras". Chama a atenção que o descompasso entre a teoria e a prática poderia provocar uma crise de legitimidade e que embora o discurso fosse bem fundamentado poderia perder a sua repercussão crítica.

Bracht (1992) ao caracterizar brevemente as novas propostas surgidas na década de 80 que, em linhas gerais, teciam críticas a Educação Física tecnicista e esportivizada, concorda com Kunz (1991) ao demonstrar preocupação com a necessidade de superar o

---

<sup>43</sup> Período de finalização da ditadura militar (1985-1989) e início do processo de reorganização parlamentar com vistas à eleição direta para presidente. Houve a eleição via colégio eleitoral de Tancredo Neves, cujo falecimento levou seu vice José Sarney à presidência.

<sup>44</sup> Os trabalhos aos quais Kunz faz referência são os seguintes: FERREIRA, Vera Lúcia C. Prática da Educação Física no 1º grau: modelo de reprodução ou perspectiva de transformação? São Paulo: Ibrasa, 1984. TAFFARELL, Celi N.Z. Criatividade nas aulas de Educação Física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

discurso crítico em benefício de alternativas pedagógicas para que esse próprio discurso não fosse esvaziado.

Dentre as novas propostas surgidas Bracht (1992) destacou, sem uma tipologia muito precisa, em função da fragmentação das mesmas: a Educação Física Humanista, a Psicomotricidade e a Educação Física Revolucionária ou crítica. Embora o autor se identificasse com a última proposta e é dela que emanavam as suas maiores preocupações, optei por fazer um comentário de todas na medida que ajudam a compreender algumas das transformações e contradições vividas pelos professores de Educação Física ao construir suas práticas nas escolas.

Da Educação Física Humanista é destacado a sua crítica ao behaviorismo e a pedagogia tecnicista, a prioridade do processo e não do produto de ensino e o princípio do ensino não diretivo. Assim, alinhava seus objetivos na perspectiva da educação integral e considerava o conteúdo como instrumento para favorecer as relações interpessoais. O livro de Oliveira (1984) - Educação Física Humanista é o legítimo representante desta concepção. Esta proposta aproximava-se do chamado Esporte para Todos (Dieckert, 1987) que se opunha ao esporte de rendimento. O Esporte para todos procurava "adaptar, modificar e criar novas formas de movimento", diferentes do esporte estereotipado. Ambas as propostas, no entanto, pretendiam inserir as pessoas no meio social já constituído, sem jamais questioná-lo.

A Psicomotricidade, ao criticar o dualismo presente na Educação Física e defender a integração entre cognitivo e o motor, buscava, também, através do jogos de movimento, favorecer a educação integral. Le Bouch foi um dos autores franceses que mais influenciou esta proposta com o objetivo de instrumentalizar o movimento para atender as tarefas consideradas "fundamentais" da escola. Essa proposta teve e ainda tem grande repercussão nas séries iniciais do 1º



grau através da educação pelo movimento onde as atividades ficam subordinadas e relacionadas ao desenvolvimento de algumas habilidades mentais.

A Educação Física Crítica ou Revolucionária que na década de 80 dava seus primeiros passos e ainda muito fragmentada, diferenciava-se das demais porque tecia a crítica da Educação Física a partir da sua contextualização na sociedade capitalista. Baseada no referencial teórico marxista, destacava a dimensão política da educação e da Educação Física. Para Bracht (1992, p.28) os adeptos dessa nova Educação Física tinham como elemento norteador "um compromisso político com os classes oprimidas, com vistas as transformações estruturais na sociedade, condição indispensável para um conviver humano".

Desta proposta emanavam duas vertentes, sendo que uma tinha como alvo de análise crítica a ideologia burguesa difundida pela Educação Física e a outra a domesticação do corpo. Embora ambas praticamente concordassem sobre a análise e a avaliação da função da Educação Física na sociedade brasileira, o mesmo não ocorria em relação as poucas alternativas de ação pedagógica por estas apresentadas. A primeira preocupava-se com a transmissão crítica do saber e com a luta contra a ideologia e a segunda com as vivências corporais e com a consciência corporal.

Bracht (1992) salienta que ambas pareciam não ameaçar a hegemonia da tendência esportiva, nem forneciam, naquele momento, referências teóricas consistentes à ação pedagógica da Educação Física. Ao identificar-se com a concepção revolucionária, a qual preferia chamar de tendência progressista, comenta que a mesma negligenciava as questões que diziam respeito a legitimação e a importância da Educação Física na escola e priorizava a questão para que serve a Educação Física.

Betti (1991) também levanta preocupações de como o novo discurso da Educação Física poderia gerar uma nova prática a partir do trinômio professor-aluno-conteúdo. Este autor critica a ausência dessa preocupação no discurso filosófico-ideológico que "não chega a explicar como e porque a Educação Física, (...), influi na formação da personalidade do escolar de 1º e 2º graus no sentido de permitir ou facilitar a consecução dos objetivos propostos (p.27)".

Loureiro e Fonte (1996) apesar de concordarem com os questionamentos levantados acima por Betti (1991), lembram que durante o regime militar, pós-64, que controlou os movimentos sociais e políticos e desanimou a produção teórica, houve uma expansão desenfreada dos cursos de Educação Física na perspectiva esportivizada, sem uma reflexão crítica de qualidade. Diante dessas evidências indagam se no começo dos anos 80, já havia possibilidade dos professores de Educação Física posicionarem-se de forma a superar a formação inicial baseada nos princípios positivistas e tecnicistas.

De certa forma, Castellani Filho (1993) já identificava alguns pontos cruciais, manifestos no processo de crítica e mudança da Educação Física que confirmam as preocupações e o questionamento apontados pelos autores anteriores. Para esse autor tanto ou depois da ascensão e influência do desporto "...a Educação Física escolar demonstrava apoiar-se em um entendimento dual de Homem". Isto significa que ao construir sua prática pedagógica direcionada para a "capacitação física do Homem", acabou fortalecendo a separação entre a dimensão corporal e intelectual.

Posteriormente a Educação Física avançou quando conseguiu superar essa visão dual de homem, percebendo-o na sua totalidade e não mais em fatias. Porém, "...continuava olhando para esse homem abstraído-o de toda a realidade social, como se não fosse ele,

construído socialmente, (...) a partir da inúmeras determinações sociais, (...) mas sim, como um ser predominantemente biológico (p.123)".

Nesse sentido a Educação Física afastou a aptidão física do seu objetivo principal, sem, contudo, deixar de desenvolvê-la secundariamente. Passou a construir a sua prática pedagógica na direção " da educação motora, do desenvolvimento motor, da psicomotricidade", na certeza de que " a formação das aptidões motrizes é fator determinante para assimilação das aquisições da prática social". Castellani Filho exemplifica essa aparente mudança da Educação Física através do ensino do esporte, o qual continuava centrado na análise do gesto esportivo, descolado do seu significado enquanto elemento "constitutivo da Cultura Corporal dos Homens (p.123)".

A herança militarista ainda presente nas posturas dos professores, nos conteúdos, no disciplinamento e controle dos alunos, aliada à hegemonia do desporto, continuou aguçando o processo de crítica da Educação Física. Por ser uma mudança aparente, a esportivização continuou sendo predominante na escola através das atividades competitivas, da seleção dos melhores, na discriminação e na elitização dos alunos para formar equipes e ou para realizar os jogos nas aulas de Educação Física. Acrescido a isto permanecia a utilização dos exames biométricos, o emprego dos testes físicos que classificavam os alunos em função da sua aptidão física e de sua destreza motora, as corridas intermináveis e os exercícios exaustivos e calistênicos. Medir, comparar e classificar como o apoio de tabelas e gráficos, a grosso modo, constituía uma das principais tarefas dos professores de Educação Física na escola ao longo da década de 80.

Apoiado nos autores anteriores, na minha experiência docente iniciada em 1986 na rede pública, na minha participação no movimento estudantil e no movimento dos professores, afirmo que uma parcela dos professores de Educação Física, após passarem por um

processo de formação inicial baseado na perspectiva tecnicista e esportiva, ingressaram nas escolas com muitas dúvidas, incertezas e quase sem alternativas para o ensino. O que não é evidente, pouco registrado e sistematizado é como esses professores enfrentaram tais dificuldades e que estratégias, atitudes e ações desenvolveram, capazes ou não de superar esta precariedade de propostas para o ensino de Educação Física, diante da avalanche de críticas que a atingiam.

Talvez seja possível dizer que esses professores sabiam o que não queriam, mas não sabiam como fazer diferente do que até então vinha sendo feito na Educação Física. Para construir na escola uma Educação Física numa perspectiva crítica, opunham-se ao treinamento, à competição, à discriminação e ao aperfeiçoamento do gesto técnico. Havia uma busca pela coerência entre o pensar e o fazer. Alguns professores sentiam-se cansados de tentar mudar e de não enxergarem os resultados de forma imediata. Só o discurso crítico não bastava, era preciso constituir-lo enquanto prática.

Ser alternativo, diferente ou inovador passava, por exemplo, por adotar nas aulas a anti-ginástica, a expressão corporal, a dramatização, a psicomotricidade (nas séries iniciais), o esporte como lazer e com um caráter lúdico para ampliar "as vivências corporais".

Para alguns professores o possível era evitar uma postura autoritária. Era preciso lutar contra as discriminações, discutir e conversar com os alunos nas aulas, enfim, oferecer oportunidades para que todos aprendessem. Além disso era preciso enfrentar e romper com o senso comum (que parece perpetuar-se como tradição) de que o professor de Educação Física quase não pensa, não reflete, não elabora, que é folgado e que larga a bola e vai embora, em resumo, não trabalha.

Contudo havia aqueles professores, tanto na universidade como nas escolas de 1º e 2º graus, que continuavam acreditando que o objetivo da Educação Física era aperfeiçoamento da aptidão física, do treinamento desportivo, da performance motora. Creio que um dos fatores que contribuiu para reforçar essa visão da Educação Física, na década de 80, foi a adequação das ESEF(s) - Escolas Superiores de Educação Física - às exigências dos "mercado" vinculado às academias, aos clubes esportivos, às clínicas, ...

Estes espaços de acentuado culto e consumo ao corpo, auxiliados pela mídia esportiva, têm produzido padrões, atitudes, valores que, de certa forma, são incorporados tanto pelos alunos, como pelos professores como o novo da Educação Física na escola. A idéia de saúde vinculada à Educação Física, mas saúde no sentido biológico e não social, a distancia novamente da dramática situação da escola pública brasileira. Ao mesmo tempo, são também as condições objetivas da escola pública e a situação de desvalorização da profissão docente que tem contribuído para que a escola deixe de ser uma das opções dos professores de Educação Física.

A busca por uma nova prática manifestou-se em diferentes lugares e momentos, embora nem sempre tivesse eco ou conquistado adeptos. As contradições decorrentes das posições divergentes perpassavam em maior ou menor grau as escolas, os cursos de pós-graduação, os congressos, as APEFs, os ENEF(s)<sup>45</sup>, os livros, os artigos, as pesquisas e por conseqüência as práticas pedagógicas dos professores.

---

<sup>45</sup> APEF (s) - Associação dos Professores de Educação Física ; ENEEF (s) - Encontros Nacionais de Educação Física. Esses encontros eram realizados anualmente em diferentes cidades brasileiras e representavam um espaço de discussão e articulação de diferentes grupos, cuja produção teórica era amplamente discutida. Além disso esses momentos eram frutíferos tempos de organização política sobre os problemas da sociedade brasileira.

Nesse sentido como os sujeitos pesquisados pertencem a esse universo e viveram em busca de uma nova prática pedagógica, considere importante apresentar alguns estudos que me ajudaram a compreender as diferentes contribuições teóricas que indicaram os elementos de análise da prática.

## **2.2 Quatro estudos sobre a prática de professores: das tendências pedagógicas ao saber docente**

No que se refere aos estudos sobre a prática pedagógica Veiga (1989), Cunha (1994), Borges (1995) e Darido (1997) trazem importantes contribuições. De maneira geral e diferentemente, abordam as discussões sobre as tendências pedagógicas (no âmbito da educação e da educação física), sobre a epistemologia da prática do professor e sobre o saber docente.

A pesquisa de Veiga (1989) acerca da prática pedagógica do professor de Didática procurou analisar o cotidiano desse trabalho, ouvindo os professores e os alunos da disciplina de Didática nos cursos de Pedagogia e nas Licenciaturas buscando, nesta prática, pistas e avanços importantes para a construção de uma Didática comprometida com a formação do educador.

Neste estudo a autora expressou o seu entendimento de prática pedagógica articulada a Didática; discutiu a relação teoria-prática; resgatou historicamente a Didática na educação brasileira, abordando os seus diferentes enfoques ao longo da sua história até a década de 80 (tradicional, escola nova, tecnicista, crítico-reprodutivista e histórico-crítico). Além disso, analisou o ideário pedagógico dos professores e o seu fazer docente a partir dos seus discursos, tomando como referência os enfoques incorporados pela didática e procurando confrontar o discurso dos professores com o observado na sala de aula. Ao concluir evidenciou que havia uma contradição entre o discurso e a prática pedagógica do professores, bem como indicou elementos da nova didática que estavam pautados na pedagogia histórico-crítica.

Ao longo da pesquisa Veiga (1989, p.16), entendeu prática pedagógica "... como uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social".

Enquanto uma dimensão desta última, a prática pedagógica "...pressupõe a relação teoria-prática". Apoiada em Vasquez (1977) afirma que a prática pedagógica é uma atividade teórico-prática que tem um lado teórico, ideal, da subjetividade humana e um lado real, prático, objetivo. Porém, esta separação só pode ocorrer por um processo de abstração.

O lado teórico é representado por um conjunto de idéias que se originam das teorias pedagógicas, desenvolvidas a partir da prática nas condições concretas de vida e de trabalho, tendo como finalidade a elaboração e a transformação do ideário. O lado prático representa o conjunto de meios pelos quais a teoria pedagógica é posta em ação pelo professor e tem como finalidade a transformação real e objetiva para satisfazer uma necessidade humana. De posse desta reflexão a autora conclui que

*"a prática pedagógica não deve esquecer a realidade concreta da escola e os determinantes sociais que a circundam. A teoria e a prática não existem isoladas, uma não existe sem a outra, mas encontram-se em indissociável unidade" (p.17).*

Nesse sentido, para compreender a prática pedagógica que estava presente no discurso do professor, partiu de duas referências centrais: o ideário pedagógico e o fazer pedagógico. O primeiro, representa as idéias que fundamentam o trabalho do professor e que estão expressas na sua compreensão da relação entre educação e sociedade, no papel atribuído à Didática, ao aluno e ao professor. O segundo representa a "didática" do professor no que se refere a relação pedagógica (professor, aluno e saber), a preparação do ensino, a realização do ensino, ao processo de avaliação e as limitações do trabalho.



Através da observação, a autora procurou confrontar o que o professor pensava e dizia fazer na sua prática, com o que era realmente vivido na sala de aula. Além disso procurou registrar evidências de uma nova didática, ou seja, se havia ocorrido mudanças na sala de aula com a presença do discurso histórico-crítico. Para esta tarefa foi utilizado como categorias "os elementos que integram o processo de ensino": conteúdos, metodologia, objetivos, avaliação, relação pedagógica (manejo de classe) e as rotinas diárias.

Nas conclusões da sua pesquisa a autora evidenciou, dentre outras questões, que a prática pedagógica dos professores de Didática reunia as diferentes tendências pedagógicas, que se refletiam nos enfoques da Didática; que os professores mostravam-se preocupados em refletir a sua prática pedagógica; que alguns professores apesar de utilizarem um referencial crítico o seu fazer pedagógico estava distante das realidade das escolas de 1º e 2º graus e que "na dinâmica da sala a teoria é outra, diferente daquela que foi proclamada (p.151)". No discurso, a teoria, que fundamenta o fazer pedagógico do professor está baseada na teoria crítica e na prática de sala está baseada numa proposta acrítica.

Considero importante a contribuição deste estudo, principalmente para reorganização da Didática dentro do curso de Pedagogia e nas Licenciaturas já que enfatizou a necessidade de articular as dimensões técnica, humana e política; de integrar teoria e prática; de estimular a pesquisa e a assumir um compromisso social através de uma visão contextualizada e vinculada ao processo histórico-social.

No entanto é preciso reconhecer que a compreensão da prática pedagógica dos professores que atuam nas escolas públicas de 1º e 2º graus não pode ficar limitada a contribuição das tendências

pedagógicas. Estas tendências, de certa maneira, ao enquadrarem e rotularem os professores limitam a reflexão sobre a prática pedagógica.

A prática pedagógica do professor não pode ser compreendida sem um olhar mais atento sobre a sua formação inicial, sobre o contexto escolar no qual se efetiva, sobre as suas percepções acerca do ser professor, sobre as dificuldades vividas diariamente na escola e sobre os impasses da profissão docente. Muito mais do que definir a prática é preciso compreendê-la junto ao seu protagonista: o professor.

É enfocando o professor no seu cotidiano, especialmente o bom professor, que se desenvolve a pesquisa de Cunha (1994). Neste trabalho procura desvendar o fazer e o que pensa sobre o seu fazer, como se sente como professor, quais as influências recebidas e o que o faz ser como que é. Assim, distancia-se de modelos pré-concebidos e adentra nas suas histórias de vida e na sua prática pedagógica, indicando importantes pistas para intervenção na realidade no que diz respeito a prática e a formação do professor.

Para estudar o professor na escola, explica que este sujeito está "situado e condicionado pela suas circunstâncias histórico-sociais (p.27)". Sua importância e o papel que lhe é atribuído não é só de sua responsabilidade, estão vinculados aos interesses e valores que caracterizam a sociedade num determinado período histórico.

Ao investigar o professor no seu cotidiano defende que é na vida cotidiana<sup>46</sup> que o professor concretiza a sua ação pedagógica. Para tanto utiliza-se de um olhar fenomenológico do cotidiano na certeza de que este pode produzir, através da experiência, diferentes maneiras de perceber a realidade, a qual está repleta de sentidos, lembranças e

---

<sup>46</sup> Fundamentada em Berger & Luckmann (1978), Cunha (1994, p.35) diz que a vida cotidiana "é a objetivação dos valores e conhecimentos do sujeito dentro de uma circunstância".

emoções. "A expressão do cotidiano do professor é determinante e determinada pela conjuntura social e cultural onde se desenvolve"(p.36).

O cotidiano do professor está organizado dentro de um tempo e de espaço determinado. "O professor nasceu numa época, num local, numa circunstância que interferem no seu modo de ser e de agir. Suas experiências e sua história são fatores determinantes do seu comportamento humano (p.37)". Neste cotidiano também interfere uma outra forma de expressão do sujeito: a linguagem. A linguagem que tem sua origem e referencia-se na vida cotidiana é compartilhada com outras pessoas e é por onde nos manifestamos.

A palavra, enquanto uma das formas de expressão da linguagem e importante ferramenta de trabalho do professor, é, ao mesmo tempo, expressão do cotidiano e instrumento para conhecê-lo e analisá-lo. Porém, como lembra Cunha (1994, p.38), é importante perceber que pode existir "diferença entre viver um fato e falar sobre ele". O professor, ao relatar sobre a sua prática, pode indicar formas de desenvolver o conteúdo de sua disciplina e durante as suas aulas seguir caminhos diferentes do que havia inicialmente indicado, ou ao contar uma determinada situação vivenciada aumentar ou omitir algum tipo de informação. Para captar a noção de vida cotidiana é necessário uma busca atenta e uma certa interpretação do que está acontecendo com o sujeito investigado.

Admitir que professor contrói conhecimento no seu próprio cotidiano não significa que isto ocorra somente no espaço do sua vida escolar. Há outros espaços que até podem exercer uma maior influência que a própria formação acadêmica. É preciso recuperar a heterogeneidade de situações, de fatos contraditórios e aparentemente desprezíveis vividos pelo professor no seu cotidiano, a fim de evitar enquadrá-lo em modelos previamente definidos. É necessário, também,

fundamentar-se na dimensão histórica para não incorrer no erro de transformar o estudo do cotidiano numa simples descrição<sup>47</sup>.

Imbuída da tarefa de desvendar o quem é bom professor, Cunha (1994) permite que conheçamos, dentre outras coisas, a história de vida destes sujeitos, as suas principais influências que repercutem no que eles são hoje e nas escolhas que fizeram e as dificuldades que enfrentam ao serem professores. Acrescido a isso é possível conhecer o fazer do professor (o momento de sua ação na escola) e um dos materiais considerado pela autora como o mais rico: a prática pedagógica do professor.

Sobre a história de vida a pesquisa revelou que a família tem grande influência na formação adquirida pelo professor, com ênfase no valores que foram incorporados. O encaminhamento profissional está muito ligado ao ambiente familiar, mas também à experiência pessoal, meio ao acaso. Dos professores que optaram em 1º lugar pelo magistério, situam essa opção nas experiências familiares ou nas suas experiências enquanto aluno de 1º e 2º graus. Porém, "a história de cada professor é própria e única, não havendo dados que permitam generalização, a não ser de que a experiência de vida é fundamental no encaminhamento das pessoas (p.85)". Todos os interlocutores afirmaram que gostavam muito do que faziam e, particularmente, do contato mantido com os alunos e que suas respostas os estimulavam muito. Além disso, afirmaram possuir uma interação com a disciplina que ministravam.

Em relação as principais influências a pesquisa revelou que a principal delas entre os atuais professores foi os seus ex-professores,

---

<sup>47</sup> "As atividades individuais contribuem para processos específicos de produção e reprodução social. Recuperam e redefinem instituições construídas de antemão. Produzem valores que se integram na acumulação social. Em todos esse processos, as atividades cotidianas refletem e antecipam a história social (Ezpeleta & Rockwell, apud Cunha, 1994, p.39)".

tanto em aspectos positivos como negativos<sup>48</sup>. Uma outra influência bastante enfocada foi de que a experiência tem sido a maior fonte de aprendizagem, ou seja, de que é exercitando a docência e refletindo sobre a mesma que se aprende a ser professor. Nela existe a possibilidade de aprenderem com os colegas e com os alunos.

