

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

**O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA PÚBLICA DA REDE
ESTADUAL DE ENSINO E SUA RELAÇÃO COM A PRÁTICA
DOCENTE**

Professor Alexandre Scherer

Orientador: Professor Dr. Vicente Molina Neto

Porto Alegre, setembro de 2000.

O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA PÚBLICA DA REDE
ESTADUAL DE ENSINO E SUA RELAÇÃO COM A PRÁTICA
DOCENTE

ALEXANDRE SCHERER

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Porto Alegre, setembro de 2000.

"... É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser".

Nóvoa (1995 c, p. 10)

CATALOGAÇÃO NA FONTE

S326c Scherer, Alexandre.

O conhecimento pedagógico do professor de educação física na escola pública da rede estadual de ensino e sua relação com a prática docente. / Alexandre Scherer. – Porto Alegre: UFRGS, 2000.

254 f., : il., tab..

Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul Escola de Educação Física. Programa de Mestrado em Ciências do Movimento Humano.

1. Educação física escolar. 2. conhecimento pedagógico. 3. Formação: professor: educação física. I. Título. II. Molina Neto, Vicente., orientador.

CDU: 796:37

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Vicente Molina Neto pela oportunidade, pela confiança e pela amizade que foi reforçada no período deste estudo.

À Álida e Fernanda, hoje, motivos principais de minha vida, companheiras inseparáveis, que tanto me apoiaram neste período, e que, sem elas, este trabalho teria menos sentido.

Aos meus pais, Clovis e Renata pela formação que proporcionaram-me e pelos momentos que colocaram-se à disposição quando foi necessário.

À Escola de Educação Física do IPA, pessoalmente, à professora Carolina Reschke Fulcher e ao professor Carlos Alberto Garcia que tanto empenharam-se para melhorar as condições estruturais e financeiras para a conclusão desta fase acadêmica.

À Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul que durante vinte e seis meses oportunizou-me uma Licença para Qualificação Profissional entendendo a relevância deste estudo para a educação e para a educação física.

Ao Márcio, Rosane, Ana e Liliane, que foram companheiros e sempre atenderam as diversas necessidades que tive com relação à secretaria.

Às bibliotecárias Ivone Job e Rosalia Pomar Camargo da Escola de Educação Física da UFRGS e Sandra Helena Pedroso Partichelli da biblioteca do IPA, bem como a todos os funcionários e estagiários que proporcionaram um atendimento todo especial às minhas necessidades acadêmicas.

Aos professores Flávio Beuren e Solange Gallo que, em momentos diferentes do estudo, revisaram-no com entusiasmo e competência.

SUMÁRIO

CATALOGAÇÃO NA FONTE	IV
AGRADECIMENTOS.....	V
SUMÁRIO	VI
LISTA DE QUADROS	IX
LISTA DE FIGURAS	X
LISTA DE ANEXOS.....	XI
RESUMO	XII
ABSTRACT	XIII
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I. APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA	6
1.1. ESCOLA PÚBLICA E ESCOLA PRIVADA: CARACTERÍSTICAS E DIFERENÇAS.....	6
1.2. ANÁLISE DA REALIDADE DA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA CRÍTICA AO MODELO TECNICISTA	14
1.2.1. <i>A Aula Hoje</i>	14
1.2.2. <i>Causas desta Situação</i>	19
1.2.2.1. O Esporte na Escola: a Ideologia do Estado e a Influência da Mídia	19
1.2.2.2. O Esporte na Escola e Os Alunos	27
1.2.2.3. O Esporte na Escola e a Prática dos Professores	30
1.3. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	33
1.4. O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA	34
CAPÍTULO II. DECISÕES METODOLÓGICAS	43
2.1. CARACTERÍSTICAS DO ESTUDO	45
2.1.1. <i>CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA QUALITATIVA</i>	46
2.1.2. <i>O MODELO ESCOLHIDO: O ESTUDO DO TIPO ETNOGRÁFICO</i>	49
2.2. INSTRUMENTOS DE COLETA DAS INFORMAÇÕES	51
2.2.1. <i>O Estudo Preliminar</i>	52
2.2.2. <i>A Observação</i>	54

2.2.3. A Entrevista Semi-Estruturada.....	60
2.2.4. O Diário de Campo.....	71
2.3. A SELEÇÃO DAS ESCOLAS.....	74
2.3.1. As Características das Escolas.....	79
2.3.1.1. A Escola Estadual de 1º e 2º Graus Paula Soares.....	80
2.3.1.2. A Escola Estadual de 1º e 2º Graus Otávio Rocha.....	84
2.3.1.3. A Escola Estadual de 1º e 2º Graus Marechal Floriano Peixoto.....	88
2.3.1.4. A Escola Estadual de 1º e 2º Graus Cônego Paulo de Nadal.....	91
2.3.1.5. A Escola Estadual de 1º Grau no Bairro Jardim Lindóia.....	94
2.3.1.6. A Escola Estadual de 1º Grau Venezuela.....	96
2.4. A SELEÇÃO DOS PROFESSORES.....	100
2.5. NEGOCIAÇÃO DE ENTRADA.....	102
2.6. ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLETADAS.....	105
2.7. VALIDADEZ INTERPRETATIVA.....	113
CAPÍTULO III. CONCEPÇÕES TEÓRICAS QUE COMPÕEM O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	115
3.1. A VISÃO DE SOCIEDADE.....	116
3.2. A VISÃO DE EDUCAÇÃO.....	118
3.3. A VISÃO DA ESCOLA.....	123
3.4. O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO.....	129
3.5. CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	134
3.6. A VISÃO DOS PROFESSORES SOBRE OS ALUNOS.....	141
3.7. DIFICULDADES SENTIDAS PELOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	145
CAPÍTULO IV. A TRAJETÓRIA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A FORMAÇÃO E A EXPERIÊNCIA.....	150
4.1. A ORIGEM DO CONHECIMENTO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	150
4.2. A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	154
4.3. A FORMAÇÃO PERMANENTE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	158
4.4. AS EXPERIÊNCIAS DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	163
CAPÍTULO V. O COTIDIANO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	167
5.1. METODOLOGIA DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS..	167
5.2. O PLANEJAMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	176
5.3. O CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	179
5.4. A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	184
5.5. CONDIÇÕES MATERIAIS E DE ESPAÇO FÍSICO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NA	

ESCOLA PÚBLICA.....	189
5.6. A ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E A INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA	195
5.7. A MÍDIA E A INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	199
CONSIDERAÇÕES FINAIS	202
BIBLIOGRAFIA.....	214
ANEXOS	221

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Métodos de Investigação no Pensamento do Professor. Dimensões de análise..	46
Quadro 2 – Número de observações e de horas/aula observados	60
Quadro 3 – Dados sobre as entrevistas e transcrições.....	70
Quadro 4 – Número de escolas e séries de atendimento das escolas públicas da rede estadual de ensino no Rio Grande do Sul	76
Quadro 5 – Número de escolas e séries de atendimento das escolas públicas da rede estadual de ensino na cidade de Porto Alegre.....	76
Quadro 6 – Número de alunos atendido em cada fase da escolaridade nas escolas públicas da rede estadual de ensino no estado do Rio Grande do Sul	77
Quadro 7 – Número de alunos atendidos em cada fase da escolaridade nas escolas públicas da rede estadual de ensino na cidade de Porto Alegre	77
Quadro 8 – Número de alunos atendidos nas escolas de ensino fundamental e médio selecionadas na cidade de Porto Alegre.....	78
Quadro 9 – Vínculo administrativo com o serviço público e nível de experiência na escola pública dos professores	102
Quadro 10 – Escolas e Professores que participaram do início da investigação.....	104
Quadro 11 – Escolas e professores que participaram efetivamente da investigação	105
Quadro 12 – As Categorias de Análise	112

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fotografia do interior do pavilhão utilizado para as aulas de educação física na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Paula Soares	81
Figura 2 – Fotografia do espaço físico para a educação física na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Paula Soares	82
Figura 3 – Fotografia do espaço físico utilizado para as aulas de educação física no Parque Marinha do Brasil	83
Figura 4 - Fotografia da quadra central da Escola Estadual de 1º e 2º graus Otávio Rocha..	85
Figura 5 – Fotografia da quadra principal no quartel.....	86
Figura 6 – Fotografia da pista de atletismo e campo de futebol no quartel	87
Figura 7 – Fotografia da quadra da Escola Estadual de 1º e 2º graus Marechal Floriano Peixoto	89
Figura 8 – Fotografia do saguão central da Escola Estadual de 1º e 2º graus Marechal Floriano Peixoto.....	90
Figura 9 – Fotografia do pátio utilizado pela da educação física na Escola Estadual de 1º e 2º graus Paulo de Nadal	93
Figura 10 – Fotografia das quadras da Escola Estadual de 1º grau no Bairro Jardim Lindóia	96
Figura 11 – Fotografia do ginásio da Escola Estadual de 1º Grau Venezuela	98
Figura 12 – Fotografia da quadra central da Escola Estadual de 1º Grau Venezuela	99

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Ficha de Observação Não Estruturada	221
Anexo 2 – Ficha de Observação Semi-Estruturada.....	223
Anexo 3 – Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada	225
Anexo 4 – Transcrição de Entrevista Semi-Estruturada	226
Anexo 5 – Fragmento de Diário de Campo	235
Anexo 6 – Dados sobre Escolas e Alunos do Rio Grande do Sul – Secretaria da Educação.....	236
Anexo 7 – Dados sobre Escolas e Alunos de Porto Alegre – Secretaria da Educação	239
Anexo 8 – Localização das Escolas Pesquisadas na Cidade de Porto Alegre.....	244
Anexo 9 – Carta de Apresentação Pessoal.....	245
Anexo 10 – Carta de Apresentação do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano	246
Anexo 11 – Reportagem do Jornal Zero Hora sobre Violência nas Escolas.....	247
Anexo 12 – Planejamento de Educação Física de Escola Estadual	248
Anexo 13 – Unidades de Significado.....	249

RESUMO

O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA PÚBLICA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO E SUA RELAÇÃO COM A PRÁTICA DOCENTE

Tendo como perspectiva compreender de forma mais aprofundada os fenômenos que ocorrem na escola, principalmente em relação à educação física, procuro, neste estudo, identificar que conhecimentos sustentam a prática pedagógica do professor de educação física da escola pública, da rede estadual de ensino nas aulas de 5^a a 8^a séries.

Neste sentido, inicialmente realizei uma revisão bibliográfica que permitiu um aprofundamento nas questões sobre a escola pública. Num segundo momento, identifiquei as principais características das aulas de educação física ministradas para o ensino fundamental de 5^a à 8^a séries onde, tanto a minha experiência profissional como a dos autores consultados, apontavam para a utilização do modelo de esporte de alto rendimento.

Em seguida, descrevi a metodologia utilizada que centrou-se na perspectiva qualitativa de um estudo etnográfico envolvendo dezesseis professores e seis escolas da rede pública estadual de ensino na cidade de Porto Alegre. Os instrumentos de coleta de informações foram a observação das aulas, a entrevista semi-estruturada com os professores participantes do estudo e os diários de campo.

Realizei as interpretações do estudo que foram realizadas através da técnica de triangulação dos dados, entre as observações, as entrevistas e o referencial bibliográfico.

Dividi a descrição das interpretações em três capítulos denominados: concepções teóricas que compõem o conhecimento pedagógico do professor de educação física; a trajetória do professor de educação física: a formação e a experiência; e o cotidiano do professor de educação física.

Pude identificar que o conhecimento pedagógico do professor de educação física tem sua origem na formação pessoal e profissional, onde as experiências de vida e esportiva, a formação inicial e a formação permanente sustentam uma visão tradicional de sociedade, de educação, de escola e de educação física, onde o conteúdo esportivo é o principal modelo, refletindo aspectos competitivos e de rendimento pregados pela ideologia dominante, enquanto que a experiência docente é o fator orientador principal da prática pedagógica utilizada pelos participantes do estudo, que refletem sobre o seu espaço físico, as características das turmas e dos alunos, e o material utilizado nas suas atividades.

Palavras-chaves: 1. Educação física escolar. 2. conhecimento pedagógico. 3. Formação: professor: educação física.

ABSTRACT

PEDAGOGIC KNOWLEDGE OF THE TEACHER OF PHYSICAL EDUCATION IN THE PUBLIC SCHOOL OF THE STATE NET OF TEACHING AND ITS RELATIONSHIP WITH THE EDUCATIONAL PRACTICE

Tends as perspective to understand in a deepened way the phenomenons that happen in school, mainly in relation to the physical education, I seek, in this study, to identify that knowledge support the pedagogic practice of the teacher of physical education of public school, of the state net of teaching in the classes of 5th to 8th grade.

In this sense, initially I accomplished a bibliographical revision that allowed a depth at the questions about public school. In a second moment, I identified the main characteristics of physical education classes elaborated for the fundamental teaching of 5th to 8th grade where, so much my professional experience as the one of the consulted authors, pointed for utilization of sport model of high performance.

Soon after, I described the used methodology that was centered in the qualitative perspective of a study ethnographic involving sixteen teachers and six schools of the state public net of teaching in the city of Porto Alegre. The instruments of collection of information were the observation of the classes, the semi-structural interview with the participant teachers of the study and the field daily.

I accomplished the interpretations of the study that were accomplished through the technique of triangulation of the data, among the observations, the interviews and the bibliographical referential.

I divided the description of the interpretations in three denominated chapters: theoretical conceptions that compose the pedagogic knowledge of the teacher of physical education; the trajectory of the teacher of physical education: the formation and the experience; and the everyday of the teacher of physical education.

I could identify that the pedagogic knowledge of the teacher of physical education has its origin in the personal and professional formation, where the life experiences and sporting, the educational initial formation and the educational development formation support a traditional vision of society, of education, of school and of physical education, where the sporting content is the main model, reflecting competitive aspects and of performance transmitted by the dominant ideology, while the experience educational is the main factor conductor of the pedagogic practice used by the participants of the study, that reflect on its physical space, the characteristics of the streams and of the students, and the material used in its activities.

Keywords: 1. Schooling physical education. 2. Pedagogic knowledge. 3. Formation: teacher: physical education.

INTRODUÇÃO

Existem diferentes concepções sobre o que é educação física e qual a sua finalidade no âmbito da educação escolar. Esta diversidade, além de gerar polêmica na comunidade de investigadores, dificulta a ação pedagógica dos professores na escola, dado o pouco tempo que têm para estudá-las com mais profundidade. Contudo, pode-se observar que nas escolas públicas, onde o currículo pode ser desenvolvido com maior flexibilidade, estas concepções coabitam no cotidiano das aulas de educação física.

Nesse sentido, busco justificar este estudo através da apresentação de alguns marcos referenciais que estiveram no caminho da educação física e dos seus estudiosos.

Para grande parte dos autores consultados como Betti (1988) Molina Neto (1993) e Borges (1998) a educação física escolar no Brasil é influenciada pelo esporte de rendimento principalmente após o golpe militar de 1964. Como os professores participantes do estudo tiveram sua formação nas décadas de setenta e oitenta, esta influência foi bastante observada na sua prática diária, sendo que, muitos deles relatam que esta influência vem desde os tempos de estudante no ensino fundamental e médio.

Em busca de alavancar o desenvolvimento econômico, social e educacional brasileiro, o governo promove ações como a reforma universitária de 1968, através da Lei Federal número 5.540¹ que determinou, entre outras coisas, a reorganização da universidade nacional e o incremento aos programas de pós-graduação. Três anos mais tarde, em 1971, o governo promove a reforma do ensino

¹ Estado do Rio Grande do Sul, Conselho Estadual de Educação. Coletânea de Leis Ensino. 2ª Ed. Porto Alegre: 1981. p. 18-27

de 1º e 2º graus através da Lei Federal número 5.692². Este momento foi relevante, pois elevou a educação física ao *status* de atividade obrigatória nos currículos escolares.

Posteriormente, no mesmo ano, são estabelecidas, através do Decreto número 69.450³, as normas de funcionamento da educação física nas escolas de 1º e 2º graus, bem como no ensino superior (composição de turmas, número de sessões semanais, etc.) É interessante notar que, a partir desta regulamentação, os esportes e a recreação são as atividades curriculares referidas para o desenvolvimento da educação física em todos os graus de ensino.

Neste decreto, a valorização do rendimento esportivo dos alunos também aparece de forma evidente. O artigo 9º refere-se à substituição de aulas de educação física por treinamentos e competições, enquanto que o artigo 18º aponta a prioridade de cedência de bolsas de estudo, preferencialmente para os alunos-atletas com melhor rendimento esportivo. A partir da visão destas ações governamentais, a educação física desenvolvida na escola passa a privilegiar o desenvolvimento de atletas em busca de uma melhor representatividade do País em competições internacionais.

Destaco, também, como marco relevante da análise da educação física escolar no Brasil, a Lei de número 6.251⁴, de 1975, onde o Ministério da Educação e Cultura cria o Plano Nacional de Educação Física e Desportos (PNED), onde o estímulo ao desporto estudantil, de massa e de alto nível aparece como ações articuladas e condutoras da idéia que visava aumentar o quadro de medalhas olímpicas brasileiras.

² Estado do Rio Grande do Sul, Conselho Estadual de Educação. Coletânea de Leis Ensino. 2ª Ed. Porto Alegre: 1981. p. 46

³ Estado do Rio Grande do Sul, Conselho Estadual de Educação. Coletânea de Leis Ensino. 2ª Ed. Porto Alegre: 1981. p. 96-101

⁴ Ministério da Educação e Cultura, Secretaria da Educação Física e Desportos. Legislação Desportiva. 1982. p. 5-13

Nesta perspectiva, são maximizados os Jogos Escolares Brasileiros e são feitos convênios com outros países para realização de estágios de aprimoramento esportivo para alunos que se destacam nesta competição.

Procuro perceber através destas ações governamentais a necessidade de se criar no País uma elite de atletas para a representação em competições internacionais onde a escola passa a ser a instituição que promoveria massivamente o esporte de rendimento.

Já, nos anos setenta, diferentes regiões do País, entre elas o Rio Grande do Sul, envolveram-se com um movimento de caráter internacional chamado de “Esporte Para Todos”, onde a idéia é a prática esportiva visando benefícios à saúde da população, tendo o modelo de esporte de alto rendimento amplamente divulgado pela mídia eletrônica.

Então, no período em que os professores participantes deste estudo tiveram sua formação inicial e o acesso às escolas da rede pública, o esporte de rendimento era a atividade mais utilizada nas aulas de educação física, sendo que, hoje em dia, os esportes coletivos institucionalizados como o futebol, o voleibol e o basquetebol são as atividades que mais se observa no cotidiano das aulas de educação física das escolas.

Até a década de oitenta o esporte era desenvolvido nas escolas de forma técnica e em busca de performance. Principalmente a partir deste período outras convicções sobre educação física escolar surgem. As mais expressivas retratam uma visão crítica da escola, da sociedade e do modelo de esporte que estava sendo desenvolvido.

Esta pesquisa procura situar os professores de educação física da escola pública da rede estadual de ensino frente a estas situações identificando que conhecimento pedagógico eles utilizam na sua prática cotidiana.

Neste sentido, utilizei um referencial bibliográfico que privilegiou discussões sobre: 1) a escola pública e a escola privada, suas diferenças e características, procurando centrar mais as discussões sobre a escola pública que é o objeto de estudo, levando em consideração os aspectos culturais, políticos, sociais e econômicos; 2) a realidade da aula de educação física na escola pública da rede estadual de ensino; e 3) o conhecimento pedagógico do professor de educação física.

Após os esclarecimentos de perspectiva bibliográfica, citados no parágrafo anterior, que chamo de aproximação ao problema, procuro descrever, no âmbito metodológico, como foi desenvolvido o trabalho. Como o estudo proposto pretende elaborar uma reflexão sobre o conhecimento pedagógico do professor de educação física da escola pública da rede estadual de ensino, utilizei uma metodologia qualitativa de perspectiva descritivo-interpretativa a partir da opinião dos sujeitos da pesquisa. Os participantes desta investigação foram professores de educação física atuantes em algumas escolas públicas da rede estadual de ensino, na cidade de Porto Alegre. Compreendo que o tipo de estudo mais adequado para a realização deste trabalho é a etnografia, pois procura retratar o cotidiano do professor no meio escolar a partir das suas visões de mundo, de sociedade, de escola, de homem, de educação física. O estudo centrou-se no ensino fundamental, com professores que atuam de 5^a a 8^a séries.

Explicitarei, mais adiante, os critérios de seleção das escolas e dos professores participantes, os instrumentos de coleta de informações que foram utilizados, e, também, como foi realizada a análise das informações coletadas.

Em seguida, desenvolverei o tronco principal do estudo baseado nas interpretações obtidas através das falas dos professores e das observações de suas atividades cotidianas de aula. Este bloco está dividido em três capítulos: 1) Concepções teóricas que compõe o conhecimento pedagógico do professor de educação física; 2) A trajetória do professor de educação física: a formação e a experiência; 3) O cotidiano do professor de educação física.

No final, pretendo apresentar aspectos que considero relevantes emergentes do processo de investigação, possibilitando, com isso, a ampliação de estudo deste tema por outros pesquisadores.

As principais dúvidas que me motivam a realizar este trabalho são expressas através dos seguintes questionamentos, relacionados com os interesses do estudo:

- 1) Que conhecimentos pedagógicos embasam a prática do professor de educação física?*
- 2) Em que situações a formação e a experiência são significativas na configuração do conhecimento pedagógico do professor de educação física?*
- 3) Quais os conteúdos trabalhados na aula de educação física da escola pública?*
- 4) Que relações podem ser estabelecidas entre o conhecimento pedagógico do professor e sua prática nas aulas de educação física?*
- 5) Que idéias podem ser sugeridas para a formação do professor no sentido de relacionar melhor seu conhecimento pedagógico e sua prática docente?*

CAPÍTULO I. APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA

1.1. ESCOLA PÚBLICA E ESCOLA PRIVADA: CARACTERÍSTICAS E DIFERENÇAS

A escola atual passou por processos históricos que influenciaram na sua formação e a caracterizaram como uma instituição de socialização de conhecimentos sistematizados para as pessoas em desenvolvimento, principalmente para crianças e adolescentes. Ela sofreu e sofre influências de outras instituições, de crenças, de interesses econômicos, sociais, políticos e culturais.

A escola tem sido citada como uma das instituições que influenciam na formação da personalidade humana e que possibilitam o desenvolvimento de concepções sobre a sociedade. Isto se verifica, como instituição, através da utilização de um espaço físico-cultural próprio e pelo desenvolvimento de metodologias e conhecimentos específicos.

Tanto do ponto de vista tradicional, que é caracterizado pela reprodução das condutas sociais através de um currículo fragmentado e de uma visão técnica, como através da perspectiva crítica, que busca mudanças sociais através de estratégias de resistência e dissimulações, a escola utiliza-se de ações internas e relações externas com outras instituições sociais para desenvolver suas funções.

Levando em consideração o dito acima, acredito na escola como um local de discussão constante entre professores, direção e alunos que realizam ações com o objetivo de manutenção ou de modificação da estrutura escolar. Concordo, então, com Gonçalves (1994) quando diz que:

“A escola é uma instituição social e, como tal, se encontra numa relação dialética com a sociedade em que se insere. Ao mesmo tempo em que reproduz as estruturas de dominação existentes na sociedade, constitui-se em um espaço onde se pode lutar pelas transformações

sociais. As práticas sociais trazem a marca da cultura e do sistema dominante, que nelas imprimem as relações sociais que caracterizam a moderna sociedade capitalista..” (p. 32)

Esta seção procura analisar de forma mais aprofundada a escola pública, suas características e sua situação atual, além de traçar um paralelo com a escola privada.

A divisão entre escola pública e privada existe através de um processo histórico de lutas entre os interessados na ampliação da escola privada, ligada à exploração de capital e voltada para privilegiar uma determinada camada da população e os defensores da escola pública igualitária para todos.

Neste sentido, Enguita (1988) afirma que a existência dos diversos tipos de escola ocorre com o objetivo de atender às diferenças entre as classes sociais, mesmo que, ideologicamente, se entenda que a função da escola parta da idéia de que todos são iguais e terão as mesmas oportunidades. O autor acredita que num sistema democrático existe a possibilidade de expressão de diferentes ideologias caracterizadas no ensino como a escola pública e a escola privada.

Com este mesmo pensamento, Gadotti (1982) caracteriza a divisão da escola por comunidades ou classes. Uma que detém o poder e a outra que é dominada. O autor relata que:

“Não temos apenas uma escola, mas muitas escolas, escolas que formam dominadores e escolas que formam dominados, escolas que formam para trabalhar nas fábricas e escolas que formam para dirigir a sociedade” (p. 81)

Silva (1992) também concorda que existe uma divisão bem visível na estrutura organizacional do sistema escolar caracterizada pela escola pública e a escola particular. Considera que a escola pública serve predominantemente à classe trabalhadora. Já a escola particular atende às necessidades das classes alta e média. Nas palavras do autor:

“... De forma similar, diferentes tipos de escola enfatizam diferentes tipos de relações sociais, de acordo com um padrão pelo qual as escolas às quais têm acesso as crianças das classes destinadas ao trabalho manual enfatizam relações sociais de subordinação. Inversamente, em escolas frequentadas pelas crianças das classes dominantes predominam relações sociais que enfatizam o autocontrole.” (p. 34)

Noto um confronto constante, caracterizado por ideologias, por interesses e pela luta de classes entre os detentores do poder e pensadores críticos. A escola passa a ser uma instituição valorizada, na medida que pode ser considerada como um instrumento importante de manutenção ou transformação da sociedade vivida.

Seguindo esta linha de pensamento, passo a acreditar que esta situação surgiu com o advento do capitalismo e da divisão de classes, onde a burguesia, controladora de capital e terras, sentia a necessidade de formar mão de obra mais especializada para produzir e comercializar seus produtos. Integrada com a religião (principalmente a Católica), que tinha os meios e os intelectuais da época, foi montada uma estrutura na qual o conhecimento transmitido se dividia em dois caminhos: o ensino da burguesia que versava sobre o controle da sociedade e o ensino da população em geral, que se tratava simplesmente de uma instrumentalização para o trabalho remunerado. Nos momentos iniciais deste processo, a escola não tinha a característica de ser pública. Ela servia de modo reduzido à sociedade. A instituição religiosa aproveitava-se para incutir um pensamento cristão na população e, com isso, manter um certo poder de crença e poder econômico sobre o povo.

Esta situação confirma-se na fala de Faleiro (1999) que acredita que o capitalismo industrial foi responsável pela diminuição, na vida das pessoas, do espaço público, inclusive da escola, em detrimento do espaço privado.

De acordo com Ghiraldelli Jr. (1994), as escolas públicas surgiram no Brasil no século XIX, com uma rede muito precária e atendendo às necessidades basicamente da classe dominante. A esse respeito o autor fala que:

“As elites não só enviavam seus filhos aos colégios particulares como também se utilizavam do Estado para criar uma rede de ensino público para o atendimento de seus filhos. Assim, todas as reformas da legislação do ensino provindas do governo federal priorizavam suas atenções para o ensino secundário e superior.” (p. 27)

Desta forma, o controle da educação no Brasil está sob o domínio da classe dominante desde a sua organização inicial no século passado. Mas foi a partir da metade deste século, que o espaço privado começou a se ampliar na sociedade como um todo, através de uma política liberal que tende a privatizar as instituições públicas, entre elas, a escola.

Como confrontar esta passagem histórica com os dias de hoje? Pode-se afirmar que os pensamentos, tanto tradicionais como críticos, estão presentes e designam as ações dos professores na escola pública da rede estadual de ensino? Será que os professores de educação física das escolas da rede estadual de ensino estão integrados neste debate?

Evidencio, no entanto, que durante o período desta pesquisa de campo, investigando os professores e as escolas, entre junho e dezembro de 1999, estive no poder executivo estadual um governo de esquerda que se elegeu pela primeira vez no ano anterior e que demonstrou muita dificuldade, tanto administrativa como pedagógica, em realizar ações mais concretas na educação da rede pública. Isto ocorreu pela oposição acirrada de direita constituída pela maioria do poder legislativo, pela mobilização sindical dos professores e pelo enraizamento da pedagogia liberal no meio escolar. As ações deste mesmo grupo de governantes de esquerda, que está no poder há doze anos na cidade de Porto Alegre, trouxe uma reformulação de ensino bastante progressista na rede pública municipal de ensino, do ponto de vista pedagógico.

Mesmo realizando um concurso público para o preenchimento de vagas de professores nas escolas no início do ano 2000, este processo foi bastante contestado pelos políticos de oposição que colocaram entraves para atrasar a

nomeação dos professores, o que ocasionou lacunas em diferentes disciplinas escolares. Os primeiros professores concursados somente conseguiram ser chamados em abril do ano 2000.

Outrossim, o movimento de classe dos professores vinculado ao seu sindicato (CPERGS⁵) pressionou, no primeiro ano de mandato, o governo estadual solicitando melhorias no ensino, prometidas em campanhas eleitorais, principalmente em relação ao aumento de salários para os professores. Este processo teve como ápice a greve dos professores da rede pública estadual no ano de 2000, que durou 33 dias, onde as conquistas obtidas foram mínimas.

Por último, a história de vida dos professores ligados à pedagogia eminentemente tradicional e técnica, mais os desgastes de ordem classista aparecem como uma resistência a qualquer ação governamental sobre o ensino. Como exemplo, posso citar a não participação da comunidade docente na elaboração da Constituinte Escolar, um movimento organizado pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul no ano de 1999, de caráter democrático e participativo que tentou envolver todos os segmentos da comunidade escolar em torno da discussão de propostas político-pedagógicas para a educação. Nas palavras da Secretaria de Educação, a Constituinte escolar:

“É um movimento que visa a definição de princípios e diretrizes da educação da rede pública estadual, através de debates, plenárias, seminários, painéis, encontros e conferências”⁶.

Observando que a escola exhibe uma divisão básica entre ensino privado e público, faz-se necessário, neste momento, revelar alguns aspectos e características próprias a cada um.

⁵ Sindicato dos professores da rede pública estadual de ensino denominado de Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul.

⁶ Jornal da educação – Secretaria de Educação – Junho de 2000.

Em relação à escola pública, encontramos em Molina Neto (1996) as suas características mais relevantes:

- a) gratuidade do ensino;
- b) maior autonomia pedagógica;
- c) relação de poder menos evidente;
- d) movimentos sindicais organizados;
- e) seguridade social;
- f) liberdade de ação docente.

A partir de uma perspectiva crítica, Libâneo (1987) acredita que a escola pública não pode deixar de realizar atividades que a identificam como uma instituição de ensino, como, por exemplo, ter aulas, fazer planejamentos, controlar disciplina, manejar a classe, e dominar o conteúdo, como pensam alguns críticos.

Para Silva (1992), a escola pública está organizada de forma burocrática e centralizada onde as principais preocupações são com os setores administrativos e não pedagógicos, pois tem uma regulamentação detalhada e o professor tem liberdade pedagógica.

Como existe uma autonomia maior, principalmente na ação dos professores, Brandão (1989) refere-se à escola pública como sendo mais sensível às modificações sociais.

Observo, então, a escola pública como uma instituição voltada a um ensino formal, extremamente atrelada à administração pública que se caracteriza pela centralização burocrática de suas atividades, mas permite ao professor uma determinada autonomia pedagógica. Extremamente influenciada pelas propostas liberais de educação, que vêm sendo empregadas pelos governos anteriores, existe, também, uma resistência muito grande a mudanças no que se refere ao comportamento dos professores e suas ações pedagógicas.

Já, sobre as características da escola particular, Enguita (1988) diz que:

- a) a existência de um controle mais rígido, podendo chegar a um doutrinamento;
- b) a falta de liberdade pedagógica dos professores;
- c) as ideologias políticas e religiosas em seu ensino;
- d) as relações entre grupos sociais do mesmo nível e os em ascensão;
- e) a localização das escolas em bairros mais ricos;
- f) a existência de atividades extra-classe;
- g) a utilização de equipamentos mais modernos;
- h) a utilização de procedimentos de ensino mais adequados.

De acordo com Libâneo (1987), a orientação humanística e, em geral, religiosa também são características encontradas na escola privada.

Para Góes (1989), a escola particular é um projeto econômico-financeiro na sociedade capitalista e utiliza a viabilidade econômica, a gerência competente, a venda do produto, a reprodução de capital e a eficiência no mercado.

Segundo Silva (1992), a escola particular, mesmo tendo que se sujeitar a regulamentações estatais, tem uma preocupação maior com a área pedagógica e pode optar por diferentes modelos de organização interna.

De acordo com Brandão (1989), a escola particular pode ser dividida em dois tipos com as seguintes características:

- a) escola privada laica – empresa capitalista – limita a possibilidade de ação modificadora da sociedade;
- b) escola confessional – reflete contradições internas da igreja, condicionada pelas relações igreja e sociedade, podendo, em determinados momentos coincidentes ir ao encontro das mudanças sociais.

A escola privada procura desenvolver suas atividades em prol da manutenção do sistema vigente, utilizando espaços e materiais mais qualificados e metodologias voltadas para as áreas técnicas de formação para o trabalho, que são superiores, comparados aos utilizados na escola pública.

Existem, então, características diferenciadas entre os dois tipos de escola, mas parte-se do princípio que o Estado regulamenta as ações educacionais através da legislação governamental. Os grupos com interesses contrários procuram justificar suas posições e conseguir espaço neste processo político.

Criticando esta tendência dualista de ver a sociedade e a escola, Molina Neto (1996) descreve que na escola se observa uma ação dialética constante entre duas culturas. A de reprodução social, onde os pensadores de visão liberal lutam pela privatização do ensino sustentando a idéia de que a escola pública tem uma gestão deficiente, uma estrutura burocratizada e não está integrada com o modelo econômico vigente. E a de transformação social, onde os críticos são favoráveis a uma escola pública para todos, que procura, no caráter político conservador e reprodutor da ideologia dominante, a justificativa para a sua manutenção. O autor fala que as próprias críticas à escola refletem os próprios conflitos culturais e sociais dos dias de hoje.

Para Góes (1989), uma das justificativas do ensino particular é o monopólio da educação na mão do estado.

Com relação à ampliação do sistema educacional privado, Gadotti (1982) diz que:

“A privatização do ensino é uma estratégia da burguesia para impedir que as classes populares, mais pobres, tenham o que a Constituição lhes garante: ensino, educação. Faz parte desta estratégia geral do regime burocrático-militar-industrial-burguês atrelar a educação à máquina do desenvolvimento, sem investir nela.” (p. 127)

Na visão de Góes (1989), a sociedade capitalista tem espaço para escolas públicas e privadas, desde que exista vaga à disposição de todos na escola pública, e que as verbas estatais sejam investidas nestas escolas.

Seguindo esta visão, acredito que os interesses da classe dominante estão bem claros quando se observa que o Estado utilizou-se de uma política educacional para a manutenção de um sistema de ensino que reflete o modelo capitalista de sociedade. Isto é feito, normalmente, através do estabelecimento de um currículo. Se pensarmos assim, a educação física está inserida neste contexto, refletindo a pregação governamental capitalista, tanto em suas atividades formais, escola e universidade, como nas informais, academia, clube e outros locais de atuação do professor. Portanto, é de extrema importância para este estudo abordar as ações pedagógicas utilizadas pelos professores de educação física na escola, mais especificamente na escola pública da rede estadual de ensino.

1.2. ANÁLISE DA REALIDADE DA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA CRÍTICA AO MODELO TECNICISTA

1.2.1. A Aula Hoje

Como professor de educação física da rede estadual de ensino, observo, entre outras coisas, que conteúdos e procedimentos de ensino são parecidos em muitas escolas. Inicialmente, a utilização, de forma abrangente, do esporte coletivo institucionalizado, como o voleibol, o handebol, o basquetebol e o futebol, parece evidente. Outra observação relevante é que a dinâmica das aulas de educação física ministradas pelos professores segue, em geral, uma rotina parecida. Normalmente, as aulas iniciam com um alongamento ou aquecimento, sem a utilização da bola. Em seguida, é realizado um trabalho eminentemente técnico através de exercícios chamados de educativos, onde a característica principal é o de realizar determinados movimentos específicos de um esporte coletivo. Finalmente, se houver tempo,

utiliza-se o jogo esportivo institucionalizado, isto é, o jogo esportivo com suas regras oficiais que, muitas vezes, não são de domínio dos alunos e não fazem parte da sua realidade. Esta parte da aula é, geralmente, ocupada pelos alunos mais habilidosos e com mais conhecimento desenvolvido sobre o esporte que está sendo trabalhado, deixando, muitas vezes, de haver uma participação maior de todos os alunos. Esta situação provoca uma desmotivação nos alunos considerados menos habilidosos, que, com isso, terão uma participação menor no momento do jogo.

Esta dinâmica de aula também é relatada no trabalho de Molina Neto (1993) quando descreve uma rotina padrão utilizada nas aulas de educação física escolar que se inicia com a chegada dos alunos. Em seguida, normalmente, verifica-se uma conversa informal sobre assuntos variados com o professor. Após a conversa inicial, existe a formalidade de fazer-se uma chamada e um aquecimento através de corridas e exercícios. No momento seguinte, a parte de formação corporal é realizada através de determinados exercícios ministrados pelo professor, onde existe, normalmente, uma contagem das repetições feitas. Na parte principal da aula, o professor descreve e demonstra exercícios para desenvolver elementos técnicos de um determinado esporte, finalizando com um grande jogo.

De acordo com Soares e colaboradoras (1993), o esporte é desenvolvido na educação física escolar sob a perspectiva institucional do esporte de alto rendimento. Para as autoras:

“O ensino do esporte na escola se dá, exclusivamente, a partir dos parâmetros fornecidos pela instituição desportiva, ou seja, a partir de suas normas e regras. Se dá, portanto, nos limites que a técnica específica de distintas modalidades esportivas exige.” (p. 216)

Colpas (1999) critica a utilização de atividades na educação física escolar, entre elas o esporte, quando buscam um fim em si próprias como instituição ou com uma finalidade somente de desenvolvimento físico ou de manutenção da saúde. Para o autor:

“Refletirmos sobre o significado da prática da educação física na escola, bem como de seus conteúdos para além da atividade, é apontarmos que a dança, a brincadeira, o esporte, a ginástica, e a capoeira não possuem um fim em si mesmo nem mesmo esgotam-se na busca do desenvolvimento da aptidão física.” (p. 131)

Ampliando esta visão, Soares e colaboradoras (1993) complementam:

“Destacamos que o ensino do esporte, por exemplo, deve possibilitar o seu entendimento enquanto uma prática social construída historicamente, que pode ser criticamente assistida e alterada, criativamente ensinada, exercitada e inclusive exercida na sua dimensão de profissional. Dessa forma, o método viabiliza uma instrumentalização para leitura e interferência no âmbito das questões da cultura corporal.” (p. 220)

No estudo de Souza (1988), aparecem alguns elementos em comum nas aulas de educação física escolar observadas, como as formas diretivas de trabalho, onde o controle da ordem e disciplina, através do autoritarismo, é a atividade mais evidenciada no professor e onde o cumprimento do programa através de exercícios analíticos para o desenvolvimento do esporte constitui a parte principal da aula.

Em princípio, o modelo de aula desenvolvido nas escolas públicas da rede estadual de ensino utiliza uma metodologia chamada de tecnicista. Neste modelo, os alunos realizam, durante um período maior da aula, exercícios analíticos, com ou sem bola, onde as movimentações e percepções estão centradas no gesto individual dos fundamentos do jogo e que são realizados, normalmente, através de atividades distantes das situações de jogo. Os alunos passam a ser copiadores do gesto técnico, normalmente sem um envolvimento maior com outros elementos do jogo como a relação com seus companheiros, a relação com o espaço na quadra e a relação com os adversários. Penso, no entanto, que este modelo pode ser ultrapassado no cotidiano das aulas de educação física, evidenciando uma perspectiva de formação do cidadão para uma compreensão e ação da sociedade atual.

O modelo esportivo utilizado, em geral, nas escolas foi subordinado às instituições esportivas no período pós-guerra, caracterizando rendimento,

competição, recordes, regulamentação rígida, valorização da vitória, racionalização dos meios e técnicas, etc. (Soares e colaboradores, 1992).

Esta concepção é denominada por Kunz (1994) como concepção Técnico-Esportiva que está voltada para a descoberta do talento esportivo e utiliza atividades baseadas no esporte de alto nível buscando rendimento e competição.

O período em que mais observou-se esta concepção ocorreu na época da ditadura militar. Nesta fase, Ghiraldelli Jr. (1988) aponta algumas áreas do conhecimento que foram estrategicamente valorizadas e que serviram de sustentação para a utilização do modelo de esporte de alto rendimento nas escolas. Para o autor:

“O “desporto de alto nível” é o paradigma para toda a Educação Física. E tal prática está vinculada ao alto grau de avanço científico nas áreas da Fisiologia do Esforço, da Biomecânica, do Treinamento Desportivo, etc.” (p. 30)

Evidenciando o aproveitamento dos conhecimentos nas áreas citadas por Ghiraldelli Jr. (1988), Carraveta (1997) concorda com a afirmação de que o treinamento esportivo é aplicado geralmente em todos os níveis de desenvolvimento esportivo, inclusive na escola, e que a simples diminuição da carga, do volume e da intensidade das atividades é uma estratégia normalmente utilizada.

Quando se tem, de alguma forma, experiências com equipes competitivas, a dinâmica da aula de educação física citada tem muitos pontos em comum à dinâmica de um treino esportivo. É importante caracterizar, neste momento, o que denomino de “modelo de esporte de alto rendimento”. Uma aula de educação física escolar de 50 minutos ou de 100 minutos, em geral, não pode ser comparada a um treino esportivo de uma determinada modalidade. A intensidade e a quantidade do trabalho que é realizado em um treino é, normalmente, muito superior ao de uma aula de educação física escolar que corresponda a um ou dois períodos letivos por dia e, no máximo, três encontros por semana. Quando relaciono a aula de educação física ao modelo de esporte de alto rendimento, estou me referindo,

especificamente, a sua forma de desenvolvimento. Um treino tem o objetivo de atingir uma performance espetacular de rendimento técnico, tático e físico, enquanto que a aula de educação física visa uma perspectiva mais formativa dos alunos.

Partindo do pressuposto acima, proponho o seguinte questionamento: se os objetivos do treinamento são tão diferentes dos objetivos da aula de educação física, por que a dinâmica destas atividades são tão parecidas? Acredito que isto pode ocorrer porque a aula de educação física escolar que utiliza o esporte como conteúdo, em geral, espelha-se nas atividades de treinamento de esporte de alto rendimento. Sendo assim, a importância dada ao rendimento técnico, tático e físico nas aulas de educação física é observado com bastante ênfase. Considera-se mais importante o resultado numérico do jogo e a valorização dos vencedores do que o processo que se estabeleceu durante as atividades das aulas.

O pensamento acima traduz a fala de Tavares (1995) no que se refere à escola como um celeiro de talentos, onde existe um incentivo do esporte para selecionar os melhores e onde as atividades baseadas no treinamento esportivo, com ênfase no desenvolvimento da aptidão física, valências físicas e rendimento corporal têm sido aplicadas. Para o autor:

“O treino é orientado seguindo princípios do treinamento de alto rendimento. ...[]... As atividades passam a ser seqüenciadas, automatizadas, de forma técnica, em busca de economia de energia, da eficiência e da eficácia corporal.” (p.100)

Concordando com o pensamento acima, Oliveira (1990) diz que:

“A Educação Física, enquanto Educação, não deve reproduzir modelos da superestrutura. A Educação Física escolar tem sido a maior vítima dessa reprodução: uma neurótica luta contra segundos e a favor dos centímetros. Tudo dentro de uma apurada técnica ...[]... A Educação Física, enquanto educação, não procura o rendimento máximo, e sim o ótimo.” (p. 105)

Segundo Bracht (2000), as posições que os autores colocavam nas discussões sobre o esporte e a educação física nas décadas de oitenta e noventa, eram

entendidas como posições totalmente opostas e que não podiam ser mediadas. Ou se era contra ou a favor do esporte, ou se era contra ou a favor da técnica, ou se tinha uma metodologia voltada para o rendimento ou para o lúdico. Em artigo recente, intitulado *Esporte na Escola e Esporte de Rendimento*, o autor reformula estas visões possibilitando uma interação entre estas posições consideradas anteriormente como opostas.

Neste sentido, acredito que, a partir da perspectiva de que os esportes integram a cultura como forma predominante de atividade física, inclusive através da educação física escolar de forma bastante expressiva e que podem trazer muitas contribuições na formação do aluno, minha intenção não é negar sua prática na escola e sim realizar os seguintes questionamentos: de que forma os esportes estão sendo trabalhados? Quais os objetivos sociais, políticos, econômicos e culturais estão sustentando as metodologias utilizadas na aula de educação física? Como se chegou a esta situação na educação física escolar?

As próximas seções procuram esclarecer estes questionamentos através de um debate com os autores e suas concepções sobre o esporte na escola dos pontos de vista da ideologia e da mídia, dos alunos e dos professores.

1.2.2. Causas desta Situação

1.2.2.1. O Esporte na Escola: a Ideologia do Estado e a Influência da Mídia

Quando se fala em esporte, nos dias de hoje, observa-se, com frequência, o destaque à competição, aos resultados e aos records. Este fato leva a perceber a valorização que existe na divulgação do esporte de alto rendimento na sociedade atual. Como referi anteriormente, este processo de desenvolvimento e divulgação do esporte de alto rendimento estabeleceu-se, principalmente, após a segunda grande

guerra. O esporte, na perspectiva de alto rendimento, como ele é mais conhecido nos dias de hoje, representa um dos maiores meios de captação de renda do mundo. Ele foi transformado num produto através da sua institucionalização e regulamentação de tal forma que pudesse produzir capital e poder. Esta visão aparece, de forma mais explícita, na perspectiva jornalística de Simson e Jennings (1992), na obra *Os Senhores dos Anéis*, onde os autores abordam o controle empresarial e as influências políticas que podem ser obtidas através do esporte. Eles ainda denunciam a formação de cartéis para a realização de eventos esportivos internacionais, o suborno para a escolha dos locais de competição e os meios ilícitos para se obter determinados resultados.

De acordo com Moraes (1999), o meio acadêmico da educação física brasileira divide o esporte em: esporte de participação, esporte educacional e esporte de rendimento. Para o autor, as políticas públicas no Brasil aplicam investimentos diferenciados entre os três tipos.

Buscando um entendimento maior do fenômeno esporte, Betti e colaboradores (1988) o retratam como uma das maiores expressões culturais do mundo moderno. Tomam cuidado, entretanto, de expressar uma preocupação especial na utilização do esporte pela educação física sem uma necessária reflexão social.

Soares e colaboradores (1992) afirmam que o esporte é uma forma de controle social utilizado pelo poder capitalista onde são representadas as desigualdades de classes.

Um aprofundamento maior nas questões sociais e políticas ligadas ao esporte é o que revela Carraveta (1997) quando diz que existe uma ligação entre o esporte e as ideologias políticas que podem levar, e até mesmo influenciar, países em torno de questões de soberania. Para ele:

“O esporte não pode ser qualificado de neutro, embora muitas manifestações internacionais esportivas declarem que ele é neutro à toda intervenção política. A história nos tem mostrado que o esporte moderno está marcado por diversas manifestações, que incluem pressões, protestos e resistências políticas.” (p. 43)

Um entendimento que pode ser percebido, neste momento, é de que o esporte é um fator cultural globalizado, principalmente no modelo de alto rendimento, podendo ser utilizado com fins políticos, econômicos e sociais. A idéia de que o esporte pode substituir as atividades de ócio, consideradas, em geral, negativas pela sociedade como o uso de drogas, a prática de roubos ou furtos e atos de agressividade de um sujeito ou de uma comunidade, é um exemplo da sua utilização por uma ideologia política.

No Brasil, a evolução do esporte institucionalizado acompanha um movimento mundial. A partir dos anos sessenta e setenta, o modelo de esporte de alto rendimento foi amplamente divulgado após o golpe militar de 1964, em todos os níveis da sociedade, inclusive na escola. Quais seriam as intenções do governo vigente em investir nesta ação? Alguns autores procuram refletir de forma crítica sobre o esporte, o desenvolvimento do capitalismo e a utilização da mídia.

Inicialmente, de acordo com Ferraz (1999), os militares utilizaram o esporte para o desenvolvimento de valores e ideais voltados ao desenvolvimento econômico e em busca de talentos para melhor representar o País em competições internacionais. Segundo o autor, as duas principais estratégias para se conseguir este feito foi a instauração do esporte como principal conteúdo na escola e o projeto “Esporte para Todos”.

Para Ghiraldelli Jr. (1988), neste período, a educação física chamada de competitivista era um instrumento que procurava mostrar um crescimento do País como nação, espelhando-se numa representação esportiva capaz de conquistar glórias internacionais. O autor procura aprofundar a análise política e social quando diz que:

“Na verdade, o “desporto de alto nível”, divulgado pela mídia, tinha o objetivo claro de atuar como analgésico no movimento social.” (p. 30)

Neste mesmo sentido, Carraveta (1997) acredita que o esporte de alto rendimento pode ter influência sobre a sociedade, mascarando uma determinada realidade. Para o autor:

“Em muitas ocasiões, o esporte foi utilizado com a finalidade de distanciar o cidadão da vida política e criar focos secundários de elucidação da realidade social existente” (p. 43).

Esta análise da utilização do esporte, no período do regime militar, nos mostra, que podem existir meios de influenciar a sociedade desviando sua atenção de assuntos pertinentes ao quadro político, econômico e social de uma nação.

Outra visão que se pode ter neste período é a da representação do atleta vitorioso e como ele é destacado pela mídia como grande exemplo nacional. Neste sentido, Camargo (1999) fala que:

“Percebemos também que as projeções e identificações ocorrem em toda a história dos esportes de competição, a figura dos desportistas é admirada por suas habilidades e hoje se convertem, em profissionais, geram admiração, e são elementos importantes no espetáculo esportivo, figuram como modelos de virtudes, exemplo a ser seguido é buscado como exemplo para uma ascensão social e mercantilizado, através da publicidade, associando sua imagem a um produto de consumo. Estas situações fazem parte do contexto das pautas diárias no universo das empresas jornalísticas brasileiras.” (p. 408)

A análise de Ghiraldelli Jr. (1988) destaca o atleta na mídia esportiva da seguinte maneira:

“O culto ao atleta-herói, ao individualismo, é marca registrada, divulgada e glorificada pela imprensa. A idéia de “conquistar um lugar ao sol pelo próprio esforço” é ilustrada a todo o momento com os ídolos do desporto, principalmente aqueles provindos dos lares mais pobres e que se destacam em grandes campeonatos nacionais e internacionais e que, em verdade, escondem a verdadeira falta de oportunidade de enriquecimento material e cultural em que vive a maior parte da população.” (p. 32)

É importante ressaltar que a proposta ideológica que utiliza o esporte de alto rendimento para demonstrar um desenvolvimento social como nação foi configurada principalmente após o golpe militar de 1964, mas se estende até os dias de hoje. Tanto no passado, como nos dias atuais, precisava-se de instrumentos de divulgação desta ideologia para chegar-se a todas as camadas da população. As duas formas encontradas foram através da mídia e através da educação física escolar.

Procurando uma amplitude maior de análise sobre a influência da mídia esportiva, Mazo e Goellner (1990) acreditam que o esporte de alto rendimento representava uma mercadoria rentável, tanto econômica como ideologicamente e que poderia servir como meio de divulgação do sistema capitalista. Os governantes realizaram esta divulgação utilizando os meios de comunicação de massa.

De acordo com Gonçalves (1994), o esporte competitivo de alto nível subordina-se a interesses econômicos e à publicidade tornando-se um veículo de transmissão da ideologia capitalista.

Betti (1998) procura explicar este fenômeno, ligando o esporte de alto rendimento a outras atividades que podem ser divulgadas pela mídia:

“Mas é o esporte o centro das atenções da mídia, enquanto notícia, transmissão de eventos ao vivo ou simplesmente como temática nos anúncios publicitários, nos quais a mídia vende a si mesmo e uma infinidade de produtos, ligados ou não ao esporte.” (p. 81)

Nessa mesma linha de pensamento, Camargo (1999) diz que:

“... Os meios de comunicação de massa precisam vender seu produto, atrair consumidores, os receptores da mensagem esportiva (leitores, ouvintes e telespectadores) que estará em busca de alguma informação e desta forma, o veículo de comunicação venderá mais os seus produtos, terá audiência e estando em evidência proporciona dividendo ao proprietário do veículo.” (p. 407)

Fica explícito, então, que o esporte de alto rendimento relaciona-se com o mercado capitalista sendo aliado a produtos a serem divulgados durante os eventos esportivos ou programas específicos. No Brasil, tanto produtos privados como públicos aparecem conjugados com o esporte de alto rendimento. Mesmo com o discurso liberal do governo federal que favorece a privatização de empresas estatais, com a justificativa de serem deficitárias e de serem de responsabilidade do setor privado, o Banco do Brasil, a Caixa Econômica Federal e os Correios são produtos comercializados através do esporte de alto rendimento.

Entre os diferentes meios de comunicação contemporâneos, destaco, principalmente a televisão. A fala de Camargo (1999) traduz informações relevantes a este respeito:

“A televisão é o instrumento da Indústria Cultural de maior importância em nosso século. Através da veiculação das suas imagens, produz e reproduz comportamentos, criando modismos. Associado a este mecanismo, o fenômeno esportivo também age como um elemento formador de opinião, costumes e valores.” (p. 407)

Neste aspecto, observo, de maneira especial, como os jogos de futebol são influenciados pela televisão. Dificilmente, no Brasil, um jogo é transmitido em canal aberto aos domingos por causa da programação específica de cada canal. Se houver uma transmissão no meio da semana, ela ocorrerá somente após a novela das oito ou através de canais fechados que, muitas vezes, cobram um valor maior que o ingresso para o jogo.

Para Abreu Jr. (1996), os meios de comunicação de massa são monopolizados por grupos com interesses políticos que têm a intenção de transmitir conteúdos que uniformizem as mentes dos sujeitos. O autor chama atenção, também, de que a aceitação passiva das informações superficiais veiculadas pelos meios de comunicação é um dos maiores riscos que a humanidade está correndo.

Parece-me, numa primeira análise, que um dos fenômenos a influenciar a manutenção do modelo de esporte de alto rendimento na sociedade, em geral, são os meios de comunicação. Esta influência da mídia esportiva expressa-se pela excessiva valorização social e cultural das competições de alto rendimento, principalmente nos Jogos Olímpicos e nos Campeonatos Mundiais, os quais se tornaram, graças à divulgação de massa, um modelo de esporte praticado nos diferentes âmbitos como nas escolas, nos clubes, nas praças, etc.

Além da influência do esporte de alto rendimento, através da mídia eletrônica, algumas ações políticas se tornaram referência para o desenvolvimento desta ideologia na escola. As orientações para a execução de um currículo fragmentado e orientado para o desenvolvimento dos esportes, os incentivos à formação de equipes e clubes escolares, e a ampliação dos jogos específicos organizados para estudantes foram estratégias utilizadas para que alunos e professores passassem a encarar o esporte sob a perspectiva competitivista.

Neste sentido, Oliveira (1990) relata que existe uma ligação entre educação física e esporte, fazendo com que a competição em busca de recordes seja o objetivo principal a ser desenvolvido. Este envolvimento revela, também, que o esporte, e conseqüentemente a educação física, se transformaram em mecanismos que refletem os interesses político-ideológicos que caracterizam nossa sociedade.

Para Gonçalves (1994), a educação física torna-se um processo de transmissão da ideologia dominante quando emprega o rendimento como referência da sua aula, valorizando os alunos que dispõem de maior aptidão e utilizando a competição para a formação de elites esportivas. Nesta visão, o autor afirma que o esporte estudantil reflete as características do esporte de alto rendimento.

Segundo Bracht (2000), a forma de utilização do esporte na escola, através do modelo de alto rendimento, facilita a incorporação de valores e normas de comportamento que refletem o sistema capitalista. Isto ocorre através da valorização

excessiva do rendimento e da competição, da seleção através da performance, e da visão de igualdade entre os sujeitos da sociedade que têm em comum as mesmas leis.

Outra atividade que colaborou para justificar a implantação do esporte de rendimento nas escolas foi a organização de competições em nível escolar promovidos pelos órgãos ligados ao ensino, como revelam Bittencourt e colaboradores (1997).

