

MÔNICA URROZ SANCHOTENE

**A RELAÇÃO ENTRE AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS PELOS PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA E A SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação de Mestrado
Para obtenção do título de Mestre em
Ciências do Movimento Humano
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Programa de Pós-Graduação em Ciências
do Movimento Humano
Escola de Educação Física

Orientador: Prof. Dr. Vicente Molina Neto

Porto Alegre

2007

FOLHA DE APROVAÇÃO

Mônica Urroz Sanchotene.

A relação entre as experiências vividas pelos professores de educação física e a sua prática pedagógica: um estudo de caso.

Dissertação de Mestrado.

Objetivo do trabalho: Compreender qual a relação que se estabelece entre as experiências vividas pelos professores de educação física na sua trajetória e a prática pedagógica desenvolvida nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano – EsEF/UFRGS.

Linha de Pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica.

Porto Alegre, 03 de Julho de 2007.

Profa. Dr^a Zenólia Christina Campos Figueiredo.

Profa. Dr^a Mari Margarete dos Santos Forster.

Prof. Dr. Marco Paulo Stigger.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa.

A elas dedico este trabalho e a citação abaixo:

***Ando devagar porque já tive pressa
e levo esse sorriso porque já chorei demais.
Hoje me sinto mais forte, mais feliz, quem sabe,
eu só levo a certeza de que muito pouco sei,
ou nada sei.
Conhecer as manhas e as manhãs
o sabor das massas e das maçãs.
É preciso amor prá poder pulsar,
É preciso paz prá poder sorrir,
É preciso a chuva para florir.
[...]
Todo mundo ama um dia,
Todo mundo chora.
Um dia a gente chega
E no outro vai embora.
Cada um de nós compõe a sua própria história
E cada ser em si carrega o dom de ser capaz
de ser feliz.***

(Tocando em frente. Almir Sater e Renato Teixeira)

RESUMO

O objetivo da presente pesquisa foi o de compreender qual a relação que se estabelece entre as experiências vividas pelos professores de educação física e a prática pedagógica por eles desenvolvida em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Neste sentido, a aproximação ao problema e as interpretações fundamentaram-se nas teorias da ação e na nova epistemologia da prática. As opções metodológicas pela abordagem qualitativa e pelo estudo de caso etnográfico estão vinculadas ao interesse de desvendar as teorizações implícitas dos professores e as rotinas de sua prática. Para tanto, foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de informações: observações participantes com registro em diário de campo, análise de documentos, entrevistas semi-estruturadas e entrevista escrita. Com a intenção de construir conhecimento de forma dialógica, a pesquisa foi apresentada aos professores colaboradores do estudo e suas impressões a respeito de todo o processo e das considerações finais constam no posfácio desta dissertação. A pesquisa empírica foi desenvolvida em uma escola da Rede Municipal de Ensino (RMEPOA), com 7 professores de educação física e revelou que suas práticas constituem-se de um saber plural, derivado de suas experiências escolares, de suas vivências esportivas, de sua formação inicial e permanente e de suas aulas na escola. Entretanto, a prática pedagógica não é desenvolvida apenas baseada rotinas e em improvisações. Os professores refletem a respeito de suas experiências, amparando-se em diferentes fontes de conhecimento.

Palavras-chave: Prática pedagógica, Formação de professores, Educação física.

ABSTRACT

The objective of the present work was to comprehend what is the relation established between the lived experiences of Physical Education Teachers and their pedagogical practices developed in a school of the Municipal Educational Network of Porto Alegre. In this sense, the problem approach and the interpretations are founded on the theories of action and on the epistemological practice. The methodological options for the quality approach and for the study of ethnographical case are linked to the concern of revealing teachers' implicit theorizations and the routine of their practices. For such, the following information collecting instruments were used: participative observations with a recorded log, document analysis, semi-structured and written interviews. With the intention of building up knowledge in a dialogical form, the research was presented to the collaborative teachers of the study and their impressions of all the process as well as their final considerations are inserted in the epilogue of this dissertation. The empirical research was developed in a school of the Municipal Educational Network of Porto Alegre with seven Physical Education Teachers and it revealed that their practices are constituted by a pluralized knowledge, deriving from their school, sportive and initial experiences as well as their classes in school. However, the pedagogical practice is not developed solely based on routines and on improvisations. Teachers reflect on their experiences, seeking the support of diverse knowledge sources.

Key-words: Pedagogical practices, Teacher's teaching, Physical education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA/REFERENCIAL TEÓRICO	15
1.1 AS DIVERSAS POSSIBILIDADES DE COMPREENDER A PRÁTICA (OU PROBLEMATIZANDO O QUE SE CONVENCIONOU CHAMAR DE PRÁTICA)	16
1.2 A TRAJETÓRIA E A EXPERIÊNCIA NA INCORPORAÇÃO DO <i>HABITUS</i> ...	24
1.3 O CONTEXTO E A PRÁTICA	27
1.3.1 Contextualizando o campo de estudo	30
1.3.2 A Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA)	31
1.3.3 Escola por ciclos e educação física na RMEPOA	34
1.4 PROBLEMA DE PESQUISA	37
1.5 QUESTÕES DE PESQUISA	39
2 ASPECTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS	40
2.1 ESTUDO PRELIMINAR	43
2.2 ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO	46
2.2.1 Trabalho de campo	49
2.2.1.1 Observação participante	50
2.2.1.2 Entrevista	54
2.2.1.3 Análise de documentos	57
2.2.2 O processo de validação da pesquisa	59
2.3 O BAIRRO RESTINGA	60
2.4 A ESCOLA RESTINGA	61
2.4.1 Os professores de educação física da Escola Restinga	65
3 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E DE ANÁLISE DAS CATEGORIAS	68
3.1 DESCRIÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	70
3.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ENTRE ROTINAS, ESTRATÉGIAS E SABERES	76
3.2.1 As rotinas na/da prática pedagógica	77
3.2.2 As estratégias da prática	80
3.2.3 A prática pedagógica: seus conhecimentos e seus saberes	85
3.2.4 O papel do esporte nas aulas de educação física	88
3.3 DAS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS PELOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A RELAÇÃO COM A SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA (OU, DE ONDE PROVÉM AS INCORPORAÇÕES?).....	97

3.3.1 A influência das formações na prática pedagógica dos professores de educação física	106
3.4 DA RELAÇÃO QUE SE ESTABELECE ENTRE O CONTEXTO ESCOLAR E A PRÁTICA PEDAGÓGICA	110
3.4.1 A relação do professor com os alunos nos momentos de aula ...	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
POSFÁCIO	132
REFERÊNCIAS	136

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Elementos que constituem a prática pedagógica	23
QUADRO 2 – Entrevistas	56
QUADRO 3 – Transcrições	57
QUADRO 4 – Caracterização dos professores participantes da pesquisa	66
QUADRO 5 – Categorias e subcategorias	70

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Planta da escola	64
-----------------------------------	----

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Carta de apresentação do PPGCMH	143
Apêndice B – Carta de apresentação da SMED	144
Apêndice C – Carta de apresentação do professor orientador	145
Apêndice D – Termo de consentimento livre e esclarecido