Cunha (1994, p.105) ao discutir a prática pedagógica dos professores delimita-a como a "...descrição do cotidiano do professor na sua preparação e execução do seu ensino". Ao agrupar os dados a partir daquilo que os professores verbalizavam sobre a sua prática, identificou três referências fundamentais que representam a relação do professor com o ser e com o sentir, com o saber e com o fazer<sup>49</sup>.

Na relação do professor com o ser o com o sentir, ou seja, de como é de como sente sendo professor, explicitaram que gostam muito do que fazem, que sentem prazer de estar em sala de aula com os alunos, com os quais sentem uma forte empatia. Além disso sentem-se responsáveis pela aprendizagem dos mesmos. Alguns tem necessidade da ação dos alunos e outros tem dificuldade de fazer com que estes atuem em sala de aula.

Da relação com o saber ficou evidente a forte ligação afetiva que os professores tem com a disciplina que ensinam. Para a autora "...o gosto e o estudo fazem a pessoa valorizar o seu campo de conhecimento, entusiasmar-se com ele e isso influencia os alunos (p.109)". Entre os professores havia uma preocupação em articular o seu discurso com a sua prática, partir do concreto, buscando distanciar-se de uma postura mais tradicional.

---

<sup>48</sup> No contexto da pesquisa, Cunha (1994) afirma que dificilmente os professores teriam vivenciado experiências diferentes das que hoje tentam construir.

<sup>49</sup> Segundo Cunha (1994) os limites entre uma referência e outra não estão muito claros, já que o discurso do professor é um todo e o seu comportamento não é fragmentado em partes. Esta divisão foi uma forma de clarear a direção teórica da pesquisa. Assim o ser e o sentir envolvem prazer, entusiasmo, exigência, princípios e valores; o saber envolve a disciplina de ensino, a relação teoria e prática, a linguagem e a produção do conhecimento e a relação com o fazer envolve planejamento, avaliação, métodos, objetivos, motivação do aluno e metodologia.

Quando observou o fazer do bom professor, a autora identificou três categorias: os procedimentos, as habilidades e o contexto. Nos procedimentos ficou caracterizado a exposição oral como a técnica mais utilizada, a preocupação com um clima mais agradável e com a participação dos alunos. Na caracterização das habilidades foram identificados os seguintes aspectos: - a organização do contexto da aula; - os incentivos do professor à participação dos alunos; - o tratamento dado à matéria de ensino; - a variação de estímulos e a relação com a linguagem.

Para compreender a prática pedagógica é preciso considerar o contexto no qual o professor se movimenta e atua para além da sala de aula. As atividades e atitudes desenvolvidas pelo professor na sala de aula são também expressão de suas vivências mais amplas.

Sobre a separação entre o momento da verbalização sobre a prática pedagógica e o momento da observação sobre o fazer do professor, acredito que ambas as situações constituem a prática pedagógica do professor, assim como a história de vida, as principais influências e as dificuldades enfrentadas fazem parte do processo de construção da prática pedagógica do professor.

Às pesquisas de Veiga (1989) e de Cunha (1994), ainda posso acrescentar os trabalhos de Borges (1995,1997) e Darido (1997) realizados com professores de Educação Física sobre a sua prática pedagógica. Com eixos teóricos diferenciados, os dois trabalhos procuram desvendar o que pensam e o que fazem os professores de educação física nos seus cotidianos embates com a prática.

A importante contribuição de Borges (1995,1997) para o entendimento da temática referente à prática pedagógica do professor de Educação Física tem como enfoque a construção do saber docente. Neste trabalho a investigação tratou das influências que interferem na prática pedagógica de dois professores de Educação Física - que

atuavam em escolas diferentes - no que se refere à construção dos saberes mobilizados durante as suas trajetórias<sup>50</sup> com o propósito de implementarem as suas práticas.

O ponto de partida deste estudo foi a indagação sobre o distanciamento entre a formação acadêmica e a realidade escolar que se vincula, nos currículos dos cursos formação de professores, à dicotomia teoria e prática. Esta situação é evidenciada tanto pelos alunos durante a realização do Estágio Supervisionado, como pelos professores que atuam nas escolas. Estes últimos freqüentemente afirmam que a sua prática é diferente da teoria aprendida na academia.

De acordo com Borges (1995,p.11) a dicotomia entre teoria e prática expressa a forma como é tratado o conhecimento nos cursos de formação de professores. Nestas instituições os saberes são encarados como resultado da produção científica e distantes da formação dos professores. Em decorrência disso, "os professores desenvolvem uma relação de exterioridade com os saberes que possuem e transmitem e tendem a desvalorizar a formação acadêmica". Na medida que enfrentam as inúmeras e diferentes situações colocadas no exercício docente, "...não é possível a aplicação de teorias e técnicas para a resolução de problemas enfrentados na prática".

Contudo, na

*"...prática pedagógica e durante os percursos formativos, os professores controem saberes que se relacionam com suas experiências de vida, com as experiências profissionais. Estes saberes constituem um saber-fazer ou saberes que (in)formam suas ações e a partir das quais os professores*

---

<sup>50</sup> Borges (1995, p.67), apoiada em Nóvoa (1992a) indica que "...um dos eixos explicativos da prática pedagógica é a trajetória que estes percorreram até se tornarem professores", ou seja, o caminho percorrido até chegar onde estão atualmente na profissão.

*estabelecem relações com o conhecimento já sistematizado  
(Borges, 1995,p.12)"*

E o que sabemos dos saberes da prática? Segundo Borges (1995,p.44), muito pouco, pois, via de regra, desconsideramos esse lado da formação, "principalmente porque não acreditamos nos saberes da prática". Na sua percepção, os cursos responsáveis pela formação inicial ainda não incorporaram que os professores continuam em formação fora da universidade e que outros agentes e instituições interferem nessa formação.

Nesse sentido a autora procurou dar voz aos professores, discutindo aspectos do seu cotidiano na escola<sup>51</sup> e de sua trajetória acadêmica e profissional, para poder compreender o processo de construção dos saberes docentes. Ao valorizar os aspectos referentes às trajetórias dos professores, juntamente com as suas experiências vividas no cotidiano de trabalho - identificadas com os saberes da experiências - procurou ampliar as possibilidades de compreensão da prática e dos saberes dos professores.

Apoiada nos estudos de Tardif et al (1991), Borges (1995), evidencia que no processo de construção do saber docente estão envolvidos vários saberes oriundos de quatro fontes diversas: os saberes da formação, os saberes das disciplinas, os saberes curriculares e os saberes da experiência.

É aos saberes da experiência que os professores atribuem "os fundamentos da prática e da competência profissional (p.45)". Eles são originários e validados nesta mesma prática. A partir dos saberes da experiência os professores julgam a formação inicial, a formação

---

<sup>51</sup> Borges (1995), ao direcionar a sua pesquisa para o âmbito escolar reconhece que este é o espaço privilegiado do ato pedagógico. Entende, também, que a escola é um espaço de tensões e conflitos de onde emergem as contradições sociais mais amplas. Enfim, um espaço de intervenção social no qual o professor influencia a organização escolar e por ela é influenciado na sua prática cotidiana.



continuada, as mudanças e as reformas implementadas pelo sistema de ensino, os projetos pedagógicos das escolas...

Borges (1995,p.48) ao acercar-se, também, das contribuições de Terrien (1991) - que procura aprofundar a natureza do saber da experiência - explica que, para esse autor

*"...o saber de experiência é o saber próprio do professor. É o saber que se contrói em sua práxis social cotidiana como ator social, como educador e docente. É o saber construído em interação com os outros sujeitos e em relação com a pluralidade do demais saberes disponíveis".*

Para Terrien (1991, apud Borges,1995) que fundamenta-se na vida cotidiana e no conhecimento do seu meio, o saber da experiência não se restringe às experiências oriundas da prática profissional do professor, mas também inclui as experiências da prática acadêmica, da prática escolar cotidiana dentro e fora da escola e da prática de vida.

Para seguir esta perspectiva a autora buscou através das trajetórias - escolar, esportiva, acadêmica e profissional<sup>52</sup> - direcionar também o seu olhar para a vida do professor. Assim buscava perceber o peso dessas trajetórias na construção e na mobilização dos saberes na prática pedagógica.

Apoiada nos estudos de Nóvoa (1992a) acerca da importância dos aspectos pessoais na formação de professores, procurou compreender de que forma a sua prática é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida, aqui identificados nas trajetórias.

---

<sup>52</sup>Estas trajetórias foram identificadas a partir da análise das entrevistas realizadas juntos aos dois professores de Educação Física, sujeitos da pesquisa.

Segundo Borges (1995,p.67), na "construção dos saberes, os processos de formação da pessoa e do professor são fundamentais para a compreensão da prática docente, uma vez que nos tornamos professor por inteiro". O desvendamento dos caminhos percorridos possibilita a revelação de "...uma trajetória singular dentro da universalidade que constitui o vir a ser professor".

Nesse sentido a autora, após analisar a prática pedagógica dos professores nos contextos escolares, bem como os fatores que influenciam essa prática e as trajetórias percorridas, identificou que os processos de formação profissional e pessoal, nos quais ocorre a construção do saber docente, são inseparáveis. Esta construção também é influenciada pelas condições concretas de existência dos sujeitos, assim como pela forma singular como cada um destes sujeitos "formou e construiu sua identidade profissional em interação com todos os seus espaços de vida" (Moita apud Borges 1997, p.158)

Identificou, também, que os professores desenvolvem uma relação de exterioridade com os saberes acadêmicos (saberes da formação profissional, saberes curriculares e saberes disciplinares) "...uma vez que precedem a prática docente e não são originários dela"(p.159) . Estes saberes tidos como prontos e acabados, são os produzidos e legitimados pelos cientistas e transmitidos pelos professores.

Ao analisar as trajetórias (escolar, esportiva, acadêmica e profissional) e a prática pedagógica dos professores, Borges (1997) percebeu que as práticas são originárias de vários saberes e os saberes são originários de diversas fontes. Disso resulta que a universidade não é a única fonte formadora dos saberes.

Embora os professores desvalorizassem a formação acadêmica e supervalorizassem as experiências profissionais, ambos reproduziam em suas práticas os saberes adquiridos durante a formação

acadêmica. No âmbito da Educação Física estes saberes envolviam, fundamentalmente, o desporto, como o saber considerado hegemônico nos currículos dos cursos de formação dos professores e nas escolas de 1º e 2º graus. Quanto mais o professor aproxima-se do esporte, em função da trajetória esportiva, menor é a sua relação de exterioridade com o conhecimento esportivo; e quanto mais afastado do esporte, em função da ausência da trajetória esportiva, maior é a crítica em relação à formação acadêmica.

Em relação aos saberes da prática foi observado que nas escolas onde os professores mantiam laços mais próximos, identificavam-se com o grupo de professores e com o projeto pedagógico, havia uma tendência destes interagirem mais, desenvolverem um senso de participação coletiva.

#### Estas interações

*"são a base dos valores da experiência, porque esta capacidade de interação é geradora de certezas particulares( grifo da autora), das quais a mais importante, do ponto de vista da construção dos seus saberes, é a confirmação e o reconhecimento de seu desempenho como professores, bem como da sua capacidade de ensinar" (Borges, 1997, p.160).*

Assim a autora conclui que os professores produzem "...saberes a partir das suas experiências cotidianas, e por elas são validados. Estes saberes constituem a cultura docente em ação: por meio deles os dois professores compreendem, orientam e dominam as suas práticas (p.160).

O estudo acima fortalece a minha posição de que precisamos conhecer e valorizar o processo de construção da prática pedagógica dos professores para melhor compreendê-la, buscando um outro olhar para o processo de formação inicial e continuada.

O modo como formamos os professores na instituição de ensino superior, isto é, fragmentando teoria e prática, tem levado os alunos a enfrentar imensas dificuldades, quando se deparam com a necessidade de organizar e viabilizar uma prática coerente com seus princípios.

Em que pese o debate sobre a Formação de Professores, desenvolvido principalmente pela Associação Nacional pela formação dos Profissionais de Educação - ANFOPE, este não tem tido eco nas licenciaturas em Educação Física. As mudanças curriculares têm obedecido a outros critérios: adequação ao mercado ligado à indústria e ao marketing esportivo, à mídia esportiva, à idolatria e a padronização do corpo perfeito, enfim, ao esporte seletivo e de alto rendimento.

A discussão dos saberes leva-me a refletir sobre a importância dos saberes que transitam na formação inicial e que são incorporados e transformados pela experiência prática. Ainda é frágil, para mim, afirmar como isso tem se realizado, importando neste momento considerar que a prática pedagógica dos professores de Educação Física (e de outras áreas) também é perpassada por saberes de diferentes origens.

Aproximando-se, de certa forma, do trabalho de Veiga (1989) destaco a recente pesquisa desenvolvida por Darido (1997) que estuda a ação pedagógica do professor de Educação Física<sup>53</sup> que teve

---

<sup>53</sup>Esta pesquisa foi desenvolvida com sete professores de Educação Física, formados nas universidades públicas de São Paulo entre os anos de 1988 e 1991, que atuavam em escolas da rede privada de ensino, com turmas de 5ª a 8ª do 1º grau. Nesta pesquisa a autora partiu do pressuposto que os professores por terem sido formados numa perspectiva considerada mais científica e terem continuado seus estudos em programas de pós-graduação, tendiam a assumir

uma formação profissional científica<sup>54</sup>. Atribuo esta aproximação ao fato de Darido tomar como uma das referências para analisar a prática pedagógica dos professores de Educação Física as abordagens ou tendências predominantes na Educação Física Escolar.

Partindo da prática pedagógica do professor de Educação Física foi investigado "... como vem ocorrendo o ajuste entre as novas propostas da Educação Física explicitadas pelos meios acadêmicos e as possibilidades de sua implementação no ensino de primeiro e segundo graus (Darido, 1997,p1). Isto significa investigar quais e como as propostas da Educação Física difundidas na academia estão chegando e repercutindo nas práticas pedagógicas dos professores que atuam nas escolas.

Para compreender as questões referentes à Educação Física Escolar foi traçado um breve histórico da Educação Física no Brasil - contemplando suas "etapas" e o contexto de surgimento - demarcado algumas abordagens que coexistem atualmente na Educação Física escolar e que são as mais representativas do novo movimento<sup>55</sup> surgido final do anos 70 e começo de 80. São elas: abordagem desenvolvimentista, interacionista-construtivista, crítico-superadora e sistêmica<sup>56</sup>.

---

uma perspectiva crítica de Educação Física no que se refere à prática usualmente encontrada nas escolas.

<sup>54</sup> Na sua pesquisa Darido (1995) explica que a formação científica surgiu na década de oitenta e consolidou-se nos anos 90, acompanhando as mudanças conceituais e epistemológicas da Educação Física. Isto significou no currículo um aumento das disciplinas de cunho teórico-científico, valorizando as sub-disciplinas como Aprendizagem Motora, Fisiologia do Exercício, Biomecânica e disciplinas da área das humanas como: História, Sociologia e Filosofia da Educação e da Educação Física. À formação científica foi atribuída a responsabilidade de produzir conhecimento através da pesquisa, ampliando a produção teórica da área. Em oposição a essa formação encontra-se a formação tradicional na qual predomina as disciplinas de caráter técnico-desportivo, com pouco embasamento teórico, dando destaque ao "...saber fazer para ensinar, especialmente as habilidades esportivas (p.32).

<sup>55</sup> Este movimento fazia oposição a concepção tecnicista, esportiva e biológica presente na Educação Física (Darido, 1997)

<sup>56</sup> Para melhor compreender estas abordagens consultar : Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista (Tani et al, 1988); Educação de Corpo

Estas concepções tem como ponto comum "...a tentativa de romper com modelo mecanicista, fruto de um etapa recente da Educação Física (Darido, 1997,p.11)". Apesar de indicarem práticas diferenciadas, a autora considerou importante a sua apresentação para aprofundar a análise dos procedimentos empregados pelos professores no contexto escolar, bem como para auxiliar na identificação da relação existente entre as ações pedagógicas e o paradigma que sustenta estes procedimentos.

Para poder perceber como as abordagens da Educação Física difundidas no meio acadêmico estavam repercutindo nas prática dos professores foi preciso observá-los no seu contexto de trabalho e entrevistá-los. Além disso foi realizado um confronto com a observação realizada por Moreira (1991)<sup>57</sup> que estudou professores de Educação Física formados nas décadas de 70 e início de 80, considerados dentro de modelos tradicionais.

Nesse trabalho a ação pedagógica - prática pedagógica - foi tomada por Darido (1997,p.105) como "o conjunto de todas as decisões que o docente toma durante o processo ensino-aprendizagem, a fim de induzir um estado particular de aprendizagem". Do cruzamento da entrevista e das observações foi possível compreender: os objetivos da Educação Física na escola, as estratégias de aula, a avaliação em Educação Física, a Aprendizagem Motora e Atualização Profissional.

Nas conclusões do seu trabalho podem ser evidenciadas as seguintes questões:

A grande maioria do professores mantém um relacionamento bem próximo com os alunos, desmistificando a figura do professor autoritário. Eles mantêm um preocupação com a não exclusão

---

Inteiro - Teoria e Prática da Educação Física (Freire, 1989); Metodologia do Ensino de Educação Física (Coletivo de Autores, 1992) e Educação Física e Sociedade (Betti, 1991)

<sup>57</sup>Sobre este trabalho ver: Moreira, Wagner Wey. Educação Física Escolar: uma abordagem fenomenológica. Campinas: Unicamp, 1991.

dos alunos considerados "...menos habilidosos, os deficientes, os gordinhos". Os professores demonstraram dificuldade de ampliar o universo das práticas corporais na escola. Ainda predominava em suas aulas os esportes mais tradicionais como futebol, voleibol e basquetebol. Esse predomínio deve-se às experiências dos professores anteriores e durante a formação inicial com o desporto, jogos e competições. Além disso também existe a forte influência exercida pela mídia que reforça os esportes tradicionais. Para Darido (1997) essa experiência tem um papel de destaque no desempenho profissional.

Sobre os procedimentos empregados pelos professores a autora revela que nem sempre garantem a participação ativa e efetiva dos alunos nos processos de tomada de decisão. Muitos professores ainda resolvem sozinhos os conflitos surgidos durante as aulas. A aula geralmente segue um ritual que inclui: exercícios de alongamento e flexibilidade, corridas, prática de fundamentos esportivos e jogo. Apesar das críticas ao modelo biológico, ele se faz presente na prática pedagógica. Aparece também a discussão de gênero, pois os professores tem dificuldades em adequar as atividades para trabalhar com meninos e meninas juntos.

### **2.3 Duas contribuições da sociologia: das facetas da prática aos contextos da prática**

As tentativas de compreender a prática pedagógica de professores, aliadas às leituras teóricas me fizeram encontrar duas contribuições inovadoras. Acompanhadas pelos dados obtidos na pesquisa posso dizer que os trabalhos de Gimeno Sacristán (1991) e Perrenoud (1993) foram fundamentais na consecução do estudo sobre prática pedagógica.

Perrenoud (1993, p.93) aborda a prática pedagógica, a formação de professores e a profissão docente. O autor acredita que a formação inicial só influencia as práticas dos professores "...em determinadas condições e dentro de determinados limites", por isso afirma que ela não pode ser considerada um "deus ex machina", uma forma miraculosa que possibilitaria ultrapassar os limites e as contradições do sistema ensino. Por si só não pode trazer esperanças de mudanças se também está inserida dentro de um sistema bastante conservador. Isto não significa que o autor negue a contribuição da formação inicial, mas condiciona isso a uma maior identificação com as necessidades advindas das práticas construídas pelos professores no cotidiano.

Ao procurar integrar na discussão sobre a formação de professores uma imagem mais realista da prática, Perrenoud (1993,p.106) critica o discurso pedagógico que não contempla, não aborda e não discute a organização cotidiana escolar, não fala dos impecilhos materiais, dos conflitos, das ambigüidades, da variedade de estratégias e da imprecisão das regras. "A realidade, em muitas salas de aula é que o professor não domina profundamente o que ensina e não tem tempo, nem energia para aprofundar cada problema", muitos



enfrentam problemas com a disciplina e com o desenvolvimento dos conteúdos.

Os professores são preparados para interiorizar, respeitar e valorizar normas e competências para o agir prático. Na realidade escolar as coisas não funcionam dentro desse esquema padronizado e isso gera muitas confusões. Assim concordo com Perrenoud de que no ensino convivemos muito mal com o conflito e de que é preciso aprender a enfrentar as diferenças e os conflitos para poder ser comunicar e trabalhar com os alunos na escola.

Nesse sentido, em seus estudos procura ver a prática pedagógica "tal como ela é" (ibdem:p.20) distanciando-se das idealizações. Afirma que:

*"pensar a prática não é somente pensar a acção pedagógica na sala de aula, nem mesmo, a colaboração didática com os colegas. É pensar a profissão, a carreira, as relações de trabalho e de poder nas organizações escolares, a partir da autonomia e de responsabilidade conferida aos professores individualmente e coletivamente (Perrenoud, 1993, p.200)".*

Por acreditar que faltam instrumentos conceituais para compreender a prática pedagógica, propõe discuti-la a partir de três facetas que de forma nenhuma esgotam essa discussão. São elas: a prática entre a rotina e a improvisação regulada, a transposição didática e o tratamento das diferenças.