Concluindo esta seção, considero como inferência preliminar, que a literatura consultada aponta para a utilização do modelo de esporte de alto rendimento na educação física escolar. Notei, ainda, que este modelo é amplamente divulgado pela mídia eletrônica influenciando diretamente os alunos e, até mesmo, os professores. Como exemplos, cito o televisionamento do Campeonato Brasileiro de Futebol; no basquetebol, temos a NBA (Liga Norte-Americana de Basquetebol); no Voleibol, temos a Liga Mundial e, no Futsal, temos a Liga Nacional. Os nossos jornais apresentam páginas especializadas em esportes de alto rendimento, mas, com raras exceções, aparecem reportagens sobre o esporte escolar na concepção formativa. Sob a perspectiva crítica da sociedade, estas ações da mídia esportiva servem a um grupo interessado na divulgação e na ampliação do sistema esportivo de alto rendimento e que utiliza, de forma competente, dos meios de comunicação e da escola, para alcançar seus fins econômicos e políticos.

A seguir, minha preocupação é verificar como o campo reage à mídia esportiva, se o modelo de esporte de alto rendimento pode ser observado nas escolas pesquisadas e se as informações divulgadas pelos meios de comunicação também constituem, de forma significativa, o conhecimento pedagógico dos professores de educação física.

1.2.2.2. O Esporte na Escola e Os Alunos

Em geral, os alunos das escolas de ensino fundamental, de 5^a a 8^a séries, demonstram uma expectativa de que, durante a educação física, vão aprender a jogar um esporte coletivo ou simplesmente utilizar o espaço e o tempo da aula para jogos recreativos, como o fazem no recreio escolar ou durante seus períodos sem atividades de aula, que ocorrem com bastante frequência na escola pública da rede estadual de ensino em Porto Alegre.

Este pensamento padronizado de que o aluno chega à escola espelhado no esporte de alto rendimento, tanto em seus objetivos como em sua execução é referido por Peil (1997).

Neste sentido, há dois motivos que o justificam: em primeiro lugar existe a difusão do esporte de alto rendimento e da valorização da competição pelos meios de comunicação e pelos professores de educação física que não demonstram, em geral, em sua prática, uma idéia clara sobre o problema e, em segundo lugar, observa-se um comportamento dos alunos, durante as aulas, baseado nas atitudes de seus próprios colegas mais velhos e de séries superiores. Exemplificando: o aluno de 5^a série procura espelhar suas atitudes e comportamentos nos atletas que vêem na televisão e nos alunos de 6^a ou 7^a séries que, em geral, participam de aulas de iniciação esportiva.

Sobre as relações entre os alunos e a mídia, Betti (1998) nos revela que, em pesquisas realizadas em todo o mundo, as crianças e os adolescentes são os telespectadores mais assíduos dos programas da televisão. O período que estas crianças permanecem na frente do aparelho de televisão é muito grande, disputando espaço com a escola e com a família no que diz respeito a formação de valores e atitudes. O autor considera que existe um contato precoce das crianças com o esporte via televisão e que, para enfrentar este problema, o professor precisa estar preparado

no sentido de conhecer esta situação, buscando uma ação pedagógica de utilização do esporte que não reflita o modelo do esporte de alto rendimento.

Outrossim, observei, com bastante frequência, o contato do esporte de alto rendimento com a criança nas aulas de educação física na escola de ensino fundamental de 5^a à 8^a séries. Este período, também denominado de iniciação esportiva, é caracterizado, normalmente, pelo desenvolvimento de habilidades motoras específicas (elementos técnicos do jogo), de maneira fragmentada, onde os alunos realizam exercícios com muitas repetições e em busca de um adestramento de seu movimento. Através desta metodologia, aparece a busca de um rendimento esportivo precoce na educação física escolar, com o objetivo de selecionar os melhores alunos, formando, assim, uma elite esportiva nacional.

Concordando com o pensamento anterior, Tavares (1995) considera a escola como um local de formação de atletas, onde as atividades baseadas no treinamento esportivo, buscando selecionar os melhores alunos, têm sido aplicadas em larga escala.

Uma das características que observo neste processo é a utilização de regras próprias do esporte institucionalizado na educação física escolar. Neste sentido, chamo a atenção de que as regras que são construídas e utilizadas pelos atletas adultos chegam à escola como sendo únicas e universais, modelando, assim, as aulas de educação física de 5^a à 8^a séries.

Acredito que, sob uma perspectiva formativa, e não reprodutora do modelo social vigente, podem ser feitas adaptações para o uso do esporte nas aulas de educação física visando ao desenvolvimento de uma autonomia e de uma cidadania crítica sobre a sociedade atual.

De acordo com Souza (1988), o pensamento acima se confirma quando relata declarações feitas por alunos de escolas públicas e privadas em relação às aulas

de educação física, exigindo uma maior variação de exercícios, mais treinamento, mais aulas semanais, mais jogos e competições. Estas afirmações refletem exatamente o pensamento do desenvolvimento do esporte de alto rendimento na escola.

Segundo Bayer (1992), a utilização do jogo institucionalizado não deve ser utilizado na fase de iniciação esportiva, pois ele reflete uma atividade da vida adulta, com regras bem estabelecidas, dificultando a atividade lúdica, tão necessária à criança.

Outro fator importante a ser considerado é a diferença de idade que se observa entre os alunos de uma mesma turma nas aulas de educação física. As escolas públicas da rede estadual de ensino procuram atender, em geral, a uma população de diferentes níveis sociais e econômicos. Uma das observações mais freqüentes que tenho realizado é a participação, em uma mesma aula de educação física, da presença de alunos com diferença de idade, de porte físico e de atitudes. Parece-me que seguir este modelo de esporte de alto rendimento, neste momento, significa dizer que crianças e adolescentes, de dez a dezesseis ou dezessete anos, estarão confrontando-se desigualmente numa competição onde a vitória é muito valorizada. O que se nota, em geral, é que a participação dos alunos maiores é mais efetiva com relação aos alunos menores, o que demonstra uma determinada exclusão através da utilização desta metodologia.

Em relação ao esporte de alto rendimento, que é o modelo citado pelos autores como o mais utilizado na aula de educação física, além de excludente, pois são poucos os alunos que conseguem alcançar um nível de competição alto e muito menor o número de alunos que conseguem a “glória” como vitoriosos em uma competição esportiva, pode-se dizer que, através dele, também, existe um grandioso processo de elitização, pois somente quem tem condições de chegar ao alto nível do esporte-rendimento o alcança por conseguir determinadas condições de ordem estrutural, financeira e tecnológica que venham a formar, em última escala, o atleta

profissional, que aparece na mídia, que usa roupas de marca e que tem um carro importado. Esta visão está muito longe da situação econômica e social vivida pela maioria dos alunos da escola pública da rede estadual de ensino. A idéia de que pode haver uma ascensão social através do esporte é amplamente divulgada pelo Estado. O professor de educação física pode ser mais um instrumento utilizado por esta ideologia.

1.2.2.3. O Esporte na Escola e a Prática dos Professores

Relacionar os conhecimentos e as experiências dos professores com os conteúdos e metodologias utilizadas normalmente nas escolas é a proposta desta seção, como também, discutir a prática da educação física na escola pública da rede estadual de ensino e sua relação com o esporte institucionalizado.

Inicialmente, Souza (1988) constata que a metodologia da aula de educação física escolar está ligada aos métodos tradicionais já discutidos anteriormente neste estudo. Para o autor, uma minoria de professores participantes da sua pesquisa que disseram que utilizavam métodos não tradicionais foram contraditórios em relação à sua prática. As respostas dos professores sobre outros métodos de ensino como “*conheço somente os métodos tradicionais; não conheço, não estou lembrado; não temos tempo para atualização; trabalho em função das necessidades do aluno; e uso o meu próprio método*” (p. 73), revelam uma indisposição e relutância por mudanças estruturais nas aulas de educação física na escola.

Para Daolio (1995), os professores de educação física, mesmo quando criticam o esporte e, às vezes o negam, reconhecem-no como o principal conteúdo das aulas na escola. Eles se preocupam com o desenvolvimento de regras e valores e esperam que seus alunos aprendam a praticar e apreciar os esportes.

Posso identificar diferentes influências que levam o professor de educação física a utilizar uma metodologia tradicional em sua aula. Segundo Molina Neto (1996), um dos motivos mais comuns está relacionado com a experiência atlética do professor. Em muitos casos, este fato pode tê-los influenciado na escolha da profissão, na escolha do esporte como conteúdo e na escolha de uma metodologia tradicional de aula.

Outra influência que se observa também está relacionada com a formação inicial. De acordo com Daolio (1995), nos estudos sobre os currículos dos cursos de educação física, evidenciaram-se, geralmente, uma ênfase nas disciplinas técnico-esportivas, desviando o debate acadêmico de um embasamento teórico que poderia levar a uma transformação da prática tradicional do professor.

Nos programas de formação permanente oferecidos aos professores de educação física das escolas públicas da rede estadual de ensino, que almejam um aperfeiçoamento ou atualização pedagógica e didática, observo uma gama de encontros, congressos e eventos, que buscam, em geral, lucros financeiros e que, em realidade, promovem ainda mais a situação atual. Através do desenvolvimento de cursos, geralmente com ênfase prática, o objetivo principal dos professores das escolas parece ser o de receber uma metodologia pronta, que possa ser aplicada em suas aulas na escola pública com o mínimo de material disponível e com o menor desgaste possível.

Neste caminho, Molina Neto (1996) critica os cursos de formação permanente (cursos de pós-graduação, seminários, encontros, congressos, etc.), que se caracterizam pelo distanciamento da realidade da escola e dos quais não se têm garantias de que existam nem geração, nem transmissão de conhecimentos.

Não posso esquecer, também, da influência que os meios de comunicação exercem sobre os professores. Levando em consideração todo o bombardeamento da mídia eletrônica em relação ao esporte de alto rendimento

através da televisão, do rádio, dos jornais, de revistas especializadas, Internet e outros, o professor de educação física fica, também, à mercê das informações que envolvem este segmento esportivo. Este é mais um motivo de reprodução deste modelo nas aulas de educação física na escola pública da rede estadual de ensino.

De acordo com Molina Neto (1996), também a ideologia dominante está presente nos trabalhos do professor de educação física. O sistema educativo não leva em consideração suas argumentações, designando a própria disciplina de educação física a um plano secundário, de menor importância. O autor entende, também, que o professor de educação física tem baixo status na escola e que existe uma acomodação através da utilização da metodologia do esporte de alto rendimento.

Reforçando o pensamento anterior, Oliveira (1997) acredita que a falta de preparo para o enfrentamento de novas estratégias metodológicas, a falta de interesse em vivências com novas abordagens pedagógicas, o comodismo, a condição de somente refletir o conhecimento adquirido, o medo da instabilidade em relação aos novos conteúdos e novas estratégias são fatores que propiciam um imobilismo pedagógico dos professores de educação física.

Partindo do princípio de que exista uma acomodação do professor de educação física, pode ser realizada uma análise do ponto de vista econômico, já que os salários pagos aos professores da rede pública estadual de ensino são extremamente baixos e existe a procura por outras atividades com o objetivo de complementação de renda, deixando o professor sem tempo para estudar, ler, realizar cursos, aperfeiçoar-se. É importante destacar que a classe de professores é uma das que mais foi desvalorizada nas últimas décadas, principalmente em se tratando do magistério público estadual. Posso notar, como reflexo desta situação, a diminuição da procura por cursos de licenciatura nas universidades e faculdades da região metropolitana de Porto Alegre, fato amplamente divulgado pela imprensa.

Foi descrito, nesta seção, que o professor de educação física da rede pública estadual de ensino que trabalha em escolas de ensino fundamental utiliza, em geral, uma metodologia tradicional espelhada no modelo de esporte de alto rendimento. Esta metodologia está sustentada, em muitos casos, na sua experiência anterior como atleta de esporte de alto rendimento, pelas informações obtidas na sua formação inicial nos cursos de graduação e, também pela formação permanente através de cursos de pós-graduação, seminários, encontros e congressos, sem esquecer da influência que os meios de comunicação têm sobre este profissional. Partido destas informações, procuro, a seguir, representar meu problema de pesquisa que se refere ao conhecimento pedagógico do professor de educação física da rede estadual de ensino e a relação com sua prática de sala de aula.

1.3. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Considero o conhecimento pedagógico do professor de educação física da escola pública um componente essencial para a estruturação da sua prática docente, podendo ser um contraponto ou diferenciação do “*status quo*” da sociedade.

Este conhecimento pedagógico é consequência de inúmeras situações: a) a formação inicial; b) a formação permanente; c) a experiência do professor; d) a influência da mídia eletrônica; e) uma vida esportiva anterior; f) as orientações da Secretaria da Educação do Estado; g) as orientações do Ministério da Educação; h) as visões de sociedade e educação.

Nesse sentido, entendo que, ao interpretar a fala e as ações do professor nas aulas de educação física de 5^a a 8^a séries do ensino fundamental, posso identificar o conhecimento pedagógico, tal como ele se configura e tal como se relaciona com a prática cotidiana.

Partindo dos pressupostos acima descritos, meu problema de pesquisa pode ser identificado pelo seguinte questionamento:

Quais os conhecimentos pedagógicos que sustentam a prática docente do professor de educação física e que relações podem ser feitas entre o conhecimento identificado e a sua aula na escola pública da rede estadual de ensino, de 5ª a 8ª séries?

1.4. O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Um dos objetivos deste trabalho é procurar identificar os conhecimentos de que o professor de educação física das escolas públicas da rede estadual de ensino, em Porto Alegre, lança mão para sustentar a sua prática docente no cotidiano das aulas.

A primeira constatação que faço é a de que o conhecimento é uma apropriação individual, sustentada nas experiências pessoais vividas por cada um, e por isso, não é único, nem estático, possibilitando situações de aproximação quando estas experiências vividas entre as pessoas forem parecidas.

Um segundo aspecto, é o da interação do sujeito cognoscente com o meio. Esta interação é capaz de influenciar o meio através da ação do sujeito, como pode influenciar o sujeito através da ação do meio.

Este pensamento faz-me refletir sobre um terceiro ponto importante que é a relação de poder existente entre o conhecimento e os dirigentes de uma sociedade, que podem, em seu interesse, aplicar formas e tipos de conhecimentos específicos para a sua manutenção no poder. Dessa maneira, concordo com os autores críticos que o conhecimento controlado pelo sistema dominante leva à manutenção da situação social vivida.

O professor também é envolvido por todas estas interações, só que de forma especial, pois ele é um agente que, através do sistema de ensino, pode dar uma continuidade nas propostas educacionais para auxiliar a manutenção ou modificação do sistema social vigente. A análise do conhecimento do professor através de suas experiências, sua formação, sua práxis e suas interações com a sociedade tornam-se relevantes para entender o processo político-social refletido pela escola.

Procurando compreender que o professor de educação física da escola pública utiliza como referencial, para sua prática pedagógica, determinados conhecimentos, busco, a partir deste momento, identificar estes conhecimentos que chamo de pedagógicos, tratando o professor como um sujeito que está em constante relação com outros sujeitos e com o meio social e cultural e, concordando com Schön (1992), quando diz que a atividade de conhecer sugere a qualidade dinâmica de conhecer na ação. Ressaltando esta visão, Molina Neto (1996) diz que a ação, a história e a subjetividade determinam a compreensão da realidade e os limites do nosso conhecer.

Durante a investigação, os termos “*conhecimento pedagógico*”, “*saber pedagógico*”, “*saberes pedagógicos*”, “*saber docente*”, “*trabalho pedagógico*” e “*trabalho docente*” foram se alternando na medida em que se analisavam os diferentes autores sobre o assunto. Destes termos, somente não considero como semelhantes o trabalho pedagógico e o trabalho docente, pois eles tratam exclusivamente das atividades práticas da função docente como nos falam Bracht e colaboradores (1999), que consideram o trabalho pedagógico como as atividades realizadas pelos professores, tais como: planejamento, preparação das aulas, escolha dos materiais, avaliação da aula, avaliação dos alunos e sua própria avaliação, bem como a seleção dos conteúdos a serem ministrados e a metodologia adotada.

Outro autor que fala sobre o trabalho docente é Weber (1996) que o caracteriza com a relação que os professores têm com os alunos e a forma autônoma de gerenciamento no processo ensino-aprendizagem.

Preciso evidenciar, outrossim, que nenhum dos autores que falam em trabalho pedagógico o caracterizam pela falta de um referencial teórico historicamente construído pelo professor. Bracht e colaboradores (1999) referem-se ao trabalho pedagógico como um processo dinâmico e reflexivo, por isso mesmo, envolvendo um grupo de conhecimentos ao qual o professor deve estar permanentemente em discussão como nos fala Weber (1996):

“...informações, conhecimentos sistematizados, modos de aprender e de perguntar, elementos emocionais, consensuais, favorecedores de inferências de diversos tipos, fazendo prevalecer a própria prática.”(p. 47)

Partindo do princípio de que o professor constrói um conhecimento para realizar sua prática cotidiana e que este processo vem realizando-se num contexto histórico e social, concordo com Nóvoa (1995 a) quando ele diz que, principalmente após os séculos VXII e XVIII, a profissão docente foi criando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores. Esse saber geral ou saber pedagógico é uma característica da profissão docente e neste processo foi desenvolvido muito mais um saber técnico do que um conhecimento fundamental.

Neste mesmo sentido, Colpas (1999) também faz um apanhado histórico ao referir-se a um patrimônio que a profissão docente tem construído com o passar dos tempos. Este patrimônio é formado por um conjunto de valores, conhecimentos, sistemas de representação, construtos materiais, técnicas, formas de pensar e de se comportar.

De acordo com Daolio (1995), o que orienta a prática dos professores de educação física no seu cotidiano são suas concepções de mundo, de corpo, de atividade física, de profissão, de escola, etc.

Então, penso que o conhecimento pedagógico utilizado pelo professor no seu cotidiano de escola pública, não está somente centrado nos seus conhecimentos específicos da área, mas, também, nas suas formas de pensar o mundo que o cerca,

tais como a sociedade, a escola, a educação, a política, seus sentimentos e valores, sua profissão, etc.

Um autor que retrata bem esta amplitude de conhecimentos dos quais os professores lançam mão para desenvolver sua prática cotidiana é Popkewitz (1995). Para ele:

“... Por conhecimento, não entendo somente os “factos” e conteúdos que fazem parte do currículo. A linguagem que utilizamos nos debates sobre o ensino (infância, individualidade, sociedade, etc.) não são apenas lentes cognitivas, mas também modos de pensar, de “ver”, de sentir e de actuar no mundo. Neste sentido, é preciso encarar os actos de ensino como formas de regulação social, que seleccionam os fenómenos, impondo-lhes fronteiras, classificando-os, distinguindo o essencial do acessório, sem esquecer que as fronteiras delimitam também o que deve ser omitido.” (p.47)

Segundo Schön (1992), em seu estudo sobre a formação de profissionais reflexivos, existe uma construção histórica de um conhecimento quando considera que uma prática profissional⁷ é competência de uma comunidade de práticos que convivem com as tradições de uma profissão como convenções da ação, meios, linguagem e instrumentos distintos. O conhecimento na prática organiza-se em função de suas unidades características de atividade e pelo seu tronco de conhecimentos profissionais. A ação do profissional vai depender da experiência disciplinar, da forma organizacional, de situações do passado, de interesses e perspectivas políticas e econômicas.

Entendo que o professor utiliza-se de um conhecimento composto, não somente de teorias explícitas na sua formação, mas também de concepções que não se ligam diretamente ao seu cotidiano profissional, mas que interagem com ele e o faz desenvolver sua atividade de uma determinada maneira, selecionando e excluindo conteúdos, utilizando determinadas estratégias na sua aula de educação física, agindo e se relacionando de diferentes formas com a comunidade escolar. A esse “*corpo de*

⁷ Considero a educação física escolar como uma prática profissional com características eminentemente pedagógicas.

conhecimentos”, na terminologia utilizada por Travers (1971), procuro centrar a minha idéia sobre o conhecimento pedagógico.

Sustentado pelas reflexões realizadas na seção anterior, e de acordo com as falas da maioria dos autores estudados, que tratam desta temática, que se centram nos termos conhecimento pedagógico e saber pedagógico, vou considerá-los como sinônimos, apesar de Azzi (1999) diferenciá-los. Para a autora, o saber pedagógico constitui uma fase do conhecimento pedagógico. Para ela o saber pedagógico constitui um momento empírico do professor baseado na sua formação e práxis, enquanto que o conhecimento pedagógico estaria relacionado com uma organização intencional do saber. As observações que tenho realizado ao longo da minha profissão docente levam-me a crer que um número reduzido de professores utilizam a pesquisa como forma de entender sua própria práxis, o que, pelas considerações da autora, corresponderia dizer que a grande maioria dos professores somente chegariam ao nível de saber pedagógico. Mas em sua conceituação sobre saber pedagógico evidencia algumas características que os outros autores nos trazem sobre conhecimento pedagógico como a experiência docente, a prática cotidiana e as relações com a comunidade escolar. Em suas palavras:

“O saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é simultaneamente, expressão deste saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento.” (p. 43)

O conhecimento pedagógico ou expressão similar aparece estruturada de diferentes maneiras nas falas dos autores consultados. Alguns o colocam de forma ampla e central, enquanto que outros o colocam como parte específica utilizada pelos professores.

Entre os autores que centralizam o assunto, Woods (1995) percebe o conhecimento pedagógico como aquele pertencente ao professor, que o utiliza para informar e constituir sua prática de ensino. Afirma que existe uma certeza aberta e

uma imperfeição fechada, pois considera difícil ou impossível conhecer todos os aspectos das situações de ensino, por estes modificarem-se continuamente. Ainda trata o conhecimento pedagógico como sendo uma realidade somente do professor que tem capacidade de síntese, pois, partindo de elementos separados, consegue conectá-los a um todo, dentro de uma situação espaço-temporal.

Para Molina Neto (1996), o conhecimento pedagógico é construído pelo professor na sua prática cotidiana. Segundo o autor:

“... o professor como um sujeito que constrói sua experiência vivida (pessoal, social, política e econômica) e nela constrói o saber e o conhecimento necessário para seu trabalho e sua vida” (p. 135).

Analisando a obra de Januário (1996), que enfoca o pensamento do professor de educação física, encontro alguns aspectos semelhantes em relação a uma visão ampla de conhecimento pedagógico. O autor trata das experiências de vida e das experiências de formação, bem como das características particulares dos professores. Cita, como exemplos, o conhecimento didático sobre o conteúdo de ensino, as preocupações práticas, as expectativas, as representações e as imagens, as atribuições causais sobre o sucesso escolar, as crenças e valores educativos, os princípios e os esquemas de ação, os dilemas, as metáforas, os sentimentos sobre a função docente e o auto-conceito, a percepção do clima organizacional da escola, etc. Para o autor:

“Em suma, todos estes processos cognitivos representam quadros de referência ou constituem condições dos professores, próprias da função docente ou da orientação específica da actividade formativa, e tem contribuído para um melhor conhecimento dos professores, das aulas práticas e, principalmente, dos seus processos de pensamento.” (p. 31)

Entre os autores consultados que representam o conhecimento pedagógico como uma parte específica do conhecimento do professor, Cunha (1992) sustenta uma divisão em três saberes: um saber específico, um saber pedagógico e um saber político-social. Para o autor:

“O conhecimento do professor é construído no seu próprio cotidiano, mas ele não é só fruto da vida na escola. Ele provém, também de outros âmbitos e, muitas vezes, exclui de sua prática elementos que pertencem ao domínio escolar. A participação em movimentos sociais, religiosos, sindicais e comunitários pode ter mais influência no cotidiano do professor que a própria formação docente que recebeu academicamente.” (p. 39)

Para Tardif e colaboradores (1991), que se referem ao saber docente como um saber plural, estratégico e desvalorizado, o conhecimento do professor se compõe de diferentes saberes:

- a) os saberes da formação profissional - são os saberes transmitidos pelos cursos de formação de professores;
- b) os saberes das disciplinas - são os saberes integrados à prática docente desenvolvidos nas disciplinas dos cursos de formação. São divididos em campos de conhecimento e emergem da tradição cultural e dos grupos sociais;
- c) os saberes curriculares - são os discursos, objetivos, conteúdos e métodos que caracterizam a instituição escolar e aparecem nos programas escolares;
- d) os saberes da experiência - são os saberes específicos fundados no seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio;
- e) os saberes pedagógicos:

“... doutrinas ou concepções produzidas por reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas, mais ou menos coerentes, de representações e de orientações da atividade educativa.” (p. 219)

Para Shulman (1989), o conhecimento de conteúdo é a nomenclatura utilizada mais amplamente, e que seria formado por:

- a) conhecimento da matéria – é a compreensão de um tema próprio de um especialista no campo;
- b) conhecimento pedagógico – é a compreensão de como determinados temas, princípios ou estratégias, em determinadas matérias são

compreendidos. Inclui categorias dentro das quais se podem classificar tipos de problemas ou concepções similares;

c) conhecimento curricular – é a forma de organizar e dividir o conhecimento para o ensino através de textos, programas, meios, livros, etc.

De acordo com Pimenta (1999), os saberes pedagógicos é que compõem o campo teórico do ensino e da educação. Entende que a identidade do professor se baseia em três tipos de saber:

a) saberes das áreas específicas – onde se encontram os referenciais teóricos, científicos, técnicos, tecnológicos e culturais;

b) saberes das áreas pedagógicas – onde se encontra o referencial para trabalhar os conhecimentos enquanto processo de ensino, dentro de uma perspectiva histórico-social e levando em consideração um espaço coletivo concreto;

c) saberes da experiência – onde se encontram as análises das situações vividas, os confrontos entre teorias e práticas, enfim, a reflexão sobre o ensino e a educação.

Procurando um ponto de convergência entre os autores acima citados, observo que os seus conceitos aproximam-se do meu pensamento sobre conhecimento pedagógico. Cunha (1992) fala em conhecimento do professor, Tardif e colaboradores (1991) retratam o saber docente, Shulman (1989) conceitua conhecimento de conteúdo, enquanto Pimenta (1999) utiliza o termo saberes pedagógicos. Posso notar que os conceitos destes quatro autores têm pontos em comum, como a amplitude dos diferentes tipos de conhecimentos, o envolvimento no cotidiano de forma histórica e social e a reflexão permanente do professor. Também utilizam uma divisão mais específica onde o saber, ou conhecimento do tipo pedagógico, aparece como uma gama de concepções amplas não ligadas especificamente ao conteúdo da disciplina do professor, mas que orientam a sua prática cotidiana.

Considero que os autores consultados utilizaram-se de nomenclaturas diferenciadas para conceituar um conhecimento mais abrangente usado pelos professores na sua prática pedagógica. Após a análise das idéias destes autores, entendo que, neste momento, é necessário traduzir uma definição mais específica sobre o assunto. Para ser utilizado neste estudo, o conceito de conhecimento pedagógico passa a ser:

As representações que o professor de educação física têm sobre a sua prática, envolvendo conteúdos, métodos didáticos e estrutura da sua aula; sobre sua formação como profissional, tanto inicial como permanente; sobre sua realidade social, política, econômica e cultural; sobre as suas concepções de educação, escola e educação física; e sobre a sua experiência docente.

Estas representações estão extremamente relacionadas com a biografia dos professores. Com o pensamento de que o professor de educação física vai construindo um conhecimento pedagógico durante a sua trajetória profissional, entendo que as influências que incidem nele, tanto externamente à sua profissão, quanto às dificuldades encontradas em seu cotidiano vão modificando seu modo de pensar e agir em busca de soluções aos problemas que as teorias conhecidas por eles não conseguem solucionar. Isto ocorre através de uma reflexão que situa a sua posição e a dos alunos no contexto escolar, social, político, econômico e cultural. Este estudo caracteriza-se por analisar uma parte do caminho do professor de educação física que está em constante transformação.

CAPÍTULO II. DECISÕES METODOLÓGICAS

No capítulo anterior, elaborei uma reflexão sobre a escola comparando os dois principais tipos: o sistema privado e o sistema público. Em seguida, discuti a educação física escolar procurando um maior esclarecimento com ênfase em seus aspectos teórico-práticos, levando em consideração autores que retratam este assunto. Finalmente, realizei, de forma mais aprofundada, um diálogo reflexivo com a bibliografia que destacava a conceituação e a caracterização do conhecimento pedagógico do professor de educação física.

Esta revisão bibliográfica proporcionou-me uma visão da dimensão do problema que enfrentam os professores, principalmente nas escolas públicas da rede estadual de ensino.

Os professores de educação física que têm uma base de conhecimento pedagógico semelhante, captadas de diferentes disciplinas durante a formação inicial, como, por exemplo, a didática, a sociologia, a antropologia e as técnicas corporais, também têm experiências vividas diferenciadas, principalmente com relação à sua ação docente cotidiana. Este enfrentamento resulta em um novo patamar de conhecimentos pedagógicos transformados.

E mesmo que se observe, em alguns casos, uma prática pedagógica da educação física na escola pública muito semelhante, concordo com Januário (1996) quando fala que dois comportamentos de ensino similares podem ter diferentes significados, sendo que as análises sobre o como e o porquê dos comportamentos dos professores podem aumentar nossa compreensão do fenômeno investigado.

Por isso, utilizei, durante esta investigação, as entrevistas semi-estruturadas com os professores, além das observações das aulas, procurando compreender como pensam, como planejam, como agem os diferentes sujeitos do

estudo e que formação tiveram, que concepções de mundo, de sociedade, de escola e de educação física escolar eles têm, podendo estes aspectos serem bem diferenciados uns dos outros.

Afasto-me, então, do pensamento de Travers (1971) quando ele diz que o objetivo dos investigadores educacionais consiste em produzir um corpo de conhecimentos formado por generalizações acerca da conduta. A partir daí procura predizer a conduta em situações educacionais e planejar procedimentos e práticas educacionais, controlando os eventos dentro destas situações. Sigo, então na direção de pensamento de Luna (1997) quando afirma que:

“A partir dos conhecimentos parciais obtidos pela limitação do homem, a teoria surge como uma possibilidade de integrá-los e, neste sentido, é sempre um recorte, um retrato parcial e imperfeito da realidade.” (p. 31)

Neste sentido, acredito que a maioria dos estudos procuram uma maior abrangência possível na utilização de seus resultados. Este estudo, de características qualitativas, que procura compreender os acontecimentos na escola a partir dos pensamentos e ações dos professores, não foge a essa regra. Porém, estou consciente de que sua abrangência é limitada ao contexto das escolas pesquisadas e que algumas das discussões apresentadas aqui podem nos levar a pensar que, no ambiente pesquisado de escola pública, da rede estadual de ensino, o conhecimento pedagógico e a prática cotidiana do professor de educação física é muito similar.

Assim, delimitei, como questão principal dessa investigação, o conhecimento pedagógico do professor de educação física e seus desdobramentos na prática cotidiana de sala de aula, materializando essa questão na seguinte pergunta:

Quais os conhecimentos pedagógicos que sustentam a prática docente do professor de educação física e que relações podem ser feitas entre o conhecimento identificado e a sua aula na escola pública da rede estadual de ensino, de 5ª a 8ª séries?

2.1. CARACTERÍSTICAS DO ESTUDO

Acredito que a metodologia qualitativa responde às minhas necessidades e interesses cognitivos na medida em que o problema tem concepções bastante subjetivas e requer uma análise e interpretação também dentro desta perspectiva.

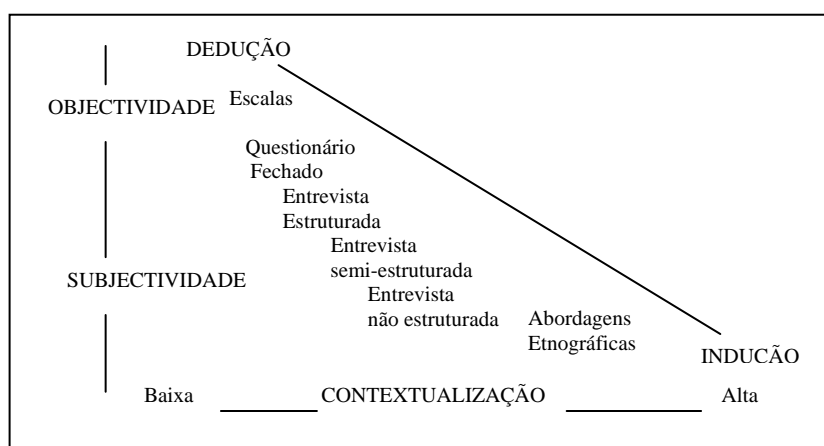
Optei por um estudo do tipo etnográfico, nesta pesquisa, pela sua característica ímpar de refletir o pensamento que os atores dão ao seu cotidiano na escola e nas aulas. Em outras palavras, é descrito o que pensam os professores investigados sobre o seu meio de trabalho, sua formação profissional, sua concepção de educação e de educação física. Em alguns casos ficam mais explícitos também alguns posicionamentos mais amplos sobre sociedade, cultura, política e economia. Todas estas informações coletadas procuram estabelecer o conhecimento pedagógico de que se utilizam os professores da escola pública da rede estadual de ensino na sua prática diária.

Esta dissertação, então, fica caracterizada como um estudo descritivo, em seu primeiro momento, pois procura esclarecer, no seu desenvolvimento, que conhecimentos os professores colocam como relevantes para a utilização na sua prática. No entanto, estes conhecimentos não estão relacionados somente ao conteúdo das aulas de educação física, mas a uma abrangência cultural e social mais ampla, envolvendo a dimensão da disciplina educação física, da escola e seus objetivos educacionais, culturais e sociais, da visão sócio-econômica e política dos professores.

Considero, também característica relevante deste estudo, a indução para a interpretação de seus resultados e não, a dedução. Entendo por indução, em pesquisa, o processo de discussão constante entre a bibliografia e os dados coletados proporcionando uma compreensão cada vez mais ampliada do fenômeno estudado.

O quadro 01 abaixo dá uma dimensão dos diferentes instrumentos de coleta de informações utilizados e qual a relação com a objetividade e a subjetividade nos diferentes tipos de estudos.

Quadro 1 – Métodos de Investigação no Pensamento do Professor. Dimensões de análise



Dimensões de Análise. Fonte: Januário (1996, p. 63)

2.1.1. CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA QUALITATIVA

A pesquisa de características qualitativas na educação e nas ciências sociais é um tipo de estudo que busca a compreensão dos fatos de um determinado local. Neste caso, a compreensão do fenômeno parte das interpretações dos pensamentos dos seus atores, sem deixar de levar em consideração os aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos que envolvem os fenômenos estudados, procurando estabelecer uma integração entre pesquisador e meio e não um distanciamento.

Neste sentido, Triviños (1987) procura diferenciar a pesquisa qualitativa de um modelo mais tradicional afirmando que o investigador não coloca hipóteses

rígidas, mas baseia-se em um conhecimento geral aprofundado do meio em estudo e dos suportes teóricos principais.

Preocupado com a possibilidade de generalização na pesquisa qualitativa, prefiro pensar como Geertz (1978) quando diz que a interpretação etnográfica busca descrições minuciosas para compor uma construção teórica, não generalizando através dos casos, mas generalizando dentro deles.

Ao compreender melhor, com o passar do tempo de estudo, principalmente no processo de investigação do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, as formas de se fazer pesquisa, desde a discussão clássica entre os paradigmas quantitativos e qualitativos, passando pelo estudo dos tipos específicos de pesquisa qualitativa e pelos procedimentos utilizados, propus-me a realizar um trabalho centrado em alguns pontos, consciente de que haveria algumas limitações.

A partir deste momento, esclareço como foi feita esta investigação para caracterizá-la como de cunho qualitativo. O estudo realizou-se em um total de seis escolas públicas da rede estadual de ensino que ofereceram no ano de 1999 aulas de 5^a a 8^a séries do ensino fundamental. Um total de dezesseis professores participaram deste estudo.

Concordando com o pensamento de Laville e Dionne (1999), que consideram o pesquisador em ciências humanas também um ator, pois seus objetos de estudo, os atores, pensam, agem e reagem exercendo uma influência nele, podendo orientar diferentes ações na pesquisa, fez-se necessária, para realizar este estudo, uma inserção no contexto da escola, interagindo com os sujeitos, criando uma relação cordial e amigável, procurando vínculos de afetividade e responsabilidade mútuos.

Inicialmente, junto com a utilização de técnicas de acesso ao meio e aos sujeitos da investigação, foi realizada uma descrição minuciosa dos locais escolhidos, possibilitando uma compreensão mais apurada dos acontecimentos ligados à pesquisa que ali irão acontecer. Foi descrito tanto o ambiente interno como o ambiente externo que podem propiciar um esclarecimento melhor sobre a realidade vivida em cada escola.

Observei, então, as aulas e dei ênfase, primeiramente, a uma observação geral das atividades dos professores de educação física, com o objetivo de determinar-se pautas de observação relevantes, que foram utilizadas num segundo momento. Através de pautas de observação, elaboradas com o objetivo de reduzir a abrangência das observações a aspectos realmente relevantes ao estudo, procuro esclarecer aspectos específicos da aula de educação física e das relações do professor com a comunidade escolar⁸. Destaco que as observações e o diário de campo foram de extrema relevância para subsidiar a confecção das questões da entrevista semi-estruturada que, em seguida, utilizou-se com os professores.

Com relação às entrevistas, inicialmente realizei duas com professores que não pertenciam ao grupo investigado, com o objetivo de detectar dificuldades neste processo, que foram sanadas ou diminuídas posteriormente. Somente após a realização e análise destas duas entrevistas é que se efetuou o processo de entrevista com os sujeitos do estudo. Elas foram, em sua maioria, feitas nas escolas dos professores, onde ocorreram, algumas vezes, problemas de interrupção que, em minha avaliação, não interferiram significativamente nas falas dos professores.

Após a coleta de informações, onde utilizei as observações de aula, as entrevistas com os professores e o diário de campo, passei à fase de análise e interpretação dos dados obtidos. As interpretações foram realizadas através de uma leitura minuciosa das descrições das observações e das transcrições das entrevistas.

⁸ População composta pelos segmentos de alunos, professores, pais, funcionários e pessoas ligadas direta ou indiretamente, com o espaço físico da escola.

Também utilizei a técnica de triangulação de dados entre as entrevistas, as observações e o referencial bibliográfico. Esta técnica é de muita relevância, pois leva a uma validação maior dos dados na perspectiva de investigação qualitativa.

Paralelamente ao processo de interpretação das informações, iniciei a construção dos capítulos finais da dissertação, além de realizar uma revisão geral nos capítulos anteriores, com o objetivo de finalizar esta fase.

2.1.2. O MODELO ESCOLHIDO: O ESTUDO DO TIPO ETNOGRÁFICO

O estudo do tipo etnográfico foi escolhido para ser o modelo utilizado nesta pesquisa pela sua característica ímpar de refletir o pensamento dos sujeitos através da perspectiva interpretativa do investigador. Como falam Molina Neto e colaboradores (1995), a etnografia descreve os comportamentos de um grupo social a partir da perspectiva dos sujeitos. Isto é, trata de compreender a realidade na perspectiva êmica (o significado que os atores dão ao mundo vivido). Portanto, neste estudo, é descrito o que pensam os professores investigados sobre o seu meio de trabalho, sua formação profissional, sua concepção de educação e de educação física, seu posicionamento político, social, cultural e econômico, tentando estabelecer um conjunto de conhecimentos, ao qual denomino de conhecimento pedagógico, de que se utilizam os professores da escola pública na sua prática diária.

Considero este estudo sustentado pelas teorias metodológicas que orientam a etnografia, mas acredito que a falta de uma inserção maior e a diversidade de ambientes pesquisados não refletem a profundidade necessária para considerar este estudo uma etnografia e sim um estudo do tipo etnográfico.

Neste sentido, para Geertz (1978):

“... Fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado.” (p. 20)

De acordo com André (1998), a etnografia é uma tentativa da descrição da cultura dos sujeitos através da análise e dos significados que têm as ações e os eventos. Para a autora, este tipo de pesquisa tem três características marcantes:

- a) envolve um contato direto e prolongado do pesquisador com o meio;
- b) possibilita obtenção de grande quantidade de dados descritivos;
- c) possibilita a construção de um esquema teórico utilizando um trânsito permanente entre observação e análise e entre teoria e empiria.

Neste sentido, entendo que a etnografia depende de dois fatores básicos:

- a) de um espaço cultural que possa ser observado e onde exista a possibilidade de uma interação entre o pesquisador e o meio;
- b) de sujeitos ou atores dispostos a interagir com o pesquisador em busca do estabelecimento de características da sua cultura.

No caso desta pesquisa, o espaço cultural é composto pelo grupo das seis escolas investigadas e os dezesseis professores pesquisados constituem os sujeitos da pesquisa.

Iniciei o trabalho de pesquisa após a leitura da listagem das escolas públicas de Porto Alegre, obtida na Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Através desta listagem pude visualizar a dimensão do estudo e selecionar os locais e os sujeitos que participaram da investigação.

Realizei, então, as observações das aulas nas escolas, seguidas da realização, transcrição e devolução das entrevistas aos professores.

Finalmente, interpretei as falas dos professores, contrastando com as observações de aula e o referencial bibliográfico, redigindo, então, o relatório final do estudo.

2.2. INSTRUMENTOS DE COLETA DAS INFORMAÇÕES

De acordo com os autores consultados que tratam sobre pesquisa qualitativa e pesquisa do tipo etnográfica como Triviños (1987), Woods (1995), Walford (1995), Rodriguez Gómez e colaboradores (1996), Taylor e Bogdan (1996) e André (1998), os instrumentos de coleta de informações normalmente utilizados são a observação, a entrevista semi-estruturada e o diário de campo. Estas três formas de aquisição de informação oportunizam uma visão mais ampla da cultura de um local, neste caso, a escola.

De acordo com Rodriguez Gómez e colaboradores (1996) esta fase se chama de recolhimento produtivo dos dados. Na prática desta fase de investigação os autores propõem três normas básicas que devem ser lembradas pelo investigador:

- a) a busca da perspectiva dos participantes do estudo;
- b) a busca das relações no que se refere à estrutura, ocorrência e distribuição dos eventos no tempo;
- c) a busca de pontos de tensão.

Para Triviños (1987), as formas de coleta de dados não são meios neutros que o pesquisador qualitativo utiliza, onde existe uma valorização da pessoa que fornece a informação, mas também é importante a implicação do investigador.

Alguns autores dão mais ênfase à importância da observação participante, como é o caso de André (1997) que diz:

“A utilização de diferentes técnicas de coleta e de fontes variadas de dados também caracteriza os estudos etnográficos, ainda que o método básico seja a observação participante. O pesquisador em geral conjuga dados de observação e de entrevista com resultados de testes ou com material obtido através de levantamentos, registros documentais, fotografias e produções do próprio grupo pesquisado, o que lhe permite uma “descrição densa” da realidade estudada.” (p. 39)

Utilizei, neste estudo, dois tipos de observação e um tipo de entrevista. O trabalho de campo teve quatro momentos bem distintos. Num primeiro momento, fez-se necessário realizar observações amplas, abertas e preocupadas com as ações dos professores desde que chegavam na escola até o momento em que a abandonavam. A partir da análise destas observações pude criar pautas específicas de observação de acordo com os objetivos do estudo.

As entrevistas realizadas foram do tipo semi-estruturadas e inicialmente foram aplicadas a dois professores não participantes do estudo. A análise destas duas entrevistas levou-me à reformulação, de maneira mais consistente, dos questionamentos feitos aos dezesseis sujeitos participantes da pesquisa.

Em seguida, descreverei como se realizou a coleta de informações através das observações, entrevistas e o diário de campo.

2.2.1. O Estudo Preliminar

Considero o estudo preliminar como um processo de aperfeiçoamento anterior à fase de coleta de informações propriamente ditas. No caso deste estudo, realizaram-se observações e entrevistas preliminares.

De acordo com Negrine (1999), é recomendável realizar um estudo preliminar com uma pequena amostragem e com um perfil próximo aos sujeitos do estudo. No caso das entrevistas, esta orientação foi seguida. Entrevistei dois professores de escola de ensino fundamental que se propuseram a participar desta fase da investigação. Com relação às observações, o processo foi diferente. Decidi realizar uma observação aberta das aulas de cada professor participante do estudo, com o objetivo de criar as pautas mais relevantes para a investigação.

Então, o estudo preliminar foi realizado em dois momentos distintos. Inicialmente, fiz as primeiras observações de modo generalizado, buscando criar uma pauta adequada ao estudo proposto. Formaram um total de dezessete turnos de observação, um para cada professor participante do estudo. Como um dos professores entrou em Licença Prêmio, após esta observação, descartei sua participação e busquei outro sujeito para a pesquisa.

O segundo passo, ocorreu mais adiante na investigação. Sustentado no problema da pesquisa, nos objetivos do estudo, no conceito de conhecimento pedagógico e nas observações realizadas, estruturei um roteiro básico de perguntas. Esse roteiro foi testado em dois professores, transcrito por mim e analisado juntamente com outros dois professores doutores especializados em pesquisa qualitativa. Meu objetivo, nesta fase, foi o de verificar possíveis problemas que poderiam afetar a entrevista, e, também, se as questões colocadas aos professores respondiam às minhas dúvidas. Também foi importante fazer uma auto-avaliação sobre a minha atuação como entrevistador.

Neste sentido, Negrine (1999) diz que:

“Entendemos, outrossim, que o aspecto fundamental é o treinamento do entrevistador, no sentido de ter garantias que, mediante a estratégia adotada, poderá recolher as informações que permitam elucidar o problema. Nesse sentido, somos de opinião que o estudo preliminar é um passo que nunca devemos descartar na pesquisa qualitativa.” (p. 75)

Este processo mostrou-me a necessidade de ter alguns cuidados na realização das entrevistas com os sujeitos da pesquisa como:

- a) procurar por um ambiente bem tranquilo, sem perturbação, pois em uma das entrevistas realizadas tivemos até que trocar de sala;
- b) aproximar o gravador o máximo possível do entrevistado para não correr o risco de perder suas falas;
- c) consultar os professores entrevistados sobre suas sensações e sugestões para a realização desta atividade;
- d) ordenar as questões da entrevista de maneira que aquelas consideradas mais abrangentes viessem em primeiro lugar.

Percebi, também, como é cansativa e demorada uma transcrição de entrevista. Em média, utilizei, aproximadamente, quarenta minutos para transcrever cinco minutos de entrevista e isto fez com que ficasse por volta de doze horas transcrevendo estas duas entrevistas iniciais.

Nos capítulos sobre a observação e as entrevistas descreverei, com mais profundidade, este processo de estudo preliminar.

2.2.2. A Observação

A observação na pesquisa qualitativa e, principalmente, no estudo do tipo etnográfico, é a forma de obter-se informações, considerada por alguns autores como a de maior relevância.

De acordo com Triviños (1987), a observação na pesquisa qualitativa como um trabalho minucioso:

““Observar”, naturalmente, não é simplesmente olhar. Observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais, etc.) algo especificamente, por exemplo, atenção em suas características (cor,

tamanho, etc.). Observar um “fenômeno social” significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações, etc.” (p. 153)

Neste mesmo sentido, Woods (1995) considera relevante, também, que o observador tenha a capacidade de um olhar detalhista, crítico e uma boa memória. Recomenda, porém, que a inserção do investigador no meio a ser pesquisado seja o menos perturbador possível.

A atenção, a concentração e a descrição detalhada dos acontecimentos, nas escolas participantes do estudo, foram de extrema relevância no processo de investigação, tanto no que se refere às observações das aulas como à confecção do diário de campo.

Rodriguez Gómez e colaboradores (1996) concordam com Woods (1995) quando falam que o pesquisador deve participar da vida social e das atividades fundamentais de uma comunidade ou instituição, procurando parecer como um de seus membros integrantes, assumindo compromissos comuns, aprendendo e utilizando sua linguagem, regras e normas de comportamento.

Para Travers (1971), os sociólogos e psicólogos sociais reconhecem que o pesquisador observador influencia na situação que observa até mesmo marcando mudanças nesta situação.

Neste sentido, tomei os seguintes cuidados:

- a) procurei não aprofundar os meus pontos de vista em assuntos relevantes que poderiam vir à tona durante as entrevistas, como concepção de educação física escolar, tendências políticas, etc.;

- b) procurei, em todos os momentos de observação, ser caracterizado pela comunidade escolar como um investigador. Mesmo assim, muitos, principalmente alunos, identificaram-me como professor da escola;
- c) não me descuidando de procurar aparentar pertencer ao meio estudado, em todas as observações, utilizei uma vestimenta próxima à utilizada pelos professores de educação física e freqüentei ambientes como o pátio das escolas e a sala dos professores que, em geral, são espaços culturais por onde os professores de educação física transitam.

Tenho a visão de que o pesquisador deva estar inserido de tal maneira no meio estudado que seja identificado pela comunidade como um de seus membros participantes. Durante o período de observações na maioria das escolas investigadas, fui chamado de professor pelos alunos, conversei com colegas de outras disciplinas, e fui reconhecido pelos funcionários e direções das escolas. Freqüentei a sala dos professores e o bar da escola como outro professor qualquer. Somente senti-me realmente à parte do ambiente, nos locais onde os professores ministravam aula de educação física fora da escola.

Em alguns momentos, realmente, senti-me interferindo no andamento da aula ministrada pelos professores. Eles chegavam e conversávamos, enquanto os alunos realizavam alguma atividade. A conversa era extremamente produtiva, pois trazia uma gama de informações para a pesquisa, que era descrita no diário de campo. Em outras situações, esta aproximação serviu para criar uma intimidade maior entre o pesquisador e sujeito participante. Em todos eles, no entanto, procurei não demonstrar minhas críticas ou sugestões à sua aula, meus conceitos de escola, de educação física, de política e de sociedade.

Optei, outrossim, por observar um turno de trabalho de cada professor de forma bem abrangente com o objetivo de captar informações para criar um roteiro mais específico de observação das aulas. Sustento este pensamento nas palavras de Negrine (1999) quando nos diz que:

“Ocorre que num estudo etnográfico, por exemplo, em determinadas situações é importante que o pesquisador fique desprovido de qualquer indicador inicial, isto é, que o registro das observações que faz, em um determinado contexto, não tenha a priori indicativos predeterminados. Nesse caso, essa fase do estudo poderá servir-se de um tipo de observação não-estruturada.” (p. 70)

“Com base nas informações colhidas nessa primeira fase, poderá continuar suas observações delimitando algumas pautas a serem observadas, mas, ao mesmo tempo, não se fechando a outras ocorrências que possam surgir no decorrer do processo. Nesse caso, estará utilizando uma estratégia observacional semi-estruturada.” (p. 70)

Estas primeiras observações não-estruturadas foram muito ricas em quantidade de informações e podem ser estudadas nas aulas de educação física escolar. Nelas, procurei descrever todos os movimentos do professor desde que chega à escola até o momento que a abandona; desde o tempo que o professor levava para realizar suas atividades até como se comportava nas diferentes situações que ocorriam na escola⁹.

Concordando com Travers (1971), quando diz que ir a campo para observar sem uma pauta é observar sem significado, senti, depois, a necessidade de criar pautas mais específicas centradas no tema da pesquisa que trata do conhecimento pedagógico do professor de educação física. Estas pautas de observação facilitaram minhas anotações, pois meu olhar foi mais direcionado para aspectos específicos da aula observada, evitando, em alguns momentos, relatar fatos que não tinham relação com a pesquisa.

Neste momento as observações seguiram a seguinte pauta:

- a) Conteúdos identificados na aula de educação física;
- b) Estrutura da aula de educação física;
- c) Dinâmicas utilizadas pelo professor de educação física para desenvolver os conteúdos da aula, como, por exemplo, a organização dos alunos e dos exercícios ministrados;

⁹ Ver anexo número 1.

- d) Descrição das relações professor-aluno;
- e) Descrição das relações professor - setores administrativos e funcionários da escola;
- f) Descrição das relações professor de educação física e outros professores;
- g) Tipos de turma: (turno, mistas, número);
- h) Local da aula de educação física;
- i) Vestimenta dos alunos;
- j) Materiais utilizados na aula de educação física.

Com o passar dos dias, observando as aulas nas escolas, senti dificuldades em observar algumas pautas, entre elas, as relações dos professores com os setores administrativos, com os funcionários da escola e com outros professores.

Ao consultar especialistas em pesquisas qualitativas e etnografia, fui alertado que algumas pautas seriam difíceis de serem observadas durante as aulas de educação física. Estas pautas poderiam ser observadas em reuniões, comemorações, atividades extra-classe e no período de recreio. Decidi, então, não mais realizar observações específicas em relação a elas¹⁰.

Minha questão, a partir daí, centrava-se em quando acabar as observações das aulas. Estava chegando o final do terceiro bimestre escolar e ainda teria que realizar as entrevistas, transcrevê-las e devolvê-las aos professores. Mas procurei, não apurar o processo, seguindo as sugestões de Travers (1971) que diz que na investigação educacional uma só observação proporciona unicamente uma variada gama de informações muito limitadas. É necessário combinar várias observações.

Neste mesmo sentido, Negrine (1999) fala ainda da necessidade de ter “*profundidade das observações*” (p.68), sendo elas contínuas e sistemáticas e

¹⁰ Ver anexo número 2.

abandonadas quando o pesquisador estiver convencido que possui elementos suficientes para a análise.

Procurei realizar as observações de forma tranqüila e sem pressa, abandonando-as, somente, quando as informações começaram a se repetir com muita freqüência. Procurei observar as aulas em diferentes dias e, dependendo da escola, quando somente um professor ministrava aula sozinho ou quando existia mais de um professor ministrando aula no turno. Também preoquei-me em observar aulas quando havia tempo bom ou chuvoso e frio; quando o professor ministrava aula para uma turma apenas ou quando o professor ministrava aula para mais de uma turma ao mesmo tempo. O número de observações de aula, para cada professor, estava diretamente ligado a sua organização semanal. Quando um professor estruturava sua aula em uma, duas ou até mesmo em três maneiras diferentes, todas elas foram observadas.

O primeiro período, onde realizei as observações não estruturadas, iniciou no dia 15 de junho de 1999 e teve seu término no dia 3 de agosto de 1999. Observei os dezesseis professores em um turno de trabalho nos locais onde ministraram aulas. Juntamente com o processo de observação realizei a transcrição e organização das observações e do diário de campo.

Após este período, reiniciei as observações semi-estruturadas a partir da confecção das pautas específicas que foram utilizadas nas escolas. Nesta fase, os professores foram observados mediante a necessidade em que se manifestava esta observação. Professores que ministravam aula uma vez por semana, utilizando a mesma metodologia, e que nos dias de chuva não tinham atividades, foram observados menos vezes que professores que tinham três períodos diferenciados metodologicamente por semana e que desenvolviam atividades nos dias de chuva. Os professores que tinham diferentes turmas num mesmo turno ou mais de uma turma no mesmo período, e que, por causa disso, utilizavam diferentes metodologias, tiveram mais de uma pauta de observação realizada naquele dia. As observações

específicas tiveram seu início no dia 13 de setembro de 1999 e sua conclusão no dia 12 de novembro de 1999.

Esta fase, então, levou-me a ficar em contato direto com as escolas e com os professores durante cinco meses. No quadro 2 aparece de forma mais detalhada o trabalho realizado neste período.

Quadro 2 – Número de observações e de horas/aula observados

TIPO DE OBSERVAÇÃO	Nº DE OBSERVAÇÕES	Nº H/A OBSERVADAS
NÃO-ESTRUTURADA	16	58
SEMI-ESTRUTURADA	44	108
TOTAL DE OBSERVAÇÕES	60	164

2.2.3. A Entrevista Semi-Estruturada

A fase da investigação de campo, talvez a mais importante, foi a realização das entrevistas com os professores participantes. Considero, realmente, como um momento rico e de real intimidade com os sujeitos do estudo, onde senti, por parte da maioria deles, uma confiança muito grande no meu trabalho.

As entrevistas formam, juntamente com as observações e o referencial bibliográfico, a base dos estudos sobre o conhecimento pedagógico dos professores. Procurei, com a utilização deste instrumento de coleta de informações, compreender melhor como os professores estruturam sua prática cotidiana na escola.

De acordo com André (1998) “... as entrevistas têm por finalidade aprofundar as questões e esclarecer o que foi observado.” (p. 28)

Para Negrine (1999), entrevista significa um encontro combinado, marcado entre pessoas para ocorrer em um lugar predeterminado. Neste encontro, o entrevistado manifesta-se dando informações sobre determinada temática.

De acordo com Januário (1996), o objetivo da entrevista é obter informações e dados através do testemunho dos agentes ou sujeitos sobre a sua condição, posições e constructos e, isto é bastante utilizado nas ciências sociais onde as expectativas, as representações e os sentimentos são tratados como fatos ou dados.

Grande parte dos autores que falam sobre pesquisa qualitativa, como Triviños (1987) e Negrine (1999), classificam as entrevistas como estruturada, semi-estruturada e não-estruturada. Para esses mesmos autores, no estudo do tipo etnográfico o mais recomendável é a utilização da entrevista semi-estruturada, que é caracterizada por ter um roteiro inicial, normalmente seguido com todos os entrevistados, podendo haver uma flexibilidade quando o investigador obtém respostas com possíveis interpretações do sujeito, possibilitando o aprofundamento de diferentes visões e o descobrimento de novas pautas que o investigador não contava inicialmente, possibilitando que o participante acrescente pontos de vista e perspectivas que o investigador não havia pensado.

Para Triviños (1987), são considerados como aspectos gerais da entrevista semi-estruturada:

“... em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e oferecem um amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem respostas do informante.” (p. 146)

Considero uma entrevista semi-estruturada como uma conversa mais informal, amigável ou familiar, onde as posições de entrevistador e entrevistado não são tão evidentes e têm um sentido bidirecional, buscando uma intencionalidade como nos fala Triviños (1987), Woods (1995) e Rodriguez Gómez e colaboradores (1996).

De acordo com Negrine (1999), a entrevista é semi-estruturada quando:

“... o instrumento de coleta está pensado para obter informações de questões concretas, previamente definidas pelo pesquisador, e, ao mesmo tempo, permite que se realize explorações não-previstas, oferecendo liberdade ao entrevistado para dissertar sobre o tema ou abordar aspectos que sejam relevantes sobre o que pensa.” (p. 74)

É importante esclarecer que a entrevista semi-estruturada, como instrumento de coleta de informações, busca o entendimento das posições do entrevistado, isto é, através das respostas do professor procura-se identificar seus pontos de vista sobre os assuntos relativos à pesquisa.

O roteiro básico da entrevista semi-estruturada para a utilização desta pesquisa, foi montado utilizando as discussões e dúvidas levantadas na aproximação do problema, bem como as informações obtidas através das observações das aulas de educação física nas escolas investigadas. Acredito que o auxílio dessas informações possibilitou a confecção de questionamentos relevantes e pertinentes ao estudo proposto com uma determinada flexibilidade nas respostas dos professores, o que trouxe algumas considerações novas.

Neste sentido, Negrine (1999) diz que:

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

Com relação ao tipo de pergunta utilizada, Triviños (1987) fala que, basicamente, existem dois tipos de perguntas a serem formuladas em pesquisas que procuram compreender com maior clareza a realidade social estudada: as perguntas descritivas gerais e as perguntas descritivas específicas. Optei por utilizar perguntas

descritivas gerais que possibilitam uma ampliação da fala sobre o questionamento realizado.

Já, de acordo com Negrine (1999), as perguntas podem ser abertas ou fechadas. Optando por esta classificação, utilizei perguntas do tipo abertas que objetivam informações mais profundas e exatas sobre fenômeno investigado.

Partindo do referencial bibliográfico, discutido anteriormente às entrevistas, e analisando as informações trazidas pelas observações das aulas, construí um roteiro inicial.

Minha preocupação com relação às perguntas foi a de saber se os professores entenderiam o que seria questionado e se suas respostas seriam compatíveis com o estudo realizado.

Tentei verificar que tempo seria gasto na transcrição das entrevistas, já que para autores consultados como Triviños (1987), as entrevistas teriam, em geral, duração entre trinta a sessenta minutos. Esta preocupação foi pertinente, pois estávamos nos encaminhando para o final do ano letivo e eu pretendia realizar as entrevistas, transcrevê-las, devolvê-las aos professores e ter sua aprovação quanto à utilização na pesquisa antes das férias.

A fim de comprovar a adequação ao problema, realizei duas entrevistas com dois professores de escola de ensino fundamental, não participantes do estudo, que se colocaram à disposição para participar de maneira experimental da entrevista semi-estruturada. Neste meio tempo, marquei uma reunião com um especialista sobre instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa para possível análise e sugestões sobre uma melhora nos questionamentos da entrevista.

Ocorreram diversas situações, neste processo, que viriam auxiliar a realização das entrevistas com os participantes do estudo como, por exemplo,

dificuldades de local para a entrevista, ruídos excessivos, tempo gasto com transcrições, diferenças de ritmo entre professores, etc.

Quando me reuni com o professor especialista, apresentei-lhe as duas entrevistas e sua observação mais relevante relacionava-se com a ordem das perguntas. Ele sugeriu modificar a ordem dos questionamentos e passar as questões mais abrangentes para o início da entrevista.

Procurei, então, analisar as duas entrevistas com o objetivo de fazer uma reestruturação na ordem dos questionamentos. A entrevista ficou realmente melhor organizada e, numa seqüência de assuntos a serem discutidos, inicialmente, de maior amplitude, como as concepções de escola, fatores externos à escola que influenciam as aulas de educação física e currículo, deixando para o final assuntos como a descrição das aulas de educação física e as influências que a disciplina sofre internamente na escola.

As principais modificações realizadas, durante a análise das entrevistas, foram feitas através dos seguintes questionamentos:

a) Quando pedi para os professores descreverem como ministravam as suas aulas de educação física, eles falaram sobre planejamento, sobre a filosofia da escola, sobre tipos de aula, sobre potencialidades que o aluno pode desenvolver, sobre os locais da aula, seus materiais, a sistemática da aula, se é no turno normal de aula ou no turno inverso e a valorização do aluno como ser humano. As falas dos professores sobre os conteúdos das aulas de educação física mereciam um aprofundamento maior. Foram citados: expressão corporal; esportes como voleibol, basquetebol, handebol e futebol; desenvolvimento físico aeróbico; e força muscular localizada.

b) Quando questioneei a dinâmica da aula, os professores citaram a não necessidade de ter começo, meio e fim, ou seja, aquecimento, parte principal e volta à calma, dependendo da atividade programada. O professor que deu esta opinião

orienta a turma antes da aula, conduz a turma ao local da aula, ministra a aula e conversa com os alunos no final. Para o outro professor ficou, caracterizado que faz educativos e jogo durante a aula. Algumas aulas são livres quando a turma tem um rendimento mínimo. Numa escola, as aulas ocorrem duas vezes por semana no turno e, na outra, ocorrem em três períodos duas vezes por semana em turno contrário para não fazer os alunos voltarem à escola três dias a mais. Os dois professores valorizam a relação com o aluno. Falam em cumplicidade, prazer, compromisso, limite, potencialidades e vínculo.

Decidi manter a pergunta, mas trocá-la de ordem, colocando-a mais no final do roteiro:

“Descreva como é a tua aula de educação física?”

c) Quando os professores foram questionados sobre a formação profissional responderam que foi relevante a vida esportiva anterior, o curso de graduação como base, cursos de especialização ou de extensão, mas valorizaram demais a experiência prática.

Reestruturei a pergunta procurando uma abrangência maior sobre a origem do conhecimento do professor:

“De onde você acredita que vieram os conhecimentos que tu utilizas na tua aula?”

d) Quando os professores foram questionados sobre a função da escola disseram que existe o papel formativo e cultural, que aprender é diferente de educar, que parte da educação vem de casa e que a escola serve para direcionar. Um deles falou em desenvolvimento pessoal, coloca que pais querem ser professores e professores querem ser pais e relaciona os problemas da escola com a vida familiar.

A convicção de que a pessoa nasce com uma potencialidade, que vai ser desenvolvida pela escola na busca de um objetivo que pode ser o desenvolvimento social, o esporte ou a saúde, fica evidente na fala dos professores. Consideram que a educação física faz parte da complexidade humana, diferente da intelectual.

Mantive a pergunta, mas pela sua abrangência coloquei-a no início do roteiro:

“Para você, para que serve a escola?”

e) Quando perguntados sobre o planejamento, ficou evidente que ele é uma construção coletiva dos professores de educação física, mas que nenhum deles tem um plano de aula específico. Um professor divide suas aulas em 4 grupos: recreativo, jogos, livre e de desafios. O outro vai empiricamente levando a aula, baseado na sua experiência. Um grupo utiliza a filosofia da escola para construir objetivos da educação física, enquanto que o outro grupo utiliza os objetivos da escola para construir objetivos da educação física. Faltou aprofundar que objetivos são esses.

A pergunta sobre o planejamento foi mantida e deixada num plano intermediário, na seqüência das questões:

“Como é o planejamento de suas atividades?”

f) Quando se questionou sobre a influência de outros setores da escola no trabalho do professor, as respostas ocorreram sobre custos e manutenção de material para a educação física. Na área pedagógica, foi dito que ela dá um determinado suporte de informações. Em nenhum momento foi dito que os outros setores prejudicam as atividades. Um professor citou a interdisciplinariedade. Mantive a pergunta, mas coloquei-a como a última na seqüência:

“A tua atividade sofre influência de outros setores da escola?”

g) Em relação à aplicação do conhecimento adquirido, os professores relatam mais uma vez a valorização da experiência, que utiliza a aula como laboratório, a valorização do prazer nas atividades do aluno e a busca da perfeição física.

Esta pergunta foi modificada para:

“De tudo que você aprendeu, o que é utilizado significativamente na sua prática?”

h) Sobre a experiência pedagógica do professor, as respostas estiveram em torno da relação amistosa com os alunos, da valorização do ser humano (“é um quebra-cabeças sem limite de peças”), do aproveitamento de situações negativas, da ampliação do conhecimento do aluno e da socialização dele. Neste sentido, espero trabalhar este assunto na seguinte pergunta já citada acima:

“De onde você acredita que vieram os conhecimentos que você utiliza na sua aula?”

i) Quanto aos fatores externos à escola que poderiam ter influência em seu trabalho, os professores citaram o sistema econômico capitalista, a mídia e a comunicação, a política, a religião e o esporte de alto rendimento. Não foi falado em regulamentações da educação física na escola como LDB, PCNs ou documentos da Secretaria da Educação. Faltou perguntar se eles acham certo e se trabalham a favor ou contra uma determinada ideologia ou pensamento.

A pergunta permaneceu, mas foi deslocada para o início do roteiro pela sua abrangência:

“Existem fatores externos à escola que influenciam as suas atividades como professor na escola?”

j) Sobre a avaliação, os professores falaram sobre produtividade, sobre a condição da criança ao terminar as atividades e sobre as contribuições que as crianças podem trazer para a sua aula. O outro professor fala em auto-avaliação dos alunos, na observação prática, na comparação do início e fim das atividades e na disciplina dos alunos. Espero comentários mais profundos ou na questão do planejamento, ou na descrição da aula de educação física, assim como na questão específica sobre o conteúdo da aula.

Após a definição do roteiro das entrevistas¹¹, marquei com os professores participantes do estudo, dia, hora e local para a realização das mesmas.

Decidi contratar um acadêmico, com experiência em transcrições, para ajudar-me nesta parte, pois cheguei à conclusão que não conseguiria realizar este processo sozinho no período de tempo proposto até antes do Natal. É importante afirmar que todas as transcrições feitas pelo acadêmico foram revisadas e corrigidas por mim antes de serem devolvidas aos professores. Das dezesseis entrevistas, participei da transcrição direta de sete, além de ter revisado as outras nove. O acadêmico também acompanhou-me na primeira entrevista para ambientar-se com este processo, procurando, assim, uma maior interação entre o entrevistador e o transcritor. Este processo foi favorável principalmente na questão de agilizar o tempo de execução e transcrição das entrevistas, pois, ao mesmo tempo que as entrevistas eram transcritas pelo acadêmico, eu as estava realizando ou estava revisando as transcrições feitas por ele. Apesar disso, uma codificação teve que ser acertada entre nós dois, pois em alguns trechos das transcrições feitas pelo acadêmico houve diferenças das minhas interpretações. As transcrições, que apresentaram dificuldades de audição, foram realizadas exclusivamente por mim.

¹¹ Ver Anexos número 3 e número 4.

As entrevistas foram realizadas entre os dias 29 de novembro de 1999 e 15 de dezembro de 1999. As transcrições aconteceram entre os dias 1º de dezembro de 1999 e 19 de dezembro de 1999. As devoluções das entrevistas aos professores participantes foram realizadas entre os dias 7 de dezembro de 1999 e 23 de dezembro de 1999. A confirmação da utilização das informações, constantes nas entrevistas, ocorreu, na sua maioria, via contato telefônico entre os dias 10 de dezembro de 1999 e 12 de abril de 2000. Com dois professores, não consegui contato após o Natal e uma professora solicitou-me um encontro para falar da entrevista em março. Lembro, neste momento, que no período de 3 de março a 4 de abril de 2000, o magistério público estadual esteve em greve, dificultando o acesso aos professores nas escolas.

Das dezesseis entrevistas, onze foram realizadas nas escolas dos professores, três nas casas dos professores, uma na sala de reuniões da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e outra numa associação ligada à educação física.

Houve algumas perturbações quando as entrevistas foram realizadas nas escolas. Como todos os espaços das escolas da rede estadual de ensino são tomadas por atividades, tive dificuldade em conseguir um local afastado do movimento e que não prejudicasse o andamento da entrevista. Quando marquei as entrevistas com os professores, solicitei que eles providenciassem uma sala adequada para a realização da atividade; uma sala afastada do movimento da escola, silenciosa e que não tivesse acesso a pessoas naquele local. No entanto, senti que não houve preocupação da maioria dos professores em atender o meu pedido. Mesmo assim, ao chegar na escola, procurava com o professor uma sala que tivesse as condições adequadas.

Considero que, das onze entrevistas que realizei nas escolas, somente duas aconteceram em ambiente com ruído perturbador, três tiveram interrupção por invasão de pessoas na sala e a que aconteceu na associação ligada à educação física, teve também ruído perturbador. Nas residências dos professores, os problemas reduziram-se aos telefonemas recebidos no meio das entrevistas.

As entrevistas foram realizadas através de dois aparelhos de gravação. Um aparelho profissional de marca Philips que foi emprestado pelo Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde a fita era adaptada em uma transcritora da mesma marca. Neste aparelho foi utilizado o sistema de acionamento automático da gravação pela utilização da voz. Foi difícil a transcrição de entrevistas quando os professores tinham um tom de voz mais baixo ou, então, quando a posição do aparelho não estava adequada. Nestes casos, revisei e transcrevi as entrevistas em um aparelho pessoal de marca Casio que operou com gravação contínua. Este tipo de problema não apareceu na realização das entrevistas preliminares.

Poucas foram as falas que se perderam por falta de entendimento na transcrição, o que me faz crer que, de modo geral, todas as entrevistas tiveram sucesso na sua realização e que os professores foram bem orientados anteriormente.

O quadro 03 trás maiores informações sobre as entrevistas e as transcrições realizadas neste estudo.

Quadro 3 – Dados sobre as entrevistas e transcrições

Número de entrevistas realizadas	16
Tempo utilizado para a realização da menor entrevista	24 minutos
Tempo utilizado para a realização da maior entrevista	1 hora e 2 minutos
Tempo médio gasto para a realização das entrevistas	43 minutos
Tempo total gasto para a realização das entrevistas	11 horas e 17 minutos
Tempo aproximado para a realização das transcrições	4 dias e 5 horas

2.2.4. O Diário de Campo

Para a maioria dos autores que escrevem sobre métodos de coleta de informações na pesquisa qualitativa, a observação do cotidiano é uma forma de conhecer-se o contexto estudado. Porém, a forma como eles caracterizam as observações parte de perspectivas diferentes, principalmente em relação ao tipo de pesquisa que está sendo referida. Alguns a consideram como o meio de coleta de informações mais relevante, enquanto outros a deslocam a um plano secundário. Alguns pregam um tipo específico de observação, enquanto outros utilizam diferentes maneiras de observar. Fica claro, entretanto, que a observação é de extrema relevância para um estudo de características qualitativas e também no estudo do tipo etnográfico. A observação, seja semi-estruturada ou não-estruturada, que se realiza, normalmente neste tipo de estudo, através de uma ficha com uma pauta específica pode ser complementada por notas ou diário de campo.

Poucos autores retratam o diário de campo de forma especial e utilizam diferentes nomenclaturas para defini-lo. Entre eles, Triviños (1987) considera que as anotações de campo são um processo de coleta e análise de informações que descrevem os fenômenos estudados buscando explicações na totalidade da situação em estudo. São todas as observações e reflexões que faço sobre expressões verbais e ações do sujeito, descrevendo-as e, em seguida, fazendo um comentário crítico.

Neste mesmo sentido, Negrine (1999) considera relevante a utilização de um diário para fazer anotações relevantes no cotidiano do estudo além da ficha de observação utilizada especificamente na investigação.

Como descreve Molina Neto (1999), o diário de campo também pode ter a função de registrar dúvidas, impressões e sentimentos, trazendo à tona outras perspectivas relevantes ao trabalho durante as observações. Algumas mudanças metodológicas podem ser sustentadas através de um diário de campo.

Complementando o pensamento de Molina Neto, Triviños (1987) considera a perspectiva acima como uma anotação de campo de natureza reflexiva onde as reflexões sobre o desenvolvimento do processo de observação são muito importantes. Cada fato pode sugerir uma nova idéia. O pesquisador faz anotações sobre as questões metodológicas, os aspectos positivos, as falhas, a necessidade de corrigir algumas técnicas, de interrogar instrumentos e realizar observações sobre o referencial teórico. O pesquisador deve estar constantemente em alerta intelectual.

Nesta linha de pensamento, considero o diário de campo como uma forma de observação que procura identificar fatos ocorridos, que não estão sendo diretamente analisados por uma pauta de observação, mas que podem, a qualquer momento, trazer informações relevantes ao estudo possibilitando, até mesmo, uma modificação da ação do pesquisador.

Como exemplo, nesta investigação, posso citar o ocorrido em algumas entrevistas, tanto no estudo preliminar, como em algumas entrevistas iniciais, do estudo propriamente dito, onde a sala escolhida pelo professor era sujeita a seguidas interrupções, o que me fez ser mais rigoroso na procura de locais mais adequados.

Segundo Woods (1995), as notas de campo são como apontamentos realizados durante as observações diárias que servem de referência para uma revisão posterior quando o pesquisador tem mais tempo de descrevê-las e interpretá-las. O autor adverte sobre a necessidade de se retomar as notas de campo no período mais próximo das observações, se possível no mesmo dia. A maneira de utilizar as notas de campo depende do gosto particular de cada investigador e pode ser usada para obter uma reflexão inicial sobre a observação. O objetivo das notas de campo é o de obter um registro mais fiel e completo sobre as situações observadas.

Descrever as notas de campo o mais breve possível foi uma preocupação constante durante a minha investigação. O período de observação e entrevistas foi um dos mais cansativos, pois, em geral, após um dia inteiro observando as atividades

cotidianas dos professores de educação física, procurava, sempre que possível, transcrever as fichas de observação e descrever os acontecimentos especiais no diário de campo no mesmo dia.

O diário de campo foi desenvolvido em uma folha anexa, normalmente abaixo da ficha de observação das aulas, em uma planilha, onde registrava fatos e ocorrências consideradas relevantes ao estudo. É claro que nem todas as anotações foram relevantes¹².

Algumas notas de campo, descrevi, também, utilizando gravações realizadas durante o processo de pesquisa. De forma não participante, os acessos à escola e aos professores foram relatados logo após a sua ocorrência, normalmente dentro do carro. De forma participante, descrevi as características do meio estudado através de um diálogo com um professor que me acompanhou em uma visita de reconhecimento à escola, o que possibilitou ouvir muitas de suas impressões pessoais sobre o funcionamento da escola, estrutura física, material e as primeiras impressões sobre a comunidade escolar. Esta atividade foi autorizada pessoalmente pelos professores e utilizada em todas as escolas participantes do estudo.

Procurei descrever, após cada entrevista, na mesma fita, minhas impressões iniciais sobre a coleta de informações, tais como o local de realização, o comportamento dos professores e os problemas encontrados.

De modo geral, as notas de campo foram, de forma complementar, extremamente relevantes na interpretação e na construção deste relatório de pesquisa, pois trouxeram esclarecimentos para o estudo, principalmente na fase de triangulação das informações juntamente com a análise do referencial teórico, das entrevistas e das observações específicas.

¹² Ver Anexo número 5.

2.3. A SELEÇÃO DAS ESCOLAS

Tendo como parâmetro investigar meu próprio meio docente, estabeleci que a pesquisa se desenvolveria em escolas do sistema de ensino público ligadas diretamente à Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, no qual sou professor de educação física desde 1982.

Além da justificativa acima citada, as escolas foram selecionadas por interesses próprios do estudo como:

- a) A gratuidade do ensino, a forma de poder exercida pela Secretaria de Educação do Estado e a liberdade relativa de atuação do professor de educação física na escola;
- b) A representatividade em número de alunos;
- c) Oferecer o ensino fundamental de 5^a a 8^a séries, pois neste estudo, objetivo identificar o conhecimento pedagógico dos professores de educação física disponibilizados nesta fase escolar, onde tradicionalmente é enfatizada a iniciação esportiva, principalmente dos esportes coletivos, Neste sentido, investiguei seis escolas: duas de ensino fundamental completo e quatro de ensino fundamental completo e ensino médio.
- d) A investigação de escolas em diferentes regiões de Porto Alegre, sendo duas escolas pertencentes à zona central, duas à zona próxima ao centro e duas à zona considerada longe do centro;
- e) Se localizarem em diferentes bairros, caracterizando uma análise de diferentes níveis sociais.

As escolas selecionadas representam dois grupos significativos da rede pública estadual em Porto Alegre. Das duzentas e cinquenta e seis escolas estaduais, cento e trinta e uma são de ensino fundamental completo e trinta e nove são de ensino fundamental e médio. Não foram consideradas as escolas de ensino fundamental incompleto, pois existe uma diversidade de séries atendidas. Podemos

encontrar, por exemplo, escolas de 1^a a 4^a séries, como de 1^a a 5^a séries, como de 5^a a 8^a séries.

Através de consulta à Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul foram obtidos dados relativos ao total de escolas e de alunos existente no Rio Grande do Sul¹³ e, especificamente, na cidade de Porto Alegre¹⁴.

Foi relevante realizar um levantamento de quantas escolas de ensino fundamental e médio existiam no âmbito estadual e na cidade de Porto Alegre da rede estadual de ensino para obter um parâmetro da dimensão do estudo a ser realizado.

Os dados de amplitude estadual, obtidos através do sistema de informática da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul referentes às escolas são de março de 1997 e, em relação aos alunos matriculados, são de março de 1998.

Já em relação aos dados referentes às escolas e aos alunos especificamente na cidade de Porto Alegre, consegui uma listagem atualizada de dezembro de 1998 pelo setor de recursos humanos da delegacia de educação da capital do estado.

No Rio Grande do Sul, em março de 1997, havia um total de escolas representado no quadro 4.

¹³ Ver anexo número 6.

¹⁴ Ver anexo número 7.

Quadro 4 – Número de escolas e séries de atendimento das escolas públicas da rede estadual de ensino no Rio Grande do Sul

CARACTERÍSTICAS DA ESCOLA	NÚMERO DE ESCOLAS
ensino fundamental incompleto	648
ensino fundamental completo	2.554
ensino fundamental e médio	502
ensino médio	76
Total	3.780

Fonte: Setor de Informática da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul. (1999)

Já, em Porto Alegre, a rede pública estadual de ensino nos revela um total de escolas apresentado no quadro 5.

Quadro 5 – Número de escolas e séries de atendimento das escolas públicas da rede estadual de ensino na cidade de Porto Alegre

CARACTERÍSTICAS DA ESCOLA	NÚMERO DE ESCOLAS
Ensino fundamental incompleto	57
Ensino fundamental completo	131
Ensino fundamental e médio	39
Ensino médio	12
Outras	17
Total de escolas	256

Fonte: Setor de Recursos Humanos da Delegacia de Educação de Porto Alegre - Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul. (1999)

Em seguida, procurei estabelecer parâmetros para verificar o atendimento de alunos pelo sistema de ensino público estadual no Estado do Rio Grande do Sul e na cidade de Porto Alegre, com o objetivo de apontar a representatividade dos

participantes e dar uma idéia bastante próxima do contexto onde se realiza a investigação.

Em relação ao número de alunos atendidos no Estado do Rio Grande do Sul, em março de 1998, o quadro 6 nos remete aos seguintes dados:

Quadro 6 – Número de alunos atendido em cada fase da escolaridade nas escolas públicas da rede estadual de ensino no estado do Rio Grande do Sul

ESCOLAS	NÚMERO DE ALUNOS
Ensino fundamental	927.975
Ensino médio	295.595
Total de alunos	1.223.570

Fonte: Setor de Informática da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul. (1999)

Os dados referentes ao número de alunos na cidade de Porto Alegre são mais esclarecedores. Consegui dividir as escolas em níveis mais específicos com informações de dezembro de 1998 como está apresentado no quadro 7.

Quadro 7 – Número de alunos atendidos em cada fase da escolaridade nas escolas públicas da rede estadual de ensino na cidade de Porto Alegre

ESCOLAS	NÚMERO DE ALUNOS
Ensino fundamental incompleto	17.376
Ensino fundamental completo	88.615
Ensino médio	15.714
Ensino fundamental e médio	51.833
Outros	8.174
Total de alunos	181.712

Fonte: Setor de Recursos Humanos da Delegacia de Educação de Porto Alegre - Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul. (1999)

Considero relevante, com o objetivo de demonstrar uma representatividade das escolas estudadas, estruturar informações sobre o número de alunos nas escolas de ensino fundamental completo e de escolas de ensino fundamental e médio estudadas, na cidade de Porto Alegre.

Verifiquei que, em Porto Alegre, no ano de 1998, as escolas investigadas tiveram um número significativo de alunos, onde considerei-as de médio a grande porte como mostro no quadro 8.

Quadro 8 – Número de alunos atendidos nas escolas de ensino fundamental e médio selecionadas na cidade de Porto Alegre

LOCAL	NÚMERO DE ALUNOS
E. E. DE 1º e 2º GRAUS PAULA SOARES	1851
E. E. DE 1º e 2º GRAUS OTÁVIO ROCHA	1254
E. E. DE 1º e 2º GRAUS MAL. FLORIANO PEIXOTO	1305
E.E. DE 1º e 2º GRAUS CÔNEGO PAULO DE NADAL	1685
E. E. DE 1º GRAU VENEZUELA	909
E. E. DE 1º GRAU no BAIRRO JARDIM LINDÓIA	856
TOTAL DE ALUNOS NAS ESCOLAS PESQUISADAS	7860

Fonte: Setor de Recursos Humanos da Delegacia de Educação de Porto Alegre - Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul. (1999)

As escolas de Porto Alegre foram divididas em três grupos, tomando por base sua localização. Esta divisão pretendeu ampliar o campo de estudo no sentido de possibilitar, algumas relações entre as diferentes escolas sustentadas por uma diferença de localização dentro do município¹⁵.

¹⁵ Ver anexo 8.

Assim, do primeiro grupo fazem parte as escolas localizadas na zona central, que entendo ser o centro e também os bairros mais próximos do centro, que possibilitam fácil acesso entre eles. As escolas selecionadas nesta zona foram a Escola Estadual de 1º e 2º graus Paula Soares e a Escola Estadual de 1º e 2º graus Marechal Floriano Peixoto.

Ao segundo grupo, pertencem as escolas localizadas em bairros de média distância do centro, locais em que os alunos têm uma probabilidade maior de estudar em seu próprio bairro ou em escolas de bairros ao lado pela facilidade de deslocamento até ela. As escolas selecionadas nesta zona foram a Escola Estadual de 1º grau Venezuela e a Escola Estadual de 1º e 2º graus Otávio Rocha.

Do terceiro grupo, fazem parte as escolas localizadas em bairros mais afastados, o que exclui ou, no mínimo, dificulta a possibilidade de alunos ali residentes estudarem em escolas centrais. As escolas selecionadas nesta zona foram a Escola Estadual de 1º grau no Bairro Jardim Lindóia e a Escola Estadual de 1º e 2º graus Cônego Paulo de Nadal.

2.3.1. As Características das Escolas

O processo de caracterização das escolas ocorreu com um professor de educação física num horário em que ele estaria disponível. Nesta visita, toda a fala informal que mantive com o professor, foi gravada com sua autorização, através de um pequeno gravador, sendo posteriormente transcrita no diário de campo. Algumas referências às escolas são fruto desta conversa informal que se passou com os professores e algumas informações sobre a escola foram relatadas informalmente por professores durante as observações de aula e também anotadas no diário de campo.

2.3.1.1. A Escola Estadual de 1º e 2º Graus Paula Soares

A escola está localizada no centro de Porto Alegre, numa zona residencial de classe média. Ela está construída atrás do Palácio Piratini, prédio oficial do governo estadual sendo que os seus muros fazem divisa com o pátio do Palácio.

A entrada principal fica no segundo andar onde existe um portão de entrada com corrente e cadeado e uma funcionária que controla a entrada e a saída de pessoas através de crachá. Passando o portão de entrada existe um pequeno pátio à frente da escola utilizado por alunos sem atividade ou durante o recreio. Entrando no prédio da escola, há um pequeno hall de entrada onde observei e percebi a existência de quadros murais, telefone público e algumas placas comemorativas. Neste andar, encontram-se os setores administrativos da escola como a sala da direção, a sala dos professores, a sala de informática, a biblioteca, o Círculo de Pais e Mestres, a secretaria, o setor de pessoal e uma pequena recepção.

No 3º andar, têm as salas de aula de 1ª a 4ª séries, uma coordenação de turno específica para este nível de ensino, um setor de audiovisual do currículo e um auditório com capacidade de aproximadamente cem pessoas.

O primeiro andar é composto por salas de aula e um setor de audiovisual.

No andar térreo, observei a presença do bar da escola e de um refeitório para a merenda. Ao lado do refeitório, uma porta dá acesso ao pátio onde fica a quadra de esportes e um prédio pequeno utilizado para eventos da escola e para as aulas de educação física nos dias de chuva. Neste prédio, existe um palco, um mezanino e barras fixadas nas paredes (figura 01). Também se localiza, neste prédio, a sala de educação física, que é pequena, tem uma mesa, duas cadeiras, um arquivo de metal, uma balança velha, os postes de voleibol para a quadra, um lixo e uma

pequena sala onde se guarda o material como bolas e cordas. Cada professor tem o seu próprio material para ministrar as aulas de educação física.

Figura 1 – Fotografia do interior do pavilhão utilizado para as aulas de educação física na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Paula Soares

Na frente da sala de educação física existe outra sala que é utilizada para aulas teóricas com grupos de crianças com deficiência de aprendizagem. A utilização do pequeno teatro é restrita, pois não se pode jogar bola nem fazer barulho por causa desta turma.

A quadra de prática da educação física é polivalente, grande, com duas goleiras tortas e quatro suportes para tabelas de basquetebol. Pode-se montar duas quadras de voleibol atravessadas. O piso de concreto da quadra apresenta muitas rachaduras e imperfeições e com a pintura desgastada (figura 02). Tem um bebedor e um portão de acesso à rua que é controlado pelos próprios professores de educação física quando ministram aulas a turmas de turno inverso.

Figura 2 – Fotografia do espaço físico para a educação física na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Paula Soares

Fui informado pelos professores de educação física que o sistema implantado na escola no ano de 1999 é de salas ambiente, onde os alunos é que trocam constantemente sua sala de aula. Notei que esta situação fez com que os alunos sem aula procurassem descer ao pátio utilizado pela educação física, o que incomodou diversas vezes os professores.

As aulas de educação física do ensino fundamental são realizadas, em geral, na escola com três períodos semanais, enquanto que as aulas de educação física do ensino médio e algumas 8^{as} séries são realizadas em turnos inversos no parque Marinha do Brasil. Para estas turmas também são ministrados três períodos semanais. Os professores que ministram aula no Parque Marinha do Brasil utilizam quadras poliesportivas, pista de atletismo e equipamentos de ginástica fixados no parque (figura 03). Alguns professores ministram suas aulas separadas por sexo, principalmente no ensino médio, enquanto que outros ministram aulas para turmas mistas. Alunos que não têm autorização dos pais para participar das aulas no Parque Marinha do Brasil, têm aulas de educação física com outras turmas e com outros

professores. Quando chove, as turmas do turno inverso não têm aula de educação física. Há aulas, em dias de chuva, somente com turmas do turno normal.

Figura 3 – Fotografia do espaço físico utilizado para as aulas de educação física no Parque Marinha do Brasil

De acordo com informações dos professores, os alunos que freqüentam a escola não são apenas do centro de Porto Alegre. Existem alunos de outros bairros mais afastados, e até mesmo de outras cidades da periferia da capital.

Cada professor investigado nesta escola apresenta um trabalho diferenciado e isolado, evidenciando a falta de uma unidade pedagógica e metodológica da educação física.

Em 1999, houve eleição de diretores, e nesta escola a disputa foi vencida pela chapa de situação permanecendo a mesma diretora.

2.3.1.2. A Escola Estadual de 1º e 2º Graus Otávio Rocha

A escola localiza-se no bairro Partenon, no interior de um morro, e é rodeada por uma comunidade de baixa renda. Fica em uma esquina, tendo duas frentes para rua, e seus muros fazem divisa com uma casa e com a entrada de uma vila, de onde sai grande parte de seus alunos. Alguns alunos são de outros bairros e até de outros municípios da Grande Porto Alegre. As características que observei quanto aos alunos que freqüentam a escola, é de dificuldades econômicas, pois alguns apresentaram sinais de pobreza, como roupas rasgadas e sem calçados para as aulas; de agressividade através dos relatos dos professores sobre assaltos, agressões e até mortes e da preocupação com a segurança na escola, visto que ela é murada em toda a sua volta e muito bem protegida por grades. Notei também, durante o trabalho de campo, o uso de drogas próximo à escola.

Seu prédio tem a forma de uma letra “H” e os espaços para atividades práticas ficam localizadas no centro da escola.

Ao entrar na escola, existe um saguão com uma pequena mesa, com duas cadeiras e um guarda escolar. À esquerda, passando por um portão de ferro, existe a parte administrativa composta pela sala da vice-direção, sala da direção, secretaria, SSE¹⁶, SOE¹⁷, banheiro para os professores, sala de professores, sala de audiovisual, uma pequena cozinha, um depósito, a sala do Círculo de Pais e Mestre e, no final deste corredor, a sala de educação física.

A sala de educação física não fica próxima ao local da aula, e tem uma janela que dá vista para a quadra. Existe, ainda, um armário com bolas e camisetas, três caixas de papelão empilhadas, uma mesa grande com cadeira para os

¹⁶ Sigla utilizada para definir o serviço de supervisão escolar.

¹⁷ Sigla utilizada para definir o serviço de orientação educacional.

professores, uma mesa pequena, duas poltronas e uma pia. Em cima do armário, existiam garrafas plásticas para utilização em aulas.

No corredor, à direita, fica a biblioteca, uma sala de vídeo, e uma sala de aula da turma de 4ª série. Passando o saguão de entrada, tem o corredor principal, que dá para as salas de aula, e os banheiros dos alunos no outro prédio. No meio do corredor, existe uma escada para baixo que nos leva a um andar onde temos o pátio com a quadra poliesportiva e mais salas de aula. À direita, vejo um pequeno pátio utilizado pela pré-escola com alguns brinquedos mal conservados. Neste mesmo piso existem as salas da pré-escola, um laboratório de análises clínicas e uma cozinha. Em frente existe um espaço coberto e amplo, onde os professores ministram aulas de educação física. No outro prédio, ficam as salas de aula. Em um andar mais abaixo, fica o bar da escola e nota-se um pátio ao fundo que não é utilizado. Os alunos entram na escola por um pequeno portão longe da entrada principal.

A quadra esportiva encontra-se entre os dois prédios, sendo lajeada e apresenta uma marcação fraca, uma tabela de basquetebol e duas goleiras (figura 04). Noto, também, que existe uma iluminação para a utilização deste espaço à noite, mas os professores relatam-me que dois refletores foram roubados.

Figura 4 - Fotografia da quadra central da Escola Estadual de 1º e 2º graus

Otávio Rocha

Alguns professores ministram aulas de educação física em um quartel próximo à escola. Neste quartel, existe uma quadra poliesportiva de asfalto, rodeada por uma tela e próxima a uma avenida movimentada e barulhenta (figura 05). Também existe uma pequena pista de atletismo, com um campo de futebol pequeno e gramado, e vários aparelhos como halteres de lata, rampas de abdominal feitas de cimento e barras fixas. (figura 06). No início da investigação, o campo de futebol estava interditado. Enquanto as meninas tinham aula de basquetebol ou voleibol na quadra, os meninos trabalhavam fisicamente e finalizavam a aula com um jogo de futebol montado na pista de atletismo.

Figura 5 – Fotografia da quadra principal no quartel

Figura 6 – Fotografia da pista de atletismo e campo de futebol no quartel

Os professores que ministram aulas de educação física no quartel trabalham com turmas de 7^a série, 8^a série e de ensino médio, ao mesmo tempo, mas com grupos de alunos de sexo diferente e em turno inverso aos seus períodos normais. Eles têm automóvel e cada um leva seu material necessário para a aula no carro. Notei que existe, também, um acúmulo de turmas, isto é, no período de aula existe mais de uma turma sendo atendida. Em geral, três turmas são atendidas ao mesmo tempo. Em dias de chuva, as aulas de educação física no quartel são suspensas, mas as aulas na escola não. As turmas que têm aulas de educação física, no quartel, concentram os seus três períodos semanais em um só dia com duração de, aproximadamente, duas horas. Durante a investigação, um dos professores retornou à escola com sua turma para trabalhar handebol deixando a quadra poliesportiva do quartel para a utilização do outro professor que tinha dificuldades de trabalhar por causa da interdição do campo.

Um dos professores ministra aula no pátio da escola para turmas de 5^a e 6^a séries. Estas turmas são de alunos de ambos os sexos e acontecem no período de aula normal. Os três períodos semanais destas turmas ocorrem, em geral, em dois dias. Os professores relatam que preferem dar aulas de educação física no quartel,

pois na escola se sentem pressionados em relação ao barulho da aula e porque sua aula é invadida por outros alunos a toda a hora. A escola forma equipes esportivas nas modalidades de voleibol e handebol. Os alunos que freqüentam estas escolinhas ou participam destas equipes são dispensados das aulas de educação física.

Com relação à eleição de diretores, que ocorreu em 1999, nesta escola não houve disputa, pois a diretora atual não concorreu e foi eleita uma outra professora, que aparenta dar continuidade à sistemática de atividades da escola.

2.3.1.3. A Escola Estadual de 1º e 2º Graus Marechal Floriano Peixoto

A escola localiza-se no centro, numa zona que pode ser considerada tanto residencial como comercial. Duas avenidas próximas são conhecidas pelo seu comércio: a avenida Farrapos e a avenida Cristóvão Colombo.

A escola é rodeada por muros que fazem divisa com prédios residenciais e possui um pátio, na sua frente, onde são estacionados os carros dos professores, e onde as crianças do currículo tem atividades. Toda a entrada é gradeada, tanto para a rua como para o pátio interno do prédio, que foi construído com dois blocos principais e um andar, além do térreo. No andar térreo do primeiro prédio há a sala dos professores, o SOE, o SSE, a sala da direção, e a secretaria. Também tem uma sala onde fica o grêmio estudantil que, pelas informações dos professores, é inativo.

No andar térreo do segundo prédio, têm quatro salas de aula utilizadas para o ensino fundamental de 5ª a 8ª séries. Existem, ainda, duas salas de aula mais isoladas onde são ministradas aulas para deficientes auditivos.

No andar de cima, além das salas de aula, existem uma biblioteca, uma sala de audiovisual e um laboratório de ciências.

Num prédio mais ao fundo da escola, localiza-se a sala de educação física. É uma sala pequena e lá guarda-se material das aulas. Existem quatro classes formando uma mesa, caixas de papelão com diferentes tipos de bolas, armários para os professores e estante para outros materiais como cordas, arcos, etc. Em frente à sala de educação física, fica o bar da escola, a cozinha e o local da merenda. Existem banheiros e vestiários no térreo.

No pátio, atrás do prédio, impõe-se uma figueira enorme com bancos embaixo. Ao lado deste espaço, encontra-se uma quadra poliesportiva de concreto com rachaduras, desníveis e sem marcação (figura 07). Tem goleiras tortas e iluminação que funciona para algumas atividades à noite. Existem ainda dois postes de voleibol e uma tabela de basquetebol sem aro e um poste de basquetebol sem tabela.

Figura 7 – Fotografia da quadra da Escola Estadual de 1º e 2º graus Marechal Floriano Peixoto

No meio do prédio, tem um saguão amplo que é utilizado para ministrar aulas de educação física. Neste espaço existe uma pequena quadra de voleibol (figura 08).

**Figura 8 – Fotografia do saguão central da Escola Estadual de 1º e 2º graus
Marechal Floriano Peixoto**

Outro espaço utilizado é um campo de areia, ao lado da entrada da escola, com duas goleiras e que os professores se propõem a transformar em mini-quadras de voleibol.

A maioria dos alunos desta escola não é composta por moradores do bairro e sim por alunos de bairros mais distantes que tem acesso ao transporte coletivo que passa pelas duas grandes avenidas citadas anteriormente. Por isso, a escola não tem um grande envolvimento com a comunidade do bairro e, pelas informações recebidas, não existe Círculo de Pais e Mestres.

As aulas de educação física são ministradas sempre por dois professores, onde um trabalha com os meninos e outro com as meninas. Em geral, somente uma turma tem aula no mesmo período, e elas acontecem no turno normal. Um professor

utiliza a quadra externa e o outro utiliza o saguão da escola. É feita uma combinação para que a utilização dos espaços seja em rodízio. Com raras exceções, os professores ministram aulas em parques próximos para desenvolver atividades que não conseguiriam na escola como aulas de basquetebol e teste de corrida. Basicamente observei que os professores ministravam voleibol e futebol. Todas as turmas de ensino fundamental de 5^a a 8^a séries têm três períodos semanais divididos em dois ou três dias. Observei, porém, que uma turma de 8^a série teve seu horário modificado e todas as suas aulas de educação física ficaram concentradas no mesmo dia e em períodos separados.

Nos dias de chuva, os professores ministram aula de educação física juntos no saguão da escola ou um deles utiliza a sala de audiovisual que tem um aparelho de som, um aparelho de televisão, colchonetes e cadeiras.

Com relação à eleição de diretores ocorrida em 1999, nesta escola houve uma disputa muito grande entre dois professores. A diretora atual, professora de educação física, ganhou a eleição com grande apoio dos professores, enquanto que o professor que perdeu a eleição teve grande apoio dos alunos.

2.3.1.4. A Escola Estadual de 1º e 2º Graus Cônego Paulo de Nadal

A escola está localizada na zona sul da cidade, no Bairro Cavahada e fica próximo a uma vila de nível social baixo. A escola é rodeada por um muro alto tanto na avenida Cavahada quanto na avenida onde fica a entrada da escola. Nos fundos, existem cercas de arame que fazem limite com uma empresa de construção.

Na entrada da escola, existe um portão de ferro que é controlado por uma funcionária ou um guarda escolar. Este portão dá acesso direto a um pátio onde ficam estacionados os carros dos professores e visitantes.

À esquerda deste pátio, existe um prédio com os setores administrativos como a secretaria, a sala dos professores a sala da direção, o SOE e o SOP¹⁸, enquanto que à direita, num nível superior, temos um outro prédio onde existem salas de aula que atendem o currículo e deficientes múltiplos¹⁹. Ao fundo, nota-se um espaço interno muito grande na escola onde se ministram as aulas de educação física.

Existem outros três prédios grandes onde ficam as salas de aula. No primeiro, localiza-se a sala de educação física que tem duas mesas, uma pia, uma torneira, uma iluminação fluorescente fraca, garrafas de álcool com água que os alunos utilizam para a aula, redes de diferentes esportes, duas cadeiras, dois postes de voleibol, dois armários com bolas, jogos de salão, um disco e um dardo de atletismo, alguns pequenos troféus, dois suportes para salto em altura, cinco cones coloridos, uma lixeira e uma balança. Parece ter sido um laboratório de ciências, pois existem bancadas de concreto ao redor dela. Além dela, estão o Grêmio Estudantil e o bar da escola.

O espaço para as aulas de educação física é composto por um pátio onde há uma quadra de voleibol na areia, com dois postes. Atrás dela, existe uma quadra polivalente de cimento com tabelas de basquetebol, duas goleiras com marcação de futebol e dois postes de voleibol. Ao lado da quadra, tem um bebedor de água. Esta quadra tem 12 refletores para utilização à noite. Ao fundo, próximo à cerca, existe um campo de futebol de terra com duas goleiras, sem marcação e, ao seu lado, mais uma quadra de futebol de cimento, com duas goleiras. Atrás desta quadra, há mais uma quadra de voleibol de cimento com dois postes e uma rede sem marcação. Entre as quadras existem algumas árvores (figura 09).

¹⁸ Sigla utilizada para definir o serviço de orientação pedagógica.

¹⁹ Esta escola é a única que atende deficientes múltiplos em Porto Alegre.

Figura 9 – Fotografia do pátio utilizado pela da educação física na Escola Estadual de 1º e 2º graus Paulo de Nadal

Ao lado do bar há uma pequena sala que é usada somente para a educação física; nela, alunas utilizam um aparelho de som da escola para fazer coreografias livremente no período das aulas de educação física. Tem uns 20 colchonetes, uma mesa de “*fla-flu*”²⁰ utilizada em dias de chuva, e tinha uma mesa de pingue-pongue retirada dali por causa de confusão entre os alunos.

Ainda no mesmo prédio, a escola apresenta um espaço coberto medindo aproximadamente oito metros de largura e vinte metros de comprimento utilizado pelos professores nos dias de chuva. Existe, neste espaço, um pequeno palco de cimento, um bebedouro e um quadro negro.

Os alunos em sua maioria são de bairros próximos, mas também existem alunos de toda a periferia da zona sul da cidade. Eles apresentam uma situação sócio-econômica baixa.

²⁰ Nome popular dado a um jogo que imita o futebol numa mesa com pinos que giram impulsionando uma pequena bola até o gol adversário.

As aulas de educação física são ministradas no turno normal com três períodos semanais; cada professor tem suas turmas mistas e pode ocorrer que, em um período, tenha mais de uma turma. As turmas distribuem-se pelas quadras e, eventualmente, misturam-se. Os professores têm ampla liberdade e individualidade para ministrar suas aulas.

Além de trabalharem no espaço interno da escola, eventualmente os professores realizam caminhadas com os alunos pelos bairros próximos.

O material que a escola tem é bastante precário tanto em número como em qualidade.

Nesta escola, não houve disputa para eleição de diretor, pois a diretora se reelegeu com o apoio da comunidade escolar.

2.3.1.5. A Escola Estadual de 1º Grau no Bairro Jardim Lindóia

A escola, como o próprio nome diz, fica localizada no Jardim Lindóia, um bairro residencial de classe média alta na zona norte da cidade. Ela é toda cercada por tela de arame e seus limites estão voltados para um parque, com um posto da polícia militar, para uma residência e para um grande terreno baldio.

Os alunos que freqüentam a escola, em geral, são do próprio bairro caracterizando uma relação forte com a comunidade que vive ao seu redor. Algumas observações são relevantes para determinar o nível social dos alunos que freqüentam esta escola. Em primeiro lugar, é uma escola em que os alunos têm poder aquisitivo para ter um uniforme. O Círculo de Pais e Mestres é atuante e pelo menos, uma instituição auxilia esta escola, o Rotary Club do Bairro Lindóia. Não notei alunos

carentes ou pobres, pelo contrário, verificou-se alunos de 5^a e de 6^a séries com aparelhos celulares na aula de educação física, o que não é comum.

A escola é composta de dois prédios principais. O mais próximo da entrada é térreo e tem salas de aula e banheiros. Existe um pequeno parque cercado para turmas pré-escolares com brinquedos como gangorras e balanços. A entrada tem um portão e uma guarita com um funcionário pago pelo Círculo de Pais e Mestres. Num espaço maior, à frente do primeiro prédio, existe mais um parque e um campo de futebol para a utilização das turmas de 1^a a 4^a séries.

Entre os dois prédios, existe um pátio onde tem a cantina e uma entrada para o local da merenda e, no fundo, um espaço para a zeladora. No segundo prédio, que, além do térreo tem mais um andar, após o portão de entrada, observa-se, à esquerda, a sala da merenda e, à direita, um saguão de espera e uma escada para o andar superior. Ligados ao corredor principal existem salas de aula, secretaria, sala da direção, sala dos professores, sala de reprografia, banheiros, sala de reuniões e um telefone comunitário que recebe e faz ligações. Durante a investigação, a escola obteve um telefone próprio. No andar de cima tem salas de aula, um setor de audiovisual, e o SOE e SSE.

O espaço reservado à educação física localiza-se à direita da entrada da escola e tem um portão de acesso que o separa das demais dependências da escola. A sala de educação física, que foi construída pelo Rotary Club, fica próximo à quadra poliesportiva e longe dos prédios da escola; ela possui uma mesa, cadeiras, um armário, o material para aula, como bolas, bastões, colchões, balança, cordas, redes, um quadro negro, e um banheiro. Existe um pequeno campo de futebol, ao fundo, com duas goleiras; a quadra grande de cimento com duas goleiras; uma pequena quadra de voleibol lajeada e uma pequena quadra de basquetebol lajeada. Durante a investigação, foram instaladas as tabelas de basquetebol. Num canto, existe uma churrasqueira pertencente ao clube de mães, e uma mesa de pingue-pongue de utilização dos alunos (figura 10).

Figura 10 – Fotografia das quadras da Escola Estadual de 1º grau no Bairro Jardim Lindóia

Os professores ministram as aulas de educação física em três períodos por semana, nos turnos normais de aula e com turmas mistas, onde observei que, somente uma turma fez um período de aula em turno inverso. Existe um professor de educação física ministrando aula pela manhã e outro, pela tarde e cada um tem uma metodologia bem diferente e individualizada de trabalho. A escola possui uma quantidade de material para as aulas de educação física bastante variada e com boa qualidade. Em dias de chuva os professores utilizam pequenos jogos de salão como damas, ludo e xadrez dentro da própria sala de aula das turmas.

Nesta escola, não houve disputa para eleição de diretor, pois a atual diretora concorreu sozinha com o apoio da comunidade escolar.

2.3.1.6. A Escola Estadual de 1º Grau Venezuela

A escola situa-se na zona sul da cidade no bairro Medianeira e fica em uma esquina bastante movimentada formada pelas avenidas Coronel Neves e Niterói.

Este bairro é residencial, fora de suas avenidas principais, que são caracterizadas por um comércio muito forte.

Para proteger a escola, foram construídos muros na frente das duas avenidas mais movimentadas, enquanto que, nos fundos, existe um pequeno muro com cerca de arame, um pequeno portão e a moradia da zeladora.

O seu prédio mais antigo tem formato de uma letra “U” e, além do andar térreo, tem mais dois andares. No andar térreo, existe uma recepção entre a porta de entrada e um portão gradeado onde o acesso para dentro da escola é controlado por uma funcionária. A secretaria tem seu guichê neste espaço. Passando a grade, existe um corredor com a sala da direção e vice-direção, a entrada da secretaria e a sala de merenda à esquerda; uma sala de reuniões com um depósito, uma sala de atendimento aos pais e o SOE, o banheiro dos professores e a sala dos professores, à direita. Há banheiros para os alunos, no final do corredor e uma sala para o Grêmio Estudantil que não é ativo na escola. No primeiro andar há salas de aula, uma biblioteca, um auditório e uma sala de audiovisual. No segundo andar tem salas de aula.

Seguindo o corredor, no andar térreo, existe um pequeno ginásio com palco onde são realizadas as aulas de educação física. Neste local existe uma goleira, dois postes de voleibol e um palco. Notei também que existe uma iluminação bastante deficiente para um ambiente fechado. (figura 11)

Figura 11 – Fotografia do ginásio da Escola Estadual de 1º Grau Venezuela

Ao lado do palco, fica a sala de educação física, e, para o seu acesso, os professores precisam abrir uma porta comum e uma grade de ferro. Dentro dela, existem colchonetes, bastões, uma balança, mesas, cadeiras e armários para cada professor guardar o seu material. Este, geralmente é composto por aproximadamente três bolas de futsal e seis bolas de voleibol. Durante a investigação, chegaram cones e goleiras pequenas. Existem ainda bolas de basquetebol, que são de uso comum aos professores. Postes e redes de voleibol para a quadra externa também são guardados na sala.

No meio dos prédios, fica localizada uma quadra polivalente de asfalto em condições muito precárias com duas goleiras e duas tabelas de basquetebol. A marcação da quadra é muito fraca. Outros locais utilizados para a educação física são mini-quadras de voleibol, montadas pelos professores atrás das goleiras de futebol, e há um espaço coberto embaixo do prédio principal, cercado por pilares, que é utilizado para jogar futebol e para outras atividades recreativas de aula. (figura 12)

**Figura 12 – Fotografia da quadra central da Escola Estadual de 1º Grau
Venezuela**

Existe um prédio novo construído para abrigar o jardim de infância e turmas especiais com um espaço específico para o lazer e atividades das turmas pré-escolares num pequeno parque cercado ao lado dos prédios. Esta parte da escola é muito tranqüila em comparação aos outros setores.

A população que frequenta a escola é composta por alunos que moram no bairro, considerados de classe média, e por alunos de classe mais baixa, da periferia da cidade. Existe um Círculo de Pais e Mestres pouco ativo controlado pelos pais.

Notei, de forma acentuada, uma diferença de idade e de estatura muito grande entre os alunos das turmas.

As aulas de educação física são ministradas pelos professores no turno normal e cada professor tem suas turmas mistas. Normalmente, dois professores ministram aulas de educação física no mesmo dia e eles organizam-se para ocupar os

espaços físicos por rodízio entre o ginásio e a quadra externa. Quando chove, os dois professores concentram-se no ginásio e realizam atividades juntas.

De acordo com o relato dos professores, alguns alunos participam de treinamento de equipes de futebol em clubes de Porto Alegre e são dispensados das aulas de educação física na escola. Como as aulas na escola são ministradas no turno normal, alguns desses alunos podem vir a atrapalhar as atividades propostas pelos professores.

As aulas de educação física, ministradas na escola, têm uma metodologia semelhante, parecendo existir uma interação entre os três professores com relação a conteúdos e procedimentos de ensino.

A eleição de diretores não teve disputa nesta escola, pois a diretora atual não concorreu e uma ex-diretora concorreu sozinha e foi eleita.

2.4. A SELEÇÃO DOS PROFESSORES

Está caracterizado, no trabalho de Molina Neto (1996), que os professores da rede pública de ensino têm, em geral, muito tempo de serviço, conhecem o meio de trabalho e freqüentemente agem muito mais pela experiência do que pelos conhecimentos adquiridos formalmente. Estes aspectos fazem parte da cultura docente deste quadro de professores.

Em concordância com isso, cito que o último concurso público de admissão ao sistema estadual de ensino ocorreu em 1989 e, possivelmente, os professores que já integram o quadro do magistério público estadual, têm dez anos de experiência, no mínimo. Face à necessidade de atender a demanda crescente de escolarização na escola pública da rede estadual de ensino, encontrei professores contratados emergencialmente nas escolas selecionadas.

É importante ressaltar que o atual governo estadual promoveu em fevereiro de 2000 um concurso público para efetivar novos professores na rede de ensino. Este concurso estava sendo esperado desde o ano anterior pela comunidade dos professores e mais de setenta mil professores inscreveram-se neste concurso em todo o estado. Em Porto Alegre, os primeiros professores de educação física foram chamados em meados de abril para assumir suas funções nas escolas. Como o trabalho de campo foi realizado no ano anterior, estes novos professores da rede pública estadual não participaram do estudo.

Os critérios de seleção dos professores que participaram do estudo foram os seguintes:

- a) Professores que trabalham em tempo total ou parcial na escola com ensino fundamental de 5^a a 8^a séries;
- b) Professores que demonstram o interesse de participar do estudo, vislumbrando um crescimento profissional com esta atividade;
- c) Professores concursados, considerados com grande experiência;
- d) Professores contratados, com pouca experiência;
- e) Maior número de professores possíveis que ministram aula de 5^a a 8^a séries nas escolas selecionadas.

Foram selecionados professores com as características apresentadas no quadro 09. Estas, provavelmente, são as possíveis características encontradas em relação à experiência e tempo de serviço dos professores de educação física que atuam no magistério público estadual. Os professores selecionados para o estudo, na condição de contratados, não pertencem aos contratos do antigo quadro em extinção (M4)²¹, e sim, a novos contratos por horas/aula trabalhadas e de duração de um ano, implementados pelo Governo do Estado, ainda em 1998, mantido pelo atual governo.

²¹ Tipo de contrato utilizado pelas administrações estaduais até a década de 80, sem prazo final de encerramento, e que não contemplava muitas vantagens a quem pertencia ao quadro de carreira normal.