Segundo Perrenoud (1993) embora a prática pedagógica do professor seja apresentada como uma ação mais racional e controlada do que realmente é, na verdade, esta prática é em parte, uma ação espontânea improvisada ou baseada em rotinas não pensadas, pois o professor não tem controle de todas as situações vividas com os alunos na escola. Segundo o autor esta apresentação é uma forma de garantir

tranquilidade aos pais, de facilitar o trabalho dos formadores de professores que transmitem modelos e receitas de ação, de ser mais útil ao controle e fiscalização das administrações escolares e para dar mais segurança aos professores sobre o que fazem.

O professor no contexto escolar, muitas vezes, é pego pela rotina, pelas situações que se repetem, não em detalhes, mas que em função de serem muito semelhantes originam respostas estereotipadas. É um agir sem pensar. Enquanto as respostas funcionam, age sem uma organização mais consciente e elaborada. Por outro lado, como nem todas as situações que envolvem o ensino mostram-se padronizadas, existem aquelas desconhecidas, novas, extremamente complexas que não deixam claro qual a atitude a tomar, que rumo seguir. É nesse momento que o professor improvisa, que toma uma decisão sem ter tempo de fundamentá-la de maneira, que age muito em função da sua personalidade, do seu "habitus", do que por modelos.

Para Perrenoud (1993) o "habitus" (noção elaborada a partir de Bourdieu, 1972) é uma "gramática geradora de práticas", é um sistema de esquemas que orientam tanto a improvisação como a ação planejada, tanto as condutas inconscientes ou rotineiras como as decisões. Para este autor a prática pedagógica é constituída de microdecisões das mais variadas origens que não são tomadas ao acaso, seguem orientações e regras explícitas, porém não se reduzem a concretização de receitas e modelos. O professor não tem na sua memória, no exato momento em que precisa a receita e a resposta correta para solucionar uma determinada situação ocorrida na sua aula. Ainda que o professor tome uma atitude consciente, muitas vezes não sabe explicar porque fez de tal forma e não de outra.

Apesar de insistir no caráter improvisado da prática pedagógica, Perrenoud (1993) não defende que o professor chegue na sala de aula sem um planejamento, sem uma preparação anterior; as

intenções didáticas modificam-se em função do tempo destinado ao preparo, do espaço de trabalho, do grupo envolvido (professor e alunos) e do tipo de planejamento. A tarefa de planejar envolve também definir um fio condutor, uma linha estratégica que oriente e organize a ação pedagógica. No entanto ao iniciar o seu trabalho o professor poderá afastar-se muito ou pouco do seu fio condutor e é aí que intervém o “habitus”, “...esse conjunto de esquemas que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas sem nunca se constituir em princípios explícitos (Bourdieu, 1972, apud Perrenoud, 1993, p.39)”.

A transformação das práticas passa tanto pela transformação do “habitus” como pelo acesso ao ensino de novas teorias de aprendizagem ou novas receitas didáticas. No entanto se o “habitus” é essencialmente “a interiorização dos constrangimentos externos, a incorporação das estruturas sociais em cada indivíduo que tende, (...), a garantir a conformidade das práticas e a respectiva constância através do tempo”(p.43), a mudança do habitus está subordinada à mudança das estruturas sociais. Para Perrenoud (1993) é bastante questionável a não existência de uma certa autonomia entre o “habitus” e as estruturas sociais. Por outro lado, ao mesmo tempo que questiona, ele acaba concordando com a tese do “habitus” de Bourdieu de que a mudança é muito falada, mas nem sempre ela é identificada na ação pedagógica do professor.

Na prática pedagógica estão incorporados a forma como são estruturadas as aulas, a organização do trabalho escolar e as múltiplas microdecisões que determinam o seu funcionamento. Ao ser mais experiente o professor pode até, às vezes, permitir-se ir trabalhar sem preparar a aula, mas isto não pode se transformar num hábito. É preciso reconhecer que há variações entre um professor e outro e há um estreito vínculo entre o planejamento do professor e o tipo de pedagogia por ele utilizado.

Numa pedagogia mais tradicional há pouco espaço para as inovações, o plano estruturado é seguido durante todo o ano e está articulado a uma rígida disciplina e a definição prévia das atividades a serem desenvolvidas nas aulas. Por outro lado há professores que trabalham com projetos, centros de interesse, pesquisas, jogos, oficinas e trabalho de equipe; estes têm não só outras atitudes como também um sistema de trabalho mais aberto. Esse modo de preparação é caracterizado por Perrenoud (1993) de “bricolage”. Esta imagem dá uma idéia do professor que trabalha numa pedagogia ativa, que está preparado para executar tarefas diversificadas onde a sua regra é “desvencilar-se com o que está a mão”. Este professor junta, recolhe e armazena elementos, objetos e experiências com o princípio de que ainda poderão servir para alguma coisa.

*“O bricolage não se define pelo seu produto, mas pelo modo de produção: trabalhar com os meios disponíveis, reutilizar textos, situações, materiais. Os professores que não estão satisfeitos com os meios de ensino convencionais e com o tipo de trabalho escolar que impõem, levam uma parte do seu tempo a procurar (nos jornais, na rádio, nos documentários, na vida) histórias, textos, imagens, informações, objectos que podem: permitir a realização imediata de um projeto, ou serem guardados por se achar que um dia poderão ser úteis (Perrenoud, 1993, p.49)*

Para os professores que não trabalham de forma burocrática, reinventar as atividades e os respectivos materiais significa uma importante maneira de enriquecer e de se apropriar pessoalmente do papel profissional. Nesse sentido uma teoria mais realista da prática deve investir mais na descrição do que na prescrição, enfocando tanto o trabalho que ocorre na sala de aula como o que ocorre na sua margem, isto é, priorizar a releitura da experiência<sup>58</sup> e a preparação das aulas.

---

<sup>58</sup> É bem provável que uma releitura da experiência levasse a uma confirmação da prática, mas também poderia ser motivo de mudança se existisse uma contradição entre as decisões tomadas e

Preparando ou não as suas aulas o professor tem a tarefa de ensinar os alunos. Mas o que envolve o ensino? O que e como o professor deve ensinar? Quem define e quais são os saberes ensinados na escola? Para Perrenoud (1993) essas perguntas nos levam a uma das facetas da prática pedagógica: a transposição didática.

É através da transposição didática que o professor consegue ensinar, exercitar e avaliar os saberes no âmbito de uma aula, de uma turma e de um ano letivo. Na escola, para chegar até os saberes adquiridos pelos alunos, há todo um processo de transformação no qual estão envolvidos, junto com os professores e alunos, diferentes pessoas e instituições<sup>59</sup>. Estas transformações implicam em divisão, progressão, seqüências, organização de materiais, planejamento..., necessárias para poder ensinar os saberes. Neste processo existe um "contrato pedagógico" entre o professor e os alunos que implica em formas de tratamento e de comportamento que definem as regras de ação de ambos na sala de aula. O contrato didático "... fixa o estatuto do saber, da ignorância, do erro, do esforço, da atenção, da originalidade, das perguntas e respostas (ibidem,p.24)", enfim, demarca tanto a atuação do professor como dos alunos, seus limites e possibilidades.

O último eixo a qual se refere Perrenoud diz respeito ao tratamento das diferenças. O autor parte do princípio que "ensinar é confrontar-se com um grupo heterogêneo" em atitudes, em cultura, em experiências escolares, em personalidades, em projetos,... O ato de ensinar implica em "...ignorar ou reconhecer estas diferenças, sancioná-

---

uma teoria, uma norma ou outra experiência. " Se a organização escolar arranjasse mais lugar e espaço para um trabalho comum, ou facilitasse a discussão entre os professores, é provável que se incentivasse uma nova leitura da experiência. Mas isto não é suficiente: os professores estão ainda reticentes quanto à discussão das suas práticas com outros colegas. Faltam relações de confiança que pressupõem laços de amizade ou sentimentos de pertença a uma equipe pedagógica (Perrenoud, 1993, p.44)

<sup>59</sup> No conjunto de transformações pelos quais passam os saberes para serem ensinados podem ser distinguidas três fases: dos saberes sociais aos saberes a ensinar (da cultura extra-escolar ao currículo formal), dos saberes a ensinar aos saberes ensinados(do currículo formal ao currículo

las ou tentar neutralizá-las, fabricar o sucesso ou o insucesso através da avaliação informal ou formal, construir identidades e trajetórias (p.28)". Em linhas gerais as didáticas não trabalham com as diferenças, falam de um aluno padrão ou de um sujeito epistêmico e não reconhecem o quanto é complicado e complexo fazer um aluno gostar, agradar-se e envolver-se com uma determinada disciplina<sup>60</sup>.

Além dos mecanismos didáticos, estão envolvidos nas formas de tratamento desiguais o tipo e a forma de comunicação e a relação estabelecida entre um professor de uma determinada classe social e os alunos e suas famílias de origens sociais diversas. É preciso compreender a distância cultural existente, os conflitos e a mútua rejeição. É impossível desconsiderar as questões referentes a afetividade, a aceitação do outro e as afinidades no que se refere ao estilo e as perspectivas de vida. "Uma parte dos alunos reprova, não por falta de meios intelectuais, mas porque não consegue encontrar o seu lugar na aula e entrar em contato com os professores (Perrenoud, 1993, p.30).

A possibilidade de aumentar ou diminuir as formas de tratamento desiguais, de certa maneira, está vinculada a proposta de ensino e de avaliação desenvolvida pelo professor. Dependendo da organização da aula as diferenças poderão se transformar em desigualdades. O professor precisa optar entre uma postura fatalista que atribui ao destino as desigualdades e uma postura de indignação e de combate as mesmas. No entanto, é necessário considerar que há limites na atuação que o professor, ele não pode fazer milagres. Esta opção

---

real) e dos saberes ensinados aos saberes que foram adquiridos (do currículo real à aprendizagem efetiva dos alunos) (Perrenoud, 1993).

<sup>60</sup>Na rede escolar pública é comum encontrarmos alunos que não gostam de Educação Física e muitas vezes este sentimento está relacionado com o desrespeito ou despreparo do professor para encarar e trabalhar com as diferenças dos seus alunos em relação as possibilidades de ação, de movimentos nos mais diferentes conteúdos, principalmente no desporto. Neste último é freqüente os alunos "diferentes do padrão" (mais gordinhos, mais lentos, menores) serem deixados de lado e excluídos dos jogos e das aulas.

precisa articular-se às políticas de democratização que são desenvolvidas em diferentes espaços da sociedade, embora nem sempre tenham o aval do sistema de ensino.

Assim como Perrenoud (1993), Gimeno Sacristán (1991, p.71) indica que a prática tem que ver com os professores, mas não depende unicamente deles. É necessário entender as ligações entre os professores e a prática e estabelecer aquilo que o autor denomina de "princípio da relativa irresponsabilidade do professor", ou seja, "...uma certa independência e até incompatibilidade entre as suas idéias e a realidade possível", entre o que pensa, planeja, deseja e a realidade concreta, objetiva. Destaca ainda o autor que apesar dos professores interferirem nos processos pedagógicos, não deixam de reproduzir e veicular outras determinações da prática.

De acordo com Gimeno Sacristán (1991), por serem os professores envolvidos na grande maioria dos problemas e temáticas relativas à educação, destes, são exigidos determinados comportamentos e projetados sobre a sua pessoa uma gama de aspirações que se tornam condição para melhorar a qualidade da educação. Para o autor a ênfase dada ao papel do professor, atribuindo-lhe uma hiper responsabilidade pela prática pedagógica e pela qualidade do ensino, em linhas gerais, constitui o discurso pedagógico dominante. Este discurso, de certa forma, oculta os determinantes reais das práticas, encobre a situação de desvalorização da profissão docente e uma certa fragilidade na formação profissional.

Assim para melhor explicar a prática dos professores analisa os seus contextos determinantes, entendidos como limitações ou marcos de atuação. Porém, destaca que os determinantes não são imutáveis, assim como os professores não são passivos e inertes, eles também participam da mudança dos seguintes contextos: a base social

do professor, a função social do professor, a indefinição da profissionalidade e as regulamentações técnico-pedagógicas.

A base social do professor configura-se a partir de características individuais e coletivas dos docentes no âmbito da cultura e do prestígio da profissão. Gimeno Sacristán (1991,p.66) afirma que o ensino é uma prática social não só porque se concretiza pela interação entre aluno e professor, mas porque ambos refletem a cultura e os contextos sociais em que estão inseridos. O ato de ensinar e aprender é, sobretudo, possibilitar um contato com a cultura numa visão mais ampla do termo, onde a experiência cultural do professor é determinante. "A intervenção pedagógica do professor é influenciada pelo modo como pensa e como age nas diversas facetas da sua vida".

O prestígio dos professores modifica-se em função das sociedades, dos contextos e do grau de ensino em que atuam os professores. Esse prestígio relativo dos docentes como indica Hoyle (apud Gimeno Sacristán,1991) é determinado, dentre outros fatores, pela origem social dos professores (classe social a que pertencem); pelo tamanho do grupo (por ser muito numeroso, dificulta ganhos salariais); pela proporção de mulheres no magistério (em função de ser um grupo socialmente discriminado) e pela frágil formação acadêmica.

A partir desses critérios fica evidente que nos dias de hoje os professores não usufruem de uma posição social elevada, ainda que seja difundido a importância da sua tarefa na sociedade. Esta imagem social interfere na escolha da profissão docente e nos permite compreender que a prática dos professores também reflete as suas condições psicológicas e culturais.

A função social do docente é definida pelas necessidades sociais e históricas as quais o sistema educacional deve responder. O conceito de educação e qualidade na educação adquire significados diferentes de acordo com os grupos sociais e valores dominantes



existentes no sistema educativo. A educação enquanto alvo de amplo debate social constrói crenças e aspirações que exigem diferentes comportamentos dos professores. Esses comportamentos manifestam-se nas posturas dos professores que tendem, ora a adaptar-se e adequar-se às condições já pré-estabelecidas, ora a assumir uma perspectiva mais crítica, via a elaboração de estratégias de intervenção na sala de aula, na escola e na sociedade.

Para explicar a indefinição da profissionalidade<sup>61</sup> docente Gimeno Sacristán (1991), desenvolve o argumento de que os professores, em geral, não dominam as práticas e os conhecimentos específicos da atividade que realizam. O autor afirma que a profissão docente não é a única responsável pela atividade educativa, em função de influências mais amplas (culturais, políticas, econômicas) e da situação de desprofissionalização dos professores. Esta desprofissionalização tem sido marcante na construção da imagem social, na precariedade da sua formação e no controle externo cada vez mais intenso sobre o processo de trabalho docente.

O autor, ao referir-se à atividade educativa dos professores, indica que esta não se reduz a ação didática de ensinar e aprender. Por isso insiste para que seja considerado a relação entre a dinâmica interna da escola e as condições externas que a circundam.

*"À educação referem-se ações muito diversas, que influenciam a prática didática. Nesta perspectiva é necessário alargar o conceito de prática, não a limitando ao domínio metodológico e ao espaço escolar. A prática não*

---

<sup>61</sup> Sacristán (1991, p.64) define profissionalidade como aquilo que é próprio da ação docente, ou seja, "o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que consituem a especificidade de ser professor". No entanto reconhece que no caso dos professores é bastante difícil fazer essa definição, pois do ponto de vista sociológico diz-se que o magistério é uma semi-profissão em relação as profissões liberais clássicas. A discussão sobre profissionalidade do professor está articulada com os fins e as práticas do sistema escolar, sendo constantemente reelaborada, em função do contexto histórico e da realidade social que a educação busca legitimar.

*se reduz às ações dos professores” (Gimeno Sacristán, 1991, p.68).*

Do conceito ampliado de prática, o autor introduz o conceito de práticas aninhadas - imbricadas, amarradas. Constituem o sistema de práticas aninhadas as seguintes práticas: as práticas educativas e de ensino, de caráter antropológico, anteriores e paralelas aos sistemas formais de educação; as práticas escolares institucionais presentes no sistema de ensino, na organização escolar e na sala de aula e as práticas concorrentes, realizadas fora do sistema de ensino e que exercem influência sobre a atividade técnica dos professores.

Deste conceito é possível compreender que nas práticas educativas existe uma cultura sobre o pedagógico que é compartilhada entre diferentes grupos sociais e entre os professores e as destrezas referentes ao ensinar e ao aprender constituem uma competência que não limitada ao um único grupo profissional, embora os professores tenham mais legitimidade. Para o autor os professores são pessoas que falam e transmitem pouco entre os seus pares a sua experiência profissional. Esquecem que a sala de aula é tanto um lugar para ensinar como também de aprendizagem, de aprender a ser professor.

É nas práticas institucionais escolares que a profissão docente constitui-se enquanto uma semiprofissão, em parte pela sua dependência em relação às orientações burocráticas determinadas pelo sistema de ensino e pelas condições objetivas de trabalho. O desenvolvimento das estruturas burocráticas escolares foi dando um formato à profissão docente, sendo que o papel dos professores e a sua autonomia são configurações históricas que têm muito da relação estabelecida entre a burocracia dirigente da educação e os professores. Compreender a relação dialética entre as expectativas externas (decorrentes do sistema de ensino) e os projetos internos (decorrentes dos professores), de acordo com Gimeno Sacristán (1991,p.71),

"...permite-nos evitar a afirmação ingênua da autonomia e da criatividade profissional dos professores,...".

Torna-se, assim, evidente que a autonomia dos professores no exercício da sua prática profissional está imbricada com os fatores que têm contribuído para sua desprofissionalização, tais como: ordenamento e controle da ação pedagógica e distanciamento dos professores na elaboração do currículo escolar. Apple (apud Gimeno Sacristán, 1991) acrescenta a estes fatores a intensificação do trabalho docente com aumento da carga de atividades referentes ao ensino, a avaliação e a gestão escolar.

Este fatores que interferem na profissão docente devem ser confrontados com uma certa visão carismática que, muitas vezes, é tão propagada nos cursos de formação inicial que "fecham os olhos" às condições concretas do espaço de trabalho. "De um modo geral, os discursos sobre os professores esquecem que as margens de autonomia estão balizadas por questões políticas e históricas, que condicionam o diálogo entre a teoria e a prática" (Gimeno Sacristán, 1991, p.72). É importante não esquecer que uma das exigências para mudar a prática pedagógica reside nas transformações das condições de trabalho.

Apesar das restrições, do controle e da tendência a homogeneizar as práticas existe, nas relações sociais que constituem estas práticas, a possibilidade de resistir e de negociar frente as condições impostas. Os imensos conflitos que se manifestam nas instituições escolares exprimem a diversidade de interpretações e comportamentos alternativos diante dos regulamentos que tentam padronizar a prática. O professor tem que intervir em todos os espaços que influenciam a prática docente, procurando a emancipação profissional.

Ao abordar as regulações técnico-pedagógicas da prática profissional Gimeno Sacristán (1991,p.78), toma como referência a

definição de profissionalidade como um conjunto de regras, conhecimentos e de saber fazer e explica que a importância de um conhecimento em relação ao direcionamento dado à prática é muito distinto. "Cada tarefa do docente exige conhecimentos específicos, sendo diferente o grau de apoio e a influência do componente pessoal face à do fundamento científico". Quando o apoio do conhecimento à prática é precário, muitos professores agem em maior consonância com as suas convicções e com a ajuda de mecanismos incorporados culturalmente no processo de socialização, do que com o saber especializado, do tipo pedagógico.

Afirma este autor que a "possibilidade da teoria fecundar a prática é limitada". Sem desvalorizar os conhecimentos teóricos, indica que a consciência sobre a prática é um dos caminhos para a formação inicial e continuada de professores. Gimeno Sacristán (1991, p.78) acrescenta que não compartilha dos sentimentos de muitos professores "de que a teoria é irrelevante", apenas recusa uma "linearidade (unívoca) entre o conhecimento teórico e a ação prática". Como então o professor articula, organiza e constrói a sua prática pedagógica? Quais os mecanismos e princípios constituidores dessa prática?

Para o autor a prática pedagógica é regulada por dois mecanismos que coexistem e que lhe dão uma determinada configuração: os esquemas práticos e os esquemas estratégicos. Os primeiros são produzidos e reproduzidos no contexto escolar e referem-se às rotinas que constituem o fazer do professor. O professor possui esquemas práticos de organizar a turma e o espaço, de registrar as suas aulas, de realizar a avaliação, de seleccionar os conteúdos. Os esquemas práticos por serem partilhados na profissão docente favorecem a identificação entre os professores, ainda que diferenciem-se em função das nuances pessoais. Já os esquemas estratégicos garantem uma certa ordem e coerência dentro de uma proposta de trabalho: - articulam

pensamento e ação, expressam uma intencionalidade e implicam em saber o como e o porquê de uma determinada atividade.

Segundo Gimeno Sacristán (1991, p.83) os esquemas práticos (rotinas) são mais facilmente copiados e reproduzidos, diferentemente do esquemas estratégicos que refletem uma capacidade dos professores em articular intenções e ações numa determinada situação em sala de aula. Nesse sentido indica que um dos aspectos da qualidade profissional de um professor está na capacidade de “deduzir esquemas estratégicos de idéias gerais, de selecionar, combinar e inventar esquemas práticos mais concretos para desenvolver o esquema estratégico”.

Dessa maneira, a prática ao ser organizada estrategicamente pressupõe da parte de quem organiza definição de esquemas que a direcionam, ainda que fique distante de teorias mais elaboradas. Nem mesmo os esquemas práticos são desprovidos de concepções, valores, crenças que são incorporados pelos professores ao longo do exercício profissional.

Concordo com Gimeno Sacristán (1991, p.71) quando lembra que a profissão docente “foi ganhando forma à medida que ia nascendo a organização burocrática dos sistemas escolares e, por isso, é lógico, que a sua própria essência reflecta as condições do meio que se molda”. Assim, por não compreender a prática pedagógica dos professores sujeitos desta pesquisa, como descolada das práticas organizativas e burocráticas da escola, discuto, na parte seguinte, o espaço e as condições de trabalho destes professores nas escolas públicas da rede municipal de Pelotas - RS.

## **2.4 As escolas públicas: uma formação heterogênea?**

Ao descrever o espaço e as condições de trabalho das professoras e do professor de Educação Física procurei focar os seguintes aspectos: a localização e o grau de escolaridade atendido pela escola; as reuniões administrativo-pedagógicas; a carga horária de trabalho dos professores; os vínculos da escola com a Secretaria Municipal de Educação - SME; os recursos financeiros disponíveis; o espaço físico e o material da Educação Física.

Para fazer essa descrição utilizei-me dos depoimentos dos professores, dos depoimentos das coordenadoras pedagógicas em cada uma das escolas, do depoimento da coordenadora do Departamento de Planejamento de Ensino da SME, do depoimento do Coordenador da Educação Física da SME e das constantes observações realizadas ao longo de um semestre nas escolas investigadas.

As três escolas nas quais trabalhavam os professores sujeitos da pesquisa pertencem a rede pública de ensino do município de Pelotas-RS e localizam-se na periferia urbana do Bairro Fragata. Destas somente uma não possuía 1º grau completo e não funcionava nos três turnos (manhã - tarde - noite).

Os espaços de encontro dos professores estão divididos entre as reuniões administrativas e pedagógicas que podem ocorrer quinzenalmente (muito raro), mensalmente, bimestralmente (mais freqüente) ou semestralmente e nos Conselhos de Classe que sempre ocorrem ao final de cada bimestre. Além disso, existem os espaços informais como os intervalos entre as aulas e os recreios, bem como os espaços fora da escola, na SME, nos encontros mensais com a coordenação da Educação Física. Dos três professores, apenas a professora 2 participava com regularidade destes encontros na SME, os outros dois estavam temporariamente afastados.

No geral o trabalho dos professores é isolado, distanciado e solitário. Tanto a professora 2 como o professor 3 não planejam juntos com o outro professor de Educação Física que trabalha no turno inverso. Cada um faz o seu trabalho isoladamente e, no caso da professora 2, nem o material pedagógico é dividido, tudo é separado e guardado em locais diferentes. A única que ainda tenta planejar junto nas reuniões pedagógicas é a professora 1.

Muitas vezes os professores só se encontram nos Conselhos de Classe e nas festas da escola. Todos os professores evidenciaram isso nos seu depoimentos, conforme podemos observar a seguir:

*“a gente quase nunca senta para discutir, (...) não conversa sobre o nosso trabalho (professora 1)”*; *“é incrível que só no Conselho de Classe, depois do bimestre ter terminado que a gente vai conversar determinadas coisas sobre os alunos e sobre os professores (professora 2)”*; *“a gente, às vezes, discute durante o recreio, mas é mais a questão da disciplina. (...) a questão pedagógica quase não se discute (professor 3)”*.

Esse desencontro dos professores pode ser um dos elementos que favorece a manutenção de posturas tradicionais e pouco sensíveis às mudanças e inovações educacionais. Parece predominar nas escolas uma certa indisposição para transformar as suas práticas e que reforça as rotinas já previamente incorporadas pelos professores ao longo da sua trajetória profissional. Segundo as coordenadoras pedagógicas

*“a escola é tradicional (...) o método na alfabetização é sempre o mesmo, da abelhinha, embora eu já tenha falado sobre o construtivismo”*; *“...os professores mais antigos se*

*negam a mudar". "As pessoas trabalham como aprenderam. (...) continuam da mesma forma, da mesma maneira."*

Por outro lado se os professores não dispõem de muitos espaços formais na escola para dialogar sobre suas práticas, se estão muito presos a posturas, valores e conhecimentos que lhes dão mais segurança, também não são impedidos, pelo contrário, são incentivados pelas escolas em participar de cursos, encontros e congressos. Porém, segundo as coordenadoras, esta atitude não é assumida formalmente pela SME, não existe uma *"política que favoreça a participação dos professores"*, pois a saída da escola implica em substituição (que nem sempre é possível) do professor e/ou recuperação das aulas, além de despesas com inscrição ou até mesmo passagens e diárias.

De acordo com a coordenadora do Departamento de Ensino da SME a recuperação das aulas *"é um empecilho legal, nós temos uma carga mínima a cumprir"*. Embora afirme que todas as escolas possuem substitutos, reconhece que *"dependendo da disciplina, no caso da Educação Física, nós não temos substituto"*. Como alternativa sugere a organização de competições, jogos e aulas à distância como forma de recuperar as aulas. Reafirma que a participação dos professores é importante, mas admite que *"a legalidade acaba impedindo essa participação"*.

Esta indefinição quanto a uma política de formação de professores em serviço tende a agravar uma outra questão que acompanha a grande maioria dos professores: a intensa jornada de trabalho a que são submetidos na escola (20, 40 e 60 horas semanais) que praticamente não garante um espaço para planejar e refletir sobre o seu trabalho. Nesse sentido uma das coordenadoras indaga e revela uma das facetas dos professor que sente impedido de reorganizar o seu trabalho: *"Quando é que vão se atualizar e ler? Eles muitas vezes pegam o caderno do ano passado, preparam alguma coisa entre uma*



*aula e outra e durante no recreio*". É preciso não esquecer quando enfatizamos que os professores resistem à mudança, que essa atitude requer também que ocorram mudanças "...das condições profissionais e ideológicas (Sacristán, 1992, p.72)" onde o professor exerce a docência.

Em relação aos recursos que garantem o funcionamento das escolas, cada vez mais se configura a tendência de auto-sustentação que desresponsabiliza a SME. Como a verba decorrente do projeto "Dinheiro na escola (Ministério da Educação e do Desporto)" via Conselhos Escolares é incerta, as escolas utilizam basicamente o dinheiro do bar, as contribuições espontâneas dos pais, de projeto especiais como da Coleta Seletiva do Lixo e de eventuais promoções desenvolvidas ao longo do ano letivo.

Na escola tanto os professores de Educação Física como os alunos e a Coordenação pedagógica contribuem para que se consolidem determinadas compreensões e práticas da Educação Física. Ainda se faz presente nas escolas pesquisadas a visão de Educação Física enquanto acessório do currículo escolar, complemento para a dimensão intelectual e como forma de diminuir, aliviar, compensar as tensões da sala de aula.

Segundo uma das Coordenadoras, a Educação Física

*"é valorizada (...) até para ajudar no desenvolvimento intelectual. Não adianta só intelectual sem o físico.(...) às vezes o aluno indisciplinado na sala de aula é ótimo na Educação Física por ser uma atividade realizada ao ar livre. Isto é melhor do que ficar confinado e ouvir sempre a mesma coisa"*.

A respeito da Educação Física e do seu espaço na escola uma outra Coordenadora Pedagógica a define como um momento onde

os alunos ficam soltos, *"dão asas à imaginação"*, aprendem e jogam. *"Eles (os alunos) contam com esse dia..." "Aquele dia é sagrado!"*. O dia da aula de Educação Física é tido como um dia sagrado, o qual o alunos não podem perder e ficam esperando durante toda semana. Ela prossegue dizendo que a Educação Física *"...tem ver com a natureza, sentir as transformações da natureza com liberdade"*. Esta coordenadora talvez diferentemente da anterior supervaloriza a Educação Física, indenficando-a com liberdade e atribuindo as outras disciplinas e aos respectivos professores a responsabilidade por instituírem uma sala de aula "formal e arcaica", que mais se parece com uma prisão, pois *"há grades em todas as janelas das salas de aulas"*.

No entanto como são diferentes as compreensões, muitas das professoras das séries iniciais consideram as aulas de Educação um espaço de descanso e descontração onde poderão distanciar-se da rotina e dos problemas cotidianos com seus alunos na sala de aula. Talvez em função disso que receba um tratamento diferenciado em relação a exigências sobre o planejamento. Isto fica bem explícito no depoimento da professora 2 que após receber da coordenadora pedagógica a listagem dos conteúdos indicados pela SME, teve total liberdade para organizá-los da sua maneira, sem nenhuma interferência, ainda que das outras professoras tivesse sido solicitado o enxugamento dos demais conteúdos.

*"A Educação Física fica fora não se mexe muito (...) porque ela (a Coordenadora) deixa tudo para mim. A gente não discute na reunião, eu fico sozinha com essa parte. Ela me deu mimeografado os conteúdos que a SME passou e me deu total liberdade para fazer e mexer e desfazer."*

Diante disso pergunto: Foi um privilégio essa liberdade de mexer e desfazer ou uma despreocupação com o significado desta disciplina na formação pedagógica das crianças que freqüentam as

séries iniciais, na medida em que não houve uma cobrança e nem uma tentativa de discutir conjuntamente com as outras disciplinas?

De acordo com professor 3 existe uma diferença entre o professor de Educação Física e os demais professores da escola e que muito dessa diferença que às vezes se transforma em preferência está em levar os alunos para rua, pois acredita que a Educação Física envolve a

*"... liberdade (pausa) do corpo. (...) o aluno poder sair na rua. (...) a Educação Física ainda pode ser um momento de prazer. Muitas aulas deveriam ser um momento de prazer, de possibilidade de expandir, de necessidades de movimento, necessidades lúdicas das crianças".*

Acredita que deve ser

*"...mais fácil tu negociares numa aula de Educação Física determinadas situações, de conseguir determinadas concordâncias porque as pessoas estão em liberdade, estão em movimento, (...)mais aptos a abrir mão das coisas."*

Essa suposição do professor não condiz com a sua prática, pois uma das suas grandes dificuldades é ser ouvido pelos alunos e exercer a sua autoridade. A Educação Física por si só não pode ser responsabilizada por favorecer decisões mais democráticas entre aluno e professor.

Após abordar o espaço pedagógico da Educação Física no currículo escolar, concluo essa descrição da escola com alguns aspectos sobre o tão discutido e não resolvido problema do espaço físico e material nas aulas de Educação Física. Em nenhuma das escolas o material era farto e abundante, assim como o espaço físico não era padronizado e revestido adequadamente. Pelo contrário, todas as aulas

foram desenvolvidas nos pátios das escolas, tanto internos como externos. O tamanho do pátio retangular variava de uma escola para outra, sendo maior na escola da professora 1 e do professor 3. Nas três escolas o piso de areia compacta não tinha nenhum tipo de revestimento e nem um sistema de escoamento da água para os dias de chuva. Em função disso muitas vezes as aulas eram interrompidas ou suspensas até que toda água secasse.

O pátio não apresentava uma marcação permanente, nem postes para fixar a rede de voleibol, nem traves de futebol ou handebol e nem tabelas de basquetebol (exceção da escola da professora 1). Havia poucas árvores ou arbustos nas três escolas. Para desenvolver as suas aulas neste espaços os professores improvisavam muito. A professora 2 para fixar a rede de voleibol era preciso amarrá-la em pregos que estão colocados no muro e na parede de uma das salas de aulas; para jogar basquetebol é preciso colocar dois alunos em cima de cadeiras no sentido longitudinal do pátio e imaginar que eles eram as tabelas de basquetebol. Todo o pátio era marcado e remarcado a cada atividade e a cada aula. Diante do número de alunos, em torno de 24, o pátio onde eram improvisadas as quadras para que os jogos e brincadeiras fossem realizados era pequeno e, muitas vezes, dificultava a realização de determinadas atividades.

Para a coordenadora pedagógica da sua escola o desenvolvimento de *"qualquer tipo de esporte é no improvisado"*, pois não existem iniciativas da SME para melhorar tal situação. Mesmo diante de um espaço físico precário e de reduzido material *"os alunos adoram as aulas, tanto que eles reclamam muito quando a professora ausenta-se da escola"*. Ela atribui esse gostar em primeiro lugar a uma valorização das atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física e em segundo lugar ou estarem fora da sala de aula

O material em todas as escolas fica guardado numa sala, dentro de um armário ou de um baú. Na escola da professora 1 e do professor 3 o material é comum a todos os professores e na escola da professora 2 é tudo separado, ou seja, cada professor tem o seu material para as aulas de Educação Física. Dos três professores o que mais dispõe de material é a professora 1, pois um dos seus colegas reaproveita o material doado pela escola privada ele também trabalha. É somente na escola da professora 2 que é preciso dividir com os outros colegas a utilização dos pátios. Geralmente o pátio central é utilizado pelos professores de Educação Física que trabalham com o Basquetebol no turno da manhã.

## 2.5 As experiências reveladas no exercício da docência

Para analisar a prática pedagógica das duas professoras e do professor utilizei tanto a entrevista semi-estruturada, como a observação das aulas. Procurei dar voz aos professores para que falassem daquilo que constitui o seu trabalho na escola e, ao mesmo tempo, tive a necessidade de acompanhar o seu fazer pedagógico na sala de aula e no pátio. Buscando contemplar os sentimentos do professor sobre o seu trabalho, as suas prioridades e dificuldades, as suas posturas frente aos alunos e ao conteúdo, a sua forma de organizar o trabalho analisarei os aspectos emergentes da prática docente.

### 2.5.1 A Professora 1

Ao comentar sobre a sua prática a professora é bastante serena, tranqüila, cautelosa e extremamente emotiva (não piegas) e, ao mesmo tempo, é carregada de um forte sentimento de angústia, de acomodação, de culpa pela apatia, pelas dificuldades e pelo pessimismo. Isto, as vezes, a faz não gostar do seu trabalho e dificulta enxergar uma saída mais otimista. Na situação abaixo é possível captar um pouco desse clima:

*A gente vai se acomodando. Eu sinto que desde o fim do ano passado estou numa angústia do meu trabalho e quanto mais angustiada, que eu não gosto do meu trabalho, mais eu não acho uma saída. Ai quando começa o ano digo, vai começar melhor. Eu acho que até um pouquinho melhor está. Eu já me organizei mais...*

Para organizar o seu trabalho a professora, a cada início de ano letivo, junta-se aos professores de Educação Física e elabora o plano bimestral que é repetido ao longo do ano. Apesar de conversar muito informalmente com os professores da mesma disciplina, não consegue sentar e discutir o seu trabalho. Os contatos são geralmente para esclarecer dúvidas<sup>62</sup> quanto as regras dos desportos e não para conhecer e refletir o que esta sendo desenvolvido pelos colegas.

A professora admite que não faz plano diariamente, mas quando pretende desenvolver os exercícios educativos para o aprendizado de um desporto (conteúdo da disciplina) consulta o seu caderno de atividades. Este caderno que foi elaborado no ano anterior consta de exercícios educativos, os quais ela escolhe os melhores, ou seja, os que deram certo em situações anteriores e os utiliza nas aulas. Além dos exercícios educativos, há no caderno uma síntese das principais regras dos desportos que estão sendo desenvolvidos, o registro das aulas ministradas mês a mês, o número de faltas dos alunos, uma ficha de observação que não foi utilizada neste ano e um modelo de teste sobre um dos desportos que foi aplicado aos alunos, oralmente, em sala de aula. Informou que as atividades foram elaboradas a partir de livros e apostilas que possui em sua casa.

No decorrer das observações, mais ao final do ano, admitiu que em função de estar muito cansada não planejava as suas aulas. Atribui esse cansaço ao número excessivo de horas aula ministradas durante a semana. Alega que sempre teve 18 horas-aulas no turno da manhã e 16 no turno da tarde (destas, 4 são como professora substituta no currículo por atividade), mas que espera poder reduzir a sua carga de

---

<sup>62</sup> A professora evidenciou que geralmente os esclarecimentos são feitos com dos um professores, considerado o seu "protetor na escola". Este professor treina as equipes da escola, organiza jogos e competições, traz material esportivo doado pela escola privada onde trabalha em outro turno, agiliza melhorias no espaço físico para as aulas de Educação Física e participa, com certa frequência, de cursos e congressos mais voltados para a área técnica da Educação Física. Além disso a professora, muitas vezes, acompanha junto com este professor a equipe da escola nos jogos e competições.

trabalho no ano seguinte em decorrência de uma reorganização e ampliação do número de salas de aula na escola.

Em relação a sua forma de planejar, pensa em mudar no próximo ano, fazer diferente através de uma consulta aos alunos, oral e individual, para ouvir sugestões de atividades e de conteúdos. Acredita que eles podem ajudá-la a reorganizar o seu trabalho. Na verdade, esta forma já vem sendo feita pela professora ao final de cada bimestre quando avalia o seu trabalho e busca, junto aos alunos, modificá-lo. No último bimestre pude assistir um destes momentos onde a professora, em sala de aula, solicitou oralmente que os alunos indicassem sugestões sobre as aulas e sobre os conteúdos. Embora nem todos estivessem atentos a solicitação e que esta não tenha sido de forma individual, além de bastante rápida, os participantes indicaram, dentre outras coisas, que *“as quadras deveriam ser ajeitadas; a professora deveria fazer campeonatos; que as aulas fossem mais pesadas e que nas aulas a professora faça aquecimento, ginástica”*.

A situação acima revela que a professora faz algumas tentativas de envolver aos alunos no processo de escolha dos conteúdos e na forma com desenvolvê-los com a expectativa de mudar a rotina do seu trabalho e procurar atender as expectativas dos alunos. Estes, por sua vez, ao ocuparem o espaço de avaliação do trabalho da professora indicam questões referentes a melhoria no espaço físico da escola, a mudanças no conteúdo e na forma de trabalhar da professora. Há aqui uma possibilidade do planejamento deixar de ser tão burocrático e definido somente pelo professor, para ser mais dinâmico e participativo, ainda que a participação dos alunos fique restrita a sugestões realizadas ao final de cada bimestre. Para que tal intenção amadureça e seja incorporada ao trabalho da professora é preciso, dentre outras coisas, melhorar as precárias condições de



trabalho a que estão submetidos diariamente os professores da rede pública municipal.

É na abordagem do conteúdo durante as suas aulas que a professora vai revelando mais uma faceta do seu jeito de ser, das suas prioridades e das relações estabelecidas com a disciplina, com os alunos e com os outros professores. O conteúdo que predomina nas aulas é o desporto, sendo que a modalidade varia em função da série. Na 5ª e 6ª série do 1º grau é o voleibol e handebol e na 7ª e 8ª séries é o basquetebol. Segundo a professora não há uma rigidez e dependendo das circunstâncias os conteúdos podem ser alterados.

*Eu trabalho na 5ª e 6ª série com voleibol. Handebol a gente não tem como trabalhar, não tem espaço adequado, mas eu sempre procuro dar para eles saberem como é. Só que eles estão malucos com o Basquetebol<sup>63</sup>, eles adoram! (...) A gente, eu, deixo eles jogarem basquetebol a título de recreação e de brincadeira. (...) Já disse que o basquetebol é para quando chegar a 7ª e a 8ª série, para que não fique sempre se repetindo o conteúdo.*

Esta relação entre o conteúdo e o espaço físico disponível na escola pode ser um indicativo de que a professora não desenvolve um determinado conteúdo - handebol - fora do espaço padronizado e estipulado pelas regras oficiais do desporto, uma forma de não enfrentar o seu limite teórico-prático quanto a um determinado conteúdo e uma certa apatia que a impede de fazer um trabalho diferente da rotina.

Ao ser indagada sobre outros conteúdos como ginástica e atletismo, respondeu que tanto ela como os alunos não gostam da

---

<sup>63</sup> Na época em que foi realizada a pesquisa o professor de Educação Física, considerado seu “protetor na escola” e treinador das equipes das basquetebol, havia conseguido instalar no pátio interno da escola 4 tabelas de basquetebol. Este novo material atraiu a grande maioria dos alunos da escola, inclusive os alunos das séries iniciais no turno da tarde.

ginástica. Afirmou que eles consideram “*perda de tempo*”, preferem voleibol e basquetebol.

*É porque a ginástica é aquecimento. (...) Eu também prefiro o desporto. Na minha época de faculdade gostava de ginástica.(...) Eu gosto de ginástica, mas eles começam a colocar empecilhos e gente acaba deixando de lado..*

Parece haver um acordo entre as preferências da professora e dos alunos pelo conteúdo a ser desenvolvido nas aulas de Educação Física, sendo vitorioso o desporto. A ginástica aparece como conteúdo secundário, como acessório do desporto e com uma conotação de algo não muito agradável. Talvez isso signifique uma certa decadência da perspectiva da Educação Física, enquanto ginástica como uma prática de exercícios rígidos, calistênicos e enfadonhos, eminentemente anatômica-biológica. Ao mesmo tempo isso é contraditório com uma das solicitações dos alunos que insistiam para que a professora contemplasse nas suas aulas a ginástica como um aquecimento (preparação) das aulas.

Ao desenvolver o conteúdo de voleibol nas suas aulas a professora preocupa-se inicialmente com o posicionamento dos alunos na quadra e com algumas regras básicas. Antes de ensinar os fundamentos (movimentos padronizados considerados básicos e necessários para jogar um desporto), através dos exercícios educativos (seqüências pedagógicas), considera importante

*“o ir na bola (...) porque não adianta eles saberem da coisa e ficarem lá parados. Eu sempre incentivei eles a jogar de qualquer jeito, (...) respeitando algumas regras, não importa se eles estão conduzindo (...) fazer rodizio direitinho, colocar-se na quadra para trabalhar com algumas regras e eles mesmos já vão melhorando. Nesse ano comecei com*

*alguns educativos para o toque, a manchete e para o saque e continuo jogando”*

Durante o período em que acompanhei as aulas da professora ficou evidente que o jogo é o momento mais importante das suas aulas. O ensino dos fundamentos através de uma seqüência pedagógica só foi identificado em duas aulas, sempre na parte introdutória, organizado em filas, separadas por sexo. A professora não demonstrava os exercícios, apenas explicava verbalmente, pois esta tarefa era realizada por um dos alunos, assim como não exigia uma execução correta dos movimentos. Ao permanecer próxima dos alunos, mostrava-se atenta ao que estava sendo realizado, procurando fornecer dicas, incentivos e comentários que favorecessem a execução dos movimentos. Em momento algum fez comparações entre os diferentes desempenhos dos alunos, mesmo quando estes erravam. Apesar da turma ser numerosa todos permaneciam nas suas filas, aguardando a sua vez, e posteriormente organizavam-se em dois grupos, em espaços diferentes, para o jogar voleibol e sempre os meninos separados das meninas.