Quadro 9 – Vínculo administrativo com o serviço público e nível de experiência na escola pública dos professores

CARACTERÍSTICAS DOS PROFESSORES	Nº PROFESSORES
Professores concursados, com muita experiência	13
Professores contratados, com pouca experiência	3
Total de professores participantes	16

A todos os professores foram denominados nomes fictícios para resguardar a sua identidade e seu local de trabalho. Os dezesseis professores passaram a se chamar por Bento, Samuel, Ester, Márcio, Giovana, Leandro, Hortência, Ivone, Paula, Fabiana, Osvaldo, Áurea, Rosane, Débora, Jandira e Nilton.

2.5. NEGOCIAÇÃO DE ENTRADA

Na maioria das escolas, a negociação de entrada para a realização do estudo ocorreu de forma transparente e sem dificuldades. Em algumas escolas, havia professores conhecidos que serviram de intermediário entre o pesquisador e a direção da instituição.

Outrossim, busquei uma listagem das escolas públicas da rede estadual de ensino na Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul e, através desta lista, identifiquei escolas que poderiam participar deste estudo pela sua relevância em número de alunos e nas diferentes regiões da cidade.

Em seguida utilizei-me do 25º Encontro Nacional de Profissionais de Educação Física realizado em Capão da Canoa no mês de março de 1999, que é um evento tradicional da área, para contatar alguns professores que demonstraram

interesse e receptividade em realizar o estudo nas suas escolas. Em geral, este evento envolve muitos professores de educação física da rede pública.

Como próximo passo, redigi uma carta de apresentação pessoal²² à direção das escolas inicialmente selecionadas, com o objetivo de permitir a realização da pesquisa e meu acesso livre ao ambiente a ser estudado. Juntamente com esta carta de apresentação pessoal, foi anexada uma carta de apresentação do Programa de Mestrado em Ciências do Movimento Humano²³ e um resumo do projeto de pesquisa. Após contato telefônico, foi marcado um encontro entre o pesquisador e as direções nas próprias escolas. Nestes encontros, procurei esclarecer os aspectos relevantes do meu projeto de pesquisa. Acredito que esta explanação foi amplamente satisfatória, pois não percebi resistência, por parte das direções das escolas, para participarem do estudo.

Após, entrei em contato com todos os professores que trabalhavam com aulas de educação física de 5^a à 8^a séries do ensino fundamental nas escolas selecionadas e após nova explanação sobre a pesquisa, todos os professores consultados aceitaram participar do estudo proposto, compondo um grupo de dezesseis sujeitos, divididos inicialmente da seguinte maneira: quatro professores na Escola Estadual de 1^o e 2^o Graus Paula Soares; três professores na Escola Estadual de 1^o e 2^o Graus Otávio Rocha; dois professores na Escola Estadual de 1^o grau no Bairro Jardim Lindóia; três professores na Escola Estadual de 1^o grau Venezuela; e quatro professores na Escola Estadual de 1^o e 2^o graus Marechal Floriano Peixoto (quadro 10). Nestas escolas, e com esses professores, realizei as primeiras observações das aulas, de maneira geral e ampla. Cada professor foi observado durante um turno de trabalho.

²² Ver anexo número 9.

²³ Ver anexo número 10.

Quadro 10 – Escolas e Professores que participaram do início da investigação

ESCOLA	Nº PROFESSORES
E.E. 1º e 2º GRAUS PAULA SOARES	4
E.E. 1º E 2º GRAUS OTÁVIO ROCHA	3
E.E 1º GRAU no BAIRRO JARDIM LINDÓIA	2
E.E. 1º GRAU VENEZUELA	3
E.E. 1º e 2º GRAUS MARECHAL FLORIANO PEIXOTO	4
TOTAL DE PROFESSORES PARTICIPANTES	16

Em duas outras escolas, que não participaram da investigação, desenvolvi este processo de acesso. Na Escola Estadual de 1º grau Anne Frank, que foi uma das primeiras que procurei, verifiquei que as aulas de educação física eram ministradas, em geral, por estagiários dos cursos de graduação de Porto Alegre, ficando, assim, prejudicada a coleta de informações que seria realizada através da observação da prática das aulas dos professores. Na Escola Estadual de 1º grau Santa Rita de Cássia, após ter sido feita a conversação inicial com a direção e com os professores de forma positiva, recebi um comunicado, por telefone, de um dos professores de educação física, de que aquela escola não estaria mais interessada em participar do estudo. Este fato ocorreu no dia posterior à publicação de uma reportagem do Jornal Zero Hora que denunciava a violência existente no interior da escola causada pelos alunos e pela comunidade²⁴.

Após este período, houve duas situações que considerei como de dificuldades particulares ao estudo: um professor entrou em licença na Escola Estadual de 1º e 2º graus Paula Soares e uma professora foi transferida da Escola Estadual de 1º e 2º graus Otávio Rocha para a Escola Estadual de 1º e 2º graus Cônego Paulo de Nadal. Procurando manter o mesmo número de sujeitos do estudo, procurei conversar com a professora transferida e com a direção da Escola Estadual

²⁴ Ver anexo número 11.

de 1º e 2º graus Cônego Paulo de Nadal para a continuidade da investigação naquele local. Após a aprovação da diretora e da professora, consegui integrar mais um professor desta escola no estudo antes de iniciar as observações mais específicas de suas aulas.

A partir deste momento, estabeleceu-se definitivamente o grupo de professores e de escolas participantes do estudo ficando a composição informada no quadro número 11.

Quadro 11 – Escolas e professores que participaram efetivamente da investigação

ESCOLA	Nº PROFESSORES
E.E. 1º e 2º GRAUS PAULA SOARES	3
E.E. 1º E 2º GRAUS OTÁVIO ROCHA	2
E.E 1º GRAU no BAIRRO JARDIM LINDÓIA	2
E.E. 1º GRAU VENEZUELA	3
E.E. 1º e 2º GRAUS MARECHAL FLORIANO PEIXOTO	4
E.E. 1º e 2º GRAUS CÔNEGO PAULO DE NADAL	2
TOTAL DE PROFESSORES PARTICIPANTES	16

2.6. ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLETADAS

A pesquisa de perspectiva qualitativa tem características próprias de análise das informações coletadas no campo escolhido para a investigação. Neste sentido, os interesses e a subjetividade próprias do pesquisador contribuem para a análise de dados coletados através das entrevistas e das observações.

De acordo com Rodriguez Gómes e colaboradores (1996), não existem regras pré-determinadas para a análise de dados qualitativos, podendo aquelas

manifestarem-se através de manipulações, transformações, operações, reflexões e comprovações, dependendo do estilo e da experiência do pesquisador e, sempre objetivando um melhor entendimento sobre uma determinada realidade, existindo um caráter de interconexão e não de análise linear. Porém, segundo Walford (1995), não se consegue uma interpretação qualitativa das informações realizando uma simples redução ao nível de frequência numérica de aparições de termos ou fatos nas observações e entrevistas.

Procurando entender melhor o processo de análise dos dados qualitativos, André (1997) diz que:

“... O processo de análise dos dados qualitativos é extremamente complexo, envolvendo procedimentos e decisões que não se limitam a um conjunto de regras a serem seguidas. O que existem são algumas indicações e sugestões muito calcadas na própria experiência do pesquisador e que servem como possíveis caminhos na determinação dos procedimentos de análise.” (p. 44)

Apesar de Taylor e Bogdan (1996) descreverem as etnografias como estudos puramente descritivos onde existe um mínimo de interpretação e contextualização, eles também consideram que os investigadores tomam decisões como o que incluir ou excluir, que compilações fazer dos dados brutos, que relações construir de suas observações e que tipo de organização ou seqüência irão utilizar.

A análise de informações caracteriza-se, então, por um processo complexo de idas e vindas entre as informações coletadas durante a pesquisa. Depende, também, das visões do pesquisador e dos objetivos do estudo. No caso desta investigação, utilizei referencial bibliográfico sustentado por uma visão crítica da sociedade moderna; interpretações das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa; registros das observações das aulas; e registros do diário de campo. De uma forma auxiliar, também analisei os planos de educação física das escolas que consegui²⁵.

²⁵ Ver anexo número 12.

Apesar de não haver regras específicas em relação à análise dos dados na pesquisa qualitativa, alguns autores organizam uma seqüência de processos que orientam o pesquisador:

Para Woods (1995), a análise se faz juntamente com a coleta de dados escrevendo um diário de campo com as interpretações do pesquisador. Cita, ainda, seis aspectos relevantes, mas que, dependendo da pesquisa, não serão totalmente utilizados:

- a) Análise especulativa – é a tentativa de reflexão inicial a partir da coleta dos dados onde se formulam e se conservam os primeiros juízos sobre as informações;
- b) Classificação e categorização – é a organização baseada nos objetivos do estudo e no referencial teórico do pesquisador;
- c) Formação de conceitos – são situações com características semelhantes onde o pesquisador, através da sua análise, percebe fragmentos comuns tanto na observação como nas entrevistas, possibilitando, assim, a construção de um conceito ou um símbolo cultural;
- d) Modelos – é uma escala reduzida, caracterizada por componentes essenciais, de alguma coisa maior;
- e) Tipologias – é a criação de categorias formadas a partir do conhecimento sobre a investigação.
- f) Teoria – é o objetivo final de uma etnografia e, ocorre, após a coleta de dados, a interpretação das informações e o surgimento de conceitos e modelos de sistemas.

Segundo Walford (1995), existem dois estágios de análise: o primeiro, estágio de análise de observações, entrevistas e documentos, é a manipulação dos dados, que se justifica como a familiarização com as informações; o segundo estágio é caracterizado pela codificação e categorização das informações, onde são separadas as unidades de informação. Estas unidades podem ser organizadas em mais de uma categoria.

Ainda, Laville e Dionne (1999) caracterizam o modelo aberto de análise de dados como sendo indutivo, pois o pesquisador parte de um número de unidades e vai agrupando-as de forma que seus significados sejam aproximados, formando categorias. Nesta fase, estas categorias rudimentares vão servir de ponto de partida para construir as categorias finais do estudo.

Mesmo não existindo regras específicas para a análise de dados qualitativos, alguns passos sugeridos pelos autores acima foram seguidos. O primeiro, destacou-se pela manipulação das observações, das entrevistas e do diário de campo de forma mais abrangente. O segundo passo, caracterizou-se pela leitura aprofundada das falas dos professores, nas entrevistas, buscando selecionar um grupo de unidades de significado representativo para o estudo. Em seguida, estas unidades foram agrupadas em categorias por afinidades de conteúdo. Finalmente, juntei as informações das observações, do diário de campo e do referencial bibliográfico com os dados das entrevistas e iniciei o processo de escrita da dissertação, analisando todos estes dados simultaneamente. Muitos autores chamam este processo de triangulação de dados. É relevante afirmar, neste momento, que a maior profundidade de análise apareceu no momento em que escrevi o relatório final deste estudo. Com isso, tive a oportunidade de esclarecer alguns aspectos que não estavam claros em relação à interpretação das falas dos professores.

Quanto à leitura aprofundada das entrevistas realizadas, Cunha (1992) denomina este processo de análise do discurso, o qual visa compreender o significado que o sujeito dá às suas palavras. É um trabalho com a linguagem do sujeito.

Para Travers (1971), a análise de conteúdo refere-se a um grupo de técnicas que têm sido desenhadas para a análise das comunicações verbais. Para o autor, um conteúdo educacional existe na medida que possa ser representado por um conjunto organizado de formulações e proposições.

Já, de acordo com Januário (1996), a análise de conteúdo pode ser realizada tanto por registro de frequência das categorias, como pela valorização dos aspectos essenciais do discurso e suas relações. O objetivo final é procurar compreender a dimensão interna da conduta docente.

É importante lembrar que a principal fonte de informações que o pesquisador tem no estudo do tipo etnográfico é a entrevista. Através dela, procura compreender como pensam e agem os sujeitos do estudo. Por isso, utilizei uma análise do conteúdo das entrevistas e organizei um total de trezentas e trinta e seis unidades de significado relevantes a este estudo²⁶.

Torna-se necessário, outrossim, esclarecer o que seriam as unidades de significado. Para Travers (1971) uma unidade de significado parece ser a unidade mais apropriada para a análise, mesmo sendo difícil dizer o que é essa expressão.

Segundo Molina Neto (1999), existe uma ligação entre as unidades de significado e as categorias específicas. Para o autor:

“... Assim, é necessário para sua compreensão, uma análise das unidades que, articuladas na sua essência, lhe dão forma. Essas unidades de significados são o que chamamos de categorias.” (p. 119)

Penso que uma unidade de significado representa o contexto ou a interpretação da fala dos sujeitos. Este processo exige muitas leituras das entrevistas dos sujeitos com muita atenção e concentração do investigador. Neste estudo, não menos de três vezes foram lidas e estudadas, por mim, as entrevistas, sendo que, em geral, a cada nova leitura apareciam novas unidades de significado.

Após a extração das unidades de significado dos textos, estas foram agrupadas em categorias. Neste sentido, Triviños (1999) diz que o pesquisador

²⁶ Ver anexo número 13.

elabora categorias para sistematizar os dados reunidos que necessitam de uma organização. Elas podem ser estruturadas, durante o processo de pesquisa, de acordo com a necessidade do pesquisador em interpretar e compreender o fenômeno estudado.

De acordo com Rodriguez Gómez e colaboradores (1996), categorizar dados implica em realizar juízos, dar valor a determinadas unidades e tomar decisões a respeito, levando em consideração, muitas vezes, os pontos de vista do pesquisador. As categorias são construídas pelo investigador através de associações mentais com o conteúdo.

Para Laville e Dionne (1999) as categorias analíticas são compostas pela organização de elementos do conteúdo agrupados por parentesco de sentido. Estas categorias podem ainda ser estruturadas de três formas:

- a) modelo aberto: quando as categorias não são fixas no início estruturando-se durante a realização da análise dos dados;
- b) modelo fechado: quando as categorias são estruturadas anteriormente, baseadas no referencial teórico;
- c) modelo misto: quando as categorias são estruturadas anteriormente mas o pesquisador pode modificá-las durante o percurso da análise de dados.

Nesta investigação, utilizei o modelo aberto de organização das categorias de análise, mesmo tendo a impressão antecipada de que algumas categorias iriam aparecer ligadas diretamente ao objeto de estudo, como a formação profissional do professor de educação física. Na visão de Travers (1971), as categorias de análise devem ser apropriadas ao problema considerado particular.

Buscando uma melhor compreensão sobre as categorias de análise, Rodrigues Gómez e colaboradores (1996) afirmam que elas devem ter as seguintes características:

- exaustividade: as categorias abrangerão todo o conteúdo;
- exclusão mútua: um texto não pode conter duas categorias;
- princípio único classificatório: devem ser elaboradas num único critério de ordenação.

Neste mesmo sentido, Laville e Dionne (1999) consideram que um conjunto de categorias de boa qualidade caracteriza-se por:

- serem pertinentes, de acordo com os conteúdos analisados;
- serem exaustivas, procurando englobar um número máximo de conteúdos, mesmo que algumas categorias sejam inclassificáveis;
- não serem demasiado numerosas, pois o que se procura é a redução de dados;
- serem precisas ou definidas, para que se saiba, com clareza, colocar as unidades de conteúdo;
- serem mutuamente exclusivas, a fim de que as unidades de conteúdo sejam colocadas em somente uma categoria.

Nesta mesma visão, procurei organizar as categorias por afinidade de conteúdo entre as unidades de significado. Este processo não foi fácil, pois algumas unidades poderiam estar em mais de uma categoria. O quadro número 12, abaixo, explicita o total de dezoito categorias organizadas por mim, partindo das unidades de significado e orientado pelos objetivos do estudo.

Quadro 12 – As Categorias de Análise

CATEGORIAS DE ANÁLISE
1) o professor de educação física e as políticas públicas da educação;
2) o planejamento em educação física;
3) o conteúdo da educação física;
4) a visão dos professores sobre os alunos;
5) organização das aulas de educação física nas escolas;
6) metodologia das aulas de educação física nas escolas;
7) finalidades da educação física na escola;
8) avaliação na educação física escolar;
9) a formação inicial do professor de educação física;
10) a formação permanente do professor de educação física;
11) a origem do conhecimento do professor de educação física;
12) a experiência pedagógica do professor de educação física;
13) concepções de escola, educação e sociedade;
14) concepções teóricas de educação física;
15) condições materiais e de espaço físico para a educação física na escola pública;
16) a administração escolar e a influência na educação física;
17) a situação da educação física na escola pública;
18) dificuldades particulares sentidas pelo professor de educação física.

Ainda, de acordo com Walford (1995), após o estabelecimento das categorias, desenvolvem-se conceitos sobre elas, que proporcionam uma linguagem de análise que significa determinados termos, os quais representam os processos e as relações entre as coisas, aparecendo uma primeira sensação de estrutura para a elaboração escrita do estudo.

É o início da técnica de triangulação de dados que, para Triviños (1987), é a maneira de interpretar as informações coletadas, num primeiro aspecto, através da visão dos sujeitos que seriam os processos e produtos elaborados a partir dos professores. A segunda forma de análise é a visão do investigador através dos

elementos produzidos pelo meio e, por último, tem a análise da estrutura sócio-econômica e cultural onde está inserido o sujeito.

Segundo Croll (1995), a triangulação é um método de reunião de dados através de vários instrumentos de coleta onde procura-se informações sobre as mesmas características dos indivíduos. Procura-se descobrir um fenômeno através de mais de uma perspectiva.

Para André (1998), o pesquisador busca, através da triangulação:

“... uma diversidade de sujeitos (pais, alunos, professores, técnicos e, em cada um desses grupos, posições diferenciadas), uma variedade de fontes de informações (entrevistas, observações, depoimentos escritos e orais, documentos) e diferentes perspectivas de interpretação dos dados (psicológica, pedagógica, sociológica, antropológica, lingüística, política, filosófica, histórica).” (p. 48)

Partindo da idéia de que a técnica de triangulação de dados implica obter informações de várias fontes diferentes, com o objetivo de obter maior validade do estudo, a presente investigação utilizou-se da triangulação das informações coletadas, baseando-se nos seguintes pontos: o referencial bibliográfico descrito no início deste estudo; as observações das aulas dos professores; as entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa; e as notas de campo.

2.7. VALIDEZ INTERPRETATIVA

Noto que a validade interpretativa é um dos maiores problemas da pesquisa de cunho qualitativo. Ela lida muito com a subjetividade do pesquisador, que procura estabelecer critérios claros de rigor no que tange à validade de sua interpretação.

Esta idéia reflete-se no pensamento de Croll (1995), que entende a confiabilidade dos dados coletados fortemente associada aos procedimentos de

medida e classificação ligadas à pesquisa de cunho quantitativo. Já na pesquisa qualitativa, o autor entende que a confiabilidade da interpretação está ligada à seleção adequada dos instrumentos de coleta de observação, à fase de categorização e classificação dos dados e à observação sistemática do meio estudado.

Para Rodriguez Gómez e colaboradores (1996), o investigador segue suas próprias pautas de trabalho sem haver um processo claramente estabelecido. Em análise de dados qualitativos leva-se em consideração, com o objetivo de validação dos dados, o relato das situações textuais, isto é, como ocorreu tal fato.

Segundo Croll (1995), a investigação sistemática e a descrição parecida feita por duas pessoas são bons referenciais de uma validade interpretativa.

Considero a descrição mais fiel da situação ocorrida, no âmbito das observações de aula e das notas de campo, como o primeiro nível da validade interpretativa realizado neste estudo.

O segundo nível da validade interpretativa realizou-se através da triangulação das informações relevantes da pesquisa. Foi a interação entre o referencial bibliográfico, as descrições das observações e as transcrições das entrevistas.

Os estudos do tipo etnográficos prevêm, ainda, um terceiro nível de validade interpretativa através da apresentação dos resultados das interpretações do investigador aos colaboradores da pesquisa. Esta fase terá um cronograma de discussão com os professores, após a apresentação da dissertação, o que caracteriza que este estudo não acaba com a sua avaliação.

CAPÍTULO III. CONCEPÇÕES TEÓRICAS QUE COMPÕEM O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste capítulo, procuro identificar que concepções permeiam o conhecimento pedagógico e quais as que refletem na prática cotidiana dos professores de educação física que participaram do estudo.

Parto do princípio de que a prática cotidiana do professor de educação física, na escola, é realizada mediante uma gama de conhecimentos, intuições e concepções que ele vai adquirindo durante sua vida. Como afirma Molina Neto (1996), o que os docentes pensam e crêem está ligado diretamente ao que fazem na escola.

As falas dos professores revelaram informações que puderam ser interpretadas e que foram consideradas como pano de fundo de suas ações diárias na escola. De uma maneira mais ampla, procurei descrever os temas mais relevantes abordados pelos professores nas entrevistas realizadas. Neste contexto, dividi este capítulo nos seguintes temas:

- a) a visão de sociedade;
- b) a visão de educação;
- c) a visão de escola;
- d) a influência das políticas públicas;
- e) os professores e as concepções sobre educação física;
- f) o conhecimento do professor sobre a realidade dos alunos;
- g) dificuldades do professor de educação física na escola pública.

3.1. A VISÃO DE SOCIEDADE

Notei que diversos professores participantes do estudo, não destacaram a sociedade como uma instituição que mantém um processo de interação constante com a escola. No máximo, colocam a integração à sociedade como um objetivo a ser alcançado pelos alunos na escola. Parece-me que os professores, em sua maioria, isolam a escola de influências externas vindas da sociedade, não relacionando possíveis fatos que ocorrem dentro da escola com as perspectivas sociais, econômicas, culturais e políticas numa maior abrangência.

Os professores que consideraram a sociedade com uma determinada influência sobre a escola, partem de um ponto de vista mais crítico sobre os valores que podem ser desenvolvidos numa perspectiva mais humana e solidária, e não voltada exclusivamente para o consumo e o mercado.

Bento descreve a sociedade da seguinte maneira:

“... Seria o conjunto de pessoas que habitam a ... um determinado local, né? Isso seria sociedade... a gente sabe que existem muitas formas de sociedade, e... entende que... sempre se busca o equilíbrio, né? A sociedade deveria ser uma... equipe equilibrada onde todos tivessem condições de ter um padrão mínimo de qualidade de vida, né? Infelizmente, a gente observa que isso não vem acontecendo, né? Não só na nossa sociedade brasileira como... há... o problema seria no nível mundial, né? ...[]... Eu acho, então, que a sociedade deveria estar em um outro caminho... Mas pelo que a gente vê, pela influência da mídia, né? Os valores que seriam... os valores que deveriam ser, exaltados deveriam ser aqueles valores da pessoa ter qualidades, ser alguma coisa, não o valor de ter alguma coisa material, tendo dinheiro ou não tendo dinheiro, né? E hoje em dia, infelizmente, as pessoas são catalogadas pelo que tem, e não pelo que são... tá?”

Neste mesmo sentido, Ivone acredita que a sociedade atual é uma instituição que influencia externamente o ser humano, onde o consumo e a aparência estão explicitamente relacionados. Para ela:

“... A mídia, a ... sociedade de consumo, os valores estão sendo colocados, tão... tão... o externo, o mundo exterior tá te... criando valores internos que na verdade não são os teus valores, tu acaba achando que são teus, mas tu... tu tá ali sendo bombardeado de tudo quanto é jeito, e daqui a pouco tu acha que tu pensa e sente e... e ... pensa em algumas coisas por... porque tu acha isso, e no fundo não é... criaram isso dentro de ti. ...[]... Tu tá com aquela calça ou com aquele sapato, aquele corte de cabelo... tu é aceito pelo grupo, agora se tu não tá naquilo tu... tu tá fora...”

Giovana faz relações importantes entre a política, a reprodução feita pela escola, a aquisição de conhecimentos e a ideologia de manutenção do poder no sistema capitalista. Para ela:

“Eu acho que a gente vive num país capitalista, agora é uma globalização total, tudo é capitalismo, né? E na minha concepção é assim ó: quanto menos sabedoria, quanto menos conhecimento, né? Ou um conhecimento dirigido, é melhor para quem tá no poder. Hã... para não abrir a cabeça, para não pensar, eu acho que quanto mais direcionado, consegue comandar melhor, as cabeças, né? Do jeito que eles querem que as coisas sejam, que o poder quer que seja, e eu acho que a escola está inserida nesse sistema também, apesar de a gente tentar, de alguns tentarem, né? Mas quando vê tá num caminho esse da... de uma massificação eu acho.”

Parece-me que as falas de Giovana e de Ivone podem ser referidas como uma resistência do professor ao sistema capitalista. Elas reconhecem a sua existência, mas demonstram não ter esclarecido como diminuir seus efeitos através de sua ação profissional.

Outra característica da sociedade capitalista, encontrada na fala dos professores, dirige-se à competição e à noção de igualdade existente entre as pessoas. Para Rosane:

“É um mundo bem competitivo, né? Onde... hã... não podemos ter apenas conhecimentos específicos, mas amplos de tudo que acontece no mundo. Hã... e tudo que influencia, deve ser considerado, né? ...[]... a competição é tão grande... que... que elas acabam esquecendo do outro lado, do lado humano, entendeu assim? Que as pessoas não são iguais, né?”

Considerando a perspectiva de que a escola está inserida na sociedade numa visão mais ampla, noto que os professores de educação física não estabelecem uma relação muito forte entre sociedade e escola. Parece-me que existe um distanciamento entre as duas instituições na fala dos professores. Quando se retratam à sociedade, fazem-no de uma maneira crítica não solidificada por uma teoria capaz de explicá-la e muito menos com a possibilidade de modificá-la através de sua atividade profissional. Suas falas revelam uma visão até certo ponto ingênua da sociedade capitalista, como se ela existisse naturalmente e não pudesse ser modificada. Na minha visão, em geral, os professores acreditam intuitivamente que a escola é uma instituição isolada, não sofrendo influências relevantes nem influenciando o restante da sociedade.

Concordo, então, com Kincheloe (1997) quando percebe que a mudança do “*status quo*” social está diretamente ligado ao pensamento. A maneira como pensamos pode colaborar para refletir ou modificar a prática social de um grupo.

No grupo de professores estudados, não percebi a possibilidade de modificação do sistema social vigente pelas suas concepções de sociedade e pelas relações existentes nas suas falas. Em alguns casos, observei que os professores demonstram alguma resistência teórica em relação ao sistema capitalista, principalmente quando falam em características negativas da sociedade vigente.

3.2. A VISÃO DE EDUCAÇÃO

Em geral, o termo educação é relacionado quase sempre à instituição escolar. Por isso, ela é chamada, normalmente, de educação formal, como a que engloba todo o processo que existe na escola com o objetivo de ensinar os alunos.

Nesta perspectiva, é importante considerar a fala de Brandão (1986), quando considera que existem diferentes modelos de educação, sendo a escola uma delas e o professor um dos agentes responsáveis.

Gadotti (1991) apresenta uma visão de que a educação é um subsistema dentro de uma sociedade de classes, que cumpre um papel ideológico e que reproduz o projeto social e econômico da classe dominante.

Neste sentido, ouvindo os professores participantes da pesquisa, muitos deles sustentam uma visão de educação escolar relacionada ao mercado de trabalho e ao desenvolvimento de técnicas específicas através das disciplinas escolares. Seguindo esta perspectiva, Ester diz que:

“Ah ... eu noto assim em todas as camadas, sabe? Sociais, enfim a preocupação para preparar para o emprego bom... preparar para o mercado de trabalho, porque eles não querem mais saber assim de estudar para serem intelectuais, para serem eruditos, que é uma coisa difícilíssima conhecer alguma pessoa erudita, a gente conhece às vezes alguns intelectuais, né? Mas eles não tem essa preocupação por exemplo, com a cultura geral, assim, e para que isso? Para que aquilo? Eles querem mesmo é se preparar para o mercado de trabalho. Isso aí eu noto desde o segundo grau, eles já querem trabalhar meio turno e ganhar o deles e ... Não sei se a família tem a ver ou não, isso aí é ... é uma necessidade, eu acho, da vida, né? De hoje em dia...”

Nesta mesma visão, Lovisolo (1998) já alertava para este tipo de pensamento quando diz que:

“Os discursos sociais sobre a educação justificam, predominantemente, os estudos pela utilidade futura no mercado de trabalho, pelas possibilidades que abrem para se ocupar boas posições econômicas e sociais, quer quando enfatizam a educação como igualadora de oportunidades, quer quando enfatizam sua funcionalidade sob o ponto de vista da mobilidade social ou da inserção no mercado de trabalho, quer quando o fazem sob o comando de ideais de emancipação.” (p. 152)

Destaco, nas falas dos professores, duas tendências já refletidas anteriormente neste trabalho. Em primeiro lugar, observo uma instrumentalização técnica do aluno na escola através da fragmentação de seu currículo em disciplinas estanques. Em segundo lugar, merece destaque a perspectiva colocada pelos professores de educar para o trabalho como uma necessidade intrínseca nas pessoas. No meu entender, estas duas visões caracterizam uma visão liberal de educação.

Outro aspecto que chamou atenção foi a relação existente entre a educação escolar e a educação familiar, ou seja, como o professor de educação física vê as funções e a interação entre as duas instituições no processo educativo.

Sobre este assunto, Ester fala:

“... eu acho que a educação já vem de casa, né? Isso tu vê assim quando dá... tu vê o comportamento dos alunos, pela maneira deles, sabe? Quando os alunos são educados é... mostra assim que os pais também são, isso aí é uma coisa que eu constato assim desde que eu iniciei.”

Noto que os professores enfatizam o tema sócio-econômico da comunidade moderna quando os seus alunos refletem um nível econômico mais baixo. Neste sentido, Nilton fala que:

“No nosso caso, a família... tem uma participação muito negativa, neles, né?. Porque como eles vem de uma vila fechada, aonde normalmente o pai bebe, a mãe ... é drogada ou seja lá o que for... o ... hã... a família é negativa, eles ... eles encontram na escola muitas vezes a família que não tem em casa, então o amigo, a professora, a secretária da escola, o porteiro... ali eles fazem o convívio, né? Basicamente é isso.”

Samuel também faz um discurso extremamente crítico com relação à atuação da família na educação dos filhos. Ele diz que:

“... o grande problema da educação, e eu acho que até a nível... estadual, e talvez eu esteja dizendo uma bobagem, eu não li nada sobre isso, mas é o meu sentimento, na minha escola eu posso te dizer o seguinte: fator externo de maior problema, é que não existe família, cara. A célula, menor, na organização da sociedade, é a família, e ela não existe mais, na grande maioria dos alunos ali. Ou ela existe com distorções tão grandes, abuso sexual de pai em filho, de padrasto em ... em enteada, de padrasto em enteado, enfim, o que tu pode imaginar tem... então, hã... essa criança, hã... esse aluno, ele carrega uma... uma... uma carga tão grande de... de coisas assim... aquilo ali é uma... é um assentamento, eram pessoas que não tinham casas e ganharam uma casa e não mantém os padrões mínimos, os caras vendem a janela, vendem a porta, vendem o vaso, e terminam morando de novo num barraco...”

Penso que os professores, de um modo geral, atribuem à família uma responsabilidade inicial e fundamental na educação dos alunos. Consideram que muitos dos problemas que encontram na escola, são causadas pelas ações da família. Poucos foram os professores que ligaram estas questões à realidade social e econômica das famílias. Somente aqueles professores que realmente convivem com comunidades mais carentes sugerem um conhecimento da realidade familiar de seus alunos. Noto, também, que não existe, na fala dos professores, uma visão de que a escola seja agente de modificação desta situação. Parece haver uma acomodação e aceitação deste modelo por parte deles. Destaco aqui somente uma fala de professor que partiu de experiências anteriores e que foi extremamente crítico à estrutura escolar e seu isolamento da comunidade. Neste sentido, Samuel fala que:

“E ... e... eu entendo a escola e sempre entendi assim, como um todo cara. Eu acho que, que eu já trabalhei e sempre cito essa pessoa, porque ela é uma pessoa maravilhosa, eu já trabalhei no Morro da Cruz, durante oito anos, com uma supervisora, ...[qualificada]..., ela tem vários livros editados, pô, uma supervisora competente, uma mulher de linha de frente, que ia, não, não se limitava a ficar na sala dela, que ia para a rua. Para a rua que eu digo, para a discussão dos professores e tal, e eu me acostumei com isso. ...[]... Então assim ó... a supervisão não funciona, não é na minha escola, é na maioria das escolas, a orientação, não funciona, porque a orientação chega no conselho de classe e fala e tal, que o aluno tem que ser isso, que o aluno tem que ser aquilo, e a partir do momento em que o aluno se destaca na escola e... e tem posição firme, e tem opinião, ele é considerado muitas vezes um problema, né? Então, eu gostaria de ter uma supervisão forte, né? Eu gostaria de ter uma orientação atuante, e não tenho isso na escola...”

Alguns professores, como Samuel, destacam a necessidade de se ter, na escola, um setor de orientação educacional realmente atuante, que possibilite uma melhor compreensão das ocorrências no âmbito escolar e conseqüentemente formas de agir mais adequadas aos professores. Neste caminho, Rosane diz que:

“... mas eu acho que falta até há... orientação assim, para os professores, assim o... o professor, muitas vezes, não sabe como agir em determinadas situações, quer dizer, falta orientação para lidar com a gurizada, né?...”

Sobre os objetivos da educação, enquanto autores que se situam dentro de uma perspectiva crítica, como Betti e colaboradores (1988), sustentam que a educação auxilia, de forma indireta, a compreensão mais completa da sociedade através de uma análise de valores e interesses em busca de uma mudança, parece-me que os professores participantes do estudo entendem a educação como algo pronto e bastante amplo, em alguns casos diferenciando do ensino formal da escola. Neste sentido, Jandira fala que:

“... ensinar é... ensinar, assim, matemática. Tá, ensina um mais um ... dois. Agora educar, educar para mim já é mais geral. Como é que tu senta, como é que tu abre a porta para um professor, como tu respeita ... entra junto aí o respeito com colegas, com professores, com funcionários, né? Então, para mim já é um aspecto mais geral.”

Ivone destaca valores que devem ser desenvolvidos na educação:

“... acho que são aqueles valores, realmente para mim valores básicos... em qualquer época da humanidade, que são valores como... aceitação, e o respeito do outro, como outro ser individual, como outro ser... que tem características que são diferentes da tua, e que por isso não vai ser melhor ou pior, e se for melhor ou pior, é ele... e tu tem que aceitar, e isso eu acho que tá ligado ao respeito... à ... à tolerância, à capacidade de convivência de... de ... de poder sentar e discutir sem se agredir, sem se... Há... sem... sem... ridicularizar ou humilhar, as outras pessoas, e a capacidade de entendimento... porque eu acho que... o ... cada vez mais precisa de entendimento, e aceitação das diferenças, mas aceitação das diferenças não... de uma coisa assim... por conveniência, por que é bonito, não... realmente aceitar o diferente como diferente, né?”

Complementando este pensamento, Rosane fala que:

“Educar hã... tem a ver assim com a relação ao próximo, educação, respeito pelo próximo, saber escutar, o que a pessoa tem para falar, saber pensar e tirar as conclusões, né? E... não apenas conhecimentos estanques. Eu acho assim, que o educar tem muito do relacionamento do ser humano com o ser humano.”

Noto uma perspectiva extremamente ampla, apoiada em visões sociais de igualdade, de respeito, de qualidade de vida e de valores relevantes para formar um bom cidadão. Me aproximo, então, do pensamento de ensino humanístico citado por Libâneo (1987). Para o autor, este ensino humanístico de formação geral é um reflexo da educação liberal que se desenvolve no país há muitas décadas. Este pensamento influencia a fala dos professores de educação física, participantes do estudo, de maneira muito forte, pois não observei ligações específicas entre a educação e o sistema político, social, econômico e cultural de forma muito intensa, e, quando ocorreram, não demonstraram ser um comprometimento com uma mudança significativa destas condições. Me parece que os professores restringem educação ao seu momento particular vivido na escola e relacionam seus problemas cotidianos com a estruturação das famílias dos alunos.

3.3. A VISÃO DA ESCOLA

Os professores, quando consultados sobre a escola, suas funções e características, em geral, acreditam que ela tem a finalidade de preparar a criança e o adolescente para a vida adulta. Esta perspectiva é revelada nas falas dos diferentes professores, como, por exemplo, em Ivone quando diz que:

“... supõe-se que a escola tem que preparar a criança ao longo de... de todo um período de... de descobertas... um período importantíssimo para que ela se descubra como... principalmente como gente, como pessoa.... Hã... então, talvez assim, basicamente a escola, eu acho que a grande função dela... é... seria de conseguir hã... proporcionar para esse ser humano, para esse ser individual hã... oportunidades que ele crescesse,

que ele se superasse e que ele conseguisse ser um adulto hã... com mais segurança, com mais auto-estima hã... com mais confiança na competência emocional, profissional dele, e que... essa ... e que preparasse realmente essa pessoa como pessoa para a vida....”

Outra fala que vem ao encontro desta linha de pensamento, é citada por Giovana quando diz que:

“Eu acho a escola hã... assim não é algo assim, alguma transmissora de conhecimentos, né? A gente vem para cá, para passar para os alunos alguma coisa que a gente aprendeu para eles hã... progredirem no seu caminho, na sua caminhada, na sua vida, né?”

Observo, nas falas acima, um pensamento tradicional de adaptação dos alunos ao modelo social vigente, o capitalista. Este caracteriza-se pela consideração de que os alunos não têm um saber próprio e de que o professor domina e dita as regras do processo ensino-aprendizagem. Freire (1983) descreve este processo como educação bancária.

Neste mesmo caminho, alguns professores participantes do estudo referem-se à escola como um local de socialização dos alunos, sem uma discussão maior sobre que tipo de sociedade está sendo utilizada de modelo nas relações escolares. Posso notar este pensamento na fala de Márcio quando diz que:

“Olha, nos tempos atuais hã... com as dificuldades que existem, a escola hã... está chegando a um ponto de ser assim um local de encontro dos alunos, um local às vezes de recreação, e muitas vezes o ensino, a parte pedagógica fica até em segundo plano, tá? Porque os alunos, eles hã... eles fazem assim uma coisa, um encontro social na escola, né? Também... e muitas vezes a parte pedagógica fica em segundo plano.”

Ivone reforça ainda mais este pensamento quando afirma:

“... então, basicamente, para mim a escola deveria ser, junto com outras coisas da sociedade, mas a escola como ... como fator que ainda é um fator socializante, onde eles se encontram, é onde eles formam os grupos, é onde ele consegue... consegue... é... se identificar como criança, como adolescente diante dos outros, a escola tinha que ajudar mais essa criança, esse adolescente a ser um adulto mais equilibrado.”

A fala anterior vai ao encontro do pensamento de Molina Neto (1993) quando diz que:

“... o meio em que a criança vive, a família e os grupos de convivência da comunidade, a escola, que é, sem sombra de dúvida, o maior agente de socialização da criança como transmissora de valores socialmente aceitos e, por fim, os próprios alunos, reprodutores de valores sociais já internalizados no seu processo de “amadurecimento”. É nas relações com os demais e na convivência que acontece a descoberta de identidade do aluno.” (p. 32)

Considero que a função de socialização do aluno, como principal objetivo a ser alcançado na escola, encontra-se explícita, tanto na fala dos professores como na de Molina Neto (1993). Porém, também fica evidente as diferentes concepções de como este processo se organiza dentro da escola. Enquanto os professores acreditam em oportunidades abertas pelo processo escolar, demonstrando a influência de uma ideologia liberal, o autor refere-se a uma postura de reprodução social possibilitada por uma visão crítica da escola.

Reforçando o pensamento de Molina Neto (1993), Betti e colaboradores (1988) e Enguita (1988) referem-se à escola como uma instituição que reproduz, em menor escala, a organização política do Estado, desde a hierarquia administrativa até as representações de sua comunidade (alunos, professores e pais). Ela serve, principalmente, a uma elite social que se utiliza de mecanismos de seleção e exclusão, de sistemas de ensino diferentes qualitativamente e da fragmentação das atividades pedagógicas para selecionar e transmitir conhecimentos relacionados à classe dominante.

O pensamento inicial dos professores tem um forte apelo liberal e conservador, pois determina como ponto final o sistema social vivido e que não concebe uma modificação representativa desta estabilidade social.

Porém, algumas falas dos professores pesquisados trazem críticas em relação a visões tradicionais de ensino, ao controle excessivo dos órgãos

governamentais e às funções de responsabilidade da escola. Nesta linha de pensamento, Hortência diz que:

“Nos dias de hoje está... tá complicada a coisa... para os pais eu acho que ela serve mais para... para os alunos terem um local para ficar enquanto eles estão trabalhando. Hoje em dia a escola, ela está servindo mais como uma creche do que como um local de ensino mesmo, né?”.

Confirmando este pensamento, Paula refere-se à escola como *“um silo de armazenamento de ... de depósito de alunos, o que eu acho que não deveria ser assim ...”*

Enguita (1988) compreende, como uma das funções secundárias da escola, a de custódia de crianças para possibilitar o trabalho dos pais. Com isso, a escola fica sobrecarregada de atividades que, em geral, não tem condições de atender. Sobre este assunto Samuel diz que:

“Só que o que a gente tá vendo, principalmente na ... na escola pública, que é o que a gente está abordando, é que tá faltando muito dessa formação da família e a escola tá assumindo... funções que não são dela e na minha opinião ela não tem condições de fazer. Ela tá assumindo porque não tem ninguém que assuma, né? E o fato dela assumir, não quer dizer que ela tem condições de... de... de... de... ela não tem condições de... me faltou o termo, de... realizar essa tarefa, exatamente isso.”

Neste mesmo caminho, Giovana diz que:

“Acho que a escola deveria ter mais autonomia, né? É muito... muito dirigida pela SEC²⁷, pelas Diretrizes e Bases. Se a gente tivesse mais autonomia, tivesse assim uma escola em que tu mesmo, a escola fizesse as leis, a necessidade que ela precisa, os alunos mais carentes ou não, de repente vem um ensino de cima, que tem que estudar tal coisa, tal matéria que de repente não vai ser tão importante, que não precisa tanto, e alguma coisa que tu vê, e de repente seria importante colocar não é passado porque não tá no programa, não tá no conteúdo, então eu acho que se a escola tivesse mais autonomia de fazer as suas regras eu acho que poderia modificar.”

²⁷ Termo utilizado para identificar a atual Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul.

Nesta fala, fica explícita a desconexão entre os conteúdos, os procedimentos e, como fala a professora, o “programa” com os objetivos educacionais formulados pelas instituições que regem o ensino público no Brasil. Parece não haver, por parte da professora, uma consciência de que o que se faz na escola tem ligação direta com a manutenção do poder e do capital.

Alguns professores posicionaram-se em favor da atuação da escola pública. Neste sentido, Nilton acredita que a escola pública está servindo para os objetivos sociais propostos quando diz que:

“Na comunidade onde eu dou aula, ali... a ...[uma comunidade de baixa renda], né? É só... ou pelo menos oitenta a noventa por cento de alunos carentes, né? Alguns até são classe média, mas são poucos, a maioria carente. Então, esse pessoal há... qualquer vitória que eles tiverem, para eles é uma... é uma vitória... maiúscula, né? Com M maiúsculo. Então há... esse trabalho de... de lapidação da personalidade é muito importante porque eles vem de uma vila, aonde o tóxico... a promiscuidade... essas coisas tudo... corre frouxo, né? Tá... tá dentro deles, né? Então a escola, é o meio... de eles poderem escapar disso aí.”

Neste mesmo sentido, Paula afirma que:

“Olha, eu acho que a escola está contribuindo bastante até porque eu já tinha falado que ela se envolve em há... em trabalhos que não são da sua incumbência, porque há... a formação... no caso seria a sociedade que são, há... as comunidades, os pais, enfim, todo o resto que não é da escola, deveria dar um suporte muito maior para os alunos.”

Estes dois professores relacionam as funções da escola com a formação global do aluno, acreditando que mesmo com carências existentes, a escola pública contribui para a socialização dos alunos à sociedade vigente.

Outra perspectiva observada é voltada à instrumentalização para o mercado de trabalho. Este pensamento é evidenciado nas palavras de Áurea quando diz que:

“Bom, eu acho assim ó... a escola para a comunidade carente é a única solução, tá. Eu acho assim ó... que em termos de recursos ainda são muito poucos, né? Por exemplo, aqui nós ainda não temos aulas de computação, porque tipo assim... hoje para ti ter um mínimo de um emprego, de exigência de um emprego, é tu saber trabalhar com computador... tá?”

Penso que as falas dos professores acima revelam uma posição apoiada em duas grandes justificativas para a existência da escola que aparecem no pensamento de Enguita (1988): 1) a formação de jovens para o trabalho; 2) o desenvolvimento pessoal do aluno. Entretanto, não se percebe afirmações sobre a incorporação do aluno à vida política em uma sociedade democrática. Penso, então, que estes professores têm dificuldades em expressar-se através de uma posição sócio-política para a formação de um cidadão consciente e emancipado. Ao contrário, Bento descreve uma visão bem mais sólida e crítica em relação às funções da escola. Ele diz que:

“Mas... é ... eu acredito que a escola teria um... um importante papel, né? Numa transformação onde todos pudessem ter oportunidades, onde cada um tivesse uma fração da... da riqueza, né? E pudesse usufruir isso, né? Para ter uma melhoria de qualidade de vida, né? Uma... coisas mínimas que as pessoas hoje em dia até nem se lembram mais que existem, né? Como lazer... é... Hoje em dia a pessoa pensa em se alimentar e morar, né? Esquecendo do lazer, do conforto... é... atividades... atividades até físicas que as pessoas não tem a oportunidade de fazer por falta de orientação, por falta de até mesmo de tempo ...[]... E a escola teria um papel importante... de transformar a mentalidade dos jovens, para quando eles chegassem na ... na ... no comando da sociedade, transformar isso, né?”

Então, os professores participantes do estudo detectam problemas em suas realidades cotidianas, designando as causas destes problemas, normalmente, aos fatores externos, como: a família, a sociedade de consumo, as orientações impostas das instituições que regem a educação. Entretanto, não observei nas suas falas uma crença que busque uma transformação da estrutura política, econômica e social a partir de modificações relevantes no interior da escola. Parece-me, ainda, que os professores, em geral, acreditam que existe uma sociedade e que a escola deve adaptar-se a ela juntamente com sua comunidade.

A concepção de que a escola é uma instituição isolada, e que pouco se relaciona com a sociedade de um modo geral, faz parte do conhecimento pedagógico do professor de educação física. Nota-se esta perspectiva no momento que suas atividades cotidianas passam a reproduzir a estrutura social vigente, principalmente através da utilização do esporte influenciado pelo modelo de alto rendimento.

3.4. O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO

Após uma reflexão sobre a educação, onde foram abordados conceitos relevantes nas falas dos participantes do estudo, realizo, agora, uma discussão abordando as políticas públicas e suas influências sobre a prática cotidiana do professor de educação física.

Inicialmente, este assunto foi destacado de forma bastante tímida nas falas dos professores. Por isso, busquei uma maior amplitude destas falas através da realização de questões mais fechadas, contrariando, talvez, um dos princípios do estudo etnográfico que respeita os conteúdos das falas dos professores. Dois aspectos foram fundamentais para justificar este procedimento. Primeiramente, pode ter havido um problema metodológico com relação ao questionamento que buscava falas sobre os fatores externos à escola que influenciavam as atividades dos professores. Parece que grande parte dos professores não compreenderam a questão formulada e, muitos deles, responderam a esta pergunta destacando uma perspectiva física de localização e vizinhança da escola. Depois, pareceu-me que os professores não consideraram o aspecto político e governamental como relevante. Em princípio, não demonstraram, nem em suas falas, nem em sua prática cotidiana que crêem em influências originárias de orientações políticas e pedagógicas dos órgãos governamentais como a Secretaria de Educação e o Ministério da Educação.

Justifico a aplicação desta metodologia ao constatar que os professores utilizam conteúdos e procedimentos específicos em suas aulas os quais estão vinculados a uma orientação externa à escola, podendo ter, esta orientação, uma perspectiva aprofundada e, geralmente, crítica, ou uma perspectiva superficial, normalmente ingênua e dominada por conceitos tradicionais. Neste sentido, de acordo com Enguita (1988), a seleção dos conteúdos e dos procedimentos de que lançam mão os professores, em sua prática cotidiana, estão ligados a um referencial político e social que merecem ser discutidos e, se necessário, modificados.

Na visão de Silva (1997), a educação física faz parte de um projeto político-pedagógico ligado ao sistema capitalista. Para o autor:

“... A Educação Física foi introduzida na escola através de dispositivos legais, para atender a um projeto político-educacional concreto, baseado na perspectiva da educação técnica, funcionalista e racional. Ao vincular-se ao mundo do trabalho, a Educação Física não aciona seus aspectos criativos do trabalho, mas incorpora apenas os princípios da mecanização do processo produtivo.” (p. 76)

Sustento a relevância desta seção, concordando com o pensamento de Weber (1996) quando diz que as políticas educacionais são as principais responsáveis pela quantidade e pela qualidade da educação, sendo o professor um dos principais agentes do sistema educacional. Parto do princípio de que a ação pedagógica do professor, na escola, também é refletida na sociedade em que ela se insere.

Como se explica, então, onde está a aplicação de toda uma produção científica voltada à educação progressista realizada nas últimas décadas.

Kincheloe (1997) acredita que essas idéias progressistas, discutidas anteriormente neste trabalho, são reconhecidas por uma comunidade acadêmica, mas não afetam os líderes políticos e educacionais que são responsáveis pelas decisões sobre políticas públicas para as escolas públicas. Por isso, noto a existência de uma

relação entre a ideologia tradicional vinda dos órgãos governamentais e a educação, a escola e os professores. Esta ideologia caracteriza o professor como um profissional técnico e voltado para uma formação utilitária de seus conteúdos e procedimentos. Este pensamento expressa-se mais explicitamente na fala de Silva (1995), quando diz que o capitalismo é o sistema que sustenta as principais relações de produção na sociedade brasileira, sendo o professor considerado um suporte de capital. O capitalismo determina que o professor é um trabalhador “*coisificado*”, sem autonomia e sem projeto pessoal, onde os interesses e valores do sistema vigente na sociedade se sobrepõe sobre os outros.

Neste mesmo sentido, Souza (1996) diz que:

“O estado compreende o professor da escola pública estadual como um trabalhador fragmentado em vários locais de trabalho e isolado na sala de aula, tendo como pressuposto a desconsideração das especificidades do trabalho docente assim como as singularidades dos alunos; ambos são aprendidos de forma abstrata. Sob essa ótica, a escola não é compreendida como local de trabalho no sentido explicitado anteriormente.” (p. 212)

Este processo parece que faz com que o professor centre sua atenção em cumprir regulamentos e realizar tarefas administrativas, não se preocupando em aprofundar discussões sobre as questões políticas e pedagógicas mais amplas, não percebendo a relevância na construção e elaboração destas propostas. Sobre este assunto, Azzi (1999) afirma que:

“O professor tem um espaço de decisões mais imediato – a sala de aula. Tal espaço precisa ser ocupado ou mesmo percebido pelo professor. Este, muitas vezes, apresenta um comportamento pragmático-utilitário, não como decorrência da divisão do trabalho na escola, mas por limitações vinculadas à sua qualificação e condições de desenvolvimento de seu trabalho, impostas por uma política educacional que desvaloriza o professor e desrespeita o principal elemento da educação – o aluno.” (p. 36)

Geralmente, a política educacional utiliza-se de documentos oficiais para divulgar suas propostas pedagógicas. Nos últimos anos, três documentos foram

desenvolvidos, divulgados e discutidos no meio acadêmico e escolar. As Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) organizados pelo Ministério da Educação, e os Padrões Referenciais de Currículo organizado pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul em 1998. Encontrei-os, na maioria das escolas, normalmente em estantes ou armários dos setores pedagógicos, longe da visão dos professores.

Nesta perspectiva, em geral, os professores participantes do estudo, desconhecem os documentos que orientam a educação física na escola ou desconhecem o seu conteúdo de forma mais aprofundada. Eles não acreditam que os conteúdos destes documentos possam influenciar sua prática pedagógica. Por exemplo, para Jandira:

“Devo ter recebido, mas não fiz com que me ... me ... interferisse nas minhas aulas. Eu dou a minha aula, claro que eu tenho que seguir certas normas da escola ... regras da ... da Secretaria de Educação, mas eu tento há... agilizar ou colocar de uma maneira que não ... que não me atrapalhe entende?”

Neste mesmo sentido, Ivone diz que:

“... porque tudo tá dentro dos parâmetros, né? Aqueles... parâmetros nacionais... aquelas mudanças, e aquelas coisas vem... e é um blá, blá, blá... e vem, e LDB ...[]... para ser bem honesta contigo... não adianta nada, para mim... como... dentro da escola, como professora, não me adianta nada, vir material da SEC, do MEC do raio que o parta com LDBs com coisa.... Enquanto não existe uma mudança concreta de espaço físico, isso pode ser... por mim pode jogar no lixo...”

Alguns professores destacam de forma superficial as atividades feitas em anos passados no governo de Alceu Collares²⁸, onde a figura da secretária da educação, Neuza Canabarro, ficou marcada pela iniciativa em aplicar uma formação permanente através de um processo altamente autoritário sobre o ensino que foi muito criticado pelos professores na época. De acordo com Paula:

²⁸ Alceu Collares governou o Estado do Rio Grande do Sul entre 1991 e 1994.

“ ... aqueles trabalhos que a gente fazia, eu não me lembro de nome agora, da Neuza Canabarro, a gente fez planejamento, fez hã... prospectos para ver o que que poderia ser melhorado. Até hoje a gente não recebeu retorno disso.”

Segundo Hortência:

“Com exceção desses parâmetros curriculares que eu participei que aliás... de todos os professor aqui da escola a única que participou fui eu, que era um professor por escola que iria... com exceção disso aí e agora nesses últimos anos e daqueles, hã... encontros que foram feitos pela secretária de educação, na época do... Collares... a Neuza... mais nada. Aqueles encontros da época da Neuza também não... não somaram grandes coisas...”

Saliento que Hortência foi a única professora participante deste estudo que acompanhou a confecção do Padrão Referencial de Currículo da educação física editado pela Secretaria de Educação em 1998. Ela recorda-se dos encontros realizados na PUC²⁹ com professores convidados de outras escolas.

Mesmo de uma forma bastante superficial, alguns professores criticam as políticas educacionais relacionando-as diretamente às condições profissionais de trabalho que identificam no seu cotidiano. Neste sentido Osvaldo diz que:

“ ... A sociedade em si, em relação ao ensino, aí a gente já vai para... para... para... partir para... a área política, né? Sócio-política... e aí, a gente já entra numa... numa outra área... que... ao meu ver, eu não... não consigo ter uma visão muito clara... do porquê, né? Da falta de... de interesse... de... de... de... de vontade política, muitas vezes, de se ter uma... uma... uma... hã... se ter uma... uma ... uma ... condições de... de... dum repasse de maior verba para a escola pública, né? De uma remuneração para os professores, para que aconteça uma... uma... todo esse... esse ciclo natural que ... vai, chegar num... numa educação melhor, né? O final disso vai ser uma educação melhor, uma criança mais bem preparada... eu acho que é por aí.”

Samuel ressalta que, mesmo com um governo de esquerda atualmente no poder, não foram realizadas mudanças significativas com relação à educação. Para ele:

²⁹ Termo que faz referência à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

“ ... Existe, eu acho também uma... uma frustração maior este ano a partir da eleição do Olívio Dutra, e de ... de que se teriam soluções mágicas, e não se teve, se aumentou a carga horária do professor e se manteve o salário. Hã... a constituinte escolar, né? Que era uma ... que era uma reivindicação dos professores, a partir do momento em que não se apresentou a proposta de política salarial, os professores não participam da formação da constituinte escolar...”

Existe, então, uma resistência muito forte dos professores da escola pública em discutir documentos e participar de eventos organizados pelas instituições que regulamentam a educação e a educação física, tanto em nível nacional como em nível estadual. Notei, em primeiro lugar, que não existe uma divulgação adequada para que os documentos de cunho pedagógico cheguem aos professores. Quando eles têm um acesso mais facilitado a estes documentos, o desinteresse por discuti-los faz-se presente, principalmente pela desmotivação e pela falta de tempo do professor da escola pública. Com isso, o professor, em geral, acomoda-se em utilizar conteúdos e procedimentos já interiorizados na sua cultura docente, como, por exemplo, a de adotar o esporte institucionalizado de forma predominante nas suas atividades.

3.5. CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA

Nesta seção, procuro compreender, através das falas, como os professores de educação física participantes deste estudo, entendem a educação física e como a justificam dentro do currículo escolar.