A capacidade de aglutinar os alunos com carinho e respeito e sem gritos, autoritarismo ou chantagens confirma algumas das preocupações e prioridades que vem sendo construídas ao longo do exercício da sua docência. Em seu depoimento revela que

*“...a principal coisa (pausa) que consigo com os alunos é essa confiança porque sempre me preocupei com aqueles que tinham mais dificuldades. Na minha aula não tem essa de só os “bons” jogam e os “ruins” ficam sentados, todos participam. Até pode não querer participar, mas não porque é considerado “ruim”. Essa sempre foi a minha preocupação, (...)a melhor coisa que consegui e que sempre vivi com as minhas turmas (...) que todos tenham a oportunidade de participar. Eu nunca deixei aluno de lado porque não sabe jogar. Acho isso um horror!.*

Toda essa preocupação compensa um ponto considerado pela professora como limitador do seu trabalho e que está diretamente relacionado com as suas experiências escolares com a Educação Física e com a sua formação inicial na ESEF, qual seja, a dificuldade em ensinar a técnica dos movimentos esportivos.

Para a professora a ampla participação dos alunos nas atividades e nos jogos

*“...pelo menos compensa o outro lado. Que outro lado? O lado da técnica. Isso é um problema? Acho que é um problema não só para mim porque os alunos tem que ter a oportunidade de aprender, (...) nem sempre eles terão uma professora que faça com que todos participem. (...) No momento em que eles saírem daqui e tiverem em outra escola (...) poderão encontrar um situação em que serão deixados de lado porque não sabem isso e aquilo. Isto preocupa-me muito. Porque de repente eles têm que ter também esse lado da técnica. (...) Eu acho que os eles têm que conhecer, até podem não fazer o gesto perfeito, mas tem que ter uma idéia de como é (pausa) de como se joga e de que eles têm que participar, ainda que não sejam considerados os melhores num determinado esporte.*

A técnica esportiva enquanto um saber tão valorizado no curso é considerado um pré-requisito indispensável para o professor ensinar a Educação Física na escola. Conforme já abordei na primeira parte deste trabalho, a não aprendizagem destas técnicas, que se tornavam o fim último dos desportos e demais conteúdos das aulas de Educação Física<sup>64</sup>, não iria favorecer a aquisição da performance motora necessária para o perfil de professor de Educação Física formado na década de oitenta. Estava implícito que aquele que soubesse executar

---

<sup>64</sup> Soares (1990,p.60) ao discutir sobre o conhecimento que o professor deve ensinar nas aulas de Educação Física argumenta que “... conhecer não significa (...) dominar apenas aspectos técnicos

corretamente o gesto motor seria o melhor professor de Educação Física, mesmo que discriminasse, comparasse e classificasse os alunos. A professora apesar de favorecer a participação dos alunos, mesmo que separados por sexo, sente que precisaria ensinar mais a técnica dos desportos.

Parece-me que o peso desta exigência e o não cumprimento da mesma faz com a professora penalize-se e preocupe-se com o aprendizado dos alunos, pois acredita que o não domínio do saber das técnicas esportivas poderá ser um dos elementos que discriminarão os alunos em outras escolas ou em outras circunstâncias de suas vidas. Ao mesmo tempo, afirma que a dificuldade na parte técnica acentua-se porque não tem conseguido participar de nenhum curso, de se atualizar e de comprar livros. Sobre estes últimos acredita não apresentam *“nada que seja prático, que possa ser aplicado nas aulas, (...) são livros para trabalhar com equipes e não na escola”*.

Para enfrentar ou amenizar os seus limites a professora estabelece um forte vínculo afetivo com seus alunos. Estes sempre a esperam no corredor com muita alegria, dão beijos e abraços e ficam agarrados no seu pescoço. Há uma receptividade e uma identificação de ambas as partes. Quando está em sala de aula espera o grupo diminuir o barulho para então fazer a chamada e um breve comentário sobre a aula que será desenvolvida no pátio. Quando isso não ocorre comenta *que “você sabem que eu só faço a chamada quando estão em silêncio”*. Imediatamente a turma vai diminuindo o barulho para poder ir mais rápido para o pátio.

Após a chamada a professora dirige-se para o pátio da escola, distribui uma bola para o grupo de meninos e uma para o grupo das meninas e estes começam a jogar voleibol num espaço improvisado com duas redes e com riscos no chão, que demarcam as “quadras

esportivas”. Esporadicamente a professora introduzia a aula com alguns exercícios educativos para um dos fundamentos do voleibol, conteúdo que foi desenvolvido durante as observações. Todos os alunos participam das aulas, sendo que as meninas em maior número na turma sempre jogavam com oito componentes ou mais em cada time e os meninos com seis em cada time. Ao formarem times para jogar ficavam separados por sexo. Esta divisão que faz parte da solicitação da professora e que nem sempre está expressa na sua fala, tornou-se uma rotina que parece ter sido incorporada pela turma. Não há iniciativas tanto da professora como dos alunos para que meninos e meninas joguem nos mesmos times. Todos os alunos são acolhidos pela professora, sendo que ela dá maior atenção e observa quase sempre as meninas durante os exercícios e nos jogos, pois estas são consideradas *“mais competitivas”*.

Durante os jogos há uma ênfase para o caráter recreativo em detrimento do competitivo. Apesar de predominar um clima de descontração nas aulas, entre as meninas havia com mais frequência situações de brigas e de discussões em função dos erros cometidos durante os jogos. Diante destes conflitos a professora parava o jogo, reunia todo o grupo no centro da quadra improvisada e conversava sobre as reclamações e confusões que haviam ocorrido, procurando ser contundente sobre a necessidade de se respeitarem e aceitarem os erros das colegas. No entanto, havia um sub-grupo de meninas, consideradas pela professora com *“privilegiadas”* em relação as habilidades esportivas que não aceitavam suas orientações muito passivas. A professora por sua vez, não cedia na sua posição e na sua postura diante das divergências entre as meninas. Era comum entre as meninas expressões como *“acorda, que raiva; não reclama, não jogo mais; elas escolheram o time com a mesma panela de sempre; professora não tem graça esse jogo”*. De forma contrária a professora procurava incentivar a participação

de todas as meninas e a não terem medo do erro: *“Meninas tem que ir na bola. O que vai acontecer se você errarem? Está certo tem que se mexer. Olha a bola, não tem que ter medo”*.

Embora a professora não pretendesse discriminar ninguém, as meninas fazem os seus subgrupos para jogar e não abrem mão das suas escolhas, mesmo que isso signifique deixar um dos grupos desfavorecidos ou excluir uma das colegas. Numa das aulas observadas a professora sugeriu que houvesse uma troca entre os times para que um grupo não ficasse mais *“forte”* que o outro e para que as *“panelas”* fossem desfeitas. A solicitação não foi aceita e diante disso a professora apenas comentou: *“Aqui funcionou a lei do mais forte”*.

Além dessa divisão entre as meninas, há uma divisão entre os meninos e as meninas. Durante os jogos os meninos mostram-se mais organizados, preocupados com as regras básicas do voleibol, brigam menos e jogam com o número de jogadores que se aproxima do exigido pela regra oficial. Já as meninas que jogam com um maior número de jogadoras em cada time, brigam e discutem muito, competem mais, preocupam-se com a vitória, cobram muito umas das outras, tem dificuldades para se localizar e se movimentar no espaço de jogo, erram mais vezes, são mais individualistas, atrapalham-se com as regras básicas e fazem muitas *“panelas”*. Além disso a empolgação expressa em seus jogos parece estar diretamente ligada com a marcação dos pontos, mesmo que isso implique em participação de poucas. Ainda sobre as meninas a professora informou que a competitividade das meninas atrapalha na aprendizagem dos desportos.

Sobre essa aparente vantagem dos meninos em relação às meninas, a professora não se surpreende, pelo contrário, isto parece ser o esperado quando expressa que *“...para variar, sempre os meninos”*. Os argumentos que utiliza para separar os meninos das meninas favorecem o estereótipo da mulher frágil e inferior ao homem, atribuindo

superioridade ao papel masculino. A professora 1 explica que “...quando eles estão aprendendo eu separo porque os meninos vão mais na bola, se mexem, não têm medo. Já as meninas não, são mais pacatas, lentas”. Esta explicação favorece a compreensão de “...como as vivências diferenciadas que têm, meninos e meninas, na Educação Física escolar, são um reforço à estereotipia (Kunz, 1997, p.123)”.

Embora diga que a separação nem sempre ocorra em outras turmas, não consegue propor uma outra forma de aula em que meninos e meninas participem conjuntamente. Pelo contrário, as suas atitudes são de não enfrentar essa separação, e sim de reforçá-la quando enfatiza a superioridade dos meninos. De certa forma isto vem sendo consolidado através da sua experiência no exercício de ensinar a Educação Física. Há nesta atitude uma reprodução do saber acadêmico desenvolvido na ESEF e do saber esportivo, das regras e normas do esporte. Neste processo estão envolvidos vontades e possibilidades, desinformação, preconceitos ou limites da professora para tratar com as diferenças de gênero nas aulas de Educação Física.

### **2.5.2 A professora 2**

Ao falar sobre sua prática a professora analisa a escola, as relações entre os professores e a direção, a situação de desvalorização do magistério e a relação entre a vida pessoal e profissional dos professores. Ao longo de suas reflexões mostra-se indignada com determinadas posturas de colegas, com falta de troca de experiências, com o isolamento e com a desarticulação entre os professores na escola. Um recorte desta situação fica evidenciado no seguinte depoimento:



*“Este ano o trabalho não engrenou, a gente não tem vínculo, não tem horário (em relação às reuniões pedagógicas), é muito irregular. Os professores estão soltos e não existe um trabalho conjunto, somente no Conselho de Classe que a gente senta e conversa. (...) Há determinados professores que não se prontificam a fazer nada diferente, sempre fazem da mesma forma, não querem ouvir novas idéias. (...) as pessoas estão muito fechadas. O que contribui para esse fechamento? (...) Primeiro a questão própria da desvalorização do professor que de certa forma vai entrando no subjetivo da gente (...) o professor tem o conhecimento, mas parece que não tem porque todo mundo pode opinar. No seu discurso não diz nada que se diferencie até de um pai que vai lá cobrar alguma coisa. Os professores estão assumindo uma postura de passividade que cria um ciclo vicioso quase sem saída. Uma coisa justifica a outra e nada justifica nada (...) Além disso a gente ganha pouco, (...) não há quase incentivos financeiros no plano de carreira. (...) em alguns professores é possível enxergar no olhar uma preocupação com o aluno, com a escola e outros dão aulas sem nenhum envolvimento emocional com os alunos, com a escola e com o grupo de professores. (...) Talvez as questões da vida pessoal dos professores faça com eles não coloquem a vida profissional em primeiro plano. (...) principalmente a mulher que após trabalhar 40 ou 60 horas, chega em casa e vai fazer as histórias da casa, tem a família, tem os filhos. (...) São poucas coisas boas que tu recebes na escola, (...) a maioria é pejorativo. Isso tudo coloca mais embaixo a autoestima do professor e todo profissional precisa de incentivo, de confiança, de respaldo para poder crescer”.*

É dentro deste contexto que a professora se organiza, que procura brechas e espaços para construir a sua prática pedagógica. Os alunos são os seus grandes incentivadores e que lhe permitem um retorno imediato do trabalho que desenvolve na escola. Caracteriza-os como crianças com muita disposição para fazer as atividades, que se divertem, com “pequenos materiais, pequenas histórias que são inventadas”, que vibram, que gostam das aulas de Educação Física e que ficam muito tristes quando ela falta à escola.

Para professora 2 é fundamental organizar as suas aulas antecipadamente, pois não gosta de chegar na escola sem um proposta

de trabalho. Sente necessidade de registrar o que pretende desenvolver com os alunos. A sua organização “tem altos e baixos”. Há períodos em que deixa de lado suas anotações e faz uso de atividades já vividas com outras turmas e em outras situações. É em casa que a professora organiza, procura e monta atividades que são escritas num caderno, pois como ela mesmo afirma é

*“impossível não ter o meu caderno. No caderno (...) faço planejamento das coisas que penso em fazer num determinado espaço de tempo e depois organizo as aulas. Em determinados momentos o caderno cai no esquecimento e aí vou dando aulas que já tenho mentalizadas, digamos assim, com outros anos anteriores. Vão surgindo coisas e eu vou fazendo, já vou pensando nelas. As vezes até me deito pensando e decido o que vou fazer no dia seguinte com determinada turma. É muito raro o dia em que chego no colégio sem nada cabeça e vejo o que vai acontecer”.*

Nesse sentido, responsabiliza-se por estes momentos de dispersão e, ao mesmo, busca superá-los através de contatos permanentes com outros colegas da Educação Física, contatos que a motivam e fazem investir nas suas aulas. Nestes contatos ainda que

*“a conversa não te acrescenta muita coisa (...) o importante é que quanto mais se conversa, mais aquela paixão volta, mas eu fico entusiasmada. (...) Isso faz muita falta, a gente não pode se distanciar desse espaço de diálogo, de conversa”.*

A necessidade de discutir a sua prática e de fugir do isolamento a faz comparecer nas reuniões mensais promovidas pela Coordenação da Educação Física da rede pública municipal<sup>65</sup>. Apesar

---

<sup>65</sup> Durante a pesquisa a professora participativa do Projeto “Um passo à frente” desenvolvido pela Coordenação da Educação Física da SME. Neste projeto o grupo de professores estava

da pequena participação dos professores e das mudanças ocorrerem de forma muito lenta, ela não abre mão desse espaço de conversa, de troca, já que na sua escola não há possibilidade de planejar junto com o professor de Educação Física que trabalha no turno inverso.

Além de preparar antecipadamente a sua aulas, a professora quando dispõe de tempo entre uma aula e outra aproveita para separar o material a ser utilizado e organizar melhor o espaço físico. Ela reconhece que o espaço físico interfere na maioria das atividades, porém deixou claro que apesar das dificuldades não deixa de desenvolver os conteúdos e que o retorno do seu empenho fica registrado na empolgação e na alegria dos alunos.

*"Esses dias nós estávamos fazendo pequenas brincadeiras para trabalhar o atletismo, dar uma noção de revezamento". (...) Claro que eles não lançam disco, não arremessam peso e não saltam em distância numa caixa de areia, até porque não tem, (...) mas na parte de correr, saltar e de fazer brincadeiras que vão envolver o arremesso eu considero que eles desenvolvem um outro atletismo. (...) mas é difícil, foi um horror para fazer aquilo porque o espaço é pequeno. A gente começou com pequenas estafetas de vai e volta e passa o bastão para o outro (...), mas para fazer uma volta naquele colégio é uma dificuldade, não tem um espaço maior, (...) tu não consegues desenvolver uma trajetória maior para passar para outro (aluno) lá na frente então, tem que tirar latão de lixo lá da frente, (...) tem que mexer com um monte de coisas para eles fazerem. Mas (...) os alunos são incríveis, eles se motivam com as coisas e vibram. As vezes estou dando aula e acho sem fundamento alguma das atividades, sem graça, mas eles tão vibrando, tão achando legal".*

Em praticamente todas as aulas observadas foi possível perceber que a professora não se intimida diante do pequeno pátio destinado às aulas de Educação Física. Esse espaço via de regra é (re)

organizado pela mesma que o delimita como riscos, com cordas e redes, coloca e retira objetos como bolas, cadeiras, cestos de lixo. Todo o espaço é improvisado pois na escola não há qualquer tipo de quadra ou similar para praticar qualquer um dos desportos. Essas adaptações e modificações no espaço e nos jogos favorece a participação dos alunos nas atividades, que vibram e expressam uma alegria contagiante, independente do resultado.

A proximidade com a turma observada permite que a professora quase sempre inclua-se ou seja incluída num dos grupos durante o desenvolvimento das atividades. Essa atitude era recebida com satisfação e muitos gritos de alegria. Quando determinadas atividades ficavam lentas ou desinteressantes, logo era proposto uma alteração. A professora mostrava-se sempre atenta a tudo e acompanhando sempre de perto a ações dos alunos. As atividades eram sempre variadas, criativas e coletivas onde meninos e meninas trabalhavam juntos. Sempre que necessário intervem, dá explicações gerais e rápidas, enfatizando o caráter lúdico e não competitivo das atividades. Essa questão do lúdico é tão intensa que a professora chega a ser consultada pelos alunos, sobre qual o caráter da atividade.

Numa das aulas a professora comentou “...a primeira vez não se preocupem com quem vai ganhar” e mesmo assim os alunos deram um caráter mais competitivo e comentaram: “ganhamos professora!” Imediatamente a professora reagiu: “o que eu falei para vocês, não é competição” e um dos alunos confirmou a sua orientação: “não é competição”.

Numa outra situação a professora ao observar as manifestações dos alunos indagou: “o que será que eles comemoram?” Logo um dos alunos um tanto quanto espantado, também perguntou: “não é para comemorar? Professora é competição?” Um tanto quanto

atrapalhada e pega de surpresa respondeu: *“Não (pausa) eu nem consigo ver quem chega primeiro, por isso não é competição”*.

A situação acima confirma que a prioridade nas aulas é a diversificação de experiências e vivências através de *“jogos, histórias, brincadeiras (...) em termos de movimento, do lúdico, (...) o mais importante é que eles (os alunos) vivenciem jogos e situações diferenciadas”*. Justifica essa prioridade porque considera que os seus alunos fora da escola têm menos possibilidades de acesso, que brincam pouco com os jogos desenvolvidos nas suas aulas. Muitos deles cuidam dos seus irmãos menores e por isso têm menos tempo para brincar.

Aqui é possível perceber duas preocupações importantes da professora: ao priorizar o desenvolvimento de experiências diferentes e variadas, a professora busca superar aquela visão mecanicista, robotizada, padronizada, competitivista e excludente da Educação Física que deixou muitas marcas na sua trajetória escolar e no curso de formação inicial. Em substituição a esse modelo vem construindo, ao longo da diferentes experiências que foi vivendo no magistério, uma proposta alternativa que enfatiza o lúdico, a alegria e a inclusão dos alunos.

Apesar de centralizar todas as decisões e ter dificuldades para dividir com os alunos a organização das tarefas nas aulas, de muitas vezes chamar a atenção dos alunos de forma bem rígida ela consegue através das suas atitudes e posturas constituir um clima com a turma de respeito, de prazer, de diversão e de união. Este clima favorece o processo de ensinar e aprender na Educação Física, um processo que não depende do aperfeiçoamento dos gestos motores e nem do cumprimento das regras oficiais dos desportos. Estas evidências são confirmadas pelos alunos ao avaliarem o trabalho da professora no final do ano. Dentre outras coisas afirmaram que

*“esse ano foi melhor, a senhora foi mais rude e deu para a gente trabalhar melhor (...) a senhora sempre tentou fazer com que todo mundo se respeitasse na aula e que isso seria importante para aprender (...) boa professora, ensinou para nós (...) as vezes discutia e xingava que era para o nosso bem, para a gente aprender mais (...) o conteúdo desse ano teve muito proveito (...) ensinou a jogar bem, ter disciplina, respeitar o outro (...) ensinou jogos que a gente não sabia, a respeitar o outro.*

A dedicação e o empenho da professora ao longo de todas as aulas observadas indicam a preocupação e o compromisso com as classes populares tão evidenciado durante a sua formação inicial e que tem se mantido ao longo da sua experiência profissional.

Para atingir os seus propósitos procura diversificar os conteúdos e abordá-los de diferentes formas. Pode iniciar com pequenos jogos, brincadeiras ou com os fundamentos de forma jogada ou já começar por um dos desportos. Admite que os alunos não gostam dos fundamentos - movimentos básicos e padronizados dos desportos - mas quando inclui essas atividades procura fazer sempre em grupos pequenos ou grandes, com meninos e meninas e de forma que todos consigam manter contato com a bola.

Tem muitas dúvidas quanto a distribuição do conteúdo nos bimestres e ao longo do ano. Já fez várias tentativas e procura sempre modificar a ordem dos conteúdos, tendendo a trabalhar com a simultaneidade. Além dos desportos mais conhecidos - futebol, voleibol, handebol e basquetebol - procura desenvolver o atletismo e as atividades recreativas.

Em relação aos grupos revela que procura variar a forma de escolha podendo ser indicada pelos próprios alunos, por sorteio ou indicada pela própria professora que estabelece alguma condições. Nem sempre isso ocorre de forma tranqüila, pois às vezes fazem “*panelas*” e “*os mais fracos não jogam*”. Nessas situações ela propõe que desfaçam

as “panelas”. No entanto lembra que esses problemas não tem ocorrido porque *“agora eles até procuram chamar os colegas mais tímidos e mais quietos porque eles mantêm uma boa relação ente si”* . Além disso, a professora, sempre procura garantir que todos os grupos agreguem meninos e meninas. Depois que estão organizados jogam, fazem as atividades e participam principalmente nas brincadeiras *“...onde trabalham sem problemas. Claro que alguns meninos querem jogar, acham que determinadas meninas não jogam, principalmente no voleibol. No futebol eles encaram numa boa”*.

A situação acima permite inferir que a postura da professora é fundamental porque permite que os alunos percebam os papéis sexuais na nossa sociedade enquanto uma construção social atravessada pela cultura, pela política e pela economia. Problematizar as diferenças, desfazer mitos e investir no tratamento igualitário, sem discriminações é fundamental para que os meninos e as meninas constituam uma aula co-educativa<sup>66</sup>. Na Educação Física ainda é muito forte a lógica do sistema desportivo que acentua as diferenças entre os sexos na busca do rendimento, da homogeneização e da vitória desenfreada. Nesse sentido a professora parece ter consciência do quanto é importante vencer as separações e as discriminações decorrentes das práticas esportivas na sua prática pedagógica.

Diante de tantas iniciativas de sucesso e de posicionamentos firmes a respeito da sua prática a professora 2, também deixa transparecer as suas angústias, limites e problemas que enfrenta no cotidiano escolar para ensinar a Educação Física. Durante o seu depoimento elencou que as suas dificuldades são de âmbito pessoal e de estrutura escolar.

---

<sup>66</sup> As aulas coeducativas envolvem uma “prática conjunta de meninos e meninas, (...) que procure revelar e desvelar o sentido das práticas institucionalizadas, como é o caso do esporte, (...) redimensionando-as no sentido da emancipação humana (...), uma prática que seja capaz de instrumentalizar o educando para penetrar nas relações de sentido do contexto social e nestas

Em relação à escola, conforme já apontou anteriormente, sente falta de uma filosofia que favoreça o trabalho conjunto, que estabeleça metas e objetivos onde “cada disciplina da sua forma pudesse contribuir com os propósitos da escola”. Acredita que a escola deva permitir “...o diálogo, o questionamento e a quebra das regras e que “a sua disciplina deve contribuir para que isso ocorra”. Dessa forma explicita a necessidade da escola construir um projeto de trabalho mais amplo, que articule todos professores e venha a ser incorporado nas suas práticas cotidianas.

Em relação aos limites pessoais revela que tem dificuldades de aproximar os seus desejos e intenções com aquilo que faz nas suas aulas diariamente. Isto fica mais claro na seguinte fala

*Tem horas que eu gostaria de pensar na autonomia dos alunos, em espaços de discussão, (...) participação nas regras do jogo (...) esse tipo de coisa ocorre em raros momentos nas minhas aulas. Por quê? Bom tem aulas que não direciono tanto, (...) mas na maior parte das aulas (...) eles tem espaço para fazer, mas as atividades são fechadas. Isso dificulta que eles falem mais. A gente até conversa no fim de algumas aulas, mas essa questão das regras, não posso dizer que eles (pausa) constróem a aula (...) eles não tem essa participação. Mas tu consideras isso importante? Sim, mas eu não sei como fazer isso. (...) Em alguns momentos procuro colocar algum tema para que os alunos possam organizar nas atividades e em discussões, mas são coisas isoladas (...) não é a totalidade do meu trabalho. (...) Não acho que as minhas aulas sejam direcionadas de forma que todos façam da mesma forma, que eu exerça o controle rígido na execução dos exercícios (...) mas esse direcionamento não favorece a discussão dos alunos comigo, eles não tem essa prática (...) eles até contestam coisas, reclamam que eu não estou cobrando determinadas regras dos jogos, (...) mas não as coisas que eu gostaria que houvesse nas aulas (...) eu não consigo estabelecer um clima, (...) realmente não consigo trabalhar de outra forma. Por*



*que tu não consegues? Falta elementos dessa vivência maior, (...) talvez ter uma leitura maior sobre determinadas coisas, aprofundar e estudar, procurar outras formas, discutir com outras pessoas sobre essa questão, saber como fazem nas suas aulas (...) porque eu não sei como é a prática dos outros. Então o teu trabalho é solitário? Penso que sim e são poucas as exceções. (...) Essa questão de discutir outras coisas e parar a aula, isso também não ocorre em função dos alunos não quererem perder tempo de fazer a aula, não sei se é só isso, não é só isso. Eles costumam dizer: Tá, tá professora, vamos rapidinho para nós jogarmos, para nós sairmos para a rua, para fazermos as atividades. (...) Esse é um limite pessoal, tem coisas que a gente faz porque (...) não que isso seja um desculpa para não mudar, mas eu tenho essa maneira de resolver as coisas, (...) sou assim em casa, com os amigos (pausa) e essa questão de dividir as coisas (pausa) acho correto, mas tenho uma certa dificuldade nisso, (...) é um pouco de temperamento, de forma de ser. (...) pelo menos a nível consciente não tenho medo que os alunos conversem, discutam, quando negam uma coisa no meu trabalho é como se me negassem por inteira, todo o meu trabalho. Ao mesmo tempo eu sei que no meu trabalho tem coisas positivas e negativas*

Esta longa fala revela que a professora tem um sério conflito com o excesso de diretividade implementado na sua prática. Alega que não sabe como fazer para criar um ambiente em que os alunos desenvolvam a autonomia e possam dialogar e discutir conjuntamente os rumos das aulas. Ao mesmo tempo também reconhece que a sua postura mais fechada não toma como referência qualquer tipo de exigência que envolva rendimento motor ou padronização de gestos. Parece temer assumir uma postura mais aberta e democrática para não correr o risco de ser espontaneísta.

As suas características pessoais ratificam a sua dificuldade de dividir responsabilidades. Segundo Nóvoa (1993, p.34) a opção por uma forma de agir em detrimento de outra envolve decisões tanto de caráter profissional como pessoal.

*“Todos sabemos que certas técnicas e certos métodos colam melhor com nossa maneira de ser que outros. Todos sabemos que o sucesso ou insucesso de certas experiências marcam a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou aquela maneira de trabalhar na sala de aula”.*

Durante a década de 80 a postura não diretiva foi duramente criticada por ser uma postura descomprometida politicamente. Da mesma maneira que foi criticada a postura autoritária e centralizadora do professor, pois esta lembrava muito o período de autoritarismo do país, de ausência de democracia e de liberdade. Acredito que a diretividade da professora não se aproxima do autoritarismo, pois o clima de suas aulas não era nada hostil e severo, muito pelo contrário, era alegre, agradável e envolvente. A questão que se coloca é que na sua formação inicial ainda eram precárias as propostas que poderiam fornecer pistas concretas para atender as expectativas da professora, no sentido de fornecer elementos para uma outra prática.

Esse descompasso entre a teoria e a prática, entre o que o professor pensa e idealiza e o que é possível de ser realizado não depende exclusivamente da sua iniciativa. Envolve toda a estrutura escolar, as orientações das secretarias de educação, a universidade enquanto responsável pela prática dos sujeitos que passaram pelos bancos acadêmicos e que hoje estão nas escolas. É preciso considerar o que Gimeno Sacristán (1991) chama de “princípio relativo da irresponsabilidade docente”, isto é, uma certa independência e até uma desconexão e um desvio entre as idéias da professora e a realidade concreta. O autor vai mais além afirmando que por mais que os professores busquem interferir na realidade escolar eles não deixam de reproduzir e veicular outras influências que extrapolam o espaço escolar, mas que se manifestam na prática pedagógica.

### 2.5.3 Professor 3

Durante o seu depoimento e ao longo das observações foi possível identificar que a dúvida, a incerteza, a confusão e o questionamento acompanham a trajetória docente do professor 3. As suas inquietações abordam aspectos relativos à escola, a sociedade capitalista, à Educação Física, ao aprender e ao ensinar, à postura do professor e à profissão.

Para o professor 3 *“o ambiente entre os professores não é uma coisa muito positiva embora eles sejam responsáveis. (...) Existe uma certa decepção das pessoas em relação à profissão”*, em função do salário e da desvalorização. Indaga se tanto ele quanto a escola ensinam, já que considera esta instituição tão longe dos alunos. *“Em geral ela parece um pouco velha (pausa), com idéias e formas de trabalhar velhas, pedagogias um pouco velhas”*.

Acredita que os professores não agem de *“má fé”* ou que não querem fazer, *“...muitas vezes é uma questão de renovação de idéias, do próprio estudo, do professor se preparar para dar aulas melhores. Isso é uma coisa que a administração (SME) não possibilita”*. Admite que existe algumas iniciativas individuais, que alguns professores ainda tem tempo para fazer um curso de especialização e participar de um congresso, mas enfatiza que *“isso tem que ser uma coisa proposta pela administração”*.

Ao comentar sobre o ser professor expressa como condição *“o gostar do magistério”*. Nesse sentido, afirma que assim como ele, outros professores estão perdendo *“essa vontade e esse gostar de ser professor”* não só pelas condições concretas de trabalho, mas porque a escola e os professores não estão *“conseguindo acompanhar a realidade como um todo, o progresso científico, o progresso da humanidade. A*

*escola não é uma coisa interessante ou pelos menos os alunos, hoje, são mais capazes de dizer que não é interessante”.*

A sua percepção acima fica explícita quando aborda o tema que aproxima os professores nas raras reuniões pedagógicas e no espaço do recreio, qual seja, a disciplina. Dessa temática estabelece nexos com a educação familiar, com a estrutura escolar, com forma de trabalhar dos professores e com a estrutura social. Estes nexos estão expressos nas seguintes indagações:

*Será que os alunos é que são indisciplinados ou nós que não soubemos como trabalhar com os alunos? Ou será que a família se desestruturou e nós passamos de uma visão autoritária sobre os filhos para uma visão totalmente liberal onde vale tudo? Ou será que a escola é muito autoritária e hoje as crianças conseguem ter a sua voz mais ouvida e isso é bom, eles estão contestando a escola? Talvez um pouco de tudo. Mas ao mesmo tempo a gente sente como professor que na prática é necessário algumas imposições (...) Será que dada as imposições é formar para o capitalismo, é formar para a obediência? Ou será que isso é necessário para o convívio humano em qualquer sociedade, em qualquer situação? É um pouco de tudo.*

Para enfrentar a disciplina o professor procura não ser autoritário, mas resolver a partir do lado “*mais racional*”, “*não que as vezes eu não seja até autoritário*”. Esta contradição é uma questão que acompanha o professor em todas as facetas da sua prática pedagógica. Ele parece não ter muita clareza até onde assume uma postura dita autoritária ou exerce a sua autoridade de professor, sujeito este que pode dizer não, que nem sempre concorda, mas que também apóia e indica alguns caminhos, define estratégias e interfere nas situações de sala de aula.

Assim como tem dúvidas em relação a sua postura, em relação ao ato de ensinar e aprender na escola, busca compreender o

significado do aprender na Educação Física e o porquê das diferenças em relação as outras disciplinas curriculares. *“Parece que as outras disciplinas têm o conteúdo mais fechado. O nosso é bem mais aberto, tu fazes o que quiseres (...) Assim a gente se pergunta qual o significado e qual a forma para desenvolvê-lo nas aulas”.*

Este questionamento que tanto preocupa o professor influencia muito a forma de organizar as aulas e o faz repensar o ensino da Educação Física. Na situação abaixo ele explica que essa necessidade de melhor compreender tanto o ensinar como o processo de aprender dos alunos envolve

*“...não só o fato de como realizar o movimento, mas do próprio envolvimento dos alunos com uma atividade. (...) quando uma criança aprende ela não aprende só aquele movimento, ela aprende todo aquele ritual que está na brincadeira, de curtir a brincadeira (...) e isso os alunos fazem uns com os outros muito mais que só um professor consegue fazer. Ai tu enxergas as meninas fazendo aquelas brincadeiras de bater as mãos, cheias de movimentos, com uma seqüência complexa, (...) e se tu fostes ensinar para alguém seria um saco. Mas um ensina para o outro, todos se interessam e logo já está todo mundo fazendo. (...) e de repente um movimento simples do voleibol eles não querem treinar. Não é toda aquela seqüência, é uma questão mais complexa, envolve o querer fazer aquilo...”*

As indagações do professor transformam-se em dificuldades na medida em que não têm uma solução imediata. As dificuldades do professor para ensinar um conteúdo que não seja o preferido ou escolhido pelos alunos e a relação disso com uma simples brincadeira levam-me a perguntar pelas diferenças entre as experiências vividas pelos alunos em relação aos jogos e brincadeiras e o jogos esportivos normatizados. Em ambos há a variação no espaço, na forma de estabelecer as regras, nos objetivos e no caráter.

O ritual que envolve o desporto é predominantemente muito competitivo, seletivo, padronizado e mecânico, onde, o mais importante é derrotar o outro. Parece-me que os alunos, ao aprenderem a jogar mecanicamente os esportes, tendem a limitar as suas vivências em relação aos desafios que poderiam surgir no ato de jogar com a mão e com o pé uma bola ou outro objeto qualquer. Isto indica que esta forma de ensinar não favorece na situação vivida pelo professor 3, o envolvimento dos alunos durante as aulas de Educação Física.

Esses questionamentos demonstram um certo descolamento entre o que o professor pensa, reflete e o que pode realmente concretizar nas suas aulas. Essa reflexão que acontece em momentos isolados, ainda não foi incorporada pelo professor em estratégias metodológicas capazes de reorganizar a sua prática pedagógica. Contribuem para isso as influências decorrentes da formação inicial, as condições de trabalho e as vivências anteriores com a Educação Física.

Por outro lado o professor 3 revela que está “descobrendo coisas novas com esse jeito de levar os alunos a praticar determinados jogos”. Em algumas situações os alunos inicialmente não aceitam participar de uma determinada atividade que está sendo proposta, porém no desenrolar das mesmas passam a gostar e a se inserir, isto tudo ajudado pela constante insistência do professor que os convida para jogar. Assim ele tem

*“procurado evitar aquela ansiedade de que todo mundo tem que estar fazendo e gostando daquele jogo. Será que dá tudo certo quando vinte crianças brincam juntas? Isso tendo uma visão de que a Educação Física pode ser mais lúdica. Mas se tu vais ver o lado do desporto, será que eu não tenho que ensinar o desporto? Será que sendo um conteúdo ele é só lúdico ou não? Eu contexto um pouco isso. Na verdade eu tento caminhar pelos dois caminhos, tento ensinar o desporto e tento ver essa questão do lúdico que é importante”.*

De certa forma esses questionamentos revelam a indefinição do professor quanto a um trabalho mais lúdico e uma perspectiva mais esportiva. Embora ele tenda a se identificar mais com a primeira, indaga-se se não deveria também ensinar outras coisas, principalmente a técnica dos desportos. Essa confusão com o desporto expressa uma das questões que foi duramente criticada durante a formação inicial: o ensino do desporto competitivo, a ênfase na técnica, no rendimento, a visão mecânica e reduzida do ensino do desporto.

Em seu depoimento e em algumas situações de sala de aula o professor demonstrou a sua dificuldade entre tratar as questões dos conteúdos porque não tinha um planejamento mais definido, ou porque procurava definir com os alunos ou porque agia em função do “momento”, da “intuição”, da sua “sensibilidade” em relação aos interesses dos alunos por determinadas aulas, em atender as suas solicitações. Como ele mesmo diz

*“...se a gente deixar os alunos se voltam somente para o que gostam, o que não tem que ser negado, tem que se dar esse espaço para os alunos. Por outro lado eles se negam a trabalhar a questão dos fundamentos (...) quando toca nessa parte não tão lúdica da atividade eles também rejeitam”*

Para resolver esse impasse o professor negocia com os alunos. Através da “negociação” foi estabelecido com a turma que no dia que há duas aulas seguidas, numa das delas os alunos decidem o que e como fazer e o professor acompanha e providencia o material a ser utilizado. Nem sempre os alunos aceitam a proposta inicial do professor, parecem atropelar a negociação estabelecida anteriormente e o professor por sua vez atrapalha-se muito quando tem que tomar uma decisão que contrarie os alunos, pois nem sempre ele consegue ser ouvido. Numa das aulas pude acompanhar essa negociação.

O professor após fazer a chamada comentou: *“Pessoal, hoje nós vamos jogar”* ( pausa) Ele não pode concluir porque foi interrompido pelos alunos que gritavam: *“Futebol, Voleibol”*. Entre os meninos o mais pedido era o futebol. Diante disso o professor tentou negociar e explicou duas formas de jogar caçador. A turma reagiu a diferente forma de jogar o caçador e preferiu a forma já conhecida. O professor contra argumentou e acabou convencendo-os. Após explicou no quadro através de desenhos bem ilustrativos e enquanto fazia isso um grupo de meninos continuava insistindo pelo futebol. Em seguida o professor explicou que se não fosse possível jogar futebol naquele dia eles teriam garantido o jogo na próxima aula, nos dois períodos. Imediatamente foi interrompido por um dos alunos que comentou que o que ficaria de fora na segunda aula seria a forma diferente de jogar caçador.

Numa outra situação, o professor, durante a realização de uma atividade em que os alunos haviam reclamado, pois se tratava dos exercícios educativos para realizar os fundamentos do Handebol, reuniu o grupo no centro do pátio e expressou indignado: *“quando as coisas não são aquilo que vocês querem alguns sacaneam, não são legais.”* Porém, logo em seguida disse que eles poderiam organizar os times para jogar voleibol e futebol enquanto ele prepararia o espaço e o material.

Em relação ao seu planejamento o professor mostra-se *“confuso”*. Esclarece que tem *“uma certa idéia dos conteúdos que podem ser interessantes para os alunos”*, mas não tem um planejamento que ele siga; age muito pela *“sensibilidade”*, escolhe o conteúdo quando percebe que *“aquele é o momento interessante para trabalhar”*.

Para exemplificar a situação acima o professor relatou a sua experiência com o futebol. Como este é o conteúdo preferido dos meninos ele aproveita um momento em que as meninas demonstram vontade em jogar para que todos possam compartilhar a mesma



atividade. No entanto para reunir todos alunos “é preciso todo um processo de convencimento dos meninos”. Ele procura negociar

*“para que fique um tempo todo mundo junto e depois separados. Em determinados momentos procuro separar, até por uma questão de aprendizado, para que as meninas tenham mais possibilidades de tocar na bola. (...) Existe neste exemplo duas preocupações (...) de que elas aprendam e de que elas ou os que tem mais dificuldades jogarem juntos, separados daqueles que sempre jogam juntos, os melhores (...) mas também tem o momento de deixar todos jogarem juntos, dos melhores cederem espaço que parece ser só deles. (...) Eu tenho essa idéia de que eles tem que trabalhar juntos, mas não quer dizer que tenha que ser sempre assim (...) surge situações em que os guris na sua maioria jogam separados das gurias (...) e se alguma menina quiser jogar eu procuro abrir esse espaço (...) meio que na força”.*

Nas aulas observadas sempre que possível os guris preferiam jogar futebol separados das meninas. Os meninos considerados mais “lentos” ou que apresentavam mais dificuldades juntavam-se às meninas. Esta aproximação já ocorria na hora da escolha dos times, onde sempre estes alunos eram os últimos a serem escolhidos, ainda que o professor variasse a forma de escolha dos times.

Durante um dos raros jogos de futebol em que meninos e meninas jogaram juntos foi possível perceber as diferenças entre os grupos. Após dividirem-se em 3 times que foram escolhidos por três meninas, dois times iniciaram o jogo de futebol. O professor situou-se num dos lados do campo e ficou apitando o jogo. As poucas as meninas que estavam jogando como praticamente não tocavam na bola, aos poucos, foram parando. Como estava atento ao jogo o professor comentou: “Meninas, desgrudem-se do campo. É mais fácil vocês errarem do que os meninos”. Imediatamente uma das alunas que estava jogando falou com o sentido de justificar a sua apatia e de outra colega

no jogo: *“Ah professor, ela se arrependeu... Ela não está contente de ter ficado neste time”*. Num momento seguinte o professor incentivou uma das alunas e lembrou os alunos sobre as suas atitudes: *Vamos Aline, tu vistes que podes jogar. Pessoal, vocês começam a chutar forte e não sai jogo”*.

No segundo jogo como as meninas estavam em maior número todas jogavam e se divertiam muito. Quando uma das alunas fez um gol foi uma alegria e uma vibração total. Com um resultado mais favorável todo o time empenhou-se e passou a jogar mais entrosado. No terceiro jogo onde novamente predominavam os meninos o clima do jogo mudou, passou a ser mais agitado, menos participativo e centralizado em poucos alunos.

Estas situações acima confirmam as tentativas não muito organizadas do professor para aproximar meninos e meninas e o seu planejamento confuso que se adequa aos interesses momentâneos dos alunos. Ao agir pela *“intuição”* e ao não enfrentar com mais firmeza as atitudes de separação entre os alunos, corre o risco de assumir uma postura espontaneísta que não contribui para que os meninos e as meninas venham a superar esses preconceitos que também são reproduzidos na e pela escola. Sobre a sua postura e sobre a sua organização o professor ratifica que deveria ser *“mais diretivo, mas não consigo ser. Não sei se é uma questão de personalidade, eu tenho uma certa dificuldade de ser muito diretivo”*.

O professor revela que *“atualmente eu não tenho lido muito, mas eu já li alguma coisa. Procuo pensar sobre a minha prática, pelo menos minimamente para ir corrigindo algumas coisas”*. Ao mesmo tempo afirma que tem problemas com *“o esgotamento de atividades”* e por estar *“desorganizado”* mostra-se insatisfeito com o seu trabalho.

O professor procura contemplar nos seus conteúdos “jogos recreativos, os desportos sem aquela visão do desporto formal, mas os alunos no futebol cobram algumas regras e solicitam que eu fique cuidando o jogo”. Em relação a organização do conteúdo diz que

*“não estou com a coisa bem elaborada, mas tenho algumas idéias, (...) tenho uma noção do que eu pretendo. Na quinta série proponho trabalhar os fundamentos, (...) tenho a preocupação com algumas regras e procuro trabalhar com jogos variados como os jogos de corrida, brincadeiras de pegar, jogos de passar a bola com a mão, jogos que se assemelham ao handebol e ao basquetebol na idéia de jogar.”*

O futebol ensina só através do jogo, ele não trabalha com os fundamentos, pois segue a orientação de que este conteúdo deve ser ensinado da mesma forma que as crianças aprendem na rua, ou seja, jogando. Além disso “até pela falta de material não trabalha com os fundamentos”.