Numa visão geral, Daolio (1995) e Bracht e colaboradores (1999) acreditam que os professores consideram a disciplina de educação física como uma atividade de formação global da criança e do adolescente. Mas o que vem a ser uma “*atividade de formação global da criança e do adolescente?*”. Em geral os professores abordam este assunto de forma ampla. Por exemplo, Bento, justifica a educação física na escola da seguinte maneira:

“Eu justificaria a educação física, porque... ela faz parte do desenvolvimento integral do ser humano, né? Então, ela não poderia ficar de fora do currículo escolar.”

Neste mesmo sentido, Osvaldo diz que:

“Eu acho que... que... que... o mais importante... que eu considero mais importante é a ... é esse desenvolvimento integral do... do... do aluno, como pessoa... que... que... que atua... como uma... como um ser atuante, hã... firme, naquilo que faz... que respeite a si e respeite ao ... ao próximo... que tenha uma auto-estima... no limite certo, né?”

Ao contrário dos professores citados acima, Betti e colaboradores (1988) e Freire (1999) conseguem posicionar-se mais objetivamente sobre as finalidades da educação física escolar. Para Betti e colaboradores (1988), o objetivo de um programa de educação física é o de oportunizar atividades que envolvam necessidades, características e interesses dos alunos contribuindo, assim, para um desenvolvimento global do ser humano. O autor considera que a educação física deve desenvolver os aspectos motores, anátomo-fisiológicos, psicológicos e sociais.

Para Freire (1999):

“A Educação Física, como todas as demais disciplinas, persegue objetivos comuns a toda a escola. O objetivo maior é sempre o da formação para a cidadania, desenvolvendo atitudes e conceitos como autonomia, participação, democracia, cooperação, solidariedade, fraternidade, entre outros. Mais especificamente, a contribuição da Educação Física, face a esses objetivos maiores, é desenvolver conhecimentos nas seguintes áreas:

a – Conhecimento do próprio corpo;

b – Conhecimento do meio ambiente (natural e social);

c – Cultura específica de Educação Física.” (p. 78)

Enquanto os autores acima conseguem especificar alguns pontos a serem desenvolvidos pela educação física escolar, os professores participantes do estudo apresentam uma maior dificuldade de aprofundamento teórico e refletem isso em suas falas sobre “*educação global*” ou termo semelhante. Além desta visão sobre a

educação física escolar, os professores destacaram, com bastante ênfase, outras duas finalidades da educação física: a socialização e a manutenção da saúde.

Sob a perspectiva da socialização do aluno, aparecem várias falas dos professores dissertando como se esta fosse a principal justificativa da educação física na escola, confirmando um estudo feito por Bracht e colaboradores (1999) com professores da rede pública estadual no Estado do Espírito Santo³⁰.

Nesta perspectiva, Débora afirma que:

“Eu acho que, dentro da ... da educação física tu trabalha com a criança assim ó, além do corpo, contato do corpo, né? Que é um ... é um tipo de sociabilização que eu acho que é importante há... a criança está em contato assim de diálogo direto, né? Ela ... ela discute até regras, ela tem regras para impor dentro de um jogo, ela ... ela briga por um espaço dela dentro de uma regra ou dentro de um jogo, ela diverge também de colegas, ela impõe uma certa liderança ou não, aumenta esse ... esse espaço. Eu acho que ela desenvolve esse espaço dentro da educação física.”

Para Nilton:

“Bom, eu acho que... é a ... a matéria, em termos sociais, mais importante da escola... porque traz o convívio do aluno com os colegas... com os professores, aonde é uma atividade mais aberta, mais livre... que eles conseguem colocar para fora, toda a ... a sociabilidade que eles têm, e que não acontece em outras atividades, como história, física, química... matemática, né? Então, eu acho que dentro dessa importância que é a sociabilidade do aluno, a nossa matéria é importante no contexto... e deve continuar, né? Pela sociabilidade...”

Parece-me que a educação física é abordada pelos professores de forma bastante diferenciada das outras disciplinas escolares. Isto evidencia-se pela identificação de características próprias, tais como o local em que ela se desenvolve e a relação existente entre os alunos. Mas o que noto, de forma mais explícita, é a

³⁰ Este estudo é centrado no trabalho pedagógico do professor de educação física e aborda o planejamento, a preparação das aulas, a escolha dos materiais, a avaliação da aula, a avaliação dos alunos e a sua própria avaliação, bem como os conteúdos a serem ministrados e a metodologia adotada.

utilização do termo socialização sem uma reflexão sobre o tipo de sociedade que se tem ou que se quer ter.

Neste sentido, Enguita (1988) denomina de socialização como sendo os processos utilizados pela sociedade e pelas instituições de inculcar valores, conhecimentos, representações, formas de comportamento, nos seus membros.

Deste modo, considero que o termo socialização, utilizado pelos sujeitos do estudo, refere-se à adaptação social dos alunos ao meio em que vivem, evidenciando, assim, uma educação tradicional influenciada pela sociedade capitalista. Este pensamento aparece mais explicitamente na fala de Márcio:

“Bom, eu acho que a atividade física, para mim é uma das coisas mais importantes que existem para o homem, eu acho, porque o esporte ele... ele... como os esportes na atividade física, existem regras, e a criança quando ela começa a cumprir regras nos esportes então ela começa a se adaptar ao, à disciplina, ao meio assim de... de fazer as coisas corretas, porque existe uma regra, quando ela for um dia trabalhar numa empresa ela vai ter que cumprir regras, e através dos esportes já, ela já vai se integrando a essa maneira de respeitar o companheiro, e essa assim por diante...”

Com relação à perspectiva da manutenção da saúde, os professores parecem sofrer uma influência direta de uma visão higienista que se propagou na educação física. Lembro que a visão higienista de que me refiro, proposta no Brasil no século XX, estava ligada diretamente à melhoria da força de trabalho do povo. A educação física, mascarada por uma visão de melhoria da qualidade da saúde pública, serviu de instrumento para os objetivos capitalistas; com isso, o professor de educação física, em geral, sustenta um discurso de justificativa da educação física, na escola, através de uma visão ligada à área médica e não à área pedagógica. Esta relação fica mais explícita na fala de Márcio quando diz que:

“Saúde, né? Bem estar, a saúde, a qualidade de vida... há... então, não ficar obeso, né? E saber que a atividade física ela é boa para o organismo, né? Não só a parte lúdica, o lazer, o brincar, mas também para ... para permanecer saudável, né? Para evitar doenças.”

Então, de uma maneira geral, a educação física escolar é justificada, pelos professores participantes do estudo, pela formação global da criança e do adolescente, pela socialização dos alunos, adaptando-os à sociedade vigente, e pelos aspectos médicos de caráter de manutenção da saúde advindos das atividades físicas.

Destaco aqui, três outras visões que apareceram de forma significativa, sobre a educação física escolar, na fala dos professores. A primeira trata a educação física de caráter compensatório como uma forma de descarga de energia dos alunos para suportarem as atividades teóricas exigidas pelas outras disciplinas. Neste sentido, Giovana diz que:

“... eu acho assim que hã... hã... tem muita agressividade, as coisas são hoje em dia, o mundo é muito corrido até as crianças já entram, e na educação física eles podem liberar essa agressividade, podem se entrosar o entrosamento hã... mais uma integração, né? Porque até tão falando em terminar com a educação física, tirar do currículo, eu acho que vai virar um vulcão a escola assim, eles não vão ter onde gastar essa energia, vai ficar... vai ficar muito latente assim, e vai ficar mais difícil de trabalhar.”

Segundo Ester:

“ ... se tu cancelar a educação física, os professores não conseguem trabalhar em sala de aula as disciplinas, porque eles não descarregam a agressividade deles de outras maneiras. Eles descarregam é na educação física, que eles botam para fora toda ... sabe, canalizam ali toda aquela energia né, que eles tem.”

Parece que uma justificativa da existência da educação física, na escola, está ligada à psicologia sobre a agressividade. De acordo com as falas dos professores acima, a educação física seria uma atividade secundária, na escola, que auxiliaria as outras disciplinas teóricas a obter um maior controle sobre os alunos através de atividades físicas. Meu questionamento, neste momento, expressa-se sobre a perspectiva de ser verdadeira esta afirmação. Ora, se a educação física auxilia a manutenção do comportamento dócil do aluno, tão requerido pela pedagogia tradicional, por que não há educação física todos os dias? Acredito que o prazer do aluno em realizar atividades físicas não pode ser tratado como um remédio para as

metodologias tradicionais onde o aluno é extremamente passivo, tanto corporalmente como cognitivamente.

Um fator que observo é a ansiedade demonstrada pelos alunos na sala de aula no momento que se aproxima a aula de educação física. E, finalmente, existe a reclamação generalizada dos professores de outras disciplinas em relação ao estado de excitação que os alunos apresentam ao retornar à sala de aula após a aula de educação física. Estes dois aspectos demonstram a perspectiva de que a educação física pode até atrapalhar as aulas de outras disciplinas.

Outro ponto de vista relevante, levantado pelos professores, foi a necessidade de realização de educação física de 1^a à 4^a séries do ensino fundamental. A esse respeito Hortência diz que:

“... Uma coisa é importante que todo o professor de educação física pede é a educação física nas ... nos primeiros ... nas séries iniciais, né? Eu acho que cada ... cada dia está se tornando mais necessário isso aí em virtude de que esta gurizada não brinca mais na rua. Eles não fazem mais nada. Eles chegam para nós na 5^a série zerados ... zerados. Eles vão aprender a correr numa 5^a série. Eles tem que vir com isso aí já pronto para nós. O ideal era ter um professor de educação física desde a 1^a série ou desde a pré-escola nas escolas do estado, porque isso é imprescindível.”

Para Leandro:

“Eu acho que é de suma importância a educação física. Inclusive eu acho assim ó, um dos maiores ... erros que cometeram foi tirar a educação física de 1^a à 4^a séries, entendeu. Tirar o professor de educação física que tem muito mais condições de desenvolver... (incompreensível) Porque a educação física influencia até na escrita, o falar da pessoa, entendeu. A psic... a psicomotricidade, tu entende. ...[]... a prova é que, observação minha, no meu ponto de vista, notei a diferença assim ó, fantástica quando tinha a educação física de 1^a à 4^a séries tu já pegava os alunos ... agora tu pega praticamente os alunos que tu tem que fazer tudo isso. Na 5^a, 6^a e 7^a séries.”

Existe, nas falas dos professores acima, uma visão de que o desenvolvimento humano e motor acontece a partir de etapas ou períodos fixos, normalmente distanciados pelas idades dos alunos ou pelas suas séries escolares.

Hoje, na educação brasileira, existe um espaço onde a educação física não está sendo ministrada por professores de educação física. Mesmo que a Lei de Diretrizes e Bases considere-a como um componente curricular da educação básica, integrada à proposta pedagógica da escola, ela é ministrada por professores de currículo. No caso específico das escolas da rede estadual de ensino, esses professores têm um aumento salarial por exercerem a unidocência. Este espaço, na escola, é uma das lutas da categoria dos profissionais de educação física e se estabelece nas primeiras séries do ensino fundamental. No momento em que os professores de educação física das escolas públicas estão acostumados a trabalhar iniciação esportiva, a partir da 5ª série, eles notam deficiências de habilidades cognitivas e motoras necessárias para o desenvolvimento das suas atividades.

Por último, destaco a visão de desvalorização da disciplina de educação física nas escolas. Tanto os professores como as direções são citadas como agentes de desvalorização da educação física no âmbito escolar. Sobre este assunto, Ester diz que:

“... A educação física eu acho que faz, é uma matéria que nem as outras. Só que não é dada tanta importância. Às vezes é relegada ao último plano na escola, porque eles acham, os colegas que não são da educação física, eles acham que a educação física é uma coisa assim, uma brincadeira mesmo entende ...”

Para Paula:

“... eu acho a educação física uma... uma disciplina que é muito desvalorizada pela própria escola, há... pelos outros professores mas não pelos alunos...”

Segundo Fabiana:

“Eu acho que até pelos professores antigos que ... que a gente convive com eles, né? Também, a educação física para eles também é aquela ... coisa ... mais parada ... cada um tem... um método, mas eu acho que tem que divulgar mais a educação física.”

Observei, em algumas escolas, vários problemas sob o ponto de vista administrativo em relação à educação física: desde a ocupação de espaço físico próprio, até atividades esportivas, organizadas pela educação física, para considerar dias letivos nas escolas, passando pelo acúmulo de turmas quando falta um professor. Estes aspectos, juntamente com as metodologias esportivo-recreativas utilizadas, em geral, pelos professores de educação física em suas aulas, levam-me a acreditar que a educação física é mesmo desvalorizada, tanto pelas administrações escolares como pelos próprios professores.

Nesta seção, abordei as visões que os professores da escola pública têm sobre a educação física. Em geral, eles identificam-na, de forma relevante, com a formação global do aluno, com sua socialização e com o aspecto saúde. Outros assuntos foram destacados, tais como: o caráter compensatório da descarga de energia dos alunos na educação física escolar; a reivindicação da utilização da educação física nas séries iniciais do ensino fundamental; e a desvalorização da educação física na escola.

3.6. A VISÃO DOS PROFESSORES SOBRE OS ALUNOS

É relevante que os professores de educação física conheçam, de maneira aprofundada, os seus alunos, com sua realidade social, cultural e econômica, bem como seus interesses, com isso, possibilitar-se-ia utilizar metodologias e estratégias mais adequadas às situações que se apresentam no cotidiano. Os professores participantes deste estudo destacaram diversas vezes o seu conhecimento sobre a comunidade escolar, principalmente sobre os alunos.

Enfatizando o pensamento acima, Rosane afirma que:

“Uma coisa que eu percebi assim, que... a nível de experiência é que, quando tu conhece o aluno, tu conversa um pouco mais com ele, tu sabe sobre ele, tu é mais capaz de chamar ele para as atividades, do que tu não conhecendo. Então assim ó... hã... tem muito de afetivo...”

Nesta mesma perspectiva, Imbernón (1997) acredita que um projeto educativo deve ser integrado aos valores, à cultura, à linguagem e às tradições da comunidade escolar. Para o autor, somente através do conhecimento da realidade de seus alunos, o professor poderá realizar intervenções apropriadas.

De acordo com os professores do estudo, os alunos apresentam diferentes características. Para Ester, o aluno tem características naturais que refletem sua personalidade na escola. Ela diz que:

“Eu acho que é um aluno fraco mesmo... porque, por exemplo, são raros casos de alunos que vão bem só na educação física e vai mal nas outras, mas se vai mal nas outras, eu acho assim que é preguiça mesmo, porque ele tem capacidade, porque se ele tá bem na educação física, a educação física eu acho um termômetro, porque geralmente eles gostam, a maioria, é raro, olha, 99% querem educação física...”

Já, para Hortência, as principais características dos alunos são trazidas de casa, onde a diminuição de atividade física existe como conseqüência da vida moderna. Para ela:

“ ... aqui dentro, a não ser o problema que a gurizada traz de casa mesmo... a falta de disciplina, a falta de limite... não tem outro assim, que influencie... Uma coisa assim, que a gente vê que influencia bastante na educação física, e eu acho que isso é em tudo quanto é escola, é que a gurizada hoje em dia já não vem mais com aquele mesmo preparo que a gente tinha antigamente... a gurizada corria na rua... a gurizada subia... em árvore... então eles chegavam para a gente na ... 5ª série, com outro preparo físico, hoje eles não têm, condicionamento físico nenhum... nenhum... nenhum, eles tão sempre dentro de casa, a maioria é gordinho mesmo então... o único... o único fator que eu vejo é esse aí... além dos limites, da disciplina é esse aí... é o fato de ele não tá preparado fisicamente, também.”

Ivone relata a influência da televisão na vida dos alunos. Segundo ela, em alguns momentos, os alunos atualizam-se antes dos professores por causa da utilização da televisão. Para a professora:

“Meus alunos tão o dia inteiro na televisão... e aí aquilo ali, veio para eles direto, sem livro, sem informação de professor, sem nada, veio direto, eles viram... se num jogo, passado pela televisão, do... do... de

times que tão lá disputando o mundial, seja o que for, se aquilo vale, o que que a professora vai dizer que não vale? Essa professora tá por fora, realmente, a professora estava completamente por fora em relação aquilo ali, né?”

Outra visão dos professores em relação aos alunos, que me chamou atenção, foi a categorização entre aluno intelectual e aluno voltado para a prática. Neste sentido Márcio diz que:

“... Então, geralmente esses alunos são tidos como... tipo intelectuais, que tem nas salas de aula... então, na educação física eles são péssimos, agora dentro da sala de aula eles são excelentes alunos, né? São bons em matemática, são bons em português, são bons em outras disciplinas, mas na educação física eles são assim... são praticamente nulos...”

Esta concepção dualista entre corpo e mente reflete-se em muitos momentos na escola, mas, como se refere o professor, aparece de forma mais acentuada quando existe uma comparação entre os alunos e as disciplinas escolares nos conselhos de classe.

As diferentes concepções de alunos levam os professores a tomarem determinadas estratégias de ação, em busca de uma maior harmonia em suas aulas. Neste sentido, Ivone procurou um espaço mais reservado dentro da escola, neste caso, a sala de audiovisual para realizar suas atividades. A professora aborda os motivos para esta mudança:

“... De uns tempos para cá... as alunas reclamam... claro, professora... ficar de bunda para cima... professora, agora eles tão me olhando... Gurias, não dêem bola... vocês ficam muito mais expostas...”

As observações sobre as condutas dos alunos fez com que Márcio modificasse a sua metodologia de trabalho. Para ele:

“É na educação física, hã... a gente observa muito que hã..., que eles não são muito atentos a ter, uma aula assim como é que se diz hã... de ensino da educação física, o método de educação física, a gente não tem muito sucesso, a gente tem sucesso quando a gente ... hã... faz com eles, assim, uma parte bastante recreativa, alegre, onde eles possam praticar esportes que eles gostam, e no momento que a gente quer fazer

uma atividade de educação física, voltada para a parte mais teórica, por exemplo, ensinar regras, apesar de isso ser importante a gente não tem muito sucesso ...”

Poucos são os professores que colocam como relevante as condições sociais e econômicas dos seus alunos. Em casos específicos, esta concepção faz modificar de forma bastante relevante a estrutura e metodologia da aula de educação física. Para Nilton:

“É, eles têm aula de manhã na escola. À tarde, têm aula de educação física, e como é ... o pessoal é carente, muitos pegam ônibus, não podem estar pagando muita passagem, então a gente condensa as três aulas num dia só... faz um período grandão, um periodão, né? E dá essa aula uma vez por semana só... então pode-se trabalhar mais porque tem duas horas de aula... ele vai das duas às quatro...”

Finalmente, a concepção de que o aluno faz uma resistência aos métodos utilizados pelos professores aparece na fala de Márcio:

“... Porque os alunos gostam muito de contrariar, quando se diz... hoje vamos hã... fazer um aquecimento e fazer isso... ah não, nós queremos fazer outra coisa... Daí quando tu faz essa coisa eles querem a outra coisa, né? Então a gente tem que ter muito tato, nessa área aí, e ter muito comando, liderança, né? Para chegar e impor olha, nos vamos fazer isso porque isso é importante. Aí eu acho importante tu ter um planejamento, porque depois que tu planeja, está no plano aquilo lá vai ter que ser feito, né?”

Esta perspectiva faz lembrar a teoria de resistência dos alunos tratada por Enguita (1988). Para o autor, os alunos praticam o seu poder desestabilizando as aulas com conversas, caminhadas, etc. Também são considerados meios utilizados pelos alunos, para tornarem as aulas mais lentas, quando pedem para escrever no quadro ou, para o professor ditar mais devagar. Da mesma forma, isso pode ocorrer na aula de educação física, quando demoram para se deslocar para a aula, demoram para se arrumar, conversam constantemente, demoram para entrar em determinada formação solicitada pelo professor, etc.

Finalizando esta seção, posso afirmar que os professores participantes deste estudo acreditam ser de extrema relevância conhecer a comunidade escolar, mas, principalmente, os seus alunos. Observei, também, durante as aulas de educação física que muitos professores modificam seus comportamentos e estratégias mediante a presença de determinados alunos. Estes procedimentos vão ao encontro do pensamento de Schön (1992) quando diz que o professor deve aprender formas de mostrar e dizer que se ajustem às características dos alunos. Precisa aprender quais são suas dificuldades e qual a capacidades que tem em realizar as tarefas e também descobrir como agir, como professor, para melhorar suas intervenções.

3.7. DIFICULDADES SENTIDAS PELOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Dentre as falas, observei algumas dificuldades próprias que caracterizam os professores da escola pública e, mais especificamente, os professores de educação física.

Grande parte deles relata a invasão de seu espaço físico pelos alunos que não estão participando de suas aulas. Neste sentido, Áurea diz que:

“... Porque aqui, muitas vezes, principalmente quando é o período da tarde... tipo assim, tem alunos fora da sala de aula, tem o aluno que não é do turno e tá dentro da escola, e quer fazer a prática da educação física... então interfere muito na nossa aula... tem o... a ... aquele adolescente que é da... como é que é... da comunidade mas não é mais nosso aluno, e tá dentro da escola e quer fazer, e cria atrito... Nós já tivemos vários atritos, vários problemas por causa disso...”

Para Bento, existe movimento de pessoas ao redor da aula de educação física que atrapalha a sua atividade:

“...De pessoas que não são da ... da aula propriamente dita... que está sendo realizada no momento, é... circulando, passando ao lado do... do local de aulas, isso aí também hã... retira muitas vezes a concentração, tanto do professor quanto dos alunos... e vem prejudicar às vezes a aula, né?”

Os próprios professores sabem as causas desta situação que dificulta o andamento das aulas de educação física. De acordo com Bento:

“É, isso acontece, porque... os... hã... muitas vezes os alunos, hã... ao invés de estarem no compromisso deles que é a sala de aula, por “A”... ou por motivo “A” ou “B”, eles estão liberados, então eles alegam que... a professora soltou mais cedo... ou o que o eles terminaram o trabalho ou terminaram a prova, tão liberados para circular na escola... ou muitas vezes também acontece falta de professores, né? Então se o outro professor não adianta o período eles ficam circulando nas... nas dependências da escola...”

Esta influência interna na escola é marcante na fala dos professores. Esta situação somente não acontece quando a aula de educação física é realizada fora da escola ou seu espaço é delimitado por uma cerca ou portão.

Outra dificuldade apontada pelos professores de educação física participantes do estudo, é com relação à sua situação financeira. Silva (1995) chama a atenção deste ponto quando considera que o baixo salário é a razão básica da desvalorização do professor de ensino fundamental. Acredita que o professor recebe uma remuneração não condizente com as responsabilidades da profissão.

Neste mesmo sentido, Molina Neto (1996) acredita que, por causa dos baixos salários, existe uma procura por mais horas de trabalho, sendo prejudicadas as atividades de tempo livre e de desenvolvimento pessoal.

Fabiana confirma este pensamento quando diz que:

“... Sempre quis fazer curso. Eu acho que um curso foi em 91 em Tramandaí que eu achei que para mim foi ótimo, foi de relaxamento e só que eu nunca consegui, em termos de financeiro, ir, né? Por exemplo, Capão da Canoa. Eu não tenho dinheiro para ir até Capão, eu acho que os cursos estão sendo muito caros também....[]... e eu sempre tenho que

ficar cuidando agora quando que é, junta o dinheiro e vamos ver, né? Se eu consigo. Eu ... eu quero me aperfeiçoar mais nos cursos aí, né?”

Para Bento:

“...E falando assim, de uma forma mais subjetiva, também seria a questão de remuneração, né? Não sei se dá para considerar um fator externo à escola, né? Mas dando, considerando-se a remuneração de um profissional de educação física, na escola pública, assim como todos os outros profissionais, né? Que atuam nesse segmento, eu considero que... há... provavelmente seja, a maior há... influência negativa, seja o baixo salário que chega a ser uma... uma brincadeira, né? Uma brincadeira a ... a exigência que se tem de um profissional dentro de uma escola pública, e a remuneração que ele recebe, então esse... eu acho que... esse é um ponto que tem que ser imediatamente atacado pelas autoridades... sob pena de inclusive deteriorar... deteriorar... uma forma... é ... irreversível na situação da escola pública.”

Sob esta perspectiva de dificuldades financeiras, sentidas nas entrevistas e nas conversas informais com os professores de educação física e vividas por mim, no magistério público estadual, posso afirmar que qualquer movimento, democrático ou autoritário, que procure uma modificação do sistema educacional público em nível estadual e que altere o cotidiano das escolas públicas, encontrará uma resistência muito grande por parte dos professores se não for priorizada uma remuneração digna. A qualidade de ensino passa indiscutivelmente por este acerto de contas.

Em seguida, os professores colocam como problema relevante as dificuldades de espaços físicos para a realização das aulas de educação física na escola pública. Para iniciar, a fala de Leandro revela que a escola já ultrapassou o seu limite físico há muito tempo. Para ele:

“ ... porque uma escola que foi projetada, a nossa escola foi para ter 300 alunos, entende? E hoje tem 1800 alunos. Então, não tem espaço físico. Tu mesmo agora visse ali o que é aquele pátio, para dar aula. Então, quer dizer, como é que tu vai trabalhar com quatro ou cinco professores naquela quadra? É praticamente impossível...”

Para Áurea:

“... nós temos dificuldades em termos de espaço físico... da escola... até... digo isso aí... isso aí se reflete desde o meu primeiro grau... desde que eu era aluna... e que eu fazia educação física no quartel, tá? Então, quer dizer, em termos de espaço físico e de cultura de... de... como é que nós vamos dizer... de estrutura escolar, se mudou muito pouco... porque na minha época a escola já tinha dificuldade de espaço físico...”

Esta dificuldade de espaço físico acarreta novas decisões metodológicas sobre a execução da educação física. A mais evidente é a saída da aula de educação física da escola para ser realizada em outro local com melhores condições físicas. Para que exista esta situação, a educação física deve passar a ser realizada em turno inverso ao de aula normal com o aluno. Com este procedimento, os alunos deveriam ir a um outro local para fazer aulas de educação física em três dias semanais. Os professores justificam que isto acarretaria um gasto familiar com passagens de transporte coletivo em excesso. Por isso, as aulas de educação física, neste caso são reduzidas a um ou, no máximo, dois encontros semanais. Sobre este assunto Áurea diz que:

“... Hã... teoricamente seriam duas vezes por semana num período maior, como nós temos vários alunos com problema de transporte... de custo de transporte, até pela escola ser um... características de aluno carente, nós condensamos em um período de dois, de duas horas... não é?”

Para Nilton:

“... o fato de nós termos uma aula por semana com eles... é exatamente o fator social, o fator financeiro deles... Porque se não fosse isso aí, nós poderíamos ter duas aulas por semana, e menos tempo um pouco... a gente repartiria... o tempo, né? Por exemplo, eu dou duas horas hã... de aula por dia, ou duas... então eu faria uma hora de aula para uma turma, uma hora de aula para a outra turma, faria em dois dias... seria ... eu tenho a impressão, na minha opinião seria melhor... porque eles ficam mais congregados, né? Duas vezes por semana, eles estão mais ali no convívio, mais direto, se faltar um dia, já três dias depois tem outra aula... eles não se desassociam.”

Nestes casos, a educação física fica descaracterizada como uma atividade seqüencial na semana, o que, no meu ponto de vista, é extremamente prejudicial do ponto de vista pedagógico pois as atividades físicas orientadas serão realizadas entre um período de tempo muito prolongado.

Por fim, outra dificuldade que aparece é a diferença de idade e de tamanho dos alunos do ensino fundamental de 5^a à 8^a séries. Neste sentido, Giovana afirma que:

“Eu acho assim ó, nas minhas aulas hã... eu tenho alunos de 10 anos até 23. Então, são alunos bem diferenciados, turmas também são, e eu penso que eles têm objetivos diferentes do que eu quero colocar para eles...”

Para Márcio:

“... A gente observa alunos que são repetentes, que às vezes tem alunos hã... muito hã... mais hã... evoluídos fisicamente do que outros, e isso a gente tem um pouco de dificuldade, que em 5^a e 6^a série tem alunos que repetem muitos anos, e mesmo assim eles já têm um bom condicionamento físico. E eles então, junto aos pequenos, a gente encontra dificuldade é nessa adaptação, né?”

Notei, na maioria das escolas, esta situação. Somando-se a prática pedagógica eminentemente ligada ao esporte, a aula é dominada, em geral, pelos alunos maiores. Em alguns casos a diferença de idade e de tamanho é impressionante, principalmente nas escolas que atendem alunos de classes economicamente mais baixas. As dificuldades encontradas pelos professores são extremamente pertinentes no que diz respeito ao controle da aula, às brigas entre os alunos e às resistências impostas ao desenvolvimento de atividades, principalmente pelos alunos mais velhos.

Nesta seção, os professores expressaram suas principais dificuldades ligadas à sua atuação no magistério público estadual. Eles demonstram como a educação é desvalorizada e, particularmente, como a educação física é isolada na escola pública. Os investimentos na escola e nos professores, principalmente de ordem financeira, são evidentes e necessários para uma melhora na qualidade do ensino.

CAPÍTULO IV. A TRAJETÓRIA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A FORMAÇÃO E A EXPERIÊNCIA

4.1. A ORIGEM DO CONHECIMENTO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Os professores de educação física participantes deste estudo consideram cinco perspectivas relevantes sobre a origem do conhecimento que utilizam em sua prática pedagógica. São elas: a experiência da própria vida, a experiência como atleta, a formação inicial, a formação permanente e a experiência pedagógica em diversas atividades.

Nem todos valorizam os mesmos processos de aquisição de conhecimentos. Alguns destacam as suas experiências, enquanto outros destacam mais a sua vida acadêmica. Esta divisão entre experiência e formação aparece na concepção de Caldeira (1995) quando diz que o saber docente cotidiano é adquirido pelo professor, tanto pelo conhecimento científico (formação inicial e permanente), como pelo saber da experiência.

Neste mesmo sentido, Tardif e colaboradores (1991) consideram os saberes disciplinares e curriculares como exteriores à prática docente, eles aparecem como produtos já determinados em sua forma e conteúdo, vindos da tradição cultural ou dos grupos produtores de saberes sociais e incorporam-se à prática docente através das disciplinas, dos programas escolares, das matérias e dos conteúdos a serem transmitidos. Enquanto isso, consideram os saberes práticos ou da experiência como sendo aqueles caracterizados por se originarem da prática cotidiana que envolve interação com outras pessoas, onde intervém símbolos, valores, sentimentos, atitudes, constituindo matéria de interpretações e decisões, normalmente com pouco espaço de tempo. Esses saberes não se encontram sistematizados nas instituições docentes e são capazes de orientar a prática cotidiana do professor.

Outra visão da origem do conhecimento do professor de educação física é trabalhada por Molina Neto (1996), que chama a atenção para o fato de que o professor nunca está completo e divide as etapas de aquisição de conhecimento em formação inicial, formação permanente, relação de conhecimentos e experiências profissionais.

As falas dos professores refletem o pensamento dos autores citados acima. De forma mais abrangente, Ivone diz que:

“De onde vem o meu conhecimento? Ah de... de ... de todos os meus anos, eu digo os meus anos escolares... toda a minha formação de escola... desde a época que eu entrei na escola até... até agora, né? É tudo que eu venho... venho acumulando durante meus 43 anos... porque a pessoa que eu sou hoje é... é o conjunto de tudo que... de tudo que eu vivi, desde o momento que eu tô aqui, então esse conhecimento não é compartimentado, não é a época da faculdade... A época da faculdade foi uma época direcionada mais especificamente, para a educação física, mas tudo o que eu fiz de repente no segundo grau, alguma coisa, me ajudaram, porque... até... como... me ajudaram a escolher a educação física...”

Para Áurea:

“Bom, os conhecimentos gerais desde o ... desde ... como é que eu vou te dizer... desde o meu primeiro grau até toda a minha vivência de vida que eu tive até hoje, né? Primeiro grau, segundo grau, universidade hã... como é que eu vou te dizer assim, também... os intercâmbios que eu fiz em termos de... jogos... jogos brasileiros, né? Eu acho que é... todo um... uma vivência de ... desde que eu me conheço por... de ter uma atividade física até hoje... ou até desde a época que eu era criança que eu subia em árvore... que eu tinha o recurso natural não é, de subir em árvore, de... de ter um rio para nadar, de pescar... de ter uma cultura geral de tudo. ...[] ... o meu trabalho hoje é um produto de tudo que eu já passei, de tudo que eu já vivi, em toda ... em todos os ... os níveis, não só no nível de conhecimento de aula...”

As relações entre as experiências de vida e a apropriação de conhecimentos fazem parte da formação do professor, que valoriza as atividades que realiza, até mesmo, antes da graduação. Elas espelham-se, algumas vezes, nestas atividades para desenvolver as relações informais com os alunos.

As experiências esportivas anteriores à formação inicial são evidenciadas com bastante frequência pelos professores. Muitos deles indicam que a participação pessoal como atleta foi relevante até mesmo para a escolha da profissão. Neste sentido, Giovana diz que:

“Eu era atleta e depois eu comecei a treinar, eu jogava e treinava, era uma coisa que eu gostava muito e tanto que eu não queria entrar em colégio porque eu queria ter uma equipe para eu treinar.”

Neste mesmo sentido, Jandira diz que:

“Eu joguei vôlei muito tempo. Joguei ... comecei jogando no colégio ...[]... joguei em clube ...[]... Então, o meu conhecimento veio daí. Depois complementou com a faculdade. Mas sempre tu já tem aquela ... hã... aquela atividade ... tu já sabe como é que faz um aquecimento, hã... a corrida, exercícios, né? Sempre tu fez a vida toda. Então (incompreensível)... é dali que veio. E a faculdade é um complemento.”

Para Osvaldo:

“Eu acho que parte dos conhecimentos da faculdade, também, né? De coisas ... das minhas vivências dentro da ... dentro da faculdade, das minhas vivências na escola ... na minha escola, na faculdade ... no mundo esportivo que eu joguei tudo quanto foi esporte. (incompreensível) Eu pratiquei tênis, basquete, handebol, futebol, vôlei, natação, atletismo ...”

Os professores expressam uma relação bem forte entre as suas atividades esportivas como atletas e a formação inicial. Este pensamento também é caracterizado por Borges (1998), quando afirma que o profissional de educação física é oriundo de dois campos distintos: a educação física e o esporte.

Alguns professores sustentam que o seu conhecimento foi construído a partir da formação inicial, passando pela formação permanente e pela experiência pedagógica. Este é o caso de Paula quando diz que:

“... Os conhecimentos vieram... da faculdade, da minha formação, vieram os básicos, né? A teoria, mais a parte teórica, e hã... depois eu... eu sempre procuro até na televisão eu vejo algum... alguns programas, eu já fiz academia... hã... eu... a parte de ginástica eu faço algumas coisas que

eu faço na academia há... eu jogo voleibol em clube, assim... nos veteranos... eu faço alguma coisa, se eu vejo que tem alguma coisa nova eu aplico, se der para aplicar com as crianças... Esses congressos que eu fiz... eu fiz de voleibol para me atualizar... é o que eu posso fazer, são ... sempre quando eu posso..."

Para Nilton, seus conhecimentos são oriundos da formação inicial, passando pela formação permanente e pela experiência pedagógica:

"... basicamente da minha faculdade, né? Esse é o ponto de partida... é... depois disso... eu fiz, pós-graduação em voleibol... especialização... e... handebol, né? Duas especializações... Voleibol e Handebol... e depois disso ao longo da vida, né? Experiências... na medida que vai passando o tempo a gente vai aprendendo muito, né? E cada ano é uma aprendizagem para o ano seguinte... Então, isso aí... a montagem disso aí te dá... os conhecimentos básicos, né?"

Neste mesmo sentido, Bento diz que:

"... O tipo de aula... que eu procuro executar é... vem... do meu conhecimento acadêmico do ... conhecimento que foi adquirido há... depois da minha fase acadêmica, sempre buscando novas... novas metodologias, inovações ... para ... para melhorar, mas nada assim oficial, tudo... buscado por mim mesmo."

Ester valoriza de forma muito especial a formação permanente e a experiência pedagógica. Para ela:

"Tu não aprende tudo numa universidade. A universidade, eu acho assim ó... a universidade não te prepara... não a que eu fiz, não sei como é que tá agora, sabe ... não te prepara, tu tem que ir, tu que tem que ir a congressos, a seminários fazer cursos de aperfeiçoamento, de pós-graduação, de mestrado... tudo que tu tem direito, para poder ter um preparo. A prática te prepara muito mais que livros que coisas, sabe, que só aquilo lá não prepara, eu acho que para ter o ensino... E não é só na educação física, não."

A seguir, aprofundarei as principais etapas que constituem a trajetória que o professor de educação física da escola pública percorre. Serão analisadas a formação inicial, a formação permanente e a experiência da prática pedagógica dos professores.

4.2. A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Parto do princípio de que a formação inicial do professor de educação física é realizada no curso de graduação. Este pensamento vai ao encontro do que diz Matos (1992):

“A formação do professor é um processo permanente e contínuo, mas a criação de uma pré-disposição do professor para esta exigência da sua profissão tem de começar a ser construída na formação inicial”. (p. 233)

Buscando um maior esclarecimento sobre o contexto da formação inicial dos professores participantes do estudo, concordo com Daolio (1995), quando afirma que a maioria dos professores atuantes nas escolas tiveram a sua formação inicial entre as décadas de setenta e oitenta e identificaram um currículo predominantemente técnico-esportivo. Muitos deles tiveram uma vida esportiva, como foi visto na seção anterior, e reproduzem esta prática em suas aulas de educação física.

Outra característica observada é a concepção de formação profissional generalista que acompanha o currículo de graduação em educação física, principalmente, a partir dos anos oitenta. Nesta época, as licenciaturas, como eram designados os cursos de educação física, procuraram ampliar seus currículos em busca de um maior campo de trabalho. Esta visão é confirmada por Betti e colaboradores (1988), quando afirma que a formação inicial do professor de educação física é de padrão generalista, sem preocupação entre o seu trabalho na escola ou fora dela.

O currículo da educação física nos cursos de graduação, segundo Molina Neto (1996), era sustentado pelas áreas biológica, psicológica, pedagógica e de técnicas corporais e, estas disciplinas, faziam o acadêmico ter um pensamento linear e técnico.

Nesta mesma visão, Wey Moreira (1993) complementa o pensamento acima quando afirma que:

*“Nos cursos superiores, os discentes recebem os ensinamentos fragmentados, numa visão da pedagogia positivista, não havendo relação entre as chamadas disciplinas teóricas e práticas. As licenciaturas, única habilitação até a década de 80, não garantiram a visão do homem que se movimenta intencionalmente em situações de jogo, de esporte, de dança, de ginástica ou de lazer, nem garantiram o **status** de disciplina acadêmica para a “atividade” Educação Física.” (p. 203)*

Os professores participantes do estudo não apresentaram novidades com relação à sua formação inicial, identificando-se, assim, com as afirmações dos autores acima.

A característica mais evidente que observei na fala dos professores, e que se reflete em sua prática cotidiana, é a relação existente entre a formação inicial e o esporte institucionalizado. Neste sentido, Jandira diz que:

“... Olha, a faculdade para mim foi assim ó, foi mais uma coisa leve assim, porque ... esporte, tu está já dentro do esporte, então ginástica, eu fazia todas as aulas ... gostava, e te pegavam, para ... como tu praticava esporte, então tu entrava já no ... em tudo que é esporte. Jogava basquete, jogava handebol, jogava voleibol, fazia atletismo. Hã... para mim foi um ... uma brincadeira, até a faculdade. Quando eu vi eu já estava formada...”

Para Osvaldo:

“...Mas todos os fundamentos da ginástica, desportiva, ginástica ... um pouco da ginástica rítmica, hã... de atletismo, né? Eu me formei técnico, né? Esportivo em futebol, voleibol, basquetebol e handebol...”

Esta tendência esportiva verificada na fala dos professores é confirmada por Borges (1998) quando afirma que a formação inicial utiliza-se dos esportes para desenvolver o paradigma da performance esportiva, no qual a aprendizagem mecânica e descontextualizada dos fundamentos técnicos é evidenciada na formação do professor.

Segundo Kincheloe (1997), este ensino de conhecimentos, habilidades e competências é, em geral, descontextualizado da sociedade e da política, possibilitando a criação de professores não reflexivos e com uma posição de neutralidade política. Para o autor, isto acontece através de uma proposta funcionalista que instrumentaliza os professores de forma técnica e de gerenciamento do ensino.

Levanto dois aspectos relevantes em relação à fala do autor acima. O primeiro trata das discussões sociais e políticas ligadas à educação e à educação física durante os cursos de formação inicial. Somente um dos professores participantes do estudo citou, de forma geral, que uma parte do seu curso de graduação foi voltada para uma perspectiva crítico-social. É importante salientar que este professor formou-se em um dos cursos de educação física mais críticos existentes, no final dos anos oitenta, onde já existia um bom debate sobre as questões sociais através da educação e da educação física no Brasil. Nas palavras de Osvaldo:

“... eu peguei dois anos da ... dessa faculdade hã... mais voltadas para a parte técnica e menos voltada para a parte social da educação física dentro ... dentro da escola, dentro da sociedade... Peguei, depois, uma outra parte dessa da ... da ... da minha convivência na faculdade com ... com outro diretor, também que ... que hoje até como professor que foi... que era um professor muito preocupado com essa ... com essa parte, a parte de oportunizar, a parte de ... de ... de educação física para todos. Então, eu acho que um pouco dessa ... da ... da ... dessa experiência, né? De trabalho social também com o aluno, muito importante, eu ... eu ... eu vim da ... que eu tive da ... da da faculdade.”

O outro ponto que saliento, a partir do pensamento de Kincheloe (1997), refere-se ao desenvolvimento de disciplinas que trabalhavam o gerenciamento do ensino na formação inicial, como a didática. Esta disciplina, juntamente com as disciplinas esportivas, foi outra atividade relevante apontada por diversos professores participantes do estudo. Neste sentido, Nilton diz que:

“Não, no tempo de faculdade, hã... a parte de... de conhecimento de educação física, né? Parte prática, parte de... de metodologia de ensino... aquela parte de didática. Aquilo ali ficou muito marcado, né? Como é que se trabalha com aluno, isso aí realmente é uma coisa que

houve uma... como é que eu vou dizer, houve uma... uma... abertura realmente, para ... para esse conhecimento. Porque o futebol, o voleibol tu... de repente tu... fica sabendo em qualquer lugar né? Mas essa parte de metodologia de ensino, parte de didática... hã... essa parte aqui na escola realmente a gente aprende né? Tu tem uma noção de como é que é e como é que não é.”

Para Márcio:

“A faculdade? Bom... Ah faculdade assim, como... eu sempre gostei de praticar esportes na minha fase de aluno também e... daí quando eu entrei para a faculdade, me abriu o conhecimento para todas as áreas, né? Na educação física, parte desportiva, na parte de ... na parte de ginástica. músculos, ossos, né? Essa parte eu achei muito importante, a parte didática também, de como trabalhar...”

Apesar da relevância apresentada pelos professores sobre a didática na educação física, muitos deles destacam que existe um distanciamento da teoria ministrada no curso de graduação e da prática pedagógica das escolas. De acordo com Borges (1998), na formação inicial não se trabalham com as experiências, as realidades de aula e das escolas. Este processo caracteriza um distanciamento entre teoria e prática, embora sejam indissociáveis, como acontece no contexto da aula, onde as relações entre teoria e prática, conteúdo e forma aproximam-se. Neste sentido, Paula afirma que:

“... para a formação do professor... hã... falta muito... teria que ser uma coisa muito mais... assim direcionada, uma coisa mais objetiva... para ser usada na prática, né? Porque a maior... a maior parte dos professores vai trabalhar na prática, né?”

Para Márcio:

“Bom , após a minha formatura na educação física, realmente eu vi quando eu comecei a trabalhar com alunos, que a parte teórica é muito diferente da prática, né? E no início a gente tem dificuldade, de adaptar aquilo que tu aprendeu na teoria para a prática...”

Então, é relevante citar que o contexto em que se formou a maioria dos professores pesquisados, aconteceu numa época onde a concepção esportiva da educação física se fez bastante presente, principalmente, influenciada pelo

movimento “*esporte para todos*”, pela mídia eletrônica e pela acentuada perspectiva governamental que pregava o modelo de esporte de alto rendimento tanto no ensino fundamental e médio como nos cursos de graduação. Desta forma, através da valorização de habilidades técnicas e de gerenciamento de ensino, os professores desenvolveram um caminho voltado ao esporte e ao rendimento.

4.3. A FORMAÇÃO PERMANENTE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Em geral, a formação permanente do professor de educação física ocorre através de atividades específicas após o término do curso de graduação. Saliento que muitos acadêmicos já participam de eventos durante a sua formação inicial, podendo serem considerados também como tipos de formação permanente, pois são centrados no interesse particular do aluno.

Três autores possibilitam uma compreensão mais aprofundada sobre a formação permanente do professor. Imbernón (1997) conceitua formação permanente como uma atualização científica, psicopedagógica e cultural, complementar e aprofundada a partir da formação inicial, com a finalidade de aperfeiçoar sua atividade profissional.

Segundo Silva (1995), a formação permanente é um processo sem fim, renovando seus conhecimentos com a cultura elaborada historicamente. A atualização da escola e dos alunos depende da formação contínua do professor.

Para Molina Neto (1996), a formação permanente está ligada à atualização, ao controle do trabalho, ao salário, à promoção da carreira, à conformidade, à exploração e à colonização. O autor considera como tipos de formação permanente os cursos de pós-graduação, congressos, seminários, encontros e pequenos cursos com um mínimo de horas previstas.

A partir destes conceitos, procurei configurar quais atividades são realizadas pelos professores de educação física da escola pública que podem ser consideradas como um tipo de formação permanente, de que modo elas acontecem e como são valorizadas pelos professores, principalmente após o término do curso de graduação.

Os professores citam, principalmente, dois tipos de cursos de formação permanente: os cursos de pós-graduação e os outros cursos menores realizados em eventos como congressos, encontros, seminários, etc. Os cursos denominados de “pós-graduação” são caracterizados por uma abordagem específica, com duração de, no mínimo, um ano, estando ligados a uma instituição de ensino superior. São os famosos cursos de especialização. Estes cursos foram muito procurados pelos professores da rede pública estadual em épocas passadas pois representava uma promoção de carreira dentro do quadro do magistério estadual, passando de nível cinco para nível seis³¹. Grande parte dos professores participantes do estudo realizaram estes cursos de especialização, mas somente um justificou que seria para promoção na carreira. Notei que os professores mais jovens não se aventuraram a realizar este tipo de curso após o término da graduação, somente os professores mais antigos.

Em geral, os professores, ao final do curso de graduação, entram no mercado de trabalho ou vêm a perspectiva de entrar nele. Seus interesses na formação permanente estão diretamente voltados, com algumas exceções, ao seu campo de trabalho. Este é o caso de Áurea, que estava muito ligada ao handebol quando relata que:

“Não, eu logo que eu terminei a universidade, eu fiz o curso de especialização em handebol, tá? Porque na época também era o que mais se encaixava na... no... no trabalho que eu gostaria de seguir fazendo,

³¹ O professor de educação física iniciava sua carreira no magistério público estadual com o nível 5 que correspondia a ter realizado um curso de Licenciatura Plena. A conclusão de um curso de pós-graduação elevava o status do professor ao nível 6 onde existia vantagem financeira imediata.

que era trabalhar com primeiro e segundo grau. Então, seria especialização, que te qualifica melhor também, não é?”

Este também foi o caso de Nilton que tinha uma ligação muito forte com os esportes coletivos. Ele relata que:

“Eu fiz duas pós-graduações, uma de vôlei e uma de handebol... logo em seguida da faculdade, no ano seguinte, né? E... aproveitei bastante porque ali deu um conhecimento específico da... do esporte, né?”

Alguns professores cursaram uma pós-graduação diferente de suas especialidades. Jandira, que tinha uma ligação muito forte com o voleibol, participou de um curso de especialização em ginástica rítmica desportiva mas não apresentou o trabalho final, enquanto que Leandro que tinha uma ligação muito forte com o judô, fez uma especialização em voleibol. De acordo com ele:

“Eu fiz, até pretendia fazer na minha área, mas naquele tempo era ... eu fiz um nível de pós-graduação em voleibol. ...[]... Foi um ano, uma pós-graduação. Achei interessante. Eu aprendi bastante coisa sobre treinamento físico ... o porquê fazer ferro³². Eu te disse antes, tu fazia as coisas mas não sabia o porquê que tu fazia. E eu acho que tudo é válido...”

Alguns professores participantes do estudo fizeram comparações entre a sua formação nos cursos de graduação e nos cursos de especialização. Para Samuel:

“... Eu posso te dizer o seguinte, meu curso de pós-graduação não me ajudou mais do que a graduação. O meu curso de pós-graduação ele... ele... eu posso dizer que... ele não foi ruim, mas não foi o que eu esperava também, né? Ele foi um curso médio talvez... Não sei se dá para medir isso, né? Bom, ruim, mais ou menos... mas a minha graduação foi muito melhor, a nível de experiência e gratificação, do que o meu curso de pós-graduação.”

Já, na visão de Débora, o curso de especialização foi mais valorizado que o curso de graduação:

³² O termo “fazer ferro” significa trabalhar com pesos e halteres. O correspondente a um trabalho de musculação.

“... O meu pós-graduação que eu fiz em ciências do esporte e ... eu acho que valeu um pouco mais. Talvez ... talvez eu tenha aproveitado mais com a parte (incompreensível)... apesar de ainda trabalhar com a nataçã. Mas eu aproveitei muito mais.”

Parece que a justificativa de realizar-se um curso de pós-graduação está na possibilidade de uma melhor qualificação, de atualização, de aplicação prática e de progresso na carreira do magistério público estadual.

Outros cursos, de menor porte, são identificados pelos professores como fazendo parte de sua formação permanente. São cursos caracterizados por terem uma curta duração, serem altamente específicos e técnicos. Os professores os realizam mediante os interesses particularmente ligados ao seu momento profissional. Neste sentido, Márcio diz que:

“... depois, com o passar dos anos, a gente que tem que se atualizar, né? Então, hã... principalmente a educação física ela é... está sempre se modificando como todas as áreas, né? Se a gente não se atualiza a gente fica meio que por fora e... então, eu sempre procurei me atualizar, na parte de atividade, atividade física, e de repente chegou uma época, principalmente no boom³³, naquele boom da aeróbica, tu te lembra? Aquela coisa de fitness e academia, eu fiz muitos cursos, porque hã... eu achava, que na escola tinha uma coisa, e às vezes a gente tinha contato com os alunos na escola que faziam academias de ginástica, e havia uma diferença muito grande entre a escola e uma academia, e aí eu procurei me atualizar em cursos e realmente, e aí chegou ao ponto assim de a gente vir para a escola e querer te adaptar a essa renovação, da ... na atividade física e não ter possibilidade, porque tu não tem uma sala adap... apropriada para a educação física.”

De acordo com Débora:

“... Quando eu caí na escola, no concurso, eu fui nomeada no estado, eu comecei com cursos, né? Eu tava ... completamente carente de conteúdos mais ... porque eu passei oito anos que eu tava fora de faculdade e tal. Então cursos e cursos, eu sempre devorei cursos. Hã... dois ou três cursos por ano hã... cursos de Capão³⁴, cursos pequenos, no estado, na época que proporcionava cursos muito bons.”

³³ O termo “boom” se refere à ampliação de modo rápido das atividades físicas em academias.

³⁴ O termo “Capão” se refere ao município de Capão da Canoa onde se realiza um encontro de professores de educação física tradicional no Rio Grande do Sul.

Samuel teve uma vida profissional dividida entre a escola e o clube. Ele caracterizou os investimentos feitos na formação permanente como prioridades voltadas à sua atividade no clube. Somente após sua saída do clube, voltou-se a uma área mais escolar. Segundo ele:

“E eu venho fazendo aí, a ... há bastante tempo hã... eu tive a felicidade vamos dizer assim, de trabalhar em clubes de ... de... um certo poder aquisitivo bom, por exemplo, o União³⁵ me pagou um curso na Argentina, com o técnico da seleção olímpica de natação da Argentina, eu fiz curso no CEPAM, né? No Centro de Educação Física Almirante Adalberto Nunes, da Marinha... Então, eu fiz cursos assim, bons, né? Eu tive oportunidade de fazer cursos no Botafogo, no Rio, com o técnico do José Silvio Fiolo, aquele que foi recordista mundial.”

É importante ressaltar que os professores vão se acomodando à medida que seus anos de magistério vão passando. Parece que a necessidade de atualização é substituída pela experiência pedagógica que se adquire durante o tempo na escola. Para Samuel, a aproximação da aposentadoria é um indício de que o professor não tem mais interesse em se atualizar. Para ele:

“... Um cara que tem, vai se aposentar com 35 anos de magistério, ele está dando aula há 30 anos, tu imagina o que é que ele vai dizer se as pessoas propuserem para ele um reciclagem de 6 meses ou de 1 ano.”

Nilton confirma este pensamento, pois está encerrando a carreira no magistério público estadual. Mesmo acreditando que a atualização é um processo relevante, ele encontra-se num estágio onde não demonstra ânimo para reciclar-se. Para ele:

“Faz tempo... faz tempo que eu não... não... já tá faltando pouco tempo para se aposentar também... e tu já não tem mais tempo, e tu fica nessa... mas esses cursinhos dá ... da uma boa visão de atualização, né?”

Finalizando, sustento que os professores demonstram um interesse todo especial pela formação permanente. Acreditam que os cursos de pequena duração

³⁵ O termo significa como é chamado o clube Grêmio Náutico União.

configuram o meio mais adequado de atualizarem-se em relação à conteúdos e procedimentos de ensino. Realizam, quando possível, os cursos mais voltados à sua própria área e que podem trazer uma resposta mais imediata aos seus problemas cotidianos que, na maioria dos casos, estão relacionados ao esporte escolar. O período, logo após o término do curso de graduação, parece ser o mais relevante em busca de novos conhecimentos para o professor, tanto para se afirmar na profissão, como para buscar um lugar no mercado de trabalho.

4.4. AS EXPERIÊNCIAS DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Identificarei, aqui, até que ponto a experiência do professor de educação física da escola pública é relevante no cotidiano de suas aulas. Os professores, em geral, justificam seus procedimentos na figura da sua experiência docente. Esta perspectiva relaciona-se estritamente com sua prática pedagógica.

Neste sentido, Borges (1998) acredita que os conhecimentos construídos através da prática dos professores são validados pelas suas experiências cotidianas e fazem parte da cultura docente em ação.

Duas situações são destacadas por Hernández (1999): a primeira, caracteriza-se pela aprendizagem prática de códigos e ações utilizadas pelos professores no seu cotidiano, não havendo, então, uma reflexão sobre as teorias mais abrangentes para solucionar seus problemas; a segunda, parte do princípio de que o professor é um profissional deliberativo, reflexivo e crítico, utilizando-se de conhecimentos teóricos mais abrangentes para solucionar seus problemas cotidianos na sala de aula.

Estas situações escolares são citadas por Schön (1992) como situações não familiares, que se caracterizam por um problema não claro, onde não há corpo de teoria ou técnicas adequadas para solucioná-las. Para o autor, o prático resolve seus problemas adaptando situações, fazendo com que se tornem operativos os esquemas utilizados.

Para Schön (1992), Nóvoa (1995b) e Kincheloe (1997) o professor utiliza-se de uma reflexão na prática para solucionar seus problemas cotidianos. Os autores caracterizam-no como um profissional reflexivo. Este pensamento descarta o primeiro enunciado de Hernández (1999), acima descrito, que se caracteriza pela não utilização de uma reflexão sustentada em teorias, visando solucionar os seus problemas de sala de aula.

Consigo observar, nos professores participantes da pesquisa, os dois comportamentos descritos. A dificuldade de justificar a utilização da prática para fundamentar suas ações, caracterizam um agir não reflexivo. Neste sentido, Fabiana procura explicar como acontecem as mudanças metodológicas em suas aulas. Para ela:

“Ah ... aprendo ... aprendo bastante. Hã... ou tudo o que eu coloco hã... na hora que eu tô dando, de repente até eu na ... vem outras idéias, né? Eu mudo alguma coisa. Então, eu to sempre vivenciando aquela prática ali, né?...”

Percebo esta atitude também na fala de Ester quando diz que:

“A 1ª aula que eu dei, eu esqueci de dar o aquecimento, que é uma coisa fatal, imagina... um erro, primário. Por que? Nervosa porque tinha observado a ... que dando nota, daí... Mas foi horrível... Ou a 1ª aula da escola assim, tu pára, pega a chamada, eu não sei como é que foi a tua... Eu me lembro que tinha 30 pares de olhos me olhando, e eu bloqueei, me disse assim... e agora? Sabe... E eles... imagina, aborrescentes, né? Querem chamar a atenção, daí tu já perde a linha... Agora não... o aluno pode falar o que quiser... Eu... quando não, tem uns que eu fico até com pena de cair em cima, eu digo assim... Olha, acho bom tu sair daqui que na próxima eu te liquido na frente dos outros, que eles tem medo de... Mas, é que... tu é inexperiente, tu sai da faculdade com o diploma, mas...”

Sem um crescimento assim, e da prática aquela, para tu chegar e trabalhar, hã... Agora não, agora eu nem preparo a aula, tá tudo na cabeça, a seqüência e as coisas que tem que ser trabalhadas.”

Já, para Nilton, existe uma relação entre o conhecimento da realidade social dos alunos e sua prática pedagógica, caracterizando, com isso, uma ação reflexiva para tomar determinadas decisões. Para ele:

“Bom, na minha prática, a minha experiência vale tudo, né? Porque hoje em dia eu estou só na experiência há, há... eu digo que eu estou trabalhando só na experiência... que eu não fiz mais curso, me afastei... então, é só na experiência passada, né? O que que é relevante nessa experiência? A maneira de tratar os alunos... no início tu... tu cobra mais, tu é mais rígido... depois tu vê que na realidade, se tu não for tão rígido... o aluno vai conseguir... de repente... chegar mais longe, né? Tu começa a ficar mais... mais lá sem pé... mais brando...”

Débora também recorre à uma reflexão para explicar ações práticas no seu cotidiano de sala de aula. A relação que identifica entre um conhecimento teórico, referente à uma bibliografia, e a observação que realiza sobre o desenvolvimento do seu aluno faz com que ela conclua até mesmo sobre traços de personalidade que podem ser trabalhados durante a sua prática cotidiana. Para ela:

“Ah... totalmente, conhecimento do... até do desenvolvimento da criança, da idade. Vai basear num livro de desenvolvimento motor hã... nem sempre fecha com a realidade de cada criança, né? Então, tu tem que observar a criança com ela mesma, né? Observando a criança, a parte psicológica da criança é muito importante, o tempo que a gente trabalha, né? Só de observar a criança, o jeito dela tu já sabe que tipo de criança é, se é uma criança que vai ter problema, se é uma criança que tem que puxar, se a criança é tímida, se não é...”

Apesar do que dizem a maioria dos autores consultados sobre o professor de educação física se apresentar como um profissional reflexivo, alguns depoimentos não revelam este posicionamento. Acredito que o professor de educação física da escola pública sustenta a sua prática na sua experiência, mas não de forma reflexiva, e sim de forma ocasional. Isto significa que o professor vai reconhecendo o seu meio e o seu aluno e, quando aparece uma situação problemática, ele tenta resolvê-las através de estratégias que não estão claras. Observei, durante o trabalho de campo,

diferentes situações onde os professores não apresentaram uma ação capaz de ser explicada através de uma reflexão. Por exemplo, quando o professor exigia uma determinada organização da sua turma, como colunas, e esta não atendia, o recurso utilizado pelo professor foi o de ameaçar retirar nota dos alunos ou da turma. Esta estratégia de coerção do aluno, não me parece ser desenvolvida através de uma reflexão dos fatores que estão levando os alunos a tomarem aquela atitude.

CAPÍTULO V. O COTIDIANO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste capítulo, abordo aspectos relevantes que observei no cotidiano dos professores participantes do estudo. Procuo estabelecer uma análise entre os fatos percebidos pelo pesquisador e as falas dos sujeitos sobre assuntos que dizem respeito à sua prática pedagógica.

Neste sentido, Molina Neto (1999) afirma que o professor de educação física de escola de ensino fundamental e médio cumpre tarefas administrativas e pedagógicas e identifica-o como um sujeito imerso na cultura da escola.

Para determinar que pontos levaria em consideração neste capítulo, observei aspectos que caracterizam as aulas de educação física na escola pública, como: a metodologia particular utilizada; o planejamento das atividades; as concepções de conteúdo e de avaliação; as concepções de espaço físico e material; e, finalizando, a perspectiva das influências administrativas e da mídia sobre a prática cotidiana do professor.

5.1. METODOLOGIA DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS

As observações das aulas de educação física na escola pública levaram-me a perceber a diversidade de como elas acontecem. A autonomia do professor para dirigir sua aula é bastante ampla. Este pensamento confirma-se na fala de Januário (1996), quando diz que os professores utilizam-se de um modelo próprio de atuação na sala de aula, criando suas próprias rotinas, desenvolvendo concepções e teorias pessoais, muitas vezes diferentes da sua formação inicial.

Concordo com Souza (1988) e com Molina Neto (1993), quando afirmam que é utilizada uma metodologia generalizada de perspectiva tradicional na educação física da escola pública. Mesmo que cada professor configure uma maneira diferenciada de agir e de compreender as suas ações, existem aproximações metodológicas observadas com maior ênfase nas aulas dos sujeitos que caracterizam o ensino tradicional.

Observo esta visão tradicional na utilização do esporte institucionalizado em larga escala e na utilização de uma orientação diretiva, através de uma comunicação oral e demonstrativa. Uma relação, com os alunos, bem amigável também é observada de maneira generalizada nas aulas de educação física.

Segundo Souza (1988) e Becker (1993), a prática do professor baseia-se numa perspectiva autoritária no seu ambiente de aula. Esta característica aparece, em alguns professores, que a utilizam como instrumento de coerção aos alunos, em função das notas e em alguns momentos críticos, mas não consigo identificá-la como uma regra geral.

De acordo com Molina Neto (1996), as aulas de 5^a à 8^a séries do ensino fundamental são, normalmente, de aprendizagem esportiva. Esta perspectiva evidencia-se de maneira não muito expressiva, neste estudo. Observei, porém, uma perspectiva esportivo-recreativa muito mais relevante nas aulas dos professores de educação física.

A diversidade de metodologias, observadas nas aulas de educação física, vão desde aulas autoritárias, com regras rígidas, até aulas livres onde o esporte é utilizado de forma recreativa e sem controle. As aulas das escolas eram organizadas semanalmente através de três, dois ou mesmo um encontro semanal.

Alguns professores utilizam uma metodologia única durante as aulas semanais, enquanto outros utilizam de até três tipos de aula, dependendo da escola.

Com o objetivo de evidenciar as diferentes metodologias usadas pelos professores, passo a analisar, através das falas dos sujeitos, como eles entendem a organização e a dinâmica de suas aulas.

Neste sentido, Paula, que ministra aulas mistas para uns trinta alunos de 5^a e 6^a série, no próprio turno de aula, onde normalmente divide os dois espaços físicos destinados à educação física com mais um professor e tem três períodos de cinquenta minutos em dias diferentes, diz que:

“Hã... bom eu vou começar desde o ... desde o ... o início, né? Da chamada, que a gente faz... eu sempre gosto de fazer uma formação de fila ...[]... Então, eu faço uma... faço uma fila, faço eles sentarem... faço eles respeitarem porque... um ao outro porque... às vezes eles fazem depois de responder a chamada eles começam a conversar. Então, eu coloco para eles o quanto é importante a gente respeitar o colega, assim como ele foi respeitado... Aí, depois eu faço um aquecimento hã... normalmente a gente faz em termos de... de... corrida... dependendo do início a gente começa com um número “x” de voltas, aí dá uma caminhada... depois dá uma outra corrida de novo e da metade do ano em diante mais ou menos eu... a gente dá só a corrida. Às vezes a gente faz o aquecimento em forma de... como pequenos joguinhos, com bola para eles se aquecerem. Aí, três vezes... a gente tem três vezes por semana... um dia eu dou a atividade livre... normalmente segunda-feira, hã... essa atividade livre ela consiste em... ela é dirigida, só que aí os alunos podem escolher o que eles preferem trabalhar naquele dia. ...[]... Aí depois no segundo dia, eu ... dou o aquecimento, eu faço a chamada, aquecimento é aquela coisa de todo o dia... Daí eu dou os fundamentos do voleibol ou do basquete, enfim... aí a gente trabalha... hã... ou individual, ou em pequenos grupos, toque, manchete, recepção... dribble, dentro de cada área. E hã... o outro dia a gente dá ou o jogo, o grande jogo, ou o futebol, a gente divide, eu divido a turma...”

No caso de Paula, a descrição das suas aulas refletem exatamente o que foi observado no trabalho de campo. Basicamente ela utiliza três tipos de aula, sendo uma aula livre, uma aula tradicional de desenvolvimento técnico de um esporte e uma aula de grande jogo.

Com relação à Ivone, que também ministra aulas de educação física no turno normal, suas turmas são compostas por umas doze alunas, em média, de 5^a à 8^a séries, com três períodos semanais, normalmente trabalhados em dois dias: dois períodos num dia e um período no outro dia. Também divide os dois espaços

reservados à educação física com outro professor que trabalha com os grupos masculinos. Ao contrário de Paula, não estabelece uma organização tão detalhada de sua metodologia. Para ela:

“... Na verdade eu não posso descrever como é a minha aula, porque ela não é sempre igual... não tenho um roteiro, hã... que... que aquele roteiro é seguido sempre daquela forma. Então, como é... como geralmente é a aula, né? Eu nem sempre faço aquecimento... faço aquecimento às vezes. Quase sempre mas nem sempre... Hã... procuro dividir assim... eu procuro dividir entre um... um pouco de ... da parte assim do voleibol, que é o que a gente faz mais... e também com a parte da ginástica com dança, né? É um... geralmente é uma aula... uma aula de dança, ginástica e dança, para duas de... de voleibol...”

Analisando as atividades de Ivone, noto que existe uma empatia entre ela e suas alunas, e com isso, consegue, sem muitas dificuldades, convencê-las a realizar as atividades propostas. Mesmo assim, existe uma resistência muito grande à sua aula semanal de ginástica. Nas outras duas aulas que se caracterizam pelo jogo de voleibol, não notei, com raras exceções, um momento específico para desenvolver educativos, como a professora refere-se. As orientações feitas pela professora ocorrem durante o jogo, tais como a explicação de uma manchete ou de um posicionamento em quadra. Observei que, durante o período do estudo, somente duas alunas em suas aulas mereceram um atendimento especial e técnico, pois apresentaram dificuldades com relação à habilidades motoras para se integrarem ao jogo. Uma observação que considerei relevante foi a participação efetiva da professora nas aulas, principalmente durante os jogos.

Outra metodologia observada durante o trabalho de campo refere-se às aulas de Leandro, fora do turno normal. O professor trabalha com grupos masculinos, em um parque próximo à escola, que lhe propicia melhores condições de local de trabalho. O professor coloca-se à disposição dos alunos de ensino fundamental de 7ª série quatro dias por semana. Cada aluno deve comparecer ao local das aulas duas vezes por semana, não tendo necessidade de ser em dias específicos. Estes alunos fazem aulas juntamente com as turmas de ensino médio. O professor criou uma rotina de atividades que os alunos já estão acostumados. Eles chegam, precisam

correr um número determinado de voltas na pista de atletismo e, fazer um número determinado de barras, de exercícios abdominais, de exercícios de alongamento, etc. No final, o professor promove um jogo de futsal onde os alunos organizam-se e jogam mais um período. Normalmente, o aluno que vem na aula participa das duas atividades somando um total de quatro períodos semanais. O professor afirma que esta situação compensa os dias de chuva quando não há aula de educação física. Existe uma dificuldade muito grande do professor em explicar como ocorre a sua aula. Para ele:

“Bom, tu observaste a minha aula ... agora, é o que eu te digo, a minha aula é um método generalizado, entendeu? Eu faço um trabalho aeróbico, que eu acho super importante que o aluno tenha uma condição aeróbica, entendeu? Eu faço um trabalho de coordenação, de flexibilidade, trabalho de força, entende? Enfim...hã... e no segundo período, como é esses dois períodos como eu te falei no caso, aí a parte recreativa porque o trabalho só tenho três 7^{as} séries, entende? Trabalho mais com o segundo grau. E no segundo grau eles querem jogar. Então eles fazem o trabalho físico e depois eles fazem a parte recreativa que aí eles ficam mais à vontade, jogando.”

A valorização do condicionamento físico e do esporte recreativo, mais especificamente do futsal, é identificada de forma bastante relevante nas aulas de Leandro. Neste sentido, ele costuma controlar mais as execuções dos exercícios físicos no primeiro período, restringindo-se a alguns comentários sobre o jogo no segundo período. Anotei, também, que a relação do professor com os alunos é distante, pois não conversa sobre outros assuntos no início ou durante a aula.

No caso de Áurea, a professora também trabalha em turno contrário, com turmas femininas de 7^a e 8^a séries de mais ou menos vinte alunas. Inicialmente, suas aulas eram realizadas num quartel, onde dividia os espaços físicos com outro professor. Como alguns espaços físicos, no quartel, foram interditados, no período do trabalho de campo, a professora decidiu voltar para a escola e ocupar a quadra esportiva. Mesmo mudando o seu lugar de aula, a professora continuou utilizando a sua metodologia tradicional de ensino que se caracteriza por um aquecimento, uma formação técnica esportiva e um grande jogo. O que me chamou mais atenção foi a

condensação dos três períodos de aula num só dia. Esta situação é justificada pelos professores com respeito à dificuldade financeira dos alunos em se deslocarem mais de uma vez por semana ao quartel. Nas palavras de Áurea:

“Sim... normalmente tem o encontro dos alunos, se conversa alguma coisa... e normalmente eu inicio com uma atividade aeróbica, tá? Que é uma caminhada, ou deslocamentos... normalmente eu inicio com uma caminhada, daí eu trabalho depois um alongamento, certo? Hã... um alongamento... faço normalmente uma atividade de alguma modalidade técnica, certo? E termina com um jogo... Em termos metodológicos é isso... muitas vezes durante ... entre a parte técnica e o jogo, tu faz alguma avaliação, alguma conversa, sobre o que estava ocorrendo... hã... sobre a atividade que estão fazendo... alguma coisa técnica... alguma regra... alguma conversa... uma interferência nesse sentido, mais ou menos... é... a metodologia de aula é essa, não é?”

Nas observações que fiz das aulas de Áurea, notei, também, que a professora realizava várias paralisações durante os jogos e abria um espaço de discussão sobre algum acontecimento do jogo. Este espaço não se caracterizava somente pela transmissão de uma informação, mas o procedimento utilizado era de questionamento e diálogo com as alunas. Apesar deste esforço, em nenhum momento notei alguma atitude, nas alunas, de compreensão e resposta à professora sobre o seu questionamento.

Para finalizar, refiro-me às aulas de Giovana que organiza sua prática através de uma negociação difícil com os alunos. Normalmente, as atividades são esportivo-recreativas combinadas no início das aulas com os alunos. Qualquer outra atividade proposta pela professora tem uma resistência muito grande dos alunos. Suas turmas são mistas e suas aulas acontecem no próprio turno. Em determinados horários, existe a necessidade de atendimento de mais de uma turma ao mesmo tempo. A professora reflete assim a sua prática:

“... Então com os... 1.º grau eu faço a chamada, converso com eles, sobre o que que a gente vai fazer hoje, o que vamos trabalhar, vamos correr, vamos caminhar, vamos fazer uma ginástica... ou vamos partir direto para o desporto assim para jogar, né? Assim e vou mudando, faço... faço testes de vez em quando, fiz um teste de corrida, faço trabalhos, não faço

testes de regras nem coisa assim, mas eu explico, faço... faço trabalhos para eles conhecerem outros tipos de esporte, mando fazer uma pesquisa..."

Em realidade, o que observei foi uma administração de espaço físico e de material durante a maioria das suas aulas. A professora faz algumas atividades diferenciadas como caminhadas fora da escola e testes de corridas, mas existe muita resistência, dos alunos a estas atividades que não envolvem jogos de futebol e de voleibol. Uma vez, observei que ela ministrou uma aula de handebol a uma turma de 5ª série que estava jogando sozinha num campo da escola. Ela tomou a iniciativa de sugerir aos alunos uma aula, pegou duas bolas e foi para uma quadra com a turma desenvolver esta atividade que, apesar da carência de material, saiu muito bem e foi aprovada pelos alunos.

Então, posso afirmar que os professores da escola pública da rede estadual de ensino, participantes do estudo, utilizam metodologias que vão desde a aula tradicional, espelhada no esporte de rendimento, passando por aulas de ginástica, até a de formação corporal e de alongamentos. Estas aulas não foram tão representativas com as aulas esportivo-recreativas encontradas. Também existem diferenças de tipo de turmas, número de alunos, espaço físico e material utilizados para as aulas, que vão influenciar diretamente na quantidade de encontros e na forma da aula.

O clima também é um fator que pode influenciar a aula de educação física. Nossa região propicia uma mudança de temperatura e umidade bastante rápida. Como a maioria das escolas não possui um local coberto específico para a realização da educação física, estas mudanças de clima podem influenciar as aulas nas escolas.

O que se percebe, através deste estudo, é que, em geral, os professores que ministram aula em turno inverso e, normalmente, em local fora da escola, não têm atividades nestes dias. Já, os professores que trabalham em turno normal,

utilizam os espaços que existem na escola para realizar as suas atividades, nem que seja a própria sala de aula da turma. Neste sentido, Fabiana diz que:

“Nos dias de chuva a gente não ... não tem, né? A direção mesmo passou isso para nós que em dia de chuva não teria aula em função de pátio. Eles não deixam usar muito ... agora eles estão mais, tá liberado o pavilhão, mas não querem assim ó, corrida lá dentro, não querem nada, né? Então, é liberado dia de chuva, né? Tanto no parque quanto aqui.”

De acordo com Bento:

“Aqui na escola é... nós temos uma área coberta, tá? Que é utilizada através de escada, tá? Porém, quando chove há... essa área concentra todas as turmas que tem a educação física na escola. Então quando chove nós temos o saguão coberto, que é utilizado na aula de educação física.”

Segundo Débora:

“Dias de chuva a gente fica na sala de aula com uma caixa de jogos. Há... tem dama, tem jogo de carta que eles jogam detetive, né? No jogo de carta, que a gente não deixa jogar jogo de azar. Há... tem paciência, tem jogo de ... vários jogos.”

Então, segundo os professores, a educação física, nos dias de chuva, quando acontece, pode ser considerada uma atividade para passar o tempo, sem um objetivo pedagógico, cognitivo ou motor específico e sem aparecer nos planejamentos da escola.

Alguns professores citam as modificações que foram significativas, em suas metodologias de aula, durante a sua trajetória profissional. Neste sentido, Áurea diz que:

“... então, alguns métodos ou procedimentos eu uso até hoje na minha aula... algumas coisas eu acho que a gente... há... o aluno até ganhou, porque a nossa... nosso trabalho era muito rígido, muito sistemático... muito... assim... há... como é que a gente diz... muito metódico, não é? Hoje é muito mais aberto, muito mais livre a aula... há... em termos de jogos, de lúdico, do... da recreação ...[]... Então, alguma metodologia eu uso de... conhecimento eu uso até hoje, mas em termos de... daquela

época para hoje a aula é muito mais aberta, muito mais livre, e até o próprio relacionamento professor-aluno é muito mais aberto...”

Neste mesmo sentido, Márcio diz que:

“... no início da minha atividade como professor eu era muito, como é que se diria, eu era muito ... sargentão, e com o passar dos anos eu comecei a ver que não é muito por essa área, hã... que assim a gente teria que ser mais hã... ser mais maleável com os alunos, né? Hã... que um trabalho, fazer um trabalho mais, como é que eu vou te dizer... conhecer os alunos, né?”

Noto que aquela perspectiva de que o professor de educação física tinha uma postura autoritária, espelhada numa vida esportiva de treinamento e de performance, que se refletia em sua aula de educação física, tende a modificar-se. Mas esta modificação revela-se pela desmotivação que assola a classe dos professores, principalmente na rede pública estadual. Neste sentido, o que se observa, em geral, é um professor com funções de gerência de espaço físico e de material e que, em combinação com os alunos e sem uma cobrança administrativa sobre o seu trabalho pedagógico, utiliza-se do esporte de forma recreativa para desenvolver suas aulas.

Finalizando, refiro-me a um aspecto pouco comum, mas relevante às concepções sobre educação física escolar que é o esporte competitivo. Em uma escola participante do estudo, os alunos são dispensados das aulas de educação física quando participam de equipes de clubes de futebol. Essa orientação vem dos próprios clubes e é acolhida pelas direções e pelos professores de educação física, mesmo que alguns sejam contrários a esta decisão.

Em outra escola, existem, ainda, equipes que participam de eventos esportivos e os alunos que compõem estas equipes, estão dispensados pelos seus professores das aulas de educação física normais.

Compreendo, então, que as atividades de rendimento físico-esportivo utilizadas nos treinamentos de equipes substituem, em alguns casos, as atividades formativas e educativas das aulas de educação física.

5.2. O PLANEJAMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Descreverei, sob várias visões dos sujeitos do estudo, como o planejamento é desacreditado na prática cotidiana do professor. Este pensamento já é evidenciado por Molina Neto (1996) quando afirma que os professores de educação física acham que fazer planos escritos são desnecessários. Em realidade, muitos deles demonstram uma falta de interesse sobre este assunto, e alguns nem sabem se a escola tem um planejamento.

Segundo Bracht e colaboradores (1999), os professores não demonstram uma sistematização no processo de planejamento, sendo que os mais experientes dão menos importância a esta atividade.

Sempre acreditei que o planejamento fosse um referencial teórico em que o professor de educação física sustentasse a sua prática pedagógica durante um ano letivo. Percebia também, que, em geral, os professores faziam planejamento por uma solicitação administrativa do setor pedagógico da escola.

Neste sentido, o que observei, nas escolas pesquisadas, das quais consegui uma cópia dos planejamentos mais atuais de educação física, foi uma falta de interesse, tanto pela confecção, como pela utilização e atualização deste documento.

Como foi destacado anteriormente, boa parte dos professores nem conhecem o planejamento de educação física das escolas. Neste estudo, verifiquei

que uma escola não tem planejamento em educação física. Quatro escolas apresentaram-me planejamento e em uma outra escola não consegui averiguá-lo.

Suspeito que este fato ocorre porque, o conhecimento pedagógico do professor de educação física, que deveria sustentar a confecção de um planejamento a ser utilizado, normalmente, em um ano letivo, é substituído pela reprodução das atividades de aula e pela experiência do professor de educação física. Este pensamento reflete-se de forma muito transparente na fala dos sujeitos do estudo. Neste sentido, Márcio afirma que:

“... a gente vai tendo experiências e a gente praticamente... o plano da gente já está na cabeça da gente. A gente já tem esse plano, hã... o trabalho da gente já está intrínseco na atividade porque... tu já conhece o teu tipo de aluno, o tipo de atividades que mais se adaptam a eles, né?”

Os professores têm uma visão bastante tradicional de planejamento. Muitos deles estruturaram seu planejamento com conteúdos, divisões bimestrais, materiais e estrutura necessária, etc. Sob esta perspectiva Paula afirma que:

“Tá. Hã... então a gente faz... o planejamento, que nós (incompreensível), em cima do material que a gente tem, né? A gente faz uma reunião, a gente vê qual é o material que a gente tem disponível, e... daí a gente trabalha, ou a gente escolhe se vai trabalhar... o que que vai trabalhar no 1º bimestre, o que que a gente vai trabalhar no 2º bimestre... e assim a gente vai programando em cima de cada... vai fazendo um planejamento em cima de cada bimestre, se eu quero trabalhar mais com o ... o voleibol, hã... se eu vou trabalhar com o futebol, ou com o basquete...”

Noto uma visão explicitamente técnica sobre as atividades desenvolvidas na educação física escolar. Em nenhum momento, as justificativas de socialização e saúde, tão desenvolvidas pelos professores em capítulos anteriores, aparecem no planejamento do ano letivo.

A autonomia do professor também reflete-se no planejamento das suas atividades. Neste sentido, Áurea coloca que:

“Tipo assim, né? Nós temos bastante liberdade aqui na escola para nós fazermos o nosso planejamento. Não tem imposição... de, que se trabalhe isso ou... entendeu? Em termos disso ou aquilo. Então assim ó... em termos pedagógicos, só nos é recomendado algumas... algumas coisas, agora... o grupo da educação física, tem a liberdade total para fazer o planejamento... que entender da melhor maneira possível para o andamento da aula...”

Dentro desta mesma perspectiva, Giovana afirma que:

“O grupo da educação física faz um planejamento geral, e depois cada um segue uma linha. Eu, por exemplo, conforme a turma como eu te falei, eu vou trabalhando, eu tenho turmas de 5ª série, 6ª série, que conforme eles tão naquele dia a gente vai trabalhando com eles ...[]... mas cada um daqui no colégio, dos professores tem seu método de trabalhar, e não interferem no método do outro.”

Uma professora conseguiu estabelecer uma coerência entre a sua formulação de planejamento e sua prática pedagógica e isto somente aconteceu, porque o plano da escola foi estruturado este ano por ela. Ela deu-me detalhes do planejamento e consegui identificá-los nas suas falas da entrevista e na sua prática cotidiana. Para Débora:

“... Iniciando eu pego crianças de 5ª série que não tiveram educação física dirigida, né? Desde o pré, então elas são cruas e eu considero meio aleijadas há... em pegar crianças de 5ª série na educação física, por causa do desenvolvimento motor, né? Vai trabalhar passe, vai trabalhar equilíbrio, vai trabalhar pulos, há... pular corda, correr, sei lá ... respirar, sei lá ... correr ... Então, é um trabalho bem básico no início do ano, na 5ª , né? Eu começo uma atividade desportiva, tipo o newcon, lá por junho, junho-julho, dependendo da ... da turma que vem, né? Depois disso ... vai ... vai rolando assim, tipo fim do ano um pouco de vôlei, um pouco de cada coisa básica, né? O futebol, e sempre (incompreensível) ... predomina assim ó, uma vez por semana tem aulas livre, né? Que eu acho muito importante para a criança que ela está escolhendo, dentro (incompreensível) ... que a gente tem do .. do que a gente tem de material, essa aula ela pode fazer o que ela gosta.”

Neste caso, as observações das aulas confirmam a seqüência pedagógica descrita pela professora. No entanto, este planejamento não é seguido pela outra professora da escola, visto que apresentou uma prática pedagógica muito diferenciada do plano anual para a educação física. Este fato revela a autonomia dos professores e de que seus planos servem, principalmente, para cumprir uma

orientação administrativa exigindo, anualmente, que todas as disciplinas escolares tenham um plano de ensino.

Curiosamente, encontrei planos de ensino confeccionados no final do ano letivo. Parece que, para não descreverem atividades que não realizaram, os professores, que normalmente tem um prazo até o final do ano para apresentarem planejamentos, esperam completar suas atividades, orientando-se pelos registros de classe e elaborando um relatório de atividades que consideram um planejamento. Isto acontece com Paula quando diz que:

“Bom, o meu planejamento, a gente faz... desde que eu estou aqui na escola, a gente faz um planejamento todos os anos, por escrito, tá.? Nesse planejamento, hã... eu acho ele muito... utópico, fictício, porque... hã... se tu vai fazer um planejamento no fim... no início do ano, no papel, nem sempre tu pode fazer aquilo que tu escreve no papel, sabe? E hã... e assim também como, as pessoas que corrigem os planejamentos, ou que revêem os planejamentos, hã... elas estão geralmente mais preocupadas com o que está escrito, com as palavras que estão escritas do que com o que é realmente é feito dentro da aula, tanto é que... uma vez eu fiz um planejamento, dentro... em cima do que eu estava dando, em cima do material, em cima das condições físicas que a gente tem, né? O espaço físico... e ... a professora... na época supervisora, me disse que não podia ser assim, que tinha que constar isso, isso e aquilo. Aí eu disse para ela, então tu vai fazer o planejamento por que eu não vou fazer, e... desde aquela época a gente tem feito assim, mais ou menos a gente faz o planejamento por escrito, no fim do ano...”

Compreendo, então, que os professores acreditam que o planejamento é uma atividade eminentemente administrativa, sem uma função pedagógica explícita, que não revela a realidade da educação física nem sustenta a prática pedagógica dos professores, pois cada um tem uma autonomia própria dentro da escola pública, e utiliza-se basicamente da sua experiência para ministrar aulas.

5.3. O CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Não observei novidades sobre os conteúdos desenvolvidos nas aulas de educação física da escola pública. Todos os professores, sem exceção, trabalham prioritariamente com o esporte coletivo institucionalizado, em geral, o futsal e o

voleibol, embora administrem, também, um menor número de aulas de basquetebol, de handebol, aulas de ginástica e alongamento.

O esporte é o tema principal nas falas dos sujeitos participantes da pesquisa, quando questionados sobre o seu conteúdo de aula, e, em geral, através de uma perspectiva técnica ou como lazer para os alunos.

Concordo, então, com Bracht e colaboradores (1999) quando afirmam que o esporte é o principal conteúdo citado pelos professores de educação física escolar, seguido da recreação e da saúde.

Discuto, porém, o contexto de como o esporte está colocado no conteúdo da educação física escolar. Para Kincheloe (1997), a escolha de conteúdos para um programa é uma decisão política pois promove a valorização de um conhecimento em detrimento de outro. Parece-me, então, que os professores não escolhem, mas reproduzem um modelo que vem caracterizado desde antes de sua formação inicial, influenciados por uma proposta política e social de concepção liberal. Sobre este assunto, Soares e colaboradoras (1993) afirmam que a escola tem selecionado historicamente conteúdos escolares que tem ligação direta com o mundo produtivo. Este é um dos pontos mais criticados pelas linhas progressistas e emancipadoras da educação física.

De acordo com o pensamento crítico, o esporte tal como é desenvolvido normalmente na escola, reflete e reforça os valores do sistema vigente, o sistema capitalista. Esta visão vai ao encontro da fala de Colpas (1999) quando afirma que a educação física e seus conteúdos, ministrados na escola, em geral são compostos por um grupo de atividades que desenvolve uma mera experiência em si mesma, destituída de sistematização, organização, seleção e compreensão de conhecimentos e que existe apenas empiricamente.

As falas dos professores sobre o conteúdo de suas aulas reproduzem, este pensamento. Para Márcio:

“Olha, basicamente, trabalhamos hã... futebol de salão e voleibol, isso devido a que? No meu caso, hã... é um fato interessante. Hã... os esportes que eu pratiquei na minha infância, são aqueles que eu continuo gostando e são os que eu mais aprendi na faculdade ...[]... Que eu acho importante para a gente. hã... então, é basicamente o futebol, futebol de salão... que nós não temos o campo de futebol, né? E o voleibol, que são os esportes que a gente pode seguir, mais popular.”

Neste mesmo sentido Bento diz que:

“Então basicamente, né? Daria para dizer que o conteúdo são os esportes, né? Seria o futsal, o voleibol e o handebol, além de outras qualidades físicas como a flexibilidade, a força, a velocidade, né? Tudo isso procura-se trabalhar também, impulsão, né? E outras valências físicas que... que agora me foge da memória.”

Dois perspectivas predominam no trabalho esportivo que se realiza na escola: as técnicas corporais específicas e a visão recreativa. Estes dois objetivos do desenvolvimento do esporte na escola aparece freqüentemente na fala dos professores. Para Nilton:

“... mas não como o conteúdo como é hoje em dia o ... sei lá assim... ah qual é teu conteúdo em matemática? ... Ah, eu trabalho com somas, com subtração... que eles tem que aprender... Então, o meu conteúdo básico é o esporte, que eles tem que aprender...”

“No caso do voleibol, o passe, é... manchete, toque, cortada, saque, posicionamento, aquela parte toda teórica em termos de... de... de rotação, né? A ... as regras... hã... quadra...”

Segundo Paula, além dos elementos técnicos do esporte, a ginástica e a recreação também são conteúdos da aula de educação física. Para ela:

“O conteúdo, eu acho a ginástica, um conteúdo... hã... qual é as... para mim tudo é conteúdo, tudo que eu trabalho é conteúdo porque faz parte da minha aula, né? A recreação é conteúdo, o aquecimento é conteúdo hã... hã... os fundamentos, o saque, toque, manchete, os passes, os arremessos, os dribles... tudo é conteúdo...”

Com uma concepção mais esportivo-recreativa e uma formação voltada ao desenvolvimento de valências físicas, Leandro afirma que:

“O conteúdo da minha aula, entende, é especificamente o futsal, entendeu. Ali eu dou matéria de regras e coisa e tal. O conteúdo da minha aula é o que eu te falo, é generalizado, é o trabalho de uma resistência, é o trabalho de uma força, uma flexibilidade e coisa e tal. Que no meu ponto de vista, pela minha observação, pelos meus pré-testes eles não têm. Este para mim é o meu objetivo principal. É o que eu te digo, o esporte já é mais como parte recreativa. Eu não tenho como objetivo, por exemplo ensinar, fazer um atleta de futsal, entendeu. É mais da parte recreativa.”

Mesmo que a visão principal dos professores sobre o conteúdo seja de aspecto técnico e de lazer, alguns professores conseguem, de forma superficial, proporcionar uma visão de socialização através do esporte, conforme citações deles em suas justificativas. Segundo Ivone:

“Hã... o conteúdo pode ser... tirando... pode ser também, tirando a ... as habilidades envolvidas, pode ser o desenvolvimento dos valores também... tanto é que a aula... tanto é que... quando tu vê... tu tá... tu tá mesclando todo o tempo isso aí... porque no momento em que existe um conflito na aula, entre eles, tu tá inserindo, a questão de valores, a questão de... de... de disciplina, a questão que envolve aquela coisa que não é o conteúdo, programático em si... e que não tem no planejamento...”

Para Márcio:

“Bom eu, conteúdo eu considero a prática desportiva, né? Exercícios físicos e toda essa parte de convivência dos alunos. Hã... como eles ficam mais livres na aula de educação física.”

Alguns professores também ressaltam, além da perspectiva técnico-esportiva, uma visão sobre a importância das atividades físicas em busca de uma saúde melhor. Neste sentido, Áurea fala que:

“... então assim ó... da parte aeróbia eu tento dar alguma... explicação, não é? Em termos do funcionamento orgânico da... humana, não é? Da parte dos batimentos... que seria uma parte de fisiologia hã... da parte de técnica, não é?”

Dentro desta mesma visão, Bento relaciona a educação física escolar com uma melhor qualidade de vida dos indivíduos. Para ele:

“É que eu vejo a educação física, como um meio de melhorar e aumentar a qualidade de vida do indivíduo, tá? Isso deve ser uma semente plantada desde o início, desde o 1º grau, entende? ...[]... O importante é, no primeiro momento plantar dentro de cada um deles, que eles devem durante o resto da vida deles, sempre buscar uma atividade física, regular, prazerosa, que vai dar a eles uma qualidade de vida para que eles possam enfrentar hã... todas as obrigações e os percalços e... as coisas boas que eles terão pela frente.”

O professor de educação física da escola pública identifica, prioritariamente, como conteúdo de suas aulas, as atividades corporais realizadas pelos alunos, os quais são reconhecidas, em primeiro plano, por eles, como esporte coletivo institucionalizado.

A utilização do esporte traz três perspectivas importantes para o professor de educação física. A primeira, e mais observada de todas, é o aspecto recreativo e lúdico do movimento humano. O esporte, com a perspectiva do lazer, principalmente o futsal e o voleibol, é bastante freqüente nas aulas de educação física de todos os professores nesta investigação. O segundo aspecto relevante observado e relatado pelos sujeitos do estudo trata do desenvolvimento de técnicas específicas dos esportes como principal conteúdo e objetivo. Em realidade, algumas aulas de educação física observadas apresentaram um objetivo de desenvolvimento técnico, mas, em geral, o aspecto recreativo, após um aquecimento era mais freqüente. O terceiro aspecto que aparece na fala dos professores trata da socialização através do esporte. Observei que o simples jogo recreativo na aula de educação física é colocado como socialização dos alunos. Com raras exceções, os professores interferiram no jogo com o objetivo de demonstrar valores pertinentes a uma prática social mais equilibrada. Em geral, o controle das atividades era feito pelos alunos maiores ou pelos que tinham mais poder no ambiente da aula; eles orientavam as ações de forma unilateral e, em alguns momentos, até discriminavam seus colegas.

A concepção de melhora da saúde, vinda de uma formação inicial já discutida anteriormente, também é relatada pelos professores, mas, com raras exceções, observei atividades físicas visando uma melhora da condição física geral dos alunos.

Parece-me que o professor de educação física escolhe o seu conteúdo sob uma influência muito grande do esporte institucionalizado, fazendo uma ligação direta com as suas condições de trabalho, tanto no aspecto físico como no aspecto material.

5.4. A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

É importante salientar que os professores de educação física das escolas públicas apresentam uma dificuldade acentuada em avaliar seus alunos. Alguns deles confundem avaliação e nota, enquanto outros misturam critérios e instrumentos. Neste sentido, a autonomia do professor aparece de forma mais clara, pois cada um procede de forma diferente, e muitos demonstram uma determinada insegurança. Neste sentido, Bento diz que:

“Bom, sobre avaliação, realmente é difícil tu fazer uma avaliação em educação física, porque... o ... o aluno, os alunos não são todos iguais, né? Cada aluno vai ter uma característica é... diferente. Então, eu não posso usar o mesmo critério para avaliar todos os alunos, tá? Então para buscar um tipo de avaliação que eu considero mais justa, que premia o interesse do aluno... não a performance, eu faço pela... frequência, tá?”

Já, a posição de Ivone é mais crítica em relação à avaliação, visto que ela coloca até mesmo a sua capacidade de administrar o processo educativo, principalmente pela falta de disciplina do aluno. Para ela:

“...agora é muito chato... a avaliação eu não gosto de fazer, é uma coisa chata... uma coisa ... duvidosa... acho difícil, dizer... não, essa nota que eu dei aqui é a nota que ele merece... que ele tem que ter... não existe

isso... na verdade em nenhuma disciplina... muito menos em educação física... por que que ele tem nove? Por que que tem oito? Por que que não tem dez? Por que ele não é um aluno nota dez porque... a porque ele é indisciplinado... indisciplinado por quê? É tu que não sabe dar conta da indisciplina dele? Ou porque essa... essa indisciplina dele está mostrando o que? Então, esse negócio da nota... fechar... em... uma criança, um ser ali... fechar, e dizer... ele vale oito, na educação física eu acho um absurdo... então eu sempre pequei por mais... se eu to na dúvida... eu dou um pouco mais..."

Visualizo, então, que os professores de educação física têm dificuldades de administrar as atividades de avaliação. Parece que, como não existe um planejamento claro para a maioria dos professores, a avaliação também ocorre de uma forma confusa. As atitudes dos alunos durante as aulas servem como principal referencial para o professor realizar as avaliações. Em geral, é utilizada uma observação assistemática e superficial como instrumento pelo professor que avalia seus alunos. Neste sentido, Márcio diz que:

"Bom, no início do ano, quando a gente inicia as atividades, nos primeiros dias são aulas teóricas, né? Então, eu sempre digo para eles o seguinte, a avaliação em educação física, né? Vocês vão ser avaliados, desde o começar da aula, quando tocou o sinal, até o último aluno que tá saindo da área de educação física. Tudo que eles fazem, atitudes, hã... material adequado, que a gente não usa uniforme, hã... o interesse deles pelas aulas, o respeito aos colegas, o respeito ao professor, né? Tudo o que eles fazem eles são avaliados, né?"

Nesta mesma visão, Nilton apresenta uma avaliação sustentada na observação. Para ele:

"Basicamente, começou em março, né? O aluno mal e mal se defende ali no vôlei, porque já jogou uma vez... ao longo do bimestre ele vai aprender a manchete, ele já vai aprender o saque... ele ao invés de só dar o saque por baixo ele começa a dar o saque por cima... foi trabalhado no bimestre... ele já começa a dar o toquezinho melhor, né? Isso aí é a percepção da gente... tem aluno que chega lá e que... não sabe nada... e de repente tu vê a evolução dele, chega no final do ano ele já está jogando mais ou menos, então... é uma observação, né? Subjetiva, mas é."

É relevante colocar que a grande maioria dos professores não realiza registro das observações sobre os alunos nas suas aulas. Este é o caso dos professores

citados acima. No entanto, dentro desta mesma visão de avaliação, através da observação do professor, duas outras professora apresentaram, de forma mais clara, seus critérios e relatam como são suas anotações no caderno de chamada. Para Paula:

“... a gente avalia desde o momento em que o aluno desce para... para a aula, até a hora dele sair. Nós avaliamos o uniforme, a participação do aluno, o interesse do aluno, as atitudes do aluno em relação ao professor, aos colegas, em relação à aula, hã... a disciplina... tudo isso aí é avaliado, inclusive a ... eu acho uma... avaliação muito difícil, porque tu tem que observar o aluno todos os dias, e... e daí a gente faz a avaliação dentro do próprio caderno, a gente tem um ...[]... mas a gente tem códigos que... representam a avaliação, né? Cada... cada tipo de avaliação. Então, a gente coloca dentro do... do quadradinho, e se for necessário a gente anota nas observações, no caderno, e eu acho muito importante porque a gente ... avalia hã... o aluno... o aluno, o inteiro dele, né?”

Neste mesmo sentido, Hortência também estabelece critérios e codificações que servem para a avaliação dos alunos. Para ela:

“...e tudo isso na hora da chamada eu tenho o meu código ali... dentro daquele quadradinho bem pequenininho do caderno, eu tenho o meu código, e eu boto o meu u, o meu b, o meu a, o meu t... cada letrinha daquelas... configura alguma coisa que eu fiz a avaliação dele naquele dia. A avaliação é diária, eu não faço nenhum tipo de teste. Hoje eu vou fazer teste... eu digo para eles... às vezes, quando eu dou aula de ginástica eu digo... hoje é prova pessoal... mas eu dou a aula de ginástica e no final eu faço a minha... minha... minhas anotações dos caderno... por ali eu vi como cada um demonstrou a sua boa vontade em fazer a ginástica, ou não demonstrou... como cada um desempenhou... não que eu vá descontar daquele que não teve condições de fazer o exercício corretamente... porque aquela parte ali eu não avalio, nível técnico eu não avalio de ninguém... para mim não... sabe? Eu acho... para nós, uma escola de 1º grau não... não tem porque avaliar nível técnico, a gente não está formando nenhuma equipe competitiva, né?”

Então, fica caracterizado que a observação é o meio mais usual do professor para conseguir dados para sua avaliação. A pergunta que se faz necessária, neste momento, é a seguinte: o que, de fato, o professor observa para avaliar seus alunos? Neste sentido, Soares e colaboradoras (1993) afirmam que:

“Na educação física escolar, as práticas avaliativas formais predominantes restringem-se a selecionar, classificar, com base unicamente em medidas corporais/antropométricas. Implicam a

aceitação de valores impostos pelo professor e pela escola, relacionados à obediência, à autoridade, passividade, não-resistência, submissão a leis e normas tidas como inquestionáveis”. (p. 221)

Constato que os professores utilizam critérios variados, possibilitando diferentes perspectivas de conhecimento sobre a educação física, seus conteúdos e avaliação mas, em geral, eles referem-se à avaliação como a presença e participação dos alunos nas aulas. Samuel exemplifica:

“... A minha avaliação, ela é somativa, né? E eu procuro avaliar assim ó, procedimento do aluno na aula, participação, presença e uniforme ...[]... A questão do aluno, da participação, é ... é... mais simples ainda, é quem participa e quem não participa. Quem participa tem um nota melhor que quem não participa ou participa menos...”

Enquanto Samuel dá mais ênfase à participação do aluno na sua avaliação, Bento privilegia a frequência dos alunos em suas aulas. Para ele:

“Então, o aluno, ele inicia a ... o bimestre, conforme é convencional entre professores e os alunos, ele inicia o bimestre com nove... no... nove sobre dez, né? Então, ele inicia com aquela nota nove e conforme ele vai faltando durante o bimestre, ele vai perdendo pontos, né? Com algumas turmas eu combino que cada falta perde meio ponto, em outras turmas eu com... eu combino que cada falta perde um ponto ...[]... Então, é... exemplificando... o aluno começou com nove, ele teve duas faltas, ele vai ficar com nota sete, né? Porém, se durante o bimestre, se houver alguma atividade anormal assim, aconteceu algum fato anormal, especial, e algum aluno revelar... nesse momento... é uma... uma qualidade especial ou um... ou uma... demonstrar ter bons valores... for é... for colaborador, contribuir... decisivamente para o bem andar do ... da atividade, ele pode receber, é... pontos, né?”

Uma outra perspectiva comum observada nos professores, foi a de que avaliam, em parte, a participação e, em parte, o rendimento técnico dos alunos. Neste sentido Ester afirma que:

“A minha avaliação eu trabalho assim, 50% é participação e frequência, os outros 50% é parte prática ...[]... então eu dou, por exemplo, tem que fazer cinco saques, valendo 10% da nota, cinco saques e manchete e cinco saques, manchetes e toques, depois dez toques parado, dez toques andando, no outro bimestre já vem um toque e uma palma, sabe? E assim vai, são testes que são trabalhados em aula e

depois eles aprendem a jogar e aproveitam para a nota, então, eles se esforçam para aprender para isso, o que falta para aprender a jogar, além disso ainda precisa da nota. E eles se interessam pelas duas coisas...”

Oswaldo também relata sua avaliação em relação à participação e ao desenvolvimento técnico dos alunos. Para ele:

“... tudo isso que a gente faz... hã... eu acho que... tem um valor... de percentual na minha avaliação, não é? Hã... a parte... a parte de... a parte técnica... ela tem uma porcentagem... a parte de... participação, de interesse... em participar, ela tem uma outra grande parte, maior do que a parte técnica... é a parte de... de.. de.. hã... comportamento dentro das atividades, né? A parte de relacionamento... com o grupo e com o professor, né? Também... tem uma outra grande parte dentro da minha... na minha avaliação, não é? Então... digamos que... 20% em cima da técnica... não é? Hã... 40% em cima de... de participação, de interesse... e os outros 40% em cima de... de... comportamento ...”

Nilton é um professor que valoriza muito o rendimento físico aeróbico além do rendimento técnico e da participação do aluno. Ele realiza bimestralmente um teste físico e organiza um ranking na escola para motivar seus alunos a cada vez melhorar mais. Segundo ele:

“Bom, a minha avaliação das aulas começa... eu sempre avaliei eles já hã... já de anos para cá... eu... eu dou várias avaliações durante o bimestre. Então, uma avaliação é presença, fundamental, esta avaliação é da presença... não obrigo ninguém a ir na aula, né? Mas ... evidentemente a falta vai descaracterizar, né? Então, a presença deles é fundamental para a avaliação. A segunda coisa, eu sempre faço um teste, no bimestre, no mínimo um teste, de resistência aeróbica, que eu trabalho bastante essa parte aeróbica. Então, um teste sempre no bimestre, às vezes, eventualmente, até dois testes num bimestre que são duas notas de avaliação... que é o teste de Cooper de doze minutos. A ... além disso hã... a observação em termos de ... se é um esporte de como ele... tá no esporte, com... qual é o desenvolvimento dele no esporte, como é que ele joga? Ele joga bem? Qual é a evolução dele durante aquele bimestre, naquele esporte... segunda coisa... É outra avaliação sobre... a ... o interesse deles na sala da aula... se ele tá sempre fazendo... se ele tá sempre interessado, se não tá interessado, isso aí sempre... vai a ... a ... um conceito né. Então eu sempre tiro assim, quatro, cinco ... conceitos, então depois eu faço a média no final e dou a nota deles...”

Finalizando esta seção sobre avaliação, observei que os professores de educação física da escola pública da rede estadual de ensino, em geral, utilizam a observação para realizar suas avaliações e levam em consideração os aspectos de frequência e participação dos alunos. Alguns professores também avaliam o rendimento técnico ou físico. Neste sentido, parece-me que as relações sociais que fizeram parte, com ênfase, nas justificativas dos professores, em relação à educação física na escola, aparecem como o principal conhecimento pedagógico que sustenta a avaliação.

5.5. CONDIÇÕES MATERIAIS E DE ESPAÇO FÍSICO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA PÚBLICA

Como os professores vêem os seus espaços físicos e como encaram as suas condições de materiais para a realização das suas aulas de educação física, é o objetivo desta seção.

Ao contrário das outras disciplinas, o espaço físico utilizado para a realização das aulas de educação física, nas escolas, diferencia-se de forma muito relevante de outras disciplinas como português, matemática, geografia, etc. Este espaço físico é configurado como amplo, aberto e de fácil acesso nas escolas, ao contrário de uma sala de aula. A partir de uma visão tradicional de ensino, na qual a escola é um centro de desenvolvimento prioritariamente cognitivo, o espaço físico reservado à educação física configura-se, normalmente, no pátio das escolas onde não há prédios. Neste sentido, Negrine e Gauer (1990) afirmam que a escola pública, em geral, não apresenta espaços específicos para a realização de atividades físicas. Fica, então, a educação física sendo realizada em espaços não especializados, porém, como qualquer disciplina escolar, ela também deveria ter o seu. Os autores colocam que, geralmente, as ampliações de prédios dentro das escolas ocorrem sobre o espaço utilizado pelas aulas de educação física.

Uma descrição detalhada dos espaços físicos, inclusive com a inserção de fotografias, foi realizada anteriormente neste estudo. Procuo verificar, agora, que significado tem este espaço físico para os professores de educação física e sua influência na construção do conhecimento pedagógico.

Como as aulas de educação física são desenvolvidas prioritariamente sob a perspectiva esportiva, nada mais coerente do que os professores participantes deste estudo destacarem seu espaço físico às atividades esportivas, principalmente às modalidades coletivas. Neste sentido, Nilton diz que:

“... a nossa escola é muito carente de espaço... nós... só contamos com uma quadra... que pode-se dizer poliesportiva... mas que é o pátio da escola, que foi adaptada, né? É um pátio onde é... foi construído para ser recreação, só de ... ficar ali... a pessoa caminhando, conversando... foi adaptado uma... uma... quadra, poliesportiva, basquete, vôlei e futebol. Mas é basalto... basalto irregular que tem degraus entre um e outro... então a prática desportiva fica muito prejudicada, só contamos com isso...”

De acordo com Márcio:

“...Eu acho que sempre que se constrói uma escola pública, hã... nunca no planejamento do prédio, nunca está um planejamento para as atividades desportivas, as atividades físicas, né? Sempre se constróem as salas de aula e um pátio. Aí, depois quando iniciam as aulas, aí a ... as direções dessas escolas elas notam que tem que ter o local para a educação física, aí vamos construir uma quadra aqui, uma quadra lá... vocês vão dar aula aqui, né? Então, o professor de educação física tem essa dificuldade, ele não tem um local para dar aula, ele não tem sala de aula, eu digo a sala um local adequado... por exemplo nós, lá na nossa escola, nós temos uma grande dificuldade que são os alunos toda a hora circulando nas nossas ... durante as nossas aulas, né?”

Os professores de educação física acreditam que seus espaços não foram estruturalmente organizados nas construções das escolas e isto reflete-se na busca de espaços novos, tanto dentro como fora da escola, que podem servir para as atividades físicas, principalmente as esportivas. Neste sentido Áurea diz que:

“... das 7^{as} em diante nós trabalhamos fora da escola pela dificuldade do espaço físico, certo? Mas nós também trabalhamos a ... dentro do possível... dentro da escola... fora do período de... fora do período de aula normal, tá?”

Segundo Paula:

“... o espaço que nós temos, é razoável, só que quando chove fica difícil de trabalhar porque, o pátio é descoberto e a gente tem uma área hã... que tem, que é o pátio que é descoberto, e tem debaixo dos pilares, tem debaixo da escola, que a gente também consegue usar, apesar de ser baixo, mas dá para quebrar o galho. E nós temos um salão, onde... a gente pode trabalhar bem, ele não tem um espaço assim, a medida oficial, mas a gente consegue trabalhar.”

Poucos professores afirmam que possuem um bom espaço físico na escola em que trabalham; Débora considera que o de sua escola é muito bom, mas noto, na sua fala, que a ampliação deste fez parte de um processo demorado. Segundo ela:

“Bom, do tempo que eu comecei a trabalhar para cá a gente melhorou um monte, né? Que a gente tinha só uma cancha de vôlei adaptada e uma cancha de areião, tá? Atualmente nós temos duas canchas de vôlei, que pode ... adaptada para o basquete, né? E uma cancha de futebol pavimentada, né? E mais os espaços assim que tu pode correr ao redor da cancha e pode caminhar bem (incompreensível) de areia. Então, tem bastante espaço.”

Samuel também acredita que os espaços físicos de sua escola são bons:

“Os locais de aula da escola são muito bons, né? Dentro de uma realidade de uma escola estadual, eu acho que são muito bons, nós temos 3 quadras, apesar de uma estar bem ruim, agora, eu acho até tem que ter uma manutenção se não ela vai acabar acabando né? Vai acabar se deteriorando totalmente... mas o espaço físico da escola é excelente.”

Os problemas de espaço físico são relacionados, muitas vezes, ao clima chuvoso e frio, características de determinadas épocas do ano em nossa cidade. Sobre este assunto Márcio diz que:

“Mas em matéria de espaço na escola a gente tem dificuldade, principalmente e eu acho fundamental, eu acharia fundamental, e a gente já solicitou isso, e nunca foi possível, é a gente ter uma sala para a educação física. Uma sala... como é que seria a sala? Que tivessem guardados ali todo o material para, no caso em um dia de chuva, a gente ter uma atividade teórica, uma atividade física com os alunos, né?”

Este também é o pensamento de Bento, só que ele avança sua solicitação com uma visão de que a melhora das condições físicas e materiais da escola melhoram a qualidade da aula de educação física. Para ele:

“... Tanto... recursos de grande porte como quadra... ginásio, um... uma pista de saltos, uma pista de atletismo, né? Também aumentaria muito a qualidade da aula de educação física. Também daqueles pequenos recursos, né? Colchonete... plintos... colchões de salto, bolas em geral, né? Eu acho que tudo isso há... aí poderia contribuir para a qualidade.”

Os professores consideram, então, que seus locais de aula poderiam apresentar melhores condições em relação à amplitude, ao piso, à cobertura e à privacidade. Noto, mais uma vez, que a referência do esporte institucionalizado faz-se presente no conhecimento pedagógico do professor de educação física quando ele se manifesta em relação ao seu local ideal de trabalho. Em geral, os professores não utilizam o esporte como conteúdo de sua aula quando as condições de local não são apropriadas para ele.

Sobre o material utilizado nas aulas de educação física, em geral, os professores referem-se à bolas e redes que têm uma ligação mais direta com o esporte institucionalizado.

De acordo com Negrine e Gauer (1990) o material à disposição dos professores de educação física é altamente relevante pois, em alguns casos, ele é indispensável para possibilitar a realização de algumas atividades físicas. Noto, tanto nas falas dos professores como nas observações das aulas que não existe um problema maior com relação ao material utilizado nas escolas. Como a concepção de recreação através do futebol e voleibol é uma tendência bastante forte, abordada

neste estudo, poucas bolas destes dois esporte sustentam a prática pedagógica da maioria dos professores de educação física da escola pública. Procurando evidenciar como é a reposição e distribuição de material para as aulas de educação física, Paula diz que:

“Ah... tá. Bom, hã... no início do ano a gente sempre repõe o material, hã... claro, dentro das condições que a escola tem, de fornecer material. Então, normalmente a gente tem umas seis bolas de voleibol, hã... as bolas de basquete são... hã... são coletivas, né? São de todos os professores, porque não tem muitas e hã... futebol e voleibol a gente... cada professor tem o seu material, tem duas bolas de futebol e mais uma a gente tem mais para trabalhar o voleibol. A gente dispõe de duas redes, grandes, e duas redes pequenas, que a gente fez, a gente cortou e fez duas redes pequenas, para a gente poder usar melhor o material. Nós temos colchonetes, para todos os alunos... também dá para a gente trabalhar com uma turma, né? Com o colchonete... Que para duas... trabalhar com duas turmas ao mesmo tempo não dá. Hã... eu... já há anos que eu sempre venho, eu peço para eles cabo de vassoura para fazer bastões, para fazer ginástica, para a gente fazer uma atividade com um material que é uma coisa também que estimula o aluno para ele trabalhar com alguma coisa diferente, hã... claro, tem uns mais curtos, mais compridos, mas enfim, a gente consegue trabalhar.”

Neste mesmo sentido, Débora também destaca a quantidade de material em sua escola. Para ela:

“Material, a gente tem uma média de seis a oito bolas de voleibol e pode trabalhar duas ou três bolas de futebol. Temos uma bola de borracha para cada aluno, tá uma coisa conquistada também, que pode trabalhar bastante passes, uma corda muito boa de nylon para cada aluno, nós tínhamos de nylon duro, agora ganhamos umas bem flexíveis, bem boa, hã... bastões, coisas básicas. Tem bolas de handebol, umas duas bolas, acho que é só.”