Em relação a ginástica o professor não trabalha, porque não sabe como trabalhar. Alega que, enquanto aluno do curso de Educação Física, incorporou a idéia de negar a ginástica por ser algo “*muito certinho, (...) repetitivo de mais*”. Ao mesmo tempo reconhece que existe toda uma “*cultura da saúde*” que recomenda a realização de exercícios para “*manter a forma*” e que também está ligada a venda produtos esportivos. “*Mas não tem como negar que o exercício físico causa algum benefício físico*”. Diante desses conflitos apenas indica que talvez a ginástica pudesse ser ensinada com enfoque mais acrobático nas séries iniciais<sup>67</sup>.

---

<sup>67</sup> Embora não tenha clareza do conteúdo ginástico e da forma como ensiná-lo na 5ª série do ensino fundamental, relatou uma experiência realizada numa turma do ensino médio, na escola da rede estadual de ensino. Nesta experiência trabalhou com a teoria do exercícios ginásticos enfocando orientações básicas cuidados necessários durante a prática dos mesmos. Além disso

Durante a sua experiência docente perdeu a visão de que existe uma única forma de ensinar os conteúdos. Já começou somente pelo jogo e não deu certo, porque era muito recreativo, depois iniciou com os fundamentos para posteriormente jogar e agora faz, quando é possível e necessário, um trabalho inicial com os fundamentos e o jogo simultaneamente, acrescido de exercícios individuais com os alunos.

Ao acompanhar as aulas do professor 3 identifiquei algumas das suas diferentes maneiras de ensinar os conteúdos que representam a sua maneira de ser professor. Isto começa ainda na sala de aula quando explica através de desenhos ilustrativos os jogos, as regras, o espaço e a movimentação dos alunos durante as atividades. Os exercícios educativos que tanto irritam os alunos e confundem o professor quase nunca são utilizados e quando o são, destinam-se a pequenos grupos de alunos que estão fora dos grandes jogos como futebol e voleibol.

O professor procura incentivar e orientar os alunos, estar atento às solicitações, não faz comparações e não se preocupa com o rendimento motor dos alunos. Assume muitas vezes o papel de árbitro, deslocando-se de um lado ao outro do pátio, sendo que fica mais tranqüilo e se diverte mais quando as meninas predominam nos times. Raramente impõe alguma coisa, pelo contrário, procura ouvir, falar e chamar calmamente a atenção dos alunos. Espera que eles mesmos percebam seus erros. Tem sensibilidade para perceber os interesse dos alunos, mas ao mesmo tempo fica um tanto quanto perdido quando toma decisões. Mesmo quando acontece algum problema o professor não abre mão do espaço negociado com os alunos, sempre cedendo as suas solicitações. Faz tentativas de dialogar com os alunos as questões que surgem nas aulas, mas nem sempre é ouvido. Parece ter dificuldade de fazer valer o seu ponto de vista. Tem muito respeito e nutre um forte

sentimento pelos alunos, mas tem dificuldade de expressar esse afeto, principalmente em relação às meninas.

Esta forma de ser professor está imbricada com a sua prioridade nas aulas. Durante o seu depoimento explicitou que prioriza “...as relações entre os alunos”. Como existem muitas brigas e discussões ele procura interferir nesse processo para que as relações sejam mais racionais<sup>68</sup>. Só que essa interferência que inicialmente era mais forte, “...respondia direto, partia para cima dos alunos...” hoje não é mais assim. Agora procura antes de tomar uma atitude, “dar um tempo”, observar e conversar com calma com os alunos. Mas “...se houver uma discussão forte e a coisa partir para a briga, separo e tento conversar e até fazer um certo discurso de como podia ser a coisa ou então encaminhar sugestões...”, pois aprendeu na prática que os alunos também tem soluções. Ilustra isso dizendo que “eles mesmos acabam sugerindo coisas se a gente der espaço”.

Dúvidas e incertezas acompanham a prática do professor 3. Em seu depoimento mostra-se preocupado com a possibilidade dos alunos incorporarem alguns dos princípios que procura difundir nas suas aulas e com o manejo das suas características pessoais, já que tem problemas com a timidez e com a não diretividade. Além disso questiona-se sobre o investimento que tem feito na profissão docente e sobre dois temas que tem sido alvo de muitas pesquisas em educação: o gênero e o racismo.

Em relação aos princípios que foi adquirindo ao longo da sua vida como “*não discriminar, de que haja um processo de socialização, que os alunos saibam discutir entre si e saibam ter soluções mais democráticas, que haja respeito entre eles*”, não tem certeza se a forma como trabalha favorece o desenvolvimento desses princípios. Assim

---

<sup>68</sup> Segundo o professor 3 “na medida em que as pessoas procuram ser mais racionais no sentido de construir coisas mais coerentes, de respeitar (...), de saber ouvir os outros, de ver o que é mais certo, (...) eu encaro isso como uma coisa mais afetiva”.

como reconhece esses limites, lembra que se sente mais tranquilo para trabalhar com as idéias do tempo de estudante *“de levar o sujeito a ser mais organizado, de uma educação com o objetivo mais político (...) mas não de uma forma tão direta como a gente pensava”*. Acredita que deva *“ajudar os fracos a se emancipar, a defender as suas idéias, a saber se defender, mas é difícil saber se isso vai fazer a pessoa ser um líder comunitário ou se organizar no seu bairro para exigir alguma coisa”*.

Critica a visão mecânica de que uma postura democrática e de combate à discriminação certamente levaria as pessoas a não serem mais racistas e os sexos entenderem-se melhor. Sente-se feliz em poder contribuir com essas discussões, mas reconhece que não é única influência, há também os pais e a televisão que *“até são mais fortes”* que a suas três aulas semanais de Educação Física.

Em relação ao racismo o professor não esconde que *“às vezes não se sinta racista, tudo é um processo”*, é uma atitude que *“cada um carrega dentro de si”*, que é preciso olhar-nos antes de ficar comentando *“aquele é racista, discrimina o homossexual”*.

Relata que só passou a ter contato mais próximo e freqüente com os negros, como os alunos negros, mais no final do curso de Educação Física, através de um projeto de extensão onde trabalhou na periferia da cidade. Nesse sentido dá a entender que foi complicado no início da carreira ensinar os alunos negros por causa de *“...toda uma cultura que diz que aquelas pessoas são inferiores ou que não devias te aproximar delas”*. Neste relato refere-se às experiências familiares e aos conflitos vividos que influenciaram a sua postura atual. Expressa a sua clara intenção de procurar superar os seus preconceitos e *“se não consigo ser assim, pelo menos tento passar determinadas idéias para os alunos, (...) mesmo que nem sempre consiga agir sempre assim (...) mas tenho que defender essas idéias porque acho que são corretas”*.

Um outro ponto importante e que já foi explicitado pelo professor ao discutir como negocia os conteúdos com os alunos, principalmente o futebol é questão de gênero nas aulas de Educação Física. O professor tenta discutir essa questão e construir algumas saídas práticas, mas ainda traz no seu discurso uma visão muito frágil das meninas, que necessitam de proteção e de um tempo para, por exemplo, jogarem futebol com os meninos. Além disso ele ainda discute pouco com os meninos sobre a sua pretensa superioridade e a visão de homem macho, forte, viril e mais agressivo. É preciso reconhecer que a organização esportiva com suas normas e regras padronizadas reforça e contribui com essa discriminação e separação entre os sexos que está arraigada na cultura da nossa sociedade contemporânea. No depoimento abaixo isto fica bem evidente:

*“As mulheres brigam muito com os homens, meninas brigam como meninos. Hoje eu não sou tão ansioso, porque é uma realidade social, é um processo histórico de milhares de anos. O homem é feito para correr, pular, jogar e coisa e tal (fala enfática e em tom alto). Criam uma guriazinha toda delicadinha (enfático e em tom baixo). Então as meninas chegam na terceira série e eu não tenho coragem de dizer para elas jogarem futebol. (...) até procuro evitar que joguem (...) eu sinto que elas são muito frágeis, muito arrumadinhas (fala cuidadosa e protetora). Então, procuro fazer evoluir coisa, deixar elas terem maior controle do corpo, elas se sentirem mais seguras jogando. Na quinta série não, elas já jogam futebol, encaram e jogam com os meninos. Até comento com elas a diferença, pois hoje jogam futebol, correm. (...) Mas essas discussões que se dão entre eles, (...) tenho que ter uma visão diferente. Na verdade são pessoas (pausa), são sexos diferentes que têm formações diferentes. Até a preocupação com o que o menino seja homossexual faz com que ele seja mais agressivo, grosseiro (pausa). E quando vão se relacionar pessoas de diferentes formas, tem que haver choque, é natural. O que eu posso fazer é tentar lidar com isso, mas não posso me angustiar se não consigo resolver isso”.*

Um outro dilema do professor é a sua timidez que influencia diretamente na sua postura como professor e na organização da sua prática. A dificuldade de impor limites e ser ouvido pelos alunos faz parte de mais uma tentativa de *“elaborar uma autoridade sem ser autoritário”*, para também *“não cair no outro extremo onde eu mando e interfiro em tudo”*. As confusões com a sua autoridade faz com que se questione: *“Será que eu sou um não diretivo que só fica propiciando espaço para os outros nas aulas e não dou direção para nada?”*

Foi defrontando-se com os alunos diferentes é que aprendeu a agir com a sua timidez. Neste convívio deixou de proteger tanto os mais tímidos e passou a estimulá-los a exercer a sua voz, *“permitir que se imponham perante os outros”*. Em relação aos alunos mais *“egoístas”*, *“machões”* e que mandam em todos passou a confrontá-los menos e ser mais pacencioso e elaborar melhor como tratá-los.

Uma última questão do professor é a sua incerteza quanto ao investimento na profissão. Da mesma forma que considera-se um *“relapso”*, pois se dedica pouco ao magistério, não tem vontade de estudar e sabe que precisa, quer *“cuidar da sua vida”*, *“fazer ginástica”*, desconsidera que já fez um curso de especialização em educação e que recentemente foi aprovado em dois concursos públicos para o magistério público no ensino médio, aos quais teve que estudar muito, inclusive nos finais de semana. Além disso, tem uma carga de trabalho bem intensa e não dispõe de muito tempo para conversar com os colegas. Isso confirma os estudos de Nóvoa (1992) de que é necessário compreender a interação entre as dimensões pessoais e profissionais no professor.



## **2.6 Aspectos emergentes nas experiências reveladas**

Durante a formação inicial foi construído um discurso e os professores se apropriaram desse discurso de diferentes formas. Cabe aqui, deslindar, como cada professor agregou, reorganizou ou negou esse discurso na sua prática pedagógica, ou seja, no processo de formação continuada. A forma como cada um dos sujeitos da pesquisa incorporou o discurso apresenta continuidades e rupturas em relação a formação inicial. Dentre os vários aspectos identificados na pesquisa, escolhi para cada um dos sujeitos aqueles mais marcantes e é deles que falo a seguir.

### **Professora 1 - a busca pela inclusão dos alunos e a dificuldade em ensinar o saber esportivo.**

A inclusão de todos os alunos nas suas aulas é uma das metas do seu trabalho, contrapondo-se, assim, às discriminações. Isto permite a professora estabelecer um clima de confiança e respeito entre ela e os alunos. A certeza de que todos podem participar e jogar nas aulas abre uma possibilidade de construir com os alunos uma experiência diferenciada daquela vivida durante a sua escolaridade e formação na ESEF. Ao enfrentar, no dia-a-dia, as mais diferentes situações com os alunos que, (muitas vezes excluem os seus próprios colegas), a faz tomar decisões que não estão definidas a priori, como interromper as aulas, reunir o grupo e conversar sobre o ocorrido e exigir espaço e respeito para aqueles que geralmente são motivo de deboche, gozação, de distanciamento e de exclusão.

Não é muito fácil tomar essa decisão, pois os professores não são formados para enfrentar as diferenças e muito menos discuti-las

nas suas aulas juntamente com as atividades que desenvolvem nos seus conteúdos. Especialmente na Educação Física onde ainda é predominante a concepção dualista - que divide os bons dos ruins, os mais habilidosos dos menos habilidosos, os mais rápidos dos mais lentos, os meninos das meninas - como uma forma de homogeneizar a turma e buscar resultados, mesmo que isso possa trazer frustração, descaso, separação e um clima hostil e de desrespeito entre os alunos e destes com o professor.

Sem atribuir somente ao professor a responsabilidade por superar o problema da exclusão nas aulas Educação Física, na escola e conseqüentemente na sociedade, ele não deve se furtar de buscar uma alternativa, de procurar um espaço de construir novas relações entre os alunos - relações mais solidárias, de respeito às diferenças.

A professora apesar de enfrentar e empenhar-se para que haja um envolvimento de toda a turma nas atividades desenvolvidas durante as aulas, não conseguiu superar a separação entre os meninos e as meninas. Esse é um limite na sua proposta de incluir os alunos. Parece-me que tanto a professora como os alunos internalizaram como necessária a separação para que todos possam jogar e se divertir.

Embora preocupe-se com todos os alunos, não parece se incomodar e talvez nem perceba que essa forma de trabalhar com os meninos e meninas separados é também uma forma de manter distância dos possíveis conflitos decorrentes das aulas em que ambos os sexos participam e evidenciam suas diferenças. Ao mesmo tempo, a professora tem internalizado, a partir de estereótipos do comportamento tipicamente feminino e masculino, a justificativa para a separação nas aulas de Educação Física: *“os meninos são mais agéis, mais habilidosos e mais ativos que as meninas”*. Assim pode-se questionar: é melhor separar para facilitar a aprendizagem dos alunos e (ou) tornar mais fácil a tarefa de ensinar ao professor?

Essa separação é um dos indícios de que há uma continuidade na forma tradicional de organizar e desenvolver as aulas de Educação Física. Não há espaço para as diferenças entre os sexos e para discussões que favoreçam a convivência cooperativa entre meninos e meninas na busca de um aprendizado mais coletivo, participativo e emancipador. Acredito que as decisões tomadas pela professora podem ser reelaboradas a partir do momento em que compreenda a questão do gênero nas aulas de Educação Física, enquanto um processo mais amplo que permeia toda sociedade. Assim como a professora, os alunos também estão impregnados de atitudes, valores e ações que devem corresponder aos papéis tipicamente masculino e feminino. A aula de Educação Física e principalmente o ensino dos esportes é um espaço muito rico para problematizar essa separação com vistas a construção de novas práticas a partir de aulas coeducativas.

O segundo aspecto que está diretamente envolvido como o anterior, refere-se a dificuldade de ensinar o saber esportivo, aqui entendido como um dos conteúdos que mais tem sido difundido nas aulas de Educação Física. Na verdade, o saber esportivo, por estar reduzido à técnica de movimentos padronizados, às regras esportivas oficiais e às táticas de jogo exige do professor uma performance e uma habilidade que mais se aproxima de um técnico esportivo. Nesse sentido como a professora 1 não se aproxima desse perfil, torna-se bastante difícil ensinar o esporte na escola.

Essa dificuldade que atrapalha e fragiliza o trabalho da professora é, de certa forma, amenizada através do intenso vínculo afetivo estabelecido com os alunos. A relação professor-aluno nesta situação está mais articulada em função do afeto, do respeito, da tranquilidade, enfim da empatia do que do conhecimento. Pelo que foi possível identificar ao longo da pesquisa, a professora, por demonstrar carinho, atenção, preocupar-se com as atitudes dos alunos, valorizar a participação de todos nas aulas de Educação Física, aceitar os erros e

solicitar o respeito entre eles adquiriu um certo prestígio na turma e construiu um espaço de aprendizado embora tradicional, que procura distanciar-se da competição desenfreada e do esporte de rendimento. Há entre alunos e professora uma grande sintonia que está expressa nos diálogos travados ao longo das aulas, na paciência e nas solicitações mútuas.

No entanto e de forma contraditória, acredita que é a apropriação desse saber mais técnico que poderá garantir aos seus alunos a inclusão em outras escolas nas aulas de Educação Física. Para procurar superar essa dificuldade ela procura organizar algumas aulas onde contempla alguns exercícios mais tradicionais que poderiam favorecer o aprendizado das técnicas esportivas e de suas regras. É visível o esforço e, ao mesmo tempo, a situação desconfortável da professora em dar continuidade a este tipo de aula. Contribui para acentuar a preocupação da professora o trabalho desenvolvido pelo professor considerado seu “protetor na escola” que enfatiza em outras turmas o aprendizado das técnicas esportivas e é o responsável pelo treinamento das equipes escolares.

Em vários momentos deixou evidente a necessidade de proteger os alunos de situações que podem ser entendidas como discriminatórias, como por exemplo: de ser deixado de lado nas atividades, não jogar por não dominar algumas habilidades e movimentos que caracterizam um determinado desporto etc. Há aqui uma nítida tentativa de evitar que os alunos não vivenciem as mesmas experiências frustrantes que a acompanharam durante a sua trajetória escolar e a sua formação inicial, ou de pelo menos diminuir as possíveis dificuldades que estes poderão encontrar ao participarem das aulas de Educação Física com outros professores. Há também uma incorporação/reprodução/continuidade do tipo de relação estabelecida com os seus professores de Educação Física que apesar de não a

ensinarem, mantinham uma relação de liberdade, de confiança e de interesse mútuo pelo conteúdo esportivo.

**Professora 2 - a sistematização da proposta de ensino; a sua dificuldade em favorecer a decisão conjunta e a autonomia dos alunos.**

No trabalho da professora é possível identificar uma vontade e um interesse em envolver-se com os alunos, com a sua aprendizagem, com a alegria e com o prazer nas aulas de Educação Física. Essa articulação permite a professora uma constante reelaboração e reflexão das suas aulas que lhe possibilitam sistematizar a sua proposta de ensino como uma experiência diferenciada das aulas mais tradicionais da Educação Física, ainda que isso não esteja registrado. As evidências estão presentes na sua memória e nas memórias dos seus alunos, assim como no reconhecimento da Coordenação Pedagógica.

A experiência que vem sendo construída a partir das dificuldades encontradas no cotidiano escolar ao longo da sua trajetória profissional indica um constante compromisso em transformar as aulas de Educação Física. Essa transformação está evidenciada na prioridade do lúdico em detrimento do competitivo, na valorização do coletivo, na aproximação dos meninos e meninas em todas as atividades e na disposição em superar os preconceitos decorrentes das diferenças, nas variadas e criativas atividades desenvolvidas nas suas aulas, na reorganização e na transformação do pequeno e precário pátio e no reduzido material existente na escola em condições mais adequadas para a prática da Educação Física.

Da observação e da reflexão sobre o que constituía o seu trabalho é possível perceber que a professora conseguiu transformar a sua frustrante experiência, enquanto aluna de Educação Física, reorganizando a sua prática pedagógica a partir de outra leitura da

formação inicial. Assim tem procurado reelaborar e incorporar elementos de uma prática diferenciada da Educação Física repetitiva, mecânica e de resultados.

A professora não se intimida diante dos impasses do “ser professor” na escola pública, da falta de diálogo e de espaços para discutir o seu trabalho. Sem ter a ilusão de transformar tudo e todos ela procura envolver-se intensamente com os alunos e aproximar-se dos outros professores de Educação Física da rede municipal para aprender e compartilhar as suas experiências, as suas incertezas e expectativas do seu trabalho.

É claro que reconhece o quanto o processo de desvalorização do professor - dos baixos salários, ausência de uma proposta pedagógica na escola que articule e envolva os demais professores, poucos incentivos referentes ao plano de carreira e ao trabalho que desenvolve na aulas - bem como os suas características pessoais influenciam a sua proposta de ensino.

Ao reconhecer os limites no seu trabalho indica que não consegue favorecer a decisão conjunta e a autonomia dos alunos. Embora todos participem e se divirtam muito nas suas aulas, julga-se extremamente diretiva. Acredita que a forma fechada como organiza as suas aulas não permite que os alunos conversem, discutam e decidam conjuntamente sobre a sua proposta de ensino. Apesar de fazer algumas tentativas estas não constituem a essência do seu trabalho.

A necessidade de dialogar com os alunos, de favorecer o debate e o questionamento remontam ao discurso crítico da década de 80, pautado na democracia e no papel político do professor. Esse desejo de mudança que foi definidor para que a professora ingressasse no curso de Educação Física e optasse pela escola não foi seguido de alternativas concretas para o exercício da docência. Essa tarefa ficou com os professores que deveriam construir estratégias de ação articuladas com

os princípios mais amplos. Esse saber-fazer tem sido o desafio desta professora. Ela mesma reconhece que não sabe como fazer, que necessita estudar mais e conversar com outras pessoas para conhecer as suas experiências e saber como desenvolvem as suas aulas. Há aqui um claro distanciamento entre as intenções da professora e aquilo que é possível ser feito e, ao mesmo tempo, uma constante busca e uma vontade de qualificar a sua prática na perspectiva de construir uma escola democrática, onde os alunos possam ter direito a voz e a co-decidir com o professor.

Para melhor explicar essa dificuldade a professora não distancia o seu jeito de ser em outros espaços da sua vida com a sua postura na sala de aula. Defini-se como uma pessoa que tem problemas com a divisão das tarefas, de compartilhar funções e responsabilidades. A sua fala explicita que é impossível separar o lado profissional do pessoal. As experiências vividas ao longo da sua vida deixam marcas e são marcadas pelo exercício da profissão docente.