Existe dificuldade de controle do material de aula durante as atividades cotidianas. Com esta visão, Áurea diz que:

“... E acaba assim, ou por empréstimo, eu não sei o que... hã... perdendo o material, a gente tem o problema que a bola cai para a rua e muitas vezes não volta... que vai para cima do colégio e não volta... então tem uma certa... dificuldade em termos de... da durabilidade do material também, né? Então, o custo e durabilidade... mas dentro do possível... nós sempre conseguimos uma verba para comprar o material para a escola...”

Para Ester:

“... mas material, sempre que a gente solicita, eles têm a maior boa vontade de fornecer só que, desaparece muita coisa. E desaparece assim, não é por falta da gente cuidar... eu, por exemplo, eu tenho sala com um colega, que às vezes ou eu deixo a porta aberta, e o meu colega deixa a porta aberta e daí vem... qualquer coisa... ou às vezes ele guarda o material sem eu ter a chave, e fica uma semana guardada as minhas coisas. Então, é uma coisa assim que às vezes é difícil por causa disso, mas há... Sempre que foi solicitado um material, sempre houve boa vontade em conseguir comprar...”

Noto que a influência do esporte, na educação física escolar faz-se novamente presente na questão do material utilizado para as aulas. Fica mais evidente ainda, a utilização do voleibol e do futebol na fala dos professores.

Finalizando, ressalto um espaço específico da educação física que é a sala dos professores de educação física. Ela caracteriza-se, geralmente, por ser uma sala pequena onde os professores guardam seu material didático-pedagógico. Para Molina Neto (1996), a sala da educação física é uma característica física do afastamento dos professores de educação física do restante da escola, sendo um local de proteção e de descanso docente. Com exceção de uma, todas as outras escolas pesquisadas tinham uma sala de educação física longe do tronco central administrativo da escola com os professores concentrados nela, mesmo durante o período de intervalo no meio do turno. Ela também serve como depósito de bolas, colchonetes, redes, arcos, cordas, etc.

As questões de locais e de materiais utilizados em educação física na escola, influenciam de maneira direta as aulas dos professores. As atividades a serem ministradas na educação física dependem do local e do material de que dispõe o professor. A questão do esporte está tão fortemente enraizada na cultura do professor que o espaço físico de uma quadra é caracterizado por ele como um espaço exclusivamente esportivo. Os conhecimentos dos locais onde se praticam os esportes coletivos e os materiais utilizados nos jogos (bolas e redes) fazem parte do conhecimento pedagógico do professor de educação física.

5.6. A ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E A INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Durante o trabalho de campo, observei diversas situações no contexto escolar, que influenciaram diretamente na aula de educação física dos professores. Em geral, estas situações partiram dos setores administrativos da escola, como a ocupação do espaço físico da educação física para a utilização de outras atividades, tais como feiras, apresentações ou, até mesmo, aulas de outros professores. Além disso, houve reuniões no horário da aula de educação física e, por isso, o professor terminava sua atividade mais cedo. Outras situações observadas: a contínua mudança de horário, durante o ano letivo, que influenciava na organização da aula de educação física; a invasão do espaço da aula de educação física, que já foi destacado anteriormente; a aglutinação de mais de uma turma em um período, com o objetivo de suprir a falta de um professor de outra disciplina, e, finalmente, a utilização da educação física com atividades extra-classe para considerar-se dia letivo na escola. Algumas dessas situações foram relatadas pelos professores nas entrevistas.

É necessário referir-me à autonomia do professor de educação física na escola. Molina Neto (1996) afirma que, como não existem orientações da administração, cada professor escolhe seus conteúdos e suas estratégias didáticas desde que não gaste muito tempo para isso.

Neste mesmo sentido, Faria Jr. (1993) denomina de autonomia individual aquela que se caracteriza como sendo o grau de liberdade de um indivíduo dentro de uma organização profissional. Em geral, observei uma autonomia bastante grande do professor em relação aos outros setores da escola o que, de acordo com Molina Neto (1996), é uma das características da escola pública. Esta visão de autonomia se verifica na fala de Leandro quando diz que:

“Autonomia para trabalhar, assim bem ... bem democrático a coisa. Que cada um ...cada professor faz da melhor maneira possível. Tem professores que atendem turma por turma, três vezes por semana. Agora, eu tenho autonomia para fazer de acordo com a direção da escola.”

Mas, Samuel, ao contrário de Leandro, ministra suas aulas na escola e critica que a aula de educação física é exposta comprometendo a autonomia do professor. Para ele:

“... Então, a única aula que todo mundo assiste e todo mundo dá palpite é a educação física, porque ela é aberta, existem professores que fazem, hã... enfim, não interessa o que eles fazem, se tá certo ou se tá errado, o que eles fazem ninguém fica sabendo, porque eles fazem dentro da sala. Então, a gente como faz aberto... a gente termina tendo uma ... uma... uma..., não sei se uma cobrança, ou uma fiscalização, ou até essa emissão maior de palpites na educação física.”

Segundo Paula, a educação física é desvalorizada pelos setores administrativos da escola. Para ela:

“... os outros setores, todos os outros setores da escola, acham que a educação física não é tão importante como as outras aulas, até porque... a gente pode ver pela limpeza, pela manutenção do ambiente em que a gente trabalha, ele não é considerado como se fosse uma sala de aula... e eu sempre hã... exigi isso, e sempre reivindiquei...”

Outro fato relevante trata da ocupação do espaço físico utilizado pela educação física para a realização de outras atividades. Neste sentido, Ester diz que:

“Sim, por exemplo, quando teve feira, então, fizeram no pavilhão e fizeram também na nossa sala... sumiram todas as minhas bolas, que não poderia ter acontecido isso, entende? Porque não tinha chave no meu armário. Então, é uma coisa assim que tem coisas que eu não posso... que não depende de mim ...”

Sobre este problema, Ivone fala que:

“... Hã... situações assim por exemplo... agora o saguão não pode ser usado porque vai ter a festa da escola... E eu acho... tá certo... eu mesmo também... eu faço parte da comissão da festa, não tem como... mas tá influenciando... os alunos tão por conta... se chove dá um problema... a gente não sabe... botar na quadra... daí vamos botar aonde os alunos?”

Os professores colocam-se contrários à utilização de seu espaço de aula para a realização de outras atividades, mas não parecem criar uma resistência muito forte para que isso não ocorra.

Sobre as reuniões no período de aula, Ester tem dúvidas de como vai resolver o problema com os alunos. Segundo ela:

“... eu não sei... na aula de educação física... eu noto por exemplo assim, quinta vai ter uma reunião às 18 horas, eu termino as aulas, aula... 18 e 15, e eu não sei o que eu vou fazer...”

A situação de acúmulo de turmas durante um turno de aula, normalmente porque um professor não compareceu à escola, é muito comum nas aulas de educação física. Parece que a administração escolar, nesta situação, conta com a colaboração da disciplina de educação física para adiantar períodos e liberar os alunos sair mais cedo. Neste sentido, Jandira admite ter dificuldades em ministrar aulas nestas condições. Para ela:

“Não, de desvantagem assim claro, tu ... às vezes tu não consegue dar conta de duas turmas juntas, são muitos alunos. A vant... essa é a desvantagem, né? Mas se tu foge para o outro lado com duas turmas, tu monta um ... um mini-torneiozinho, um joga voleibol, joga futebol na outra quadra, o outro joga basquete, os outros que não podem fazer educação física ficam ouvindo junto. É a convivência com os colegas. É ... eles todos juntos aprender a dividir a quadra de vôlei, a quadra de futebol, a quadra de basquete, dividir o espaço entre si, eles são muito egoístas, é meu ... é meu e não é há... há... mais de ninguém...”

Hortência também vê dificuldades em trabalhar com mais de uma turma ao mesmo tempo. Segundo ela:

“... É muito melhor a gente trabalhar só com a nossa turma, né? Do que botar duas turmas juntas ali tu já ... tu já quebra todo o teu esquema da aula. Às vezes tu consegue. Por exemplo, esses dias eu tive que pegar duas 6^{as} séries dentro ... eu tinha o salão, eu tive que pegar duas 6^{as} séries dentro do salão e a outra professora pegou uma 5^a e uma 6^a na rua porque faltaram colegas, e era meu dia de dar ginástica. E aí eu pensei ou eu dou ginástica ou eu vou ter que mudar a minha aula para fazer um trabalhinho. Aí eu pensei, não, espera aí. Como é que eu vou fazer trabalho com bola com setenta alunos aqui dentro deste salão? Não

tenho condições. Setenta colchões eu tenho, então, eu vou dar ginástica para setenta, agora tu rebola para dar ginástica para setenta. Tu consegue manter eles ali, mas o ideal era tu dar ginástica para trinta, trinta e cinco, né? Que é a tua turma. Aí tu acaba tendo que dar ginástica mesmo, tu não pode fazer um jogo das duas turmas, movimentar mais, por falta de espaço.”

Acredito que, como o professor de educação física, em geral, não planeja suas aulas, ele simplesmente adapta outras atividades ao local, ao material utilizado e às características da turma. Ele faz isso, sustentado em sua experiência docente. Os professores justificam porque aceitam este tipo de situação. Para Ivone:

“... influencia, mas eu aceito a troca de períodos, né? Eu podia dizer não quero... mas se eu disser não quero eles também não tem onde ficar... sala de aula eles não ficam sozinhos, eles vão ficar perambulando... então, se for para estar perambulando, então eu já pego logo e já faço... mas isso influencia... a parte administrativa...”

Para Hortência:

“É ruim... é ruim, mas às vezes tu tem que fazer isso porque... se não... se tu não subir esse período a gurizada vai ficar em sala de aula... sem ter o que fazer, e vão ficar desmontando a escola... vão fazer... o que não deve, ou eles vão descer para o pátio, e vão atrapalhar a tua aula. Então, tu já coloca eles junto com os teus alunos e já dá uma atividade junto com eles...”

Finalmente, Ivone chama a atenção sobre a utilização da educação física pela administração escolar para organizar atividades em dias especiais com o objetivo de contar como dia letivo para a escola. Neste sentido ela afirma que:

“O setor pedagógico... Tipo assim... às vezes assim ... influencia no... no... olha, tal sábado letivo lá... nós vamos ter que fazer... é um sábado letivo, né? Vamos organizar... vamos... organizar um campeonato... vamos organizar um não sei o que, né?”

Parece-me, então, que os professores de educação física visualizam determinadas influências administrativas que interferem no seu cotidiano, mas que, em muitos casos, eles mesmos justificam o procedimento de aceitá-las. Todas as colocações têm uma ligação direta sobre a prática diária do professor de educação

física. Esta aceitação está ligada ao conhecimento da realidade escolar e às problemáticas tais como: a falta de professores, a utilização do espaço e do material, a realização de atividades extra-classe, que não têm uma ligação direta com a disciplina e sim com a proposta de encerrar o ano letivo mais cedo, etc... Identificar estes dados, constitui mais um aspecto do conhecimento pedagógico do professor de educação física.

5.7. A MÍDIA E A INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Este tema, que já foi aprofundado anteriormente neste estudo, foi um dos assuntos que veio à tona nas entrevistas dos professores de educação física da escola pública. Em geral, eles consideram a mídia eletrônica um aspecto bastante positivo para as suas aulas de educação física, mas eles não conseguem perceber a ideologia capitalista fortemente veiculada nos meios de comunicação, principalmente na televisão.

A primeira influência que observo, na fala dos professores, é sobre a questão do esporte de alto rendimento ser refletido no trabalho da escola. Neste sentido, Márcio diz que:

“... por exemplo, em época de jogos olímpicos, quando algum atleta brasileiro tem sucesso, por exemplo no atletismo, aí há... naqueles meses seguintes eles começam a perguntar, professor vamos correr? Professor por que a gente não faz salto em altura? Não é? Porque de repente algum atleta tem sucesso, aí alguns outros esportes também conseguem. Eu me lembro da época em que o Joaquim Cruz foi recordista da... dos 1500 metros dos jogos de... Los Angeles, né? Naquele ano, a gente até foi no parque Farroupilha, na pista de atletismo e eu... Mostrei para eles todos a pista de atletismo, como é que funcionava... as raias, né? Os saltos. Então, foi legal por isso, porque através dos jogos olímpicos eles viram que, um brasileiro foi campeão olímpico e correu os 1500 metros, e foi recordista, e isso mudou um pouquinho a cabeça deles.”

Neste mesmo sentido, Bento diz que:

“... Meios de comunicação, é ... eu procuro muitas vezes executar alguma atividade na minha aula relacionada com o que está acontecendo, por exemplo, tá acontecendo o campeonato gaúcho... então, numa determinada aula a gente... há... divide as equipes, cada equipe... cada equipe pega um nome duma... duma equipe que está disputando o campeonato gaúcho... relativo aquela cidade, e tal... e na determinada cidade... e se faz uma competição, dentro da aula. Se está sendo realizado o campeonato brasileiro, idem. Se está sendo realizado a copa Mercosul ou libertadores da América, sempre pegando aquelas equipes, né? Com suas respectivas cidades e países... para realizar uma competição na sala de aula.”

Os professores acreditam que o ponto positivo da mídia é a motivação do aluno. Para exemplificar Samuel diz: *“Eu sinto uma motivação maior do aluno.”*

Bento também fala a respeito deste assunto:

“É, eu acho que no... no aspecto até de... eu utilizo, no caso, eu procuro utilizar a mídia como motivação, né? Por exemplo, muitas vezes eu... comento notícias que foram re... que foram... é ... veiculadas em algum... meio de comunicação.”

A divulgação do atleta bem sucedido também é abordada pelos professores de educação física das escolas públicas. Uma professora relatou-me que a maioria dos seus alunos fazem um teste chamado de “peneira”³⁶ nos clubes de futebol de Porto Alegre que selecionam crianças e adolescentes para as equipes de base. Além do aspecto da ideologia do atleta de sucesso, o aspecto comercial entra na fala de Osvaldo quando diz:

“Ah... eu acho que tem uma influência inegável, enorme... porque... os alunos, eles vêem ... há... quer dizer, a imagem... de sucesso hoje, os alunos, do atleta... é o que tem... a imagem que tu disseste que eles têm, ou que eles vêem na televisão, né? Como é que eles presenciam ao vivo... porque é difícil... mas é justamente o que eles vêem na televisão. Então, é a imagem de sucesso do jogador de futebol, né?”

Por último, Ester lembra de outras influências de atividades corporais, como a dança, que tem atingido os alunos de forma massiva. Para ela:

³⁶ Termo que significa seleção de crianças e adolescentes para ingressar em equipes de categorias inferiores nos clubes de futebol

“Ah... eu acho que os meios de comunicação induzem... eles, por exemplo, há certas danças, que agora, que a gente ouviu falar só de um tempo para cá. Então, eles trazem fitas, coisas assim que eles se interessam, que eles querem aprender, mas isso aí é uma coisa assim, é os meios de comunicação, é a mídia, que induz. Eu acho que é indução isso aí, né? ...[]... Nos programas de televisão, esses shows e essas coisas, e eles querem dançar o “Tcham”³⁷, e as meninas assim, os meninos não, mais as meninas...”

Constato que os professores não conseguem dissociar sua prática pedagógica do modelo de esporte de alto rendimento; suas atividades espelham-se neste modelo que é divulgado e difundido pela mídia eletrônica. Mesmo que as aulas de educação física das escolas públicas sejam desenvolvidas principalmente através do esporte recreativo, observei que as regras deste momento da aula são, sempre, iguais às do esporte de alto rendimento.

Sob este aspecto, o conhecimento pedagógico do professor de educação física incorpora, também, as influências vindas da mídia eletrônica, que se volta, quase que exclusivamente, para divulgar o esporte de alto rendimento e para uma visão comercial e globalizada deste fenômeno mundial.

³⁷ Nome de um grupo de música do nordeste do Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurei estabelecer aqui algumas relações advindas do processo de investigação que se tornaram relevantes para esclarecer minhas questões de pesquisa e também para dar sugestões que podem ser seguidas a partir deste estudo.

Lembro que, a pergunta central deste estudo foi:

Quais os conhecimentos pedagógicos que sustentam a prática docente do professor de educação física e que relações podem ser feitas entre o conhecimento identificado e a sua aula na escola pública da rede estadual de ensino, de 5ª a 8ª séries?

Nesse sentido, minhas inquietações estiveram sempre voltadas a entender como os professores de educação física constroem, organizam e sistematizam a aula que ministram na escola pública da rede estadual de ensino, de 5ª a 8ª séries. Busquei, inicialmente, esclarecimentos sobre quais seriam os conhecimentos utilizados por eles, sua origem e como servem de sustentação para a prática cotidiana da aula. Acredito que a trajetória realizada pelos professores durante o seu percurso profissional, as influências externas vindas das políticas públicas e da mídia eletrônica, bem como as influências internas, principalmente as relativas à administração escolar e às relações com os seus alunos, fazem parte de um contexto que formam o conhecimento pedagógico destes professores.

Este capítulo final está dividido em seis partes. A primeira trata de recapitular os princípios teóricos que orientaram e que foram utilizados neste estudo. A segunda parte refere-se aos aspectos teórico-metodológicos relevantes que sustentaram as ações desta investigação. A terceira parte busca mostrar minhas interpretações sustentadas nas falas e nas ações dos participantes do estudo. A quarta parte trata das novas visões que tive a partir desta investigação e que ampliaram meu

olhar e meu pensar sobre a educação física escolar. A quinta parte refere-se às possíveis direções que este trabalho aponta levando em consideração seus conteúdos e sua metodologia. Por fim, sugiro possíveis estudos que podem ser realizados a partir desta investigação.

Início este processo abordando a perspectiva político-pedagógica que utilizei neste estudo. É importante salientar, mais uma vez, que o referencial teórico utilizado nesta investigação foi sustentado numa visão crítica da educação e da educação física. Outrossim, acredito que a escola é uma instituição integrada ao contexto social, e com isso, normalmente reflete uma estrutura sócio-econômica globalizada que domina o nosso cotidiano. Tenho a consciência de que a escola é o principal meio de socialização de crianças e adolescentes, e que, através dela, juntamente com outros movimentos de caráter progressista, é possível se traçar novos caminhos em busca de uma sociedade mais igualitária e mais justa.

Basicamente, duas correntes políticas contrastam pela sua inserção no meio escolar. A visão tradicional, que se observa geralmente nas escolas, desenvolvida por uma política liberal, procura manter o “*status quo*” através de uma pedagogia que reproduz os esquemas sociais, socializando um saber considerado pronto e acabado. Por outro lado, a visão crítica prega a escola como um lugar de resistência ao modelo imposto pelo sistema dominante, procurando introduzir conceitos, conteúdos e metodologias diferenciadas em busca de uma modificação social através da formação de indivíduos com autonomia e consciência política. Em outras palavras, entendo que a escola é onde diferentes culturas entram em tensionamento permanente.

Particularmente a escola pública da rede de ensino estadual, que é a referência desta investigação, é uma instituição fortemente influenciada por uma ideologia liberal de educação, onde a formação para o trabalho é um dos objetivos mais visíveis, mesmo que se constate dificuldade em alcançá-los. Sua resistência à mudanças é presente, tanto na desmotivação dos professores em relação às questões

pedagógicas como em relação à parte administrativa que centraliza e burocratiza as ações.

Não percebi nas escolas da rede pública estadual de ensino, participantes do estudo, ações de resistência ao modelo social vigente. Ao contrário, suas ações refletem, em muito, a estrutura da sociedade capitalista através dos conteúdos, objetivos, metodologias e avaliações utilizadas.

Os professores participantes do estudo admitem uma determinada interação entre a escola e a sociedade de forma muito restrita. Esta visão está relacionada com a domesticação dos alunos às regras sociais e com a formação para o trabalho, o que reflete um pensamento liberal pregado pela sociedade capitalista. Os poucos professores que traduzem uma visão crítica e de modificação do “*status quo*” social não refletem isso em sua prática cotidiana. Parece, ainda, haver um distanciamento entre a educação física e a escola, pois não interagem como um todo, nem auxiliam no processo de transformação social. A falta de sustentação teórica, neste sentido, evidencia-se nos professores de educação física participantes deste estudo.

Procurando esclarecer o que seria o conhecimento pedagógico do professor de educação física, parti do conceito tradicional de conhecimento que se caracteriza por ser estático, externo e definitivo. Passei, então, através desta investigação, a uma visão de conhecimento que estabelece relações com o mundo vivido e torna-se, então, um conhecimento com características individuais, que vai se construindo no caminho do professor, e por isso, muitas vezes, é diferenciado, influencia e é influenciado pelo meio.

O conhecimento pedagógico do professor de educação física é caracterizado, então, por uma gama de elementos que ele vem construindo durante toda a sua vida. É composto pelas suas experiências anteriores à formação inicial, principalmente pelo contato com o esporte de alto rendimento, pela formação inicial

de maneira mais generalizada, pela formação permanente de maneira mais específica e também pela experiência pedagógica dos professores durante o período de magistério. De forma menos explícita, aparecem as concepções de mundo, de sociedade, de educação e de escola que são interiorizadas no processo de vida e que os professores têm muita dificuldade de argumentar. A união destes elementos, mais as influências do meio em que vivem, sustentam o conhecimento pedagógico destes professores.

Analisando as decisões metodológicas que tomei, e o que aprendi no processo de construção desta investigação, posso dizer que este estudo do tipo etnográfico possibilitou uma inserção de forma aprofundada nas escolas investigadas. Esta convivência com a cultura escolar ampliou algumas visões que esclareceram como vivem e como pensam os professores de educação física da rede pública estadual de ensino. Em geral, os professores são profissionais que não estão contentes com a sua situação funcional e financeira no magistério público estadual. Muitos deles desenvolvem outras atividades, não somente voltadas para a educação, mas, em muitos casos, deixando a atividade do magistério em segundo plano. É comum encontrar professores da escola pública ligados à outras atividades da educação física em escolas particulares, academias e recreação. Noto, também, o envolvimento destes professores com outras atividades profissionais a fim de aumentarem sua renda e, como consequência, passam a considerar sua atuação no magistério público como uma atividade secundária, sem tempo nem recursos financeiros para atualizarem-se.

O estudo do tipo etnográfico valoriza especificamente os acontecimentos no campo de estudo, inclusive as suas dificuldades. Nesta investigação, passei por algumas dificuldades muito particulares nas escolas estudadas. A desistência de escolas e de professor na participação do estudo, fazendo com que se buscasse novos espaços e sujeitos, foi uma característica no início do trabalho de campo. A falta de um espaço apropriado para a realização de entrevistas, a dificuldade de acesso cotidiano aos locais de aula através de uma burocratização administrativa e a falta de

integração com outros setores da escola também são apresentadas como dificuldades do estudo.

Algumas aprendizagens foram significativas no processo de investigação realizado e, talvez, a principal delas seja a dependência do processo investigatório pelo trabalho de campo. Neste sentido, gostaria de salientar o período necessário para a realização das atividades nas escolas. Nesta pesquisa, levei o trabalho de campo até o seu limite máximo de tempo no ano letivo, pois a programação inicial era ter contato com os professores e com as escolas desde o acesso até o retorno das entrevistas entre os meses de junho e novembro. Neste percurso, as modificações que tive que fazer no projeto para a qualificação no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, atrasou o trabalho de campo em um mês e meio fazendo-o estender-se até próximo às festas de fim de ano. Com isso, preocupei-me com o movimento dos professores, que, através de seu sindicato, apontavam para uma possível greve no final de 1999 ou no início do ano letivo de 2000. Por outro lado, esta situação possibilitou conhecer melhor os pontos de vista político dos professores da escola pública. A greve dos professores veio a ser deflagrada em março de 2000, não atrapalhando a coleta de informações, mas fazendo-me perder o contato com alguns professores e atrasando a confirmação da utilização de algumas entrevistas.

Outra particularidade que tive neste processo refere-se ao desgaste físico e mental durante o trabalho de campo. A realização das observações, juntamente com a sua transcrição diária e com a confecção do diário de campo, revelaram-se atividades extremamente cansativas. Outra fase exaustiva caracterizou-se pelas transcrições das entrevistas, mas não foi este o motivo que me levou a contratar outra pessoa para me auxiliar a fazê-la. O motivo foi a premissa de tempo em terminar e devolver aos participantes do estudo as transcrições das entrevistas antes do final do ano letivo. Por fim, as interpretações das entrevistas, como foi destacado por diversos especialistas durante o programa de mestrado, foi um processo mental muito desgastante e que exigiu muita concentração e tempo disponível.

Gostaria de ressaltar que não é objetivo deste estudo generalizar suas interpretações. Acredito que muitas situações visualizadas nesta investigação são parecidas com outros meios escolares, mas somente podem ser comparadas e utilizadas como referência a partir da compreensão do contexto de cada universo pesquisado.

O estudo procurou ser desenvolvido em diversos âmbitos escolares com culturas distintas e diferenças relevantes. Observei comunidades escolares que pertenciam ao mesmo bairro da escola e que tinham uma interação maior com ela, até comunidades escolares que se caracterizavam por não pertencerem ao bairro da escola, existindo, então, um distanciamento maior com as suas atividades. Houve ocasiões onde a comunidade era caracterizada por uma carência muito grande a partir de realidades financeiras e sociais e, escolas mais privilegiadas neste sentido. As dificuldades encontradas, como a disciplina dos alunos, a diferença acentuada de idade entre eles numa mesma série e as condições de espaço físico e de material deficientes, evidenciou-se principalmente em escolas de comunidades mais carentes.

Relevante foi descobrir que as mais diversas formas de coleta de informações estão relacionadas com a validade interpretativa de um estudo de perspectiva qualitativa. Desta forma, a utilização de um referencial bibliográfico consistente, as observações detalhadas e pautadas das aulas de educação física e as entrevistas com os professores formaram uma sustentação para que as interpretações levantadas neste estudo fossem consideradas como relevantes. A formação de unidades de significado, a construção de categorias e a própria descrição das interpretações foram fundamentais para que este trabalho se revestisse de significados para o pesquisador.

A preocupação com a contaminação das informações foi um processo contínuo durante a investigação e, principalmente, após a avaliação do projeto de pesquisa onde foi enfatizada uma tendência neste sentido. Mesmo assim, esclareço que este estudo nasceu e desenvolveu-se dentro de uma perspectiva crítica e que ele não parte de uma tendência neutra e deve ser analisado neste sentido.

Pesquisar tornou-se, então, para mim, um exercício possível e necessário para compreender fenômenos sociais ligados à educação física e à escola. Partindo deste pressuposto, investigar minha própria prática docente passa a ser um objetivo a ser perseguido no meu cotidiano profissional.

Procurando abordar as interpretações mais relevantes do estudo e que vão se constituir no conhecimento pedagógico dos professores de educação física, inicio registrando que as concepções de educação física mais evidenciadas pelos participantes do estudo estão voltadas para a socialização do aluno, para a formação global da criança e para a saúde.

Neste sentido, quando os professores relatam a socialização do aluno como uma das principais justificativas da educação física, eles não apresentam, de forma organizada, como vêem a sociedade atual e como vislumbram um modelo ideal. Por isso, a representação política e social aparece de forma superficial na fala dos participantes do estudo. Parece faltar ao professor de educação física da escola pública uma visão mais aprofundada da sociedade, das relações de poder e das formas possíveis de transformação social que podem ser desenvolvidas pela escola. Notei, também, que as concepções dos professores sobre a socialização dos alunos, vão aparecer no seu cotidiano através das atividades de avaliação com a valorização da presença e da participação efetiva dos alunos nas aulas de educação física.

Já sobre a formação global do aluno, notei que os professores tinham muitas dificuldades em estruturar uma idéia sobre este assunto. Em geral, o professor aborda este tema de forma muito superficial. As principais características apresentadas neste sentido, voltaram-se à atividades diferenciadas que a educação física promove na escola, como o desenvolvimento corporal através das atividades físicas, a diferença de relação existente entre alunos e professores de educação física e, dos alunos e a própria socialização através dos jogos esportivos coletivos.

Sobre a perspectiva de manutenção ou promoção da saúde dos alunos, através das aulas de educação física na escola, o que mais me chamou atenção foram as afirmações dos participantes do estudo voltadas para a adaptação do corpo às pressões sociais (adaptação dos alunos à sociedade atual) ou às pressões vindas do mercado de trabalho (formação para o trabalho). Estas duas visões demonstram que os professores de educação física da escola pública são muito influenciados pela pedagogia liberal, que mascara o objetivo da melhoria das condições físicas dos trabalhadores com a perspectiva de manutenção da saúde da população em geral.

Como podem então os professores de educação física buscar uma transformação social através de suas atividades cotidianas na escola, se eles demonstram dificuldades em visualizar uma sociedade diferenciada, uma formação dos alunos da escola em prol de uma modificação do “*status quo*”? Acredito, então, que as visões liberais de educação, escola e sociedade fazem parte do conhecimento pedagógico do professor de educação física.

Neste processo todo, os professores identificam quatro fatores que caracterizam a origem do seu conhecimento: a vida esportiva anterior à formação inicial; a formação inicial voltada para uma perspectiva esportiva, didática e biológica onde o modelo de esporte de alto rendimento era vigorosamente divulgado pela ideologia dominante; a formação permanente, como a busca de informações e de soluções para os seus problemas cotidianos sem uma necessária reflexão sobre o contexto da sua aula; e a sua experiência docente.

De todos estes processos, a experiência docente traduziu-se como a principal fonte de conhecimento para a prática cotidiana do professor de educação física. Durante a sua trajetória profissional, o professor modifica suas estratégias de ação sustentadas, principalmente, na sua experiência profissional. As atitudes mais autoritárias e voltadas ao desenvolvimento da técnica esportiva, desenvolvidas no início da carreira, são trocadas, em geral, por diálogos e atividades mais recreativas e

lúdicas normalmente através da utilização do esporte coletivo institucionalizado que representou a metodologia predominante no campo de estudo.

Nesta perspectiva, consegui identificar que o esporte desenvolvido de forma recreativa é o modelo dominante nas aulas de educação física observadas. Ao contrário do que apontavam a bibliografia consultada e a minha própria experiência, o modelo de esporte de alto rendimento caracterizado pelo desenvolvimento de uma metodologia em busca de um rendimento técnico e físico foi muito pouco apreciado neste estudo. Não descarto, porém, que a estrutura do modelo de esporte de alto rendimento está enraizada na cultura do professor de educação física fazendo parte, assim, do seu conhecimento pedagógico. Noto que este fato aconteceu quando os professores referiram-se às aulas quase que exclusivamente utilizando o futebol e o voleibol. Também os locais de aula e os materiais que foram citados e utilizados por eles, pertencem à cultura dos esportes coletivos. Mesmo que a perspectiva recreativa seja a mais observada durante as aulas de educação física, as regras oficiais, como o número exato de jogadores, a necessidade de ter um árbitro e as novas regras vinculadas ao voleibol, entre outras, caracterizaram que o modelo de esporte de alto rendimento ainda serve como sustentação da prática pedagógica dos professores de educação física da escola pública.

Apesar de ter observado, em grande parte dos participantes do estudo, uma metodologia baseada no esporte institucionalizado recreativo, apareceram também outras formas de trabalho. Enquanto alguns professores trabalham somente com a metodologia esportiva recreativa, outros utilizam-se de aulas de ginástica, de formação corporal e de aprendizado técnico. Neste sentido, é relevante salientar que o professor de educação física da escola pública tem uma autonomia pedagógica quase que total. Em geral, os participantes do estudo sustentam as suas aulas na sua experiência profissional e na análise de seu local e material de aula. Por isso, normalmente, os professores de educação física não planejam suas atividades, considerando que elas estão interiorizadas em sua mente. O compromisso com a apresentação de um plano de curso é, para eles, um simples trâmite administrativo,

que, na maioria das vezes, é apresentado de forma descontextualizada da prática cotidiana e repetido de um ano para o outro.

Neste mesmo sentido, as orientações da Secretaria de Educação e do Ministério da Educação, que regulamentam as práticas cotidianas na escola, não são valorizadas por eles e muitos nem chegam a conhecê-las. Esta desinformação está diretamente ligada à desvalorização do magistério público da rede estadual de ensino. No meu ponto de vista, por mais que propostas progressistas de educação venham a ser desenvolvidas para a escola pública, sem uma valorização financeira do professor, elas vão esbarrar na resistência dele e da sua categoria como um todo, inviabilizando sua aplicação.

Sob esta perspectiva, a autonomia dos professores de educação física somente sofre influências da parte administrativa da escola quando esta se apropria do seu espaço de aula para outras atividades, ou quando sugere um acúmulo de turmas nas suas aulas por falta de professores de outras disciplinas.

Para finalizar esta parte, gostaria de referir-me à influência da mídia, principalmente da televisão, que tem uma parcela muito grande na divulgação do modelo de esporte de alto rendimento na sociedade em geral. A valorização dos espaços publicitários ligados ao esporte influencia, de maneira muito particular, a vida de alunos e professores, que se espelham neste modelo para desenvolver suas atividades físicas cotidianas o que se constitui, então, em mais uma referência do conhecimento pedagógico do professor de educação física.

Considero, então, que o conhecimento pedagógico do professor de educação física tem sua origem na formação pessoal e profissional que, para um melhor entendimento, divido em dois grupos:

- a) As experiências de vida e esportivas, a formação inicial e a formação permanente.

Através destas atividades, o professor de educação física sustenta uma visão de sociedade, de educação, de escola e de educação física. Normalmente, este pensamento que caracteriza-se por uma perspectiva tradicional e vislumbra o conteúdo esportivo como seu principal modelo, refletindo seus aspectos competitivos e de rendimento pregados pela ideologia dominante;

b) A experiência docente.

De acordo com este estudo, a experiência do professor de educação física é o fator orientador principal da prática pedagógica utilizada pelos participantes do estudo. Através dela, os professores de educação física determinam a metodologia a ser aplicada na aula, refletindo sobre o seu espaço físico, as características das turmas e dos alunos e o material utilizado nas suas atividades. Conforme a sua experiência, o professor de educação física descobre a sua autonomia na escola pública e descarta, em geral, as orientações administrativas e pedagógicas vindas da Secretaria de Educação e do Ministério da Educação, aceitando, porém, a influência da mídia eletrônica que reforça os conteúdos esportivos voltados ao modelo de alto rendimento.

Constato, neste momento, a dificuldade de ver, após este estudo, a educação, a escola e a educação física afastada de um contexto social que valoriza o consumo e que prega o distanciamento entre as classes sociais. Meu questionamento, faz-se no sentido de organizar e executar, na prática cotidiana da escola pública, uma metodologia que propicie à comunidade escolar uma forma de refletir e agir que busque uma autonomia dos alunos numa visão mais humana da sociedade. Então, posso afirmar que existe a necessidade de um maior envolvimento e comprometimento dos professores de educação física com as questões sociais que envolvam a educação como um todo e a escola.

Este trabalho aponta para a necessidade de compreender-se, com mais profundidade, o cotidiano escolar, através de estudos de perspectiva qualitativa, onde

a compreensão das relações que abrangem a comunidade escolar, sustentem uma ação pedagógica dos professores de educação física, sem desconsiderar o contexto social, político, econômico e cultural, engajando-os num movimento crítico em busca de uma sociedade mais igualitária e humana.

Finalmente, a partir desta investigação, podem ser realizados estudos de aprofundamento sobre o conhecimento pedagógico do professor de educação física. Pesquisas que interpretem as considerações dos professores com relação a sua vida atlética, a sua formação inicial, a sua formação permanente e a sua experiência pedagógica são de extrema relevância em busca de uma compreensão maior sobre a cultura docente do professor de educação física.

Auxiliar os professores de educação física para que tenham uma visão mais crítica da sociedade e para que estejam mais envolvidos nos processos políticos e sociais é o que acredito ser a possível contribuição deste trabalho. Isto só poderá ocorrer na medida em que os professores tenham oportunidade e formação para sistematizar o conhecimento que desenvolvem na experiência cotidiana.

BIBLIOGRAFIA

1. ABREU Jr., Laerthe. Conhecimento Transdisciplinar: o cenário epistemológico da complexidade. Piracicaba: Unimep, 1996. 203 p.
2. ANDRÉ, Marli E. D. A. A Pesquisa no Cotidiano Escolar. In: FAZENDA, Ivani. Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo: Cortez, 1997. p. 35-45.
3. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Etnografia da Prática Escolar. 2. ed. Campinas: Papirus, 1998. 128 p.
4. AZZI, Sandra. Trabalho Docente: Autonomia Pedagógica e Construção do Saber Pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. São Paulo: Cortez, 1999. p. 35-60.
5. BAYER, Claude. O Ensino de Jogos Esportivos. Barcelona: Editorial Hispano Europea, 1992. 245 p.
6. BECKER, Fernando. A Epistemologia do Professor: o cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1993. 344 p.
7. BETTI, Mauro; OLIVEIRA, José G. M.; OLIVEIRA, Wilson M. Educação Física e o Ensino de 1º grau: Uma Abordagem Crítica. São Paulo: EOU, 1988. 71 p.
8. BETTI, Mauro. Mídia e Educação: Análise da Relação dos Meios de Comunicação de Massa com a Educação Física e os Esportes. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO EM PEDAGOGIA DO ESPORTE, 1998, Santa Maria. Anais ... Santa Maria: UFSM, 1998, p. 80-88.
9. BITTENCOURT, Delmir Oldy; LIMA, Filipi; FERREIRA, Reginaldo José; SHIGUNOV, Viktor. Educação Física Escolar: mito do esporte ou educação. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPORTE, 1997, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: UFRGS, 1997. p. 7. (disquete)
10. BORGES, Cecília Maria Ferreira. O Professor de Educação Física e a Construção do Saber. Campinas: Papirus, 1998. 176 p.
11. BRACHT, Valter; DIAS, Andréia; SANTOS, Emilene C. dos; PAIVA, Fernanda; CAPARROZ, Francisco E.; POLATI, Giulliana V.; FRADE, José C.; SOUZA, Nilza A. S.; AROEIRA, Kalline P.; SCHNEIDER, Omar; PIRES, Rosely M. S.; DELLA FONTE, Sandra S. Diagnóstico da Educação Física Escolar do Espírito Santo: O Imaginário Social do Professor. IN: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 11, 1999, Florianópolis. Anais... Florianópolis: UFSM, 1999. p. 183-192.

12. BRACHT, Valter. Esporte na Escola e Esporte de Rendimento.: Movimento, Porto Alegre, v. 6, n. 12, p. XIV-XXIV, 2000.
13. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é Educação. 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. 116 p.
14. BRANDÃO, Zaia. Qualidade de Ensino. In: CUNHA, Luiz Antônio (org.). Escola Pública, Escola Particular e a Democratização do Ensino. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1989. p. 95-117.
15. BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, Secretaria da Educação Física e Desportos. Legislação Desportiva. Brasília, 1982. 161 p.
16. CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. A Apropriação e Construção do Saber Docente e a Prática Cotidiana, Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 95, p. 5-12, 1995.
17. CAMARGO, Vera Regina Toledo. O Movimento Olímpico e os Meios de Comunicação de Massa: A Interdependência e a Perpetuação do Mito Esportivo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 11, 1999, Anais... Florianópolis: UFSM, 1999. p. 406-409.
18. CARRAVETA, Élio Salvador. O Esporte Olímpico: um novo paradigma de suas relações sociais e pedagógicas. Porto Alegre: Ed. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1997. 86 p.
19. COLPAS, Ricardo Ducatti. Educação Física Escolar: A Construção de um Conceito. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 11, 1999 Florianópolis: Anais ... Florianópolis: UFSM, 1999. p. 130-137.
20. CROLL, Paul. La Observación Sistemática en el Aula. Madrid: Muralla, 1995. 222 p.
21. CUNHA, Maria Isabel da. O Bom Professor e sua Prática. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1992. 182 p.
22. DAOLIO, Jocimar. Da Cultura do Corpo. Campinas: Papyrus, 1995. 105 p.
23. ENGUITA, Maríano Fernandez. La Escuela a Examen. Madrid: Pirámide, 1988. 256 p.
24. FALEIRO, Marlene O. L. Os Conceitos de Público e Privado e Suas Implicações na Organização Escolar. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. São Paulo: Cortez, 1999. p. 151-176.

25. FARIA Jr., Alfredo Gomes de. Perspectivas na Formação Profissional em Educação Física. In: WEY MOREIRA, Wagner et al. (org.). Educação Física e Esportes: perspectiva para o século XXI. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1993. p. 227-238.
26. FERRAZ, Marcus Vinicius Marques. Inquietações Acerca da Cerca que Cerca o Conhecimento em Educação Física ou Considerações Históricas sobre o Campo de Conhecimento da Educação Física. IN: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 11, 1999, Florianópolis. Anais... Florianópolis: UFSM, 1999. p. 1225-1331.
27. FREIRE, João Batista. Esboço de Organização de Um Currículo em uma Escola. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 11, 1999, Florianópolis. Anais... Florianópolis: UFSM, 1999. p. 70-84.
28. FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 184 p.
29. GADOTTI, Moacir. A Educação Contra a Educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 172 p.
30. GADOTTI, Moacir. Educação e Poder: Introdução à Pedagogia do Conflito. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1991. 143 p.
31. GEERTZ, Clifford. A Interpretação das Culturas. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 323 p.
32. GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. Educação Física Progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Loyola, 1988. 63 p.
33. GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. História da Educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994. 240 p.
34. GÓES, Moacir de. Escola Pública: História e Católicos. In: CUNHA, Luiz Antônio (org.). Escola Pública, Escola Particular e a Democratização do Ensino. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1989. p. 31-50.
35. GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Sentir, Pensar e Agir: Corporeidade e Educação. Campinas: Papyrus, 1994. 197 p.
36. HERNÁNDEZ, Fernando. A Formação do Professorado e a Investigação sobre a Aprendizagem dos Docentes. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. (org.). A Pesquisa Qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Editora da UFRGS/ Sulina, 1999. p. 45-59.

37. IMBERNÓN, Francisco. La Formación del Profesorado. Barcelona: Paidós, 1997. 161 p.
38. JANUÁRIO, Carlos. Do Pensamento do Professor à Sala de Aula. Coimbra: Almedina, 1996. 219 p.
39. KINCHELOE, Joe L. A Formação do Professor como Compromisso Político: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 262 p.
40. KUNZ, Elenor. Transformação Didático-Pedagógica do Esporte. Ijuí: Unijuí, 1994. 152 p.
41. LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências sociais. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: UFMG, 1999. 340 p.
42. LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1987. 149 p.
43. LOVISOLO, Hugo. Educação e Educação Física Escolar no Brasil: Ponto de Vista. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO EM PEDAGOGIA DO ESPORTE, 1998, Santa Maria. Anais ... Santa Maria: UFSM, 1998. p. 148-156.
44. LUNA, Sérgio V. de. O Falso Conflito Entre Tendências Metodológicas. In: FAZENDA, Ivani. Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo: Cortez, 1997. p. 21-33.
45. MATOS, Zélia. Questões do Conhecimento na Formação Inicial do Professor de Educação Física. In: A Ciência do Desporto e a Prática Desportiva. Porto: Universidade do Porto, 1992. v. 1, p. 227-234.
46. MAZO, Janice Zarpellon; GOELLNER, Silvana Vilode. Esporte e Meios de Comunicação, Kinesis, Santa Maria, v. 6, n. 1, p. 9-22, 1990.
47. MOLINA NETO, Vicente. A Prática do Esporte nas Escolas de 1º e 2º Graus. Porto Alegre: Ed. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1993. 79 p.
48. MOLINA NETO, Vicente; ARROYO, Graciela Cordero; MOLINA, Liliana Cruz. Possibilidades de Investigação em Educação Física Desde a Perspectiva da Etnografia Crítica. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Santa Maria, v. 16, n. 2, p. 94-99, 1995.
49. MOLINA NETO, Vicente. La Cultura Docente del Profesorado de Educación Física de las Escuelas Públicas de Porto Alegre. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1996. 475 p. (Tese, Doutorado em Filosofia Y Ciencias da Educação).

50. MOLINA NETO, Vicente. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da educação física. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. (org.) A Pesquisa Qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Editora da UFRGS/ Sulina, 1999. p. 107-139.
51. MORAES, Antônio Carlos. Esporte em Amostra Grátis: Um Pequeno Quadro de Representação de Esporte Dentro da Escola.: In CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 11,1999, Florianópolis. Anais ... Florianópolis: UFSM, 1999. p. 144-150.
52. NEGRINE, Airton; GAUER, Ruth Maria Chittó. Educação Física e Desporto: uma visão pedagógica e antropológica. Porto Alegre: Posenato, 1990. 136 p.
53. NEGRINE, Airton. Instrumento de Coleta de Informações na Pesquisa Qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. A Pesquisa Qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Editora da UFRGS/ Sulina, 1999. p. 61-93.
54. NÓVOA, António. O Passado e o Presente dos Professores. In: NÓVOA, António (org.). Profissão Professor. 2. ed. Porto: Porto, 1995a. p. 13-34.
55. NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, António (org.). Os Professores e a sua Formação. Lisboa: Don Quixote, 1995b. p. 13-33.
56. NÓVOA, António. Os Professores e as Histórias da sua Vida. In: NÓVOA, António (org.). Vidas de Professores. 2 Ed. Porto: Porto, 1995c. p. 11-30.
57. OLIVEIRA, Amauri, A. B. Metodologias Emergentes no Ensino da Educação Física. Revista da Educação Física/UEM, Maringá, v. 8, n. 1, p. 21-27, 1997.
58. OLIVEIRA, Vitor Marinho de. O Que é Educação Física? 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990. 111 p.
59. PEIL, Luciana Marins Nogueira. O Movimento Humano no Esporte e o Esporte na Escola. Porto Alegre: UFRGS, 1997. 115p. (Dissertação, Mestrado em Ciências do Movimento Humano).
60. PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: Identidade e Saberes da Docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.
61. POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e Formação de Professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, António (org.). Os Professores e a sua Formação. Lisboa: Don Quixote, 1995. p. 35-50.

62. RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Coletânea de Leis Ensino. 2. ed. Porto Alegre, 1981. 159 p.
63. RODRIGUEZ GÓMEZ, Gregorio; GIL FLORES, Javier; GARCÍA JIMÉNEZ, Eduardo. Metodología de la Investigación Cualitativa. Archidona: Aljibe, 1996. 378 p.
64. SCHÖN, Donald A. La Formación de Profissionais Reflexivos. Barcelona: Paidós Ibérica, 1992. 310 p.
65. SHULMAN, Lee S. Paradigmas y Programas de Investigación en el Estudio de la Enseñanza: una perspectiva contemporânea. In: WITTRÖCK, Merlin C. La Investigación de la Enseñanza, I: enfoques, teorías e métodos. Barcelona: Paidós, 1989. p. 9-91.
66. SILVA, Ezequiel Theodoro da. Professor de 1º Grau: Identidade em Jogo. Campinas: Papyrus, 1995. 130 p.
67. SILVA, Méri Rosane Santos da. O Mundo do Trabalho e a Sociedade Moderna., Perfil, Porto Alegre, v. 1, v. 1, p. 67-77, 1997.
68. SILVA, Tomaz Tadeu da. O que Produz e o que Reproduz em Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. 188 p.
69. SIMSON, Vyv; JENNINGS, Andrew. Os Senhores dos Anéis: Poder, Dinheiro e Drogas nas Olimpíadas Modernas. São Paulo: Best Seller, 1992. 340 p.
70. SOARES, Carmem L.; TAFFAREL, Celi N. Z.; VARJAL, Elizabeth; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli O.; BRACHT, Valter. Metodologia do Ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992. 119 p.
71. SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; ESCOBAR, Micheli Ortega. A Educação Física Escolar Na Perspectiva do Século XXI. In: WEY MOREIRA, Wagner et al. (org.). Educação Física e Esportes: perspectiva para o século XXI. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1993. p. 211-224.
72. SOUZA, Aparecida Neri. Sou Professor, Sim Senhor! Campinas: Papyrus, 1996. 235 p.
73. SOUZA, Jorge Luiz de. A Educação Física de 5ª à 8ª Séries: Uma análise crítica da prática em escolas de Porto Alegre. Porto Alegre: UFRGS, 1988. 137 p. (Dissertação, Mestrado em Educação).
74. TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os Professores Face ao Saber: esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e Educação, Porto Alegre, v. 4. p. 215-233, 1991.

75. TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación: la búsqueda de significados. 3. ed. Buenos Aires: Paidós, 1996. 343 p.
76. TAVARES, Marcelo. O Ensino do Jogo na Escola: uma abordagem metodológica para a prática Pedagógica dos Professores de Educação Física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Santa Maria, v. 16, n. 2, p. 100-107, 1995.
77. TRAVERS, M. W. Robert. Introduccion a la Investigacion Educacional. Buenos Aires: Paidos, 1971. 525 p.
78. TRIVIÑOS, Augusto N.S. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais. A Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas. 1987. 175 p.
79. TRIVIÑOS, Augusto N. S. Dialética e pesquisa em Ciências Sociais. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. (org.) A Pesquisa Qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Editora da UFRGS/ Sulina, 1999. p.11-27.
80. WALFORD, Geoffrey. La Otra Cara de la Investigación Educativa. Madrid: Muralla, 1995. 271 p.
81. WEBER, Silke. O professorado e o Papel da Educação na Sociedade. Campinas: Papirus, 1996. 128 p.
82. WEY MOREIRA, Wagner. Por uma Concepção Sistêmica na Pedagogia do Movimento. In: WEY MOREIRA, Wagner et al. (org.). Educação Física e Esportes: perspectiva para o século XXI. 2. ed. Campinas: Papirus, 1993. p. 199-210.
83. WOODS, Peter. La Escuela Por Dentro: La etnografía en la investigación educativa. 3. ed. Barcelona: Paidós/MEC, 1995. p. 213.

ANEXOS

Anexo 1 – Ficha de Observação Não Estruturada

4 Débora 1 16-6-99

Quando cheguei a professora estava escovando os dentes na sala dos professores. Inicia as aulas às 13:15 horas. A professora se dirige ao local da aula abrindo um cadeado e um portão. Os alunos, que compõem uma turma mista, formam uma coluna. A professora me apresenta à turma de alunos e explica superficialmente a pesquisa.

Um a um os alunos vão passando pela professora, dizem o seu número da chamada e vão caminhar na quadra. É uma 6ª série. Lembra aos alunos para tirarem o chiclete. Existe uma quadra que foi cimentada a poucos dias e se evita pisar nela. A caminhada é feita ao redor da quadra principal. Isto dá tempo de fazer a chamada e a professora se posiciona para o trabalho que será desenvolvido. Os alunos já estão acostumados a esta metodologia.

Após a ordem da professora são feitas duas colunas, onde o trabalho realizado será feito em duplas. O trabalho de corrida é composto por um treinamento intervalado de uma volta na quadra principal e descanso passivo em pé. Quando a professora observa que o grupo teve uma recuperação da respiração é feito novamente o trajeto da corrida. Esta observação é puramente visual. São realizadas cinco voltas correndo.

A atitude da professora é autoritária, chamando atenção para o percurso e para as conversas paralelas. Quando pergunto sobre as informações sobre a respiração, me explica que os alunos já sabem de inspirar pelo nariz e expirar pela boca.

Desde que visitei a escola na primeira vez existe problema de horário não resolvido. Esta semana está começando horário novo. Todas as turmas tem três períodos de educação física separados com exceção de uma que tem dois períodos juntos. As aulas são ministradas no turno normal.

Nesta aula a professora separou meninos e meninas. As meninas, em número de 14, ficam na quadra principal e recebem uma bola de futebol e outra de handebol para uma aula livre. Os meninos vão para uma das quadras de voleibol, a outra está interditada, e jogam voleibol sob a orientação e arbitragem da professora.

A professora me relata que se tivesse as duas quadras à disposição utilizaria para vôlei nas duas com todos os alunos. Uma menina completa a equipe dos meninos e ficam 12 jogadores. A professora enfatiza a movimentação na quadra, as rotações e a contagem, que é antiga.

As meninas demoram mais de dez minutos para se organizar, por isso a professora sai do vôlei e dá alguma orientação para elas, que iniciam o jogo de handebol às 13:34.

Voltando ao vôlei, os alunos continuaram jogando. A professora corrige alguns alunos.

Ela utiliza uma linguagem de brincadeira, mas é extremamente autoritária. A relação com os alunos parece boa.

As 13:44 horas noto que as alunas não se entendem sozinhas.

A bola de vôlei ficou na árvore. A professora buscou uma vara metálica e rapidamente tirou a bola.

A professora falou para um aluno que se intrometeu na bola do outro: "deixe ele aprender, deixa ele se quebrar".

As 13:50 horas as meninas foram jogar futebol.

A professora às vezes se torna agressiva. Falou "não ouviu o praga", para um aluno. Ela fica o maior tempo do jogo sentada arbitrando. Seu tom de voz é bastante alto. Quando uma equipe faz três toques, às 13:58 horas, ouvi a vibração da professora. Ela insiste na correção de saque de um aluno o fazendo repetir algumas vezes, dizendo ao final para treinar em casa (em tom de brincadeira).

A professora terminou a aula pedindo a bola.

No segundo período temos uma 5ª série. Os alunos já entram e tem a formação em coluna para a chamada e a caminhada. A professora pensou ter dado aula para estes alunos no dia de ontem. Com isto a caminhada deles foi por cima da quadra interditada. Depois se deu conta de seu erro.

Uma menina chegou com um bilhete da mãe dizendo que estava mal do estômago e ficou sentada assistindo.

O trabalho de preparação física é o mesmo. A aula é com toda a turma de newcon. A professora seleciona dois alunos para escolherem as equipes auxiliando na escolha. Ficam duas equipes de 9 jogadores mais 2 reservas fazendo rodízio, isto é, a cada rotação sai o aluno do meio atrás e entra um sacando.

A professora faz a contagem. Tenta orientar os alunos de forma racional como "veja a trajetória da bola", "você subiu e a bola foi lá atrás" e "era só permanecer no lugar".

A professora paralisa o jogo vai orientar a equipe que está perdendo. Sua orientação foi de ter mais atenção e jogar a última bola nos jogadores mais fracos da outra equipe. A partir deste momento a professora passa a torcer para esta equipe. As regras do jogo são rígidas. Não pode tocar no peito, não pode passar para trás e não pode caminhar com a bola. Um aluno falou "que merda" e foi suspenso do jogo por cinco minutos.

Quando bateu a professora recolheu a bola e os alunos foram para a aula.

O terceiro período é de outra 5ª série. A professora chama a minha atenção de que esta turma é mais de repetente e portanto mais difícil de lidar.

O início é o mesmo. A professora consulta a turma sobre se tiveram aula ontem por causa do percurso da caminhada.

Já sinto uma dificuldade maior na voz da professora.

Uma aluna tem dispensa médica.

Penaliza com mais uma volta todos os alunos pelo excesso de conversa durante o trabalho. Sugere que vão perder a aula livre. Sempre o terceiro período da semana é aula livre. Não deixou a turma tomar água após a corrida. Se tivesse as duas quadras não a utilizaria com a 5ª série para o newcon por causa do número de jogadores. Procura organizar menino e menina alternadamente na rotação. Controla excessivamente a aula. Diz até quem tem que passar para quem.

Quando perguntei sobre os dias de chuva me responde que tem jogos na sala de aula. Pede ainda um trabalho teórico por bimestre ou semestre para as turmas. Para os dispensados por mais de trinta dias pede três trabalhos por bimestre.

Quando bate para o recreio parece que a escola se transfere para as quadras. A diretora e a professora pedem para os alunos saírem do local por causa do piso recém feito.

No recreio fomos à sala dos professores para tomar café. Havia outras professoras que falavam muito alto. Conversamos com a diretora também. Ela até me convidou para trabalhar na escola.

No quarto período teve outra 5ª série. Todo o trabalho com as 5ªs séries foi repetido.

Passou um caminhão de gás enquanto a turma estava fazendo o trabalho de corrida. A professora e a turma ficaram dançando e cantando a música da Liquegás. Um aluno não se sentiu muito bem. Avisou a professora e foi caminhar na quadra de vôlei bem devagar.

A aula seguiu normalmente de acordo com as observações acima feitas. A professora foi atender alguém no portão de acesso ao pátio da educação física.

No quinto período teve uma 6ª série com aula livre. Foi feita a coluna para a chamada e a ordem de três voltas correndo. Os meninos pegaram a bola de futebol e foram para a quadra. Demoraram dez minutos para se organizar. As meninas foram jogar vôlei. Um grupo na quadra e um grupo na roda.

Uma aluna ficou conversando com a professora no início da aula. A professora me revelou que esta aluna teve duas convulsões na sua aula e está em tratamento. Após a primeira convulsão, a mãe da aluna liberou-a para fazer aula sem prescrição médica e a diretora aceitou. A aluna ficou arbitrando o jogo do guri.

Às 17:05 tinha duas meninas jogando vôlei com uma bola. Seis meninas jogando na quadra com um menino apitando e oito meninos jogando futebol e a menina apitando. A aula terminou quando bateu.

Anexo 2 – Ficha de Observação Semi-Estruturada

29 Hortência 3 27-9-99

CONTEÚDOS IDENTIFICADOS NA AULA:

Basquetebol – drible, bandeja, arremesso e passe.

ESTRUTURA DA AULA:

Aquecimento.
Trabalho em circuito
Jogo de basquete

DINÂMICAS UTILIZADAS PELO PROFESSOR PARA DESENVOLVER OS CONTEÚDOS:

São o 3º e o 4º períodos do dia.

Chama os alunos pelo apito.

Organiza uma coluna. As meninas na frente e os meninos atrás. Caminhar aproximadamente 1 minuto e correr 3 minutos sem parar. A professora controla o tempo e os alunos que vão parando. Num dos períodos a professora repete este trabalho 3 vezes, pois uma das turmas não consegue correr o tempo determinado pela professora. Avisa a turma que se não trabalharem com bola hoje não vão ter período livre nesta semana. Enquanto os alunos correm a professora organiza os cones.

A professora organiza 2 colunas. Uma masculina e outra feminina.

Organiza 4 estações que os grupos deverão fazer rodízio. Estação de passes entre duas colunas localizadas entre dois cones, estação de bandeja pela direita passando por trás de um cone com uma coluna, estação de dribles entre os 5 cones com uma coluna e estação de arremesso com uma coluna. Cada coluna tem uma bola. Cada vez um aluno faz o exercício específico. Ao final entrega a bola para o próximo da coluna.

A professora explica os exercícios e determina 5 minutos para cada estação. Fica mais tempo acompanhando a bandeja. Orienta através da fala e da demonstração (muito fraca tecnicamente).

A professora aproveita este período para fazer a chamada.

Após todos os grupos passarem por todas as estações os meninos jogam basquete em duas equipes na quadra e as meninas jogam bobinho com bola de basquete no espaço dos pilares. Alguns alunos são resistentes ao jogo de basquete. O jogo é muito fraco.

A professora regula o jogo dos meninos apitando enquanto que as meninas fazem o que querem.

A professora recolhe as bolas ao final do período.

RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

A professora trata com os alunos somente assuntos referentes a aula de educação física. Ela é muito séria, pouco simpática com os alunos.

RELAÇÃO PROFESSOR-ADMINISTRAÇÃO DA ESCOLA

Ela faz parte da direção da escola.

RELAÇÃO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E OUTROS PROFESSORES

Totalmente integrada com os outros na sala dos professores. Ela vende blusas neste horário para os outros professores.

TIPOS DE TURMA: (TURNO, MISTAS, NÚMERO)

Mista, do turno. 6ª série (10 alunos e 13 alunas). 6ª série (16 alunos e 11 alunas)

LOCAL DAS AULAS:

Utiliza a quadra externa.

UNIFORME DOS ALUNOS:

Não.

MATERIAL UTILIZADO NA AULA:

4 bolas de basquete e 8 cones.

Anexo 3 – Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada

QUESTÕES

- 1) Para você, para que serve a escola?
- 2) Existem fatores externos à escola que influenciam as suas atividades como professor na escola?
- 3) Na sua opinião, por que a educação física faz parte do currículo escolar?
- 4) Como é o planejamento das suas atividades?
- 5) De onde você acredita que vieram os conhecimentos que tu utilizas na tua aula?
- 6) De tudo o que você aprendeu, o que é utilizado significativamente na sua prática?
- 7) Descreva como é a tua aula de educação física?
- 8) A tua atividade sofre influência de outros setores da escola?

Anexo 4 – Transcrição de Entrevista Semi-Estruturada

8 Bento 6-12-99

S – Entrevista com o professor Bento, no dia 6 de dezembro de 99, início as 16:09 horas. Primeiro eu queria que tu me dissesse o teu nome, não precisa ser completo, pode ser só o teu 1º nome... a tua idade, o ... a escola que tu trabalha e o tempo de serviço que tu tem no magistério público estadual.

B – Sou o professor Bento, é... 32 anos...

S – Só não vale mentir...

B – To a ... há, há, há... incompletos ainda...

S – Incompletos...

B – Trabalho na escola Marechal Floriano Peixoto e tô completando o 2º ano no magistério público estadual.

S – A tua situação é uma situação de contratado temporariamente.

B – Exatamente. Situação de contratado temporariamente. Então a minha permanência é indefinida, né? Em princípio eu estou esperando um concurso, que tá sendo anunciado mas que ainda não tem nenhuma... nada de concreto, né? No mais, enquanto não... enquanto não houver esse concurso, eu... tô militando normalmente na ... no magistério público estadual.

S – Para ti, para que serve a escola?

B – Eu entendo que a escola, ela deve ser o local de... preparação, né? Da... das futuras gerações... para no decorrer da vida dela, né? Além de servir como ponto de integração social, né? Entre... professores, funcionários, alunos, pais... e ... de onde se deve tirar o maior proveito possível para o benefício da sociedade, né?

S – ... em benefício da sociedade. Me fala um pouquinho de sociedade. O que tu entende por sociedade, como é que tu acha que ela está, para onde tu acha que ela vai... assim por diante?

B – É eu entendo que... a sociedade né, ... numa definição simples... é... simplista, né? Seria o conjunto de pessoas que habitam a ... um determinado local, né? Isso seria sociedade... a gente sabe que existem muitas formas de sociedade, e... entende que... sempre se busca o equilíbrio, né? A sociedade deveria ser uma... equipe equilibrada onde todos tivessem condições de ter um padrão mínimo de qualidade de vida, né? Infelizmente, a gente observa que isso não vem acontecendo, né? Não só na nossa sociedade brasileira como... hã... o problema seria no nível mundial, né? Mas... é ... eu acredito que a escola teria um... um importante papel, né? Numa transformação onde todos pudessem ter oportunidades, onde cada um tivesse uma fração da... da riqueza, né? E pudesse usufruir isso, né? Para ter uma melhoria de qualidade de vida, né? Uma... coisas mínimas que as pessoas hoje em dia até nem se lembram mais que existem, né? Como lazer... é... Hoje em dia a pessoa pensa em se alimentar e morar, né? Esquecendo do lazer, do conforto... é... atividades... atividades até físicas que as pessoas não tem a oportunidade de fazer por falta de orientação, por falta de... até mesmo de tempo... Eu acho então que a sociedade deveria estar em um outro caminho... Mas pelo que a gente vê, pela influência da mídia, né? Os valores que seriam... os valores que deveriam ser, exaltados deveriam ser aqueles valores da pessoa ter qualidades, ser alguma coisa, não o valor de ter alguma coisa material, tendo dinheiro ou não tendo dinheiro, né? E hoje em dia infelizmente, as pessoas são catalogadas pelo que tem, e não pelo que são... tá? E a escola teria um papel importante... de

transformar a mentalidade dos jovens, para quando eles chegassem na ... na ... no comando da sociedade, transformar isso, né? Mas, pelo que a gente vê, pelo interesse da... pelo interesse da... dos governos, né? Dos governantes e das pessoas que tem a missão de legislar e governar, não ... não se vê esse interesse, né? Sendo que cada vez mais, aqueles que tem mais nível... um nível sócio-econômico mais alto, vão estudar na escola pública... a escola particular, onde eles vão ser preparados para serem a elite, e a maioria que não tem condições, vem para a escola pública para serem preparados para serem... a plebe, né? Então assim eu... o que eu vejo é... que existe uma necessidade de se alterar isso ai, né? Que a escola pública tenha também a mesma qualidade, a mesma... a mesma condição de competir, que seus alunos tenham condição de competir... com aqueles que são formados pela escola pública... na escola particular, desculpe.

S – Existem fatores externos à escola que influenciam as tuas atividades como professor desta escola?

B – Fatores externos sempre vão existir, né? Em qualquer, atividade, eu gostaria de citar, primeiramente, o fator assim... primeiramente, o fator assim, digamos... a vizinhança, né? Eu como professor de educação física, trabalho sempre com bola, né? Com material, com arremessos, lançamentos, chutes, disputas acirradas que, eventualmente provocam que a bola, ou... outro objeto... outro... recurso que está sendo utilizado no momento, é... caia há... para o lado externo dos muros da escola, né? E a gente nota que a comunidade vizinha não tem muito interesse em... colaborar, devolvendo imediatamente, sem problemas, né? Sempre criando problemas, de... dizendo que o material não caiu ali ou que... que... que tá atrapalhando a ... há... a convivência natural, o cotidiano natural do condomínio, ou da casa, o que for, e ... eles se esquecem que eles vivem do lado de um escola e que, querendo ou não, eles vão ter que se integrar e participar, positiva ou negativamente, né? Das coisas boas ou das coisas ruins que aquela escola trás por estar... há... situada ao lado da... do condomínio. E além disso eu acho que... há... algumas vezes, acontece, né? De pessoas que não são da ... da aula propriamente dita... que está sendo realizada no momento, é... circulando, passando ao lado do... do local de aulas, isso ai também há... retira muitas vezes a concentração, tanto do professor quanto dos alunos... e vem prejudicar as vezes a aula, né? E falando assim, de uma forma mais subjetiva, também seria a questão de remuneração, né? Não sei se dá para considerar um fator externo à escola, né? Mas dando, considerando-se a remuneração de um profissional de educação física, na escola pública, assim como todos os outros profissionais, né? Que atuam nesse segmento, eu considero que... há... provavelmente seja, a maior há... influência negativa, seja o baixo salário que chega a ser uma... um brincadeira, né? Uma brincadeira a ... a exigência que se tem de um profissional dentro de uma escola pública, e a remuneração que ele recebe, então esse... eu acho que... esse é um ponto que tem que ser imediatamente atacado pelas autoridades... sob pena de inclusive deteriorar... deteriorar... uma forma... é ... irreversível na situação da escola pública.

S – Vamos começar, por um outro aspecto, agora ainda falando de fatores externos. Tu falou anteriormente em mídia, essa mídia influencia a tua aula?

B – É, eu acho que como tudo... a mídia influencia, né? A minha aula. Não tem como negar, né?

S – Em que aspecto... no que tu acha que ela ... que ela tem...

B – É, eu acho que no... no aspecto até de... eu utilizo, no caso, eu procuro utilizar a mídia como motivação, né? Por exemplo, muitas vezes eu... comento notícias que foram re... que foram... é ... veiculadas em algum... em algum ...

S – Meio de comunicação?

B – ... meio de comunicação... Eu trago para a aula para ser comentado antes ou no final da aula, né? Procurando tirar o que tem de melhor naquela notícia ali, né? Trazer a discussão, né? Provocar uma reflexão, em todos nós, né? Além, disso há... principalmente na área esportiva, né? Da mídia esportiva, que tá muito forte também, né? Meios de comunicação, é ... eu procuro muitas vezes executar alguma atividade na minha aula relacionada com o que está acontecendo, por exemplo, tá

acontecendo o campeonato gaúcho... então numa determinada aula a gente... hã... divide as equipes, cada equipe... cada equipe pega um nome duma... duma equipe que está disputando o campeonato gaúcho... relativo aquela cidade, e tal... e na determinada cidade... e se faz uma competição, dentro da aula. Se está sendo realizado o campeonato brasileiro, idem. Se está sendo realizado a copa Mercosul ou libertadores da América, sempre pegando aquelas equipes, né? Com suas respectivas cidades e países... para realizar uma competição na sala de aula.

S – hã... tu falasse dos alunos que não estão em aula e que circulam no espaço de aula.

B – Exato.

S – Não seria um, digamos assim... um... fator externo à escola, é um fator interno à escola que influencia a tua aula...

B – É, só ... só para te interromper... é assim, muitas vezes, eu falei isso, porque em muitas vezes esses alunos não são da escola, são ex-alunos, ou é o namorado ou a namorada de um aluno... e de uma forma ou outra conseguem, é... adentrar na escola...

S – Mesmo com os portões fechados?

B – Mesmo com os portões fechados.

S – Com o controle que tem? Que eu vi que é rígido o controle.

B – Mas eventualmente acontece... por... por isso que eu citei este... esse ... esse caso ou aquele. Mas tu tens razão, no momento em que tu falas que normalmente a maioria destes alunos que interferem na aula são realmente alunos da escola, então o fator é interno, né?

S – Porque que acontece isso?

B – É, isso acontece, porque... os... hã... muitas vezes os alunos, hã... ao invés de estarem no compromisso deles que é a sala de aula, por “A”... ou por motivo “A” ou “B”, eles estão liberados, então eles alegam que... a professora soltou mais cedo... ou o que o eles terminaram o trabalho ou terminaram a prova, tão liberados para circular na escola... ou muitas vezes também acontece falta de professores, né? Então se o outro professor não adianta o período eles ficam circulando nas... nas dependências da escola... então foi por isso que foi citado esse...

S – Adiantar o período acontece com a educação física?

B – É... normalmente, quando falta algum professor, hã... a direção solicita que se adiante o período, então a gente atende a solicitação da direção e faz o adiantamento do período...

S – Isso no... na tua perspectiva é positivo, é negativo? Influencia?

B – Na minha perspectiva isso é totalmente negativo, né? Porque eu acho que, no momento em que tu adianta um período, o aluno vai sair mais cedo, inevitavelmente... no momento em que um pai ou uma mãe manda o filho para a escola, ele está confiando que o filho vai ficar atendido... no horário determinado, de início e de final... no momento em que se adianta um período e o aluno sai mais cedo da escola, o pai perde o controle ou a mãe perde o controle sobre... aonde está o filho e o que que está fazendo, e eu acho isso aí totalmente negativo até por... confiança da sociedade, né? Então eu sugeriria ... a utilização de professores substitutos, que a gente sabe que um professor nunca vai conseguir, estar sempre na aula, todo mundo é humano, né? Eventualmente a pessoa não vai poder comparecer, então deveria haver um esquema de substituição de professores para que isso não levasse a ... a esse, a essa... interrupção do horário de saída mais cedo.

S – Estamos ainda nos fatores internos que influenciam a tua aula. Alguma coisa a mais que tu possa colocar nesse... a esse respeito? Tu nota que... pode ter uma referência em relação a tua aula?

B – Eu acho, só para ilustrar, né? Para completar, então, essa parte... que poderia haver mais há... recurso, né? Para a escola, né? Tanto... recursos de grande porte como quadra... ginásio, um... uma pista de saltos, uma pista de atletismo, né? Também aumentar muito a qualidade da aula de educação física. Também daqueles pequenos recursos, né? Colchonete... plintos... colchões de salto, bolas em geral, né? Eu acho que tudo isso há... aí poderia contribuir para a qualidade.

S – Há... vamos retornar um pouquinho e falar de novo sobre os... as ... influências externas da escola... normalmente a educação física e a própria regulamentação de escola é feita pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação, eles fazem regimentos, regulamentos e mandam para as escolas, tu tem conhecimento... [troca de lado da fita] ... Tu tem conhecimento de algum documento, nesses dois anos que tu está na escola, que... te ajudaram, te referenciaram na educação física, vindo da Secretaria de Educação ou do Ministério da Educação?

B – Olha, realmente, eu, nesses dois anos, eu nunca tive acesso a nenhum documento desse tipo, tá? O tipo de aula... que eu procuro executar é... vem... do meu conhecimento acadêmico do ... conhecimento que foi adquirido há... depois da minha fase acadêmica, sempre buscando novas... novas metodologias, inovações ... para ... para melhorar, mas nada assim oficial, tudo... buscado por mim mesmo.

S – Na tua opinião, por que que a educação física faz parte do currículo escolar?

B – É... é uma pergunta difícil de responder, né? Porque... quando eu nasci já era... então a gente sempre recebeu a educação física, como um... um componente do currículo escolar, né? E é uma... um questionamento inclusive que não faz parte do meu hábito, né? Eu encaro a educação física como uma disciplina como... como qualquer outra, claro que... com suas particularidades, né? E... mas eu acho de qualquer forma que é muito importante que faça parte do currículo escolar, porque a parte da educação física, ela é... fundamental, né? No desenvolvimento do ser humano, e... sem a ... sem a educação física, eu acho que ficaria super incompleto, né? Mas agora assim te responder porque que a educação física faz parte...

S – Porque tu... na tua concepção porque tu justificaria a educação física?

B – Eu justificaria a educação física, porque... ela faz parte do desenvolvimento integrar do ser humano, né? Então ela não poderia ficar de fora do currículo escolar, então a justificativa seria essa, né? Ela ... ela se integra como parte obrigatória do desenvolvimento há... geral do ser humano.

S – Qual é a diferença entre, a educação física e uma outra disciplina como a matemática, ciências... já que tu disse que a educação física desenvolve o ser humano no aspecto geral... e as outras teoricamente, não sei se tu está dizendo isso, mas não desenvolve tanto? Qual é a diferença no desenvolvimento ...

B – Eu acho...

S – Qual é a diferença de desenvolvimento dessas disciplinas?

B – Eu acho que eu não fui bem compreendido, então, porque eu falei que a educação física faz parte do... desenvolvimento geral do ser humano, assim como todas as outras, né? Então eu não falei que as outras não faziam parte, né? Mas eu vejo assim, a educação as... as outras... disciplinas elas, preferencialmente atuam no sistema cognitivo, né? E a educação física além da parte cognitiva, trabalha toda uma outra parte de motricidade de desenvolvimento... e coordenação... que as outras disciplinas também poderiam trabalhar mas... há... por um... por uma tradição, não fazem... alguns professores inclusive fazem, né? Trabalham fora de sala de aula... procuram fazer jogos, para ilustrar,

os seus conteúdos, né? Mas nada... nada parecido com a educação física, né?

S – hã... como é o planeamento das tuas atividades?

B – É realmente eu já tenho uma... um corpo de aula básico, né? Que eu desenvolvo... que... teria uma parte inicial, um aquecimento, um preparação... depois uma... uma aula, a aula propriamente dita, que geralmente... opa... é formada por... jogos, né? E... alguns exercícios de iniciação esportiva, né? E... nas modalidades de futsal, voleibol e handebol... e basicamente eu sigo este planeamento o ano inteiro, tá? Então a gente não tem um planeamento por bimestre, por mês, por semana... não existe isso aqui na escola, tá. A aula é... como eu vou te dizer, ela vem de dentro para fora... na hora mesmo.

S – Hã... tu tem pelo menos esse planeamento mais global por escrito, ou não?

B – Não, não, não tenho nada.

S – A escola tem um planeamento de educação física?

B – Se tem não é do meu conhecimento.

S – Tu não conhece, tu não sabes.

B – Não tenho conhecimento.

S – Muito bem, vamos puxar algumas coisas que tu já mencionou, tá? De onde você acredita que vieram os conhecimentos que tu utiliza na tua aula, né? Tu citasse o teu conhecimento acadêmico e posterior, pois vamos conversar um pouquinho mais sobre isso aí. Como é que foi a tua... a tua formação na faculdade, e o que que tu fez de aperfeiçoamento após?

B – É, eu acho que a minha formação acadêmica, ela foi, bem... razoável... ela foi bem aceitável. Eu tive a oportunidade de participar intensamente nas atividades, né? Na época, acadêmicas... aliás, eu já vinha de um meio esportivo, né? Que eu sempre fui atleta nas escolas em que eu estudei, fui atleta também do Internacional e do Grêmio né, de basquete... eu sempre tive hã... contato com treinamento e... arbitragem também eu fazia muito na época da faculdade... Então eu comecei a aderir mais a essa área esportiva, a área do esporte, a prática do esporte e aprendizagem tá? Depois, da... que eu me formei e continuei fazendo curso, né? De aperfeiçoamento, geralmente em congressos e encontros de professores... e alguma leitura de livros técnicos da área de educação física.

S – Que cursos eram esses, que tu... procurou fazer, e em que perspectivas foram esses cursos? Qual é a área de conhecimento que tu buscou?

B – Realmente, eu sempre busquei uma área mais esportiva, né? Então eu fiz um curso de preparação física, depois fiz um curso de basquete, né? Fiz curso de voleibol... cursos de flexibilidade e alongamento, hã... alguns cursos na área de excepcionais, que eu tive a oportunidade de fazer e fiz alguns cursos, eu sempre buscava fazer, já tinha objetivos, outros cursos eu tive a oportunidade de fazer e fiz, né? Porque também eu não ia deixar passar uma oportunidade dessa. E... agora está me faltando um curso de handebol, que eu tenho que fazer com o professor Scherer agora...

S – há, há ... Hã... além da tua... da tua... tu citasse da tua... do teu conhecimento da faculdade, né? Dos cursos que tu fizesse, da tua experiência como atleta, né? Hã... a tua experiência dando aula... hã... ela é significativa na tua prática?

B – Desculpa, eu não ...

S - Vamos ver... faz tempo que tu dá aula na educação física na escola...

B – Sim...

S – Tá? E faz tempo que tu fez a faculdade, tu usa bastante o que tu teve na faculdade, tu usa bastante o que tu teve depois da faculdade, tu usa bastante a tua experiência de dar aula? Como é que tu baseia a tua aula?

B – É, eu acho que a ... uma das principais, hã... características de uma boa aula, seria a liderança que o professor exerce sobre os alunos... claro sem ser um condicionamento, né? Mas é... tem que ser uma liderança positiva, e isso é uma das coisas que hoje equilibra, desde essa fase de atleta, depois passando pela faculdade, depois estágios que eu fiz, né? Inclusive um estágio muito importante que eu fiz, assim... em termos assim de comando de turma, foi no hospital São Pedro, né? Que não existe mais esse estágio agora... de recreação para os pacientes que eu tenho certeza que isso contribuiu muito para a minha... a minha... formação e eu utilizo até hoje. Com certeza eu utilizo muito isso, né? Depois é aquela experiência, né? Em que a gente que é dessa área a gente sabe, tu está em quadra, tu tá dentro de uma quadra, tu está jogando, tu tá treinando, e isso aí, com o passar do tempo, vai te dando mais segurança para tua atuar nessa área, e essa segurança ela passa para os alunos, então os alunos vêem... sentem aquela segurança e podem desenvolver bem a ... atividade deles, tá? Outra coisa que eu acho muito importante também, que cabe ressaltar... é... aquela coisa assim que... muitas vezes algum aluno pensa que tem a preferência... que ele joga melhor, ele é mais forte, ele é mais rápido... ou ele é mais bonito, ou ele conversa melhor, tem... tem mais... tem mais condições de manter um dialogo, né? Então muitas vezes esses alunos tendem a se reunir e tentar montar uma panelinha, para usar um termo bem conhecido né, eles montam essa panelinha, e eu na minha época de acadêmico, de estagiário, muitas vezes eu fui vítimas dessas panelinhas, então é um fato que eu permito de forma alguma que aconteça em qualquer atividade que eu esteja desenvolvendo, é a panelinha, é um tem preferência, o outro tem preferência, não ... sempre todo o aluno tem que ser considerado igualmente, tem que ter a mesma oportunidade de todos os outros, tá? Isso aí é uma coisa que eu trago de toda... de toda essa experiência, de toda essa bagagem, né? De tanto dar... quando era estudante de 2º grau, atleta, depois na fase acadêmica... e até hoje eu carrego isso.

S – Bom, então eu quero te fazer uma questão um pouquinho específica... porque a concepção do atleta, da ... da competição, não privilegia normalmente essa igualdade... que existe, que a gente procura de repente na aula de educação física. Existe sempre a valorização do rendimento e da atividade dos melhores, né? Isso não se reflete na tua aula? Como fazer, já que tu disse que gostaria de dar oportunidade para todos, como é que tu faz para que isso não aconteça na tua aula?

B – É que eu vejo a educação física, como um meio de melhorar e aumentar a qualidade de vida do indivíduo, tá? Isso deve ser uma semente plantada desde o início, desde o 1º grau, entende? Desde... desde a flor da idade, como se diz. E, seria... teria que separar o esporte de competição, do esporte de participação, né? E eu na minha escola, na realidade em que eu vivo, na fase atual... eu tenho que trabalhar com o esporte, não de competição... eu tenho que trabalhar com o esporte de participação... tá? No momento em que eu perceber, que eu tenho um aluno, e que ele é realmente superdotado, e tem condições de seguir para uma carreira de esporte de alta competição, de alto nível... o que diga-se de passagem é um fato raro... a percentagem de ... de superdotados, ela é baixíssima, em relação a pessoas normais... então, no momento em que eu perceber que eu tenho um aluno nessas condições, eu tenho que encaminhá-lo, para um... um ... uma entidade competente, né? Que vá realmente lapidar e preparar aquele indivíduo para ser um atleta de alto nível. Agora, eu não posso jamais deixar o grande grupo, que é maioria, né? Hã... desprovido de atenção... e plantar, né? O importante é no primeiro plantar dentro de cada um deles, que eles devem durante o resto da vida deles, sempre buscar uma atividade física, regular, prazerosa, que vai dar a eles uma qualidade de vida para que eles possam enfrentar hã... todas as obrigações e os percalços e... as coisas boas que eles terão pela frente.

S – Eu queria sair um pouquinho da aula de educação física contigo para discutir os superdotados, né? Tu acredita que o superdotado nasce pronto?

B – Eu acredito que ele nasça há... não pronto, mas ele vai ter que ter um indicado para determinada atividade esportiva, aí depois, durante a fase de desenvolvimento, de crescimento, se ele tiver uma lapidação adequada... ele vai chegar a ser um atleta de alto nível. Mas ele pode também ser uma pessoa com um biotipo para ser um excelente atleta em determinada modalidade, e vir a ser futuramente um sedentário que não... que não tem condições de realizar atividade nenhuma... então eu considero que o superdotado ele não nasce pronto, ele nasce com condições de se desenvolver...

S – De tudo que tu aprendeu nesse caminho de experiência... de atleta, da faculdade, da pós faculdade... O que... (interrupção)... vamos de novo... de tudo que tu aprendeu no caminho, o que que tu considera relevante, que tu utilizas na tua aula?

B – Relevante... Acho que um... eu acho que é difícil tu citar um item, né?

S – Mais de um...

B – Eu acho que... de relevante seria, o comprometimento, né? Com a atividade, a responsabilidade que tu tem que ter perante os teus alunos, os teus colegas, né? E... a parte técnica também, né? Há... a parte teórica... que sem ela tu não consegue embasar um bom trabalho... [troca da fita 1] ...

S – Então vamos ver há... o que que foi de significativo de tudo que tu aprendeu?

B – Então eu estou repetindo, né? Seria o comprometimento, né? O compromisso que tu tem que ter com os teus alunos, teus colegas... e a parte de técnica, né? Os conhecimentos técnicos que diferenciam o professor de educação física do leigo, né? E... e essa última resposta que eu tinha dado também em tu procurar dar igualdade para todos, dar condições para todos, né? Sem... sem beneficiar “A” ou “B”, sempre procurando dar os mesmo direitos para todos...

S – Descreva como é a tua aula de educação física. Tu já falou alguma coisa anteriormente sobre como é que era (incompreensível)... nós vamos detalhar um pouquinho mais...

B – A aula de educação física ela inicia com uma reunião dos alunos, aonde... aonde nessa reunião explica-se o que vai ser realizado na aula do dia. Então, normalmente se faz um aquecimento, né? Onde ... algum tipo de corrida, pode ser em círculo, pode ser para frente para trás... pode ser lateral há... e um alongamento, tá? Normalmente é assim que eu faço o início da aula. É... depois há... pode-se fazer algum tipo de... há... educativo, né? De determinado esporte que esteja trabalhando, né? Em seguida invariavelmente há... um jogo, tá? Ou um jogo recreativo, ou um jogo educativo, tá? O jogo recreativo seria mais livre, com eles podendo... é... as vezes até sair da regra, né? Há... e o jogo educativo seria aquele jogo rigoroso, né? Dentro da regra de cada esporte... ao final do ... desse jogo, é... normalmente faz-se uma reunião rápida também, onde se faz a chamada, e... o encerramento.

S – Essas turmas são... masculinas, femininas, tem aula duas vezes por semana, três vezes por semana? Como é?

B – Eu atendo os alunos, três períodos por semana, sendo que o 2º grau, eles tem os três períodos no mesmo dia, tá? É ainda no 2º grau, eu tenho turmas que eu trabalho só o masculino, separadamente, também tenho turmas em que eu trabalho só o feminino separadamente... e tem uma turma em que eu trabalho os dois sexos simultaneamente, tá? Que aí há... eventualmente eu incluo... integro os dois sexos numa atividade única, ou também posso dar a atividade separada para... os dois sexos, tá? E o 1º grau, esses sim, eu trabalho sempre só com o masculino, tá? E tenho também três períodos semanais, sendo que... há... algumas turmas tem um período em cada dia, e outras turmas tem dois períodos num dia e um período no outro dia.

S – Me descreve um pouquinho do local e do material que tu tem para dar aula aqui na escola.

B – Bom, eu tenho uma quadra, tá? Que é... onde se joga futsal e handebol... não tem tabela de basquete, então por isso eu não posso trabalhar efetivamente com o basquete, hã... e temos também um espaço hã... que se chama o saguão da escola, aonde existe uma mini quadra de vôlei, né? Que também é muito utilizada nas aulas de educação física. Existe também a sala de audiovisual, aonde hã... se faz a aula de ginástica, né? Ah ... na área externa da escola nós temos uma cancha de... de areião, que é assim denominada pelos alunos, é o areião... aonde também quando há excesso de ... de alunos, fazendo atividades na escola ... na escola também se utiliza esta cancha de areião, e além disso, o ... temos toda a área da escola, onde se usa também para fazer corridas e caminhadas... também são feitas... e no ano passado... esse ano eu só utilizei no 1º bimestre, mas no ano passado eu utilizei durante todo o ano, a cancha, a quadra poliesportiva de uma praça que tem aqui nas imediações da escola que se chama a praça Florida, tá? São essas então as... as áreas utilizadas pelas aulas de educação física.

S – O material que vocês tem aqui na escola.

B – A sim... falando agora sobre o material, tem... tem-se bolas, de futsal, né? Em uso, geralmente, tem-se duas bolas de futsal... em torno de 6 a 8 bolas de voleibol... é ... 4 bolas de handebol, cordas, arcos, hã... massas, né? Que mais ... bolas de basquete, em função de ... de não se ter um espaço de jogar basquete, tem muitas bolas de basquete, que vão sendo enviadas para a escola. Como a escola não usa elas vão sendo armazenadas então tem em torno de dez bolas de basquete. Colchonetes para a ginástica e bastões para a ginástica também. Ali na sala de ginástica, nós temos som, né? Com CD, e... uma televisão, também, né? Que eventualmente pode-se usar... inclusive agora na semana que vem nós vamos passar o vídeo do professor Scherer com os alunos...

S – há, há, há... O que, que tu considera como conteúdo da tua aula?

B – Bom, o conteúdo seria, em 1º lugar, o objetivo, né? O objetivo seria... não sei se tu vai me perguntar sobre o objetivo, tá? Então, vamos começar a falar sobre o conteúdo pelo objetivo. O objetivo é plantar no aluno... plantar no aluno um gosto pela atividade física e pelo esporte, tá? Então dentro disso a gente utiliza, o futsal... o voleibol, o handebol, hã... como meios para atingir esse fim tá. É... dentro disso, passa educativos, em jogos pré-desportivos em todas essas... essas modalidades, né? Então basicamente, né, daria para dizer que o conteúdo são os esportes, né? Seria o futsal, o voleibol e o handebol, além de outras qualidades físicas como a flexibilidade, a força, a velocidade, né? Tudo isso procura-se trabalhar também, impulsão, né? E outras valências físicas que... que agora me foge da memória.

S – Como é a tua avaliação das aulas?

B – Bom, sobre avaliação realmente é difícil tu fazer uma avaliação em educação física, porque... o ... o aluno, os alunos não são todos iguais, né? Cada aluno vai ter uma característica é... diferente. Então eu não posso usar o mesmo critério para avaliar todos os alunos, tá? Então para buscar um tipo de avaliação que eu considero mais justa, que premia o interesse do aluno... não a performance, eu faço pela... frequência, tá? Então o aluno, ele inicia a ... o bimestre, conforme é convencionado entre professores e os alunos, ele inicia o bimestre com nove... no... nove sobre dez, né? Então ele inicia com aquela nota nove e conforme ele vai faltando durante o bimestre, ele vai perdendo pontos, né? Com algumas turmas eu combino que cada falta perde meio ponto, em outras turmas eu com... eu combino que cada falta perde um ponto... geralmente aquelas turmas que tem mais aulas semanais, perdem meio ponto, e aquelas aulas que tem só uma aula semanal, perde um ponto, né? Por cada falta. Então é... exemplificando... o aluno começou com nove, ele teve duas faltas, ele vai ficar com nota sete, né? Porém, se durante o bimestre, se houver alguma atividade anormal assim, aconteceu algum fato anormal, especial, e algum aluno revelar... nesse momento... é uma... uma qualidade especial ou um... ou uma... demonstrar ter bons valores. for é... for colaborador, contribuir... decisivamente para o bem andar do ... da atividade, ele pode receber, é... pontos, né? Então aí os alunos... eles ... eles... inclusive reclamam, professor eu não vou tirar dez? Como é que eu vou tirar dez, se eu já começo com nove? Aí eu... eu digo para eles assim ó, se tu... se tu tirares dez, eu tenho que te mandar para o

Comitê Olímpico Brasileiro ou para o ... para a CBF, por que, tá? É um excelente atleta... tirar dez em educação física, mas na... na realidade, o que eu evito que eles tirem sempre dez, porque senão eles não tem... objetivo, não vai ter objetivo de melhorar, né? E... ele já é um aluno nota dez, quer dizer, ele não precisa mais fazer nada... ele já é dez, então eu procuro sempre deixar ali um nove, porque aí ele vai saber, que ... ele pode... tem mais a dar ainda e pode melhorar... um pouco mais, né?

S – Como é que funciona em um dia de chuva?

B – Aqui na escola é... nós temos uma área coberta, tá? Que é utilizada através de escala, tá? Porém, quando chove há... essa área concentra todas as turmas que tem a educação física na escola. Então quando chove nós temos o saguão coberto, que é utilizado na aula de educação física.

S – As perguntas acabaram... então normalmente a gente abre algum espaço nesse final de entrevista para o professor falar mais alguma coisa, completar algum pensamento que de repente queira, então fica a vontade, se quiser pensar um pouquinho...

B – Eu gostaria então de ... de colocar o seguinte... (interrupção)... bom então... para concluir, eu gostaria de colocar a minha satisfação, em estar participando dum trabalho dessa natureza... eu gostaria de ressaltar a importância também, né? De um trabalho assim ... e eu acho que vai... que é muito importante e eu espero que... que realmente... atinja os seus objetivos e... e consiga trazer mais qualidade para a escola pública estadual... mais valorização de todos que nela estão, começando pelos alunos até o ... os funcionários, passando pelos professores... E acho que a gente pode concluir assim, né? Agradeço também o convite para participar do trabalho... e coloco também a gente está sempre a disposição aqui na escola para colaborar em todos os sentidos nessa área.

S – Tá OK. A entrevista teve o seu término as 16 horas e 58 minutos.

Anexo 5 – Fragmento de Diário de Campo

57 PS 28/9/99

Fui observar aulas na Escola Paula Soares. Ainda estamos sob a influência da feira de ciências que aconteceu na escola até o sábado dia 25/9/99.

A professora não consegue achar os postes de voleibol.

Uma aluna chaga atrasada.

A professora pede ao zelador da escola que encontre os postes de voleibol.

Se tivesse os postes de voleibol daria voleibol.

A coordenadora do turno veio entregar 3 bolas de voleibol para a professora. Na conversa que tivemos observei que a professora reclama que somem ou são furtadas muitas bolas utilizadas para educação física.

Uma aluna que a professora diz que se destaca nas atividades da aula vem falar comigo no final do 1º período. Pensa que sou um professor relacionando alunos para equipe.

Um aluno masculino faz junto com as meninas no 1º período pois os pais não o autorizaram sua ida ao parque para fazer educação física.

No 2º e 3º períodos a professora utiliza a quadra mais apagada para jogar voleibol.

Os alunos do currículo descem para fazer atividade no meio do 3º período e inviabiliza o trabalho da professora. Com isto, esta turma que teria 2 períodos teve um somente. No 3º período a professora levava a turma normalmente a um salão para realizar algumas atividades. O salão ainda estava ocupado pela feira de ciências. Mesmo assim a professora registra como se tivesse dado 2 períodos de aula.

Quando uma bola fica presa na árvore a professora e os alunos tentam retirá-la sem sucesso. Somente o zelador consegue tirá-la com uma vara grande.

A professora me relata que existe mais uma professora de educação física na escola. Ela faz 20 horas de secretaria e 20 horas de coordenação de educação física. Ela não ministra aulas. Ficou encarregada das turmas do noturno, que não tem aula de educação física, e das competições na escola.

Às 9:40 horas realmente a quadra é invadida pelo currículo. Alguns alunos mais velhos também descem. A professora me diz que eles estão matando aula ou não tem aula. Os alunos do currículo jogam bola no meio do jogo de voleibol da professora, brincam de pegar e atrapalham as atividades. Não observo nenhum outro professor controlando estes alunos.

Os alunos da professora reclamam e ela diz que não pode fazer nada.

Às 9:44 horas começa a chover e os alunos retiram a rede e os postes. A professora libera os alunos para irem embora.

A coordenadora do turno vem recolher o material que está sendo utilizado pelos alunos do currículo e botá-los para dentro da escola por causa da chuva. Alguns alunos são muito resistentes em voltar para dentro da escola.

Às 9:50 horas a chuva pára e os alunos começam a descer para a quadra novamente. 3 alunos do currículo são chamados novamente pela coordenadora de turno para entrarem.

A professora me relata as dificuldades de relacionamento entre os professores de educação física, entre a direção e a educação física, e como é desmotivador trabalhar assim. Me parece um desrespeito muito grande da direção da escola com relação à educação física. Não existe nenhum tipo de preocupação ou valorização. A professora montou uma equipe de basquetebol com suas turmas de 8ª série e não tem apoio nenhum da direção em relação a organização, uniforme, transporte e alimentação das meninas.

No recreio notei que a professora não frequenta a sala dos professores. Fomos tomar café no bar da escola. A professora também aproveitou o recreio para entregar atestados na secretaria.

Noto que a professora tem diferentes relações com as diversas turmas. Por que?

No final do 4º período a diretora chamou a professora para conversar.

**Anexo 6 – Dados sobre Escolas e Alunos do Rio Grande do Sul –
Secretaria da Educação**

**Anexo 7 – Dados sobre Escolas e Alunos de Porto Alegre –
Secretaria da Educação**

Anexo 8 – Localização das Escolas Pesquisadas na Cidade de Porto Alegre

- 1- E.E. de 1º e 2º graus Paula Soares
- 2- E.E. de 1º e 2º graus Otávio Rocha
- 3- E.E. de 1º e 2º graus Marechal Floriano Peixoto
- 4- E.E. de 1º e 2º graus Cônego Paulo de Nadal
- 5- E.E. de 1º grau no Bairro Jardim Lindóia
- 6- E.E. de 1º grau Venezuela

Anexo 9 – Carta de Apresentação Pessoal

Porto Alegre, 14 de abril de 1999.

Exma. Sra. Profa. Cristina Torcato

M.D. Diretora da Escola Estadual de 1º Grau no Bairro Jardim Lindóia

Venho por meio desta colocar o interesse de realizar uma pesquisa para a conclusão do Programa de Mestrado em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul com os professores de educação física da escola onde a senhora cumpre a função de diretora.

Minha pesquisa procura buscar esclarecimentos sobre o conhecimento do professor de educação física na escola pública e sua relação com a prática docente.

Estou exatamente no processo de seleção das escolas e dos professores. Os motivos que me fazem procurar sua escola são:

- a) A sua escola pertence à rede estadual de ensino, à qual faço parte do quadro de carreira, existindo assim, uma aproximação do estudo teórico e com meu meio educacional.
- b) A minha pesquisa está ligada a um projeto maior dentro da Universidade Federal do Rio Grande do Sul que trata exclusivamente sobre pesquisas em escolas públicas;
- c) Existe um interesse particular em pesquisar os professores que ministram aulas de 5ª à 8ª séries do ensino fundamental, caracterizando, assim, escolas que tenham exclusivamente ensino fundamental ou escolas que tenham ensino fundamental e médio.
- d) Já houve um contato informal com um professor de sua escola, onde existiu, por parte dele, um interesse em conhecer mais sobre o projeto de pesquisa e uma possível participação nesta atividade

Desde já, agradeço sua atenção

Alexandre Scherer

**Anexo 10 – Carta de Apresentação do Programa de Pós-Graduação
em Ciências do Movimento Humano**



**ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO –
MESTRADO E DOUTORADO**

Porto Alegre, 12 de abril de 1999.

Prezado(a) Senhor(a):

Apresento a Vossa Senhoria o mestrando **Alexandre Scherer**, que solicita a permissão para a realização de sua pesquisa sobre "*O conhecimento do professor de educação física da escola pública e sua relação com a prática docente*", junto a esta escola. Assim sendo possibilitará os estudos para elaboração de sua dissertação de Mestrado.

Certos de contar com sua consideração especial, antecipamos nossos agradecimentos.

Atenciosamente.

Prof. Vicente Molina Neto,
Coordenador do curso

Ilmo (a). Sr (a).
Prof (a).
M.D. Diretor (a)
N/capital

**Anexo 11 – Reportagem do Jornal Zero Hora sobre Violência nas
Escolas**

Anexo 12 – Planejamento de Educação Física de Escola Estadual

Anexo 13 – Unidades de Significado

1. a não dispensa dos alunos que praticam outros esportes
2. a não relevância de documentos da Secretaria de Educação e MEC para o professor
3. a não valorização do planejamento pelo professor de educação física
4. acomodação do aluno na escola
5. acúmulo de turmas na educação física
6. adesão dos alunos à educação física
7. alongamento como conteúdo da aula de educação física
8. aluno superdotado na escola
9. aquecimento como conteúdo da educação física
10. atividade física como conteúdo da educação física
11. atividades da aula e o gosto do professor
12. atividades de socialização do aluno na educação física
13. atividades extra-classe e os dias letivos
14. atividades teóricas ligadas ao esporte
15. aula de educação física escolar e a liberação de tensão dos alunos
16. aula livre e educação física
17. autonomia da escola pública
18. autonomia didática e pedagógica do professor de educação física
19. avaliação de forma contínua pelo professor
20. avaliação e as capacidades dos alunos
21. avaliação e as relações dos alunos
22. avaliação e comportamento do aluno
23. avaliação e evolução do aluno
24. avaliação e frequência do aluno
25. avaliação e interesse do aluno
26. avaliação e nota em educação física
27. avaliação e o cálculo de notas dos alunos
28. avaliação e participação do aluno
29. avaliação e participação e interesse do aluno
30. avaliação e presença do aluno
31. avaliação e rendimento físico
32. avaliação e sondagem dos alunos
33. avaliação em educação física
34. avaliação em educação física e rendimento do aluno
35. avaliação em educação física e rendimento técnico
36. avaliação em educação física e roupa adequada para a prática
37. avaliação prática
38. avaliação teórica na educação física
39. barulho da aula de educação física e a reclamação dos outros professores
40. caminhada como conteúdo da educação física
41. característica da boa qualidade de vida
42. características da educação na escola
43. características da sociedade
44. características das turmas de educação física
45. características dos alunos da escola
46. classificação dos alunos
47. conceito de educação física
48. conceito de sociedade
49. concepção bancária de educação
50. concepção biologicista
51. concepção higienista de educação física

52. concepção inatista
53. concepção tecnicista
54. concepção tradicional de educação física
55. concepções de esporte
56. concepções de jogos
57. confecção de um planejamento no final do ano letivo
58. conhecimento do aluno em educação física
59. conhecimento do professor
60. conhecimento dos parâmetros curriculares da Secretaria de Educação
61. conhecimento superficial sobre a LDB
62. conquistas de espaço físico da educação física na escola
63. conteúdo da educação física
64. conteúdo mínimo para a educação física escolar
65. controle dos alunos pelo professor
66. cooperação entre os alunos na aula de educação física
67. crença de um equilíbrio entre competição e humanização
68. crise econômica e finalidade da escola
69. critérios de avaliação em educação física
70. cultura social e a falta de atividades físicas dos alunos
71. dança como conteúdo da educação física
72. defasagem do planejamento de educação física na escola
73. deficiências da educação familiar e sua influência na escola
74. democracia e a decadência da escola e da sociedade
75. desconhecimento de documentos que orientam a educação física
76. desconhecimento do plano de educação física da escola
77. desenvolvimento das aulas como conteúdo da educação física
78. desenvolvimento físico como conteúdo da educação física
79. desvalorização da educação física na escola
80. desvalorização da educação física pelos outros professores da escola
81. desvalorização da educação física pelos professores de educação física mais antigos
82. desvantagens da aula de educação física em períodos condensados
83. diferenças das aulas de educação física dentro e fora da escola
84. diferenças de exigências sobre os alunos
85. diferenças entre aula de educação física e as outras disciplinas teóricas
86. diferenças entre conhecimento e experiência
87. diferenças entre ensino e educação
88. dificuldade de aplicação prática do material do MEC
89. dificuldade dos professores da escola pública
90. dificuldades com os alunos
91. dificuldades da educação física escolar
92. dificuldades da escola
93. dificuldades da escola pública
94. dificuldades de controle de material de educação física na escola
95. dificuldades de espaço físico para a educação física
96. dificuldades de formação do indivíduo na escola
97. dificuldades de material e local para a educação física
98. dificuldades de material para a aula de educação física
99. dificuldades de uma reforma política-pedagógica
100. dificuldades do professor de educação física em avaliar o aluno
101. dificuldades do professor de educação física nas aulas
102. dificuldades do professor na formação permanente
103. dificuldades dos alunos na educação física escolar
104. dificuldades em fazer um planejamento
105. dificuldades financeiras do professor para a formação permanente
106. dificuldades na formação inicial

- 107.dificuldades na formação permanente do professor
- 108.dificuldades nas aulas de educação física escolar
- 109.diminuição dos dias de aula de educação física e a condição financeira dos alunos
- 110.disciplina dos alunos como conteúdo da educação física
- 111.disciplinas relevantes na formação inicial
- 112.divisão de classes entre escola pública e privada
- 113.educação do aluno e o conhecimento para a vida
- 114.educação e a relação das pessoas
- 115.educação e oportunidades de vida
- 116.educação e os conhecimentos estanques
- 117.educação escolar como complemento da educação familiar
- 118.educação familiar
- 119.educação familiar e educação escolar
- 120.educação física como atividade física
- 121.educação física como descarga de energia
- 122.educação física e a cognição
- 123.educação física e as aulas teóricas
- 124.educação física e as séries iniciais
- 125.educação física e comportamento dos alunos
- 126.educação física e educação familiar
- 127.educação física e socialização
- 128.educação física e trabalho
- 129.educação física escolar e treinamento escolar
- 130.educação formal e as disciplinas escolares
- 131.elementos que sustentam o planejamento do professor
- 132.elementos técnicos do esporte como conteúdo da educação física
- 133.ensino da educação física e a competição
- 134.entendimento do jogo esportivo como conteúdo da educação física
- 135.escola com fonte de informação
- 136.escola como depósito de alunos
- 137.escola como local de integração social
- 138.escola como reflexo do modelo social dominante
- 139.escola como saída para a marginalidade
- 140.escola e a falta de limite do aluno
- 141.escola e a finalidade da educação
- 142.escola e a globalização
- 143.escola e as diferenças de classes sociais
- 144.escola e formação de cidadãos
- 145.escola e o sistema capitalista
- 146.escola e preparação para vida
- 147.escola e socialização
- 148.escola e transformação social
- 149.escola pública como agente de transformação social
- 150.escola pública e a formação do atleta
- 151.escola pública X escola privada
- 152.escolha das atividades de educação física pelos alunos
- 153.espaço físico da educação física
- 154.esporte como conteúdo da educação física escolar
- 155.esporte como meio de ascensão social
- 156.esporte e a mídia
- 157.esporte e a socialização
- 158.evolução da avaliação em educação física
- 159.evolução da formação inicial em educação física
- 160.experiência atlética X a prática pedagógica do professor de educação física
- 161.experiência do professor de educação física como sustentação da prática docente

- 162.experiência do professor e a acomodação
- 163.experiência do professor e a relação com os alunos
- 164.experiência do professor e a repetição das atividades
- 165.experiência do professor e as mudanças na aula de educação física
- 166.experiência do professor e o conhecimento da realidade da escola
- 167.experiência do professor e o conhecimento dos alunos
- 168.experiência do professor e o planejamento
- 169.experiência prática do professor de educação física
- 170.experiências externas dos alunos
- 171.facilidades de espaço físico fora da escola
- 172.falta de apoio administrativo e pedagógico ao professor de educação física
- 173.falta de cobrança administrativa do planejamento da educação física
- 174.faltas como punição aos alunos
- 175.fatores que determinam o planejamento da educação física
- 176.finalidade da escola
- 177.finalidades da educação física escolar
- 178.fisiologia como conteúdo da educação física
- 179.forças externas que enfraquecem o movimento dos professores da escola pública
- 180.formação do professor de educação física
- 181.formação do professor e a relação com sua trajetória profissional
- 182.formação inicial como complemento da vida atlética
- 183.formação inicial do professor de educação física e a preparação para o trabalho na escola
- 184.formação inicial e a experiência do professor como sustentação para a prática docente
- 185.formação inicial e a informática
- 186.formação inicial e a perspectiva social
- 187.formação inicial e a perspectiva técnica
- 188.formação inicial e a reforma do ensino de 1971
- 189.formação inicial e o mercado de trabalho
- 190.formação inicial e os conhecimentos teóricos
- 191.formação inicial e teoria
- 192.formação permanente
- 193.formação permanente como complementação
- 194.formação permanente como sustentação pedagógica
- 195.formação permanente e a atualização esportiva
- 196.formação permanente e a perspectiva técnica
- 197.formação permanente e a relação com as pessoas
- 198.formação permanente e atualização
- 199.formação permanente e concepção higienista
- 200.formação permanente e dificuldades
- 201.formação permanente e esporte institucionalizado
- 202.formação permanente e leituras
- 203.formação permanente e o cotidiano do professor
- 204.formação permanente e o crescimento na carreira
- 205.formação permanente e o esporte
- 206.formação permanente e o mercado de trabalho
- 207.formação permanente e trajetória do professor
- 208.formação permanente na área da recreação
- 209.formação permanente na escola pública
- 210.formação permanente não voltada à prática do professor
- 211.formação permanente no início da carreira
- 212.função da chamada para o professor
- 213.fundamentos técnicos como conteúdos da educação física
- 214.futsal recreativo como conteúdo da educação física
- 215.ginástica como conteúdo da educação física
- 216.habilidades motoras como conteúdo da educação física

- 217.igualdades de oportunidades na aula de educação física
- 218.influência da administração escolar na educação física
- 219.influência da educação física nas séries iniciais e o desenvolvimento dos alunos
- 220.influência da mídia na educação física
- 221.influência da sociedade de consumo na formação dos valores dos indivíduos
- 222.influência da vida esportiva do professor na formação permanente
- 223.influência das atividades extra-classe na aula de educação física
- 224.influência das atividades físicas na vida do professor de educação física
- 225.influência do baixo salário no trabalho do professor
- 226.influência do clima nas aulas de educação física
- 227.influência do estado psicológico do professor na aula de educação física
- 228.influência do modelo de esporte de alto rendimento na educação física
- 229.influência dos meios de comunicação no trabalho do professor
- 230.integração da escola com a comunidade do bairro através da educação física
- 231.intercâmbio de escolas através do esporte escolar
- 232.invasão do espaço da aula de educação física
- 233.jogo recreativo não obrigatório
- 234.jogos como conteúdo da educação física
- 235.justificativa da educação física na escola
- 236.liberdade parcial dos alunos
- 237.locais de aula da educação física
- 238.materiais de aula da educação física
- 239.metodologia da aula de educação física
- 240.metodologia da aula de educação física em dias de chuva
- 241.mídia e a influência de valores capitalistas
- 242.mídia, globalização e esporte
- 243.modificações das aulas de educação física a partir da formação inicial
- 244.motivação do professor
- 245.motivação do professor e o baixo salário
- 246.mudanças esportivas e a massificação
- 247.necessidade de uma supervisão escolar
- 248.negociação professor x aluno
- 249.objetivo da educação física escolar
- 250.observação do professor
- 251.observação do professor como base para a avaliação
- 252.organização das turmas de educação física
- 253.organização dos conteúdos da educação física
- 254.orientação educacional na escola pública
- 255.origem do conhecimento do professor de educação física
- 256.participação do aluno como conteúdo da educação física
- 257.participação do professor nas propostas político-pedagógicas governamentais
- 258.percurso do professor de educação física
- 259.planejamento comum da educação física e o trabalho do professores
- 260.planejamento da educação física
- 261.planejamento da educação física defasado
- 262.planejamento do professor e a relação com os locais de aula
- 263.planejamento e a autonomia do professor de educação física
- 264.planejamento e a divisão por bimestres
- 265.planejamento e a realidade escolar
- 266.planejamento em educação física e os recursos físicos e materiais
- 267.políticas públicas e a desvalorização do trabalho do professor
- 268.políticas públicas e a manutenção do “*status quo*”
- 269.políticas públicas e a qualidade de ensino
- 270.políticas públicas e as condições físicas e materiais da educação física na escola
- 271.prática cotidiana do professor e as interações da sua formação

- 272.prática pedagógica e a aprendizagem do professor
- 273.prazer do aluno e a aula de educação física
- 274.prazer do professor de educação física
- 275.pressão dos alunos sobre o professor de educação física
- 276.problemas pessoais do professor
- 277.professor de educação física e a utilização do controle de frequência cardíaca
- 278.professor de educação física e o desvio de função
- 279.professor de educação física e o planejamento anual
- 280.professor e o conhecimento do aluno
- 281.prole e a assiduidade do professor
- 282.psicomotricidade como conteúdo da educação física
- 283.qualidades do professor de educação física
- 284.recreação como conteúdo da educação física
- 285.recurso materiais utilizados pela educação física
- 286.referenciais do professor para a sua prática cotidiana
- 287.regras dos esportes como conteúdo da educação física
- 288.relação escola X comunidade do bairro
- 289.relação escola X trabalho
- 290.relação família X escola
- 291.relação formação permanente e as atividades pedagógicas cotidianas
- 292.relação planejamento em educação física e prática pedagógica
- 293.relação professor de educação física e técnico esportivo
- 294.relação professor X aluno
- 295.relação professor X aluno e a educação
- 296.relação qualidade da aula de educação física X recursos materiais e físicos
- 297.relação teoria e prática
- 298.relação trabalho dos pais X local para deixar os filhos
- 299.relevância da didática na formação inicial
- 300.relevância da educação física na escola
- 301.relevância da supervisão escolar
- 302.rendimento esportivo como conteúdo da educação física
- 303.rendimento esportivo na educação física escolar
- 304.rendimento físico e a motivação do aluno
- 305.resistência do professor à influência administrativa na escola
- 306.resistência dos alunos à aulas de educação física em público
- 307.resistência dos professores à mudanças
- 308.respeito às individualidades dos alunos na aula de educação física
- 309.riscos da aula de educação física fora da escola
- 310.setores administrativos da escola e a relevância da educação física
- 311.situação funcional do professor
- 312.situação funcional do professor e a metodologia da aula
- 313.situação funcional do professor e a motivação
- 314.socialização como conteúdo da educação física
- 315.sociedade competitiva e a humanização
- 316.sociedade competitiva e o conhecimento globalizado
- 317.sociedade competitiva e os interesses individuais
- 318.sociedade globalizada e o desequilíbrio entre as classes
- 319.substituição das aulas de educação física pelas atividades extra-classe
- 320.substituição dos professores
- 321.teatro como conteúdo da educação física
- 322.técnica do esporte como conteúdo da educação física
- 323.trabalho do professor como resultado de seu processo vivido
- 324.trajetória do professor de educação física
- 325.unidade corpo-mente
- 326.utilização da educação física para aumentar os dias letivos na escola

- 327.utilização da mídia esportiva na aula de educação física
- 328.utilização de espaço físico fora da escola para aula de educação física
- 329.utilização do esporte de alto rendimento na educação física escolar
- 330.valências físicas como conteúdo da educação física escolar
- 331.valores do cidadão
- 332.valores relevantes para a humanidade
- 333.valorização da educação física pelos alunos
- 334.vantagens da aula de educação física em períodos condensados
- 335.vida atlética do professor de educação física
- 336.violência da comunidade do bairro