### **Professor 3 - a não-diretividade e a capacidade de elaboração teórica.**

O exercício da docência no professor é fortemente marcado pela indefinição e pelo questionamento sobre como organizar o seu trabalho e como agir em relação aos alunos. Ao indagar-se sobre o papel da escola, ao analisar a situação atual dos professores, procura explicitar todas as suas incertezas quanto a prática que efetiva na escola. A dificuldade em definir uma postura, uma direção a ser assumida na sala de aula com os alunos confirma a sua desorganização quanto ao ensino da Educação Física. Mostra-se confuso em relação ao planejamento, em relação à forma de escolha e a abordagem do conteúdo e em relação às atitudes e ações a serem seguidas no dia-a-dia de trabalho.

As tentativas de ouvir os alunos para compreender as suas diferentes atitudes e interesses antes de tomar uma decisão parecem não

ter eco nas relações entre os alunos e destes com o professor. Ainda que procure fazer algumas interferências diante das situações-problemas que surgem durante as suas aulas, tem dificuldade em ser ouvido e atendido nas suas solicitações. Assim tende sempre a ceder aos apelos ou às imposições dos alunos porque não consegue estruturar uma proposta para o ensino da Educação Física na escola.

Ao negociar com os alunos sobre o conteúdos, ao introduzir temas em função do momento ou da intuição, o professor não favorece a responsabilidade mútua e nem a participação dos alunos durante as atividades que estão sendo propostas. Isto evidencia a descontinuidade entre uma aula e outra em função de uma atitude de negociar que mais se identifica com uma atitude espontaneísta.

O relato e as aulas do professor indicam que o conflito entre ser não-diretivo e de negociar com os alunos é uma tentativa de construir uma linha de ação que se distancie do autoritarismo e da imposição. Isto pode ser um indicativo de que o professor persegue o ideário pedagógico da formação inicial - buscar relações mais democráticas - mas que ainda não conseguiu transformá-lo em estratégias de ação que organizem melhor a sua maneira de ensinar a Educação Física na escola.

Durante a sua formação inicial havia uma forte crítica a postura autoritária, herdada tanto das origens militares da Educação Física, como também do regime militar que se instalou no país após 1964. Muitas das tentativas de construir um novo perfil para o professor passaram por negar à autoridade ao professor e atribuir ao aluno todo o poder de decisão na sala de aula. No caso do professor foi e continua sendo bastante difícil superar a não diretividade.

Embora o dilema acima contribua para a desorganização do trabalho do professor, ele consegue desenvolver a capacidade de refletir sobre a sua prática. Ao fazer esse exercício traz questões pouco estudadas na sua formação inicial e na prática dos professores de



Educação Física. Através da sua experiência docente pode repensar o desprezo pelas técnicas esportivas e a dificuldade em ensinar de forma mais lúdica e menos competitiva, relativizar a possível influência de uma educação pretensamente democrática sobre as atitudes e ações dos alunos, de reconhecer os limites pessoais e profissionais para tratar das questões de gênero e de etnia, questionar e questionar-se sobre o seu investimento na profissão e sobre o distanciamento da escola e dos professores em relação às transformações que estão ocorrendo no mundo contemporâneo.

Essas reflexões permitem inferir que o professor ao enfrentar o cotidiano escolar reorganizou o seu discurso, desfazendo e fortalecendo algumas idéias que foram difundidas na formação inicial. Ao mesmo tempo, foi construindo outras possibilidades de atuação que ainda são bastante frágeis na sua prática. Os possíveis avanços e recuos estão marcados pelo descompasso entre o que pretende e o que realmente pode ser feito durante as suas aulas, entre aquilo que idealizou na sua formação inicial, os seus limites pessoais e as circunstâncias inesperadas da escola, da profissão e do exercício docente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS - Dos pátios escolares aos bancos universitários: “pensar a prática para pensar a formação dos professores” de Educação Física.**

Para compreender a prática pedagógica dos professores de Educação Física articulada com a formação inicial, considerei a prática enquanto um dos espaços de formação continuada, onde também são produzidos e reproduzidos valores, atitudes e conhecimentos que constituem a profissão docente.

Enquanto professor formador concordo com a idéia de que a formação dos professores é um processo contínuo e de que a formação inicial, como o próprio nome diz, precisa iniciar o sujeito na docência. Não há uma relação mecânica entre a formação inicial e a prática, mas sim pontos de continuidades e rupturas, pois as condições em que as mesmas se concretizam, geram limites e possibilidades.

Os professores pesquisados ao ingressarem na rede pública de ensino procuraram encontrar formas, construir caminhos, fazer escolhas e tomar decisões que representaram continuidades e rupturas em relação à formação inicial (diretividade e não diretividade; lúdico e competitivo; inclusão de todos os alunos, aulas separadas e aulas coeducativas, intenções e condições reais de trabalho). Os professores procuraram superar muitas das frustrações, das tristezas, das situações discriminativas, das restritas aprendizagens vivenciadas tanto na formação inicial como na própria escolaridade. Ao mesmo tempo tiveram que redimensionar as suas expectativas quanto ao trabalho que pretendiam desenvolver nas aulas de Educação Física.

A análise dos dados e os estudos realizados me possibilitam indicar que o processo de construção das práticas pedagógicas destes

sujeitos estão imbricados com os contextos onde atuam, com tipo de envolvimento que tiveram durante o curso de formação inicial, com as suas vivências escolares com a Educação Física e com os impasses da profissão docente ( baixos salários, desvalorização profissional e precárias condições de trabalho diante da luta permanente pela qualificação e pela valorização profissional). O olhar sobre a prática exige uma reflexão sobre a escola, sobre a profissão docente e sobre os professores durante o exercício da docência, de forma a compreender os contextos e as facetas da prática.

Ao investigar o processo de construção da prática pedagógica procurei, também, favorecer a valorização na formação inicial, das experiências e conhecimentos produzidos pelos professores de Educação Física que estão trabalhando nas redes de ensino. Acredito que nenhuma prática é desprovida de teoria e de que a sua articulação com a formação inicial pode trazer novos elementos ao trabalho do professor de Educação Física na escola. Nesse sentido, os sujeitos da pesquisa ofereceram-me os seguintes indicadores das suas práticas que podem ser incorporados na formação inicial:

1) Inicialmente destaco a **atitude dos professores** investigados **frente às diferenças** entre os seus alunos. A dificuldade em ensinar diante das diferenças de gênero, de comportamentos, de valores, de atitudes, culturas, de histórias pessoais tanto dos alunos como dos professores tem exigido, destes últimos, o desenvolvimento de uma capacidade para lidar com os conflitos decorrentes destas diferenças, ou seja, da heterogeneidade dos alunos. Entre os professores há limites quanto as suas possibilidades de ação. As suas atitudes não são as mesmas, assim com não são iguais as suas experiências.

Os professores quando procuraram trabalhar na perspectiva de não excluir ninguém (ensinando a todos), de enfatizar o lúdico em detrimento do competitivo, de procurar valorizar as possibilidades de

ação dos alunos e aproximar as meninas e os meninos (o mais complicado), indicam uma intenção de enfrentar as diferenças e não transformá-las em um fator de discriminação. Essa preocupação que contraria uma formação que busca homogeneidade, pareceu-me importante para ser incorporada pelo curso de formação inicial.

Há a necessidade de preparar os futuros professores para enfrentar as diferenças, os conflitos e as contradições que não são exclusivas da sala de aula, sendo esta formação imprescindível para o repensar e para a construção de novas práticas nas aulas de Educação Física na escola. Os problemas da prática não estão sempre definidos e estruturados. A prática nunca é meramente técnica, é também política e ética.

2) Um segundo ponto que gostaria de discutir refere-se a **imagem da prática como algo controlado e regulado**, como algo previsível e estabelecido a priori e que se adequa as mais diferentes situações. A pesquisa evidenciou que os professores não tem esse controle e nem conseguem prever todas as atitudes e ações que serão desenvolvidas durante as aulas.

Ainda que o professor não contemple na sua forma de trabalho atividades variadas e criativas, que procure não fugir do seu plano, haverá momentos decorrentes das diferentes situações e interações estabelecidas com os alunos que exigem uma intervenção que não estava previamente estabelecida. Durante as aulas observadas os professores, sujeitos da pesquisa, viviam a inconstância do tempo, do espaço, do material, das diversas interrupções, das trocas de atividades em função das solicitações dos alunos ou de situações que exigiam uma postura que não havia sido elaborada antecipadamente (diante de discussões, desinteresse, formação de subgrupos, discriminações, alegria e vibração).

Entre estes sujeitos ocorria a improvisação durante as aulas, diferenciando-se em função da maior ou menor definição de um fio condutor que organizava a prática e as estratégias de ação, que estabelecia uma continuidade, que permitia a organização do trabalho do professor e a aprendizagem dos alunos. Quanto menos clareza e mais confusão o professor tinha em relação a sua proposta de trabalho, mais freqüente era a improvisação desarticulada.

No cotidiano escolar são muitas as situações que o professor age sem pensar e que age em função das suas rotinas. Ao mesmo tempo, sempre surgem situações desconhecidas, novas, estranhas ao grupo e nas quais o professor age e reage pela intuição, pelas suas convicções pessoais, que retoma e reaproveita situações vividas em outros momentos e que estão internalizadas na sua memória. Isto só confirma que a prática não se reduz a aplicação de modelos de ensino e que é preciso descrever os diferentes processos vividos pelos professores como uma forma de compartilhar as experiências construídas. É preciso reconhecer que a improvisação faz parte da prática do professor, que ela pode ser cega ou regulada, ou seja, que ela pode ou não estar articulada com a proposta de trabalho do professor.

3) Um terceiro aspecto refere-se à dificuldade de **transformar os princípios gerais de vida e visão de mundo em estratégias de ação nas aulas de Educação Física**. Há um distanciamento entre aquilo que é discutido, pensado e o jeito e a forma como o professor procura concretizar estas intenções nas suas aulas. A tarefa de transformar os princípios em ações didáticas para os sujeitos da pesquisa, é uma tarefa muito difícil e de extrema complexidade, frente a uma formação inicial que reduzia o ensino da Educação Física ao aprendizado de técnicas, táticas e regras esportivas. Como democratizar o esporte? Como ampliar a participação dos alunos e oportunizar a codecisão e autonomia no processo de aprender através dos conteúdos da Educação Física?

A separação entre pensar e fazer, a ênfase num fazer repetitivo, mecânico, que não explicitava os princípios para uma proposta de ensino para a Educação Física, predominou na formação desses sujeitos. Existe uma diferença entre incorporar um determinado discurso difundido na formação inicial e a criação e implementação de estratégias de ação que favoreçam a difusão desse discurso.

Acredito que a fragilidade dos professores formadores - em indicar outras práticas que efetivassem os princípios vinculados inicialmente na década de 80 - aliada aos limites pessoais dos professores, às condições concretas de trabalho e às posturas dos alunos tem contribuído para fortalecer algumas dicotomias já anteriorente evidenciadas: autoridade x autoritarismo; diretividade x espontaneísmo; diretividade x autonomia; lúdico x competitivo; inclusão x separação dos meninos e meninas.

Assim mesmo, as experiências que estão sendo construídas pelos professores, ainda que com muitos problemas de organização e de sistematização, indicam alguns avanços e fornecem pistas para que possamos repensar o distanciamento entre o princípios e as estratégias de ação.

4) Destaco ainda **o isolamento dos professores nas escolas**. A estrutura e a rotina das escolas parece não encorajar a partilha de conhecimentos entre os professores. Isso tende a ocorrer informalmente nos corredores, nos pátios, nos intervalos entre uma aula e outra e nos recreios. Nas três escolas onde trabalhavam os sujeitos da pesquisa não eram priorizados momentos de trocas de experiências, de organização de planejamento e projetos coletivos, de diálogo e relatos sobre a prática pedagógica, no sentido de ampliar a formação continuada. A escola ainda não é vista como um espaço de formação, um espaço permanente de construção da profissão docente.

Acrescido a isso existe o distanciamento dos professores que atuam na rede escolar de 1º grau dos professores que trabalham na universidade. Os professores da rede estão ausentes, não interferem, não tem eco nas decisões e reformulações ocorridas no curso de formação inicial. Não há um fórum que permita o debate, o estudo, a reflexão e a valorização do conhecimento que está produzido pelos diferentes professores.

Tudo leva a crer que esse distanciamento entre os professores de Educação Física e a universidade vem sendo agravado pela acentuada e brusca desvalorização do magistério na sociedade brasileira e pela tendência hegemônica no curso de formação em atender às necessidades do mercado, isto é, fornecer profissionais para os espaços não escolares (academias, clubes, clínicas, etc). Exercem forte influência sobre esses espaços a indústria esportiva, o “marketing” esportivo e a mídia que, de forma geral, difundem um perfil de profissional bem sucedido e que pode alcançar uma alta remuneração financeira dentro do competitivo mercado.

Os professores universitários são tão isolados quanto os professores de 1º grau. Em primeiro lugar pelo distanciamento do curso em relação à escola, conforme ficou evidenciado acima e, em segundo lugar, pelo isolamento entre os próprios professores na universidade. Cada professor tende a se fechar na sua área de conhecimento, na sua disciplina, na sua pesquisa, num espaço de atuação, dificultando uma compreensão mais ampla sobre a formação e a prática do professor de Educação Física frente a complexidade da realidade educacional na sociedade brasileira.

É fundamental estreitar os laços entre a universidade e a escola, entre a universidade e as secretarias de educação. É imprescindível que a universidade se responsabilize com a formação

continuada dos professores, que contribua com a qualificação e com a valorização da profissão docente e que busque interferir nas políticas públicas de valorização do magistério.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Marli. A pesquisa no cotidiano da escola e o repensar da didática. **Revista Educação e Sociedade**, n.27, p.84-92, set.1987.
- ANDRÉ, Marli. A prática escolar na escola de 1º grau. In: W.A.A. **Um desafio para a didática**. São Paulo: Loyola, 1988, p.9-23.
- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- BETTI, Mauro. **Educação e Sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BETTI, Mauro. Perspectivas na formação profissional. In: MOREIRA, Wagner Wey (org.). **Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus: 1992, p.239-254.
- BORGES, Cecília Maria Ferreira. **Formação e prática pedagógica do professor de Educação Física: a construção do saber docente**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação - UFMG, 1995 (Dissertação de Mestrado).
- BORGES, Cecília Maria Ferreira. Formação e prática pedagógica do professor de Educação Física: a construção do saber docente. In: SOUZA, Eustáquia Salvadora de, VAGO, Tarcísio Mauro (orgs.). **Trilhas & Partilhas: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais**. Belo Horizonte: Cultura, 1997, p. 147 - 163.
- BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- CABRERA, Blas ; JÁEN, Marta Jiménez. Quem são e que fazem os docentes? Sobre o conhecimento sociológico do professorado. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.4, p.190 - 214, 1991.
- CARDOSO, Carlos Luiz et al (org.). **Visão didática da Educação Física: análises críticas e exemplos práticos de aulas**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991.

CARMO, Apolônio Abadio do. Licenciado e/ou Bacharelado: alguns entendimentos possíveis. **Motrivivência**. Sergipe, ano I, n.1, p. 73-76, dez. 1988.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1988.

CASTELLANI FILHO, Lino. Pelos meandros da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Maringá, v.14, n.3, p.119-125, maio 1993.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CONSELHO MUNICIPAL DE DESPORTO. Ata n.2/67. (Arquivo da ESEF-UFPel).

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

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1994.

DARIDO, Suraya Cristina. **Ação pedagógica do professor de Educação Física**: estudo de um tipo de formação profissional científica. São Paulo: Instituto de Psicologia - USP, 1997 (Tese de Doutorado).

DAIOLO, Jocimar. A representação do trabalho do professor de Educação Física na escola: do corpo matéria-prima ao corpo cidadão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Santa Maria: UFSM-CEFD, v.15, n.2, p.181-186, jan. 1994.

DAIOLO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

ENGUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.4, p.41-61, 1991.

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Pelotas: Portaria n.23/69 da UFPel (Arquivo da ESEF)

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Relatório conclusivo da Comissão responsável pelos estudos sobre o plano de criação de uma Escola Superior de Educação Física na UFPel. Pelotas: 29.12.69. (Arquivo da ESEF-UFPel), p. 1-6.

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Pelotas: Currículo inicial da ESEF proposto pela Comissão em 28.05.71. (Arquivo da ESEF - UFPel), p.1-4

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Pelotas: Colegiado de Cursc. Of. n.04/86 - Proposta de Reformulação do Currículo. (Arquivo da ESEF - UFPel), p.1-7.

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Pelotas: Colegiado de Curso. Proposta de Alteração Curricular. 15.12.92. (Arquivo da ESEF - UFPel), p.1-4.

FARIA JÚNIOR, Alfredo Gomes de. Professor de Educação Física, Licenciado Generalista. In: OLIVEIRA, Vitor Marinho (org.). **Fundamentos Pedagógicos - Educação Física 2**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987, p.15-33.

FARIA JÚNIOR, Alfredo Gomes de. Perspectivas na formação profissional em Educação Física. In: **Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papyrus: 1992. p. 227-238.

FARIA JÚNIOR, Alfredo Gomes et al. O velho problema da regulamentação: contribuições críticas à sua discussão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis: UFSC, v.17, n.3, maio, p.266-272, 1996.

- FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1989.
- GIMENO SACRISTÁN, J. A consciência e a ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991. p.61-91
- GIMENO SACRISTÁN, J. Esquemas de racionalización en una práctica compartida. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE DIDÁTICA, Madri, 1994. **Volver a pensar la educación - Prácticas y discursos educativos. / Anais...** Madri, Morata: 1994, v.2, p.13-44.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **El curriculum: una reflexión sobre la práctica**. Madri: Morata, 1988.
- GOELLNER, Silvana Vilodre. O método Francês e a militarização da Educação Física na escola brasileira. In: FERREIRA NETO, Amarílio (org.). **Pesquisa histórica na Educação Física brasileira**. Vitória: CEFD-UFES, 1996. p.123-143.
- LOUREIRO, Róbson, DELLA FONTE, Sandra Soares. Educação Física e sociedade: um diálogo epistemológico. IN: FERREIRA NETO, Amarílio (org.). **Pesquisa histórica na Educação Física brasileira**. Vitória: CEFD-UFES, 1996, p.161-187.
- LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação - Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- KRAMER, S. & ANDRÉ, Marli. Alfabetização: um estudo de professores das camadas populares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: v.65, n.151, set./dez., p.523-537, 1984.
- KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino & mudanças**. Ijuí: UNIJUÍ, 1991.
- KUNZ, Maria do Carmo Saraiva. Educação Física e Coeducação. In: **DIRETRIZES curriculares para Educação Física no ensino fundamental e na educação infantil da rede municipal de Florianópolis- SC**. Florianópolis: Grupo de Estudos Ampliados de Educação Física/NEPEF/UFSC: SME, 1996, p.120-130.

- MEDINA, João Paulo Subirá. **A Educação Física cuida do corpo e ... "mente"**. Campinas: Papyrus, 1987.
- MENDES, Cláudio Lúcio. Reforma Curricular dos cursos de Educação Física através de uma proposta oficial: O caso da Resolução n. 03/87. In: SOUZA, Eustáquia Salvadora de, VAGO, Tarcísio Mauro (orgs.). **Trilhas & Partilhas: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais**. Belo Horizonte: Cultura, 1997, p.165-189.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITE-ABRASCO, 1993.
- MORENO, Andrea. Educação Física: de que profissão e de que profissional se fala. In: FRANCO, Creso; KRAMER, Sonia (orgs.). **Pesquisa e Educação: história, escola e formação de professores**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997, p.255-275.
- NÓVOA, António. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: TAVARES, José (org.). **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991, p.05-33.
- NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992. p.9-32
- NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dirtei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1995, p.29-41.
- OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **Consenso e conflito da Educação Física brasileira**. Campinas: Papyrus, 1994.
- OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **Educação Física Humanista**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

- PÉREZ GOMES, Ángel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.93-114.
- PÉREZ GOMES, Ángel. La función del professor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GOMEZ, Ángel. **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Morata, 1992, p.398-441.
- PÉREZ GOMES, Ángel. Autonomia profissional del docente y control democrático de la práctica educativa. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE DIDÁTICA, Madri, 1994. **Volver a pensar la educación - prácticas y discursos educativos. / Anais...** Madri, Morata: 1994, v.2, p.339-353.
- PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- SANTOS, Lucíola de C. P. Problemas e alternativas no campo da formação de professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.72, n. 172, p.318-334, set/dez. 1991.
- SANTOS, Lucíola de C. P. Formação do educador e pedagogia crítica. In: FAZENDA, Ivani. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995, p. 17-27.
- SAYÃO, Deborah Thomé. Educação Física na pré-escola: principais influências teóricas. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10, Goiânia, 1997. **Renovações, modismos e interesses. / Anais...** Goiânia: 1997, v.1, p.594-601.
- SCHÖN, Donald. **La formación de profesionales reflexivos**. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Madri: Paidós, 1992.
- SOARES, Carmem Lúcia. Fundamentos da Educação Física Escolar. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 71, n.167-168-169, jan./abr. 1990, p. 51-68.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOARES, Carmem Lúcia et al. A Educação Física Escolar na perspectiva do século XXI. In: MOREIRA, Wagner Wey (org.). **Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1992, p.211-224.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Análise dos currículos de Educação Física no Brasil: contribuições ao debate. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá: UEM - DEF, v.III, n.1, p.48-56, 1992.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **A formação do profissional da educação; o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física**. Campinas. Faculdade de Educação - UNICAMP, 1993 (Tese de Doutorado).

TANI, Go et al. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU/USP, 1988.

VEIGA, Ilma Alencastro Veiga. **A prática pedagógica do professor de Didática**. Campinas: Papirus, 1989.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o practium: uma perspectiva para os anos 90. In: In: NÓVOA, Antonio (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.115-138.

ZEICHNER, Ken. Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE DIDÁTICA, Madri, 1994. **Volver a pensar la educación - Prácticas y discursos educativos. / Anais...** Madri, Morata: 1994, v.2, p.386-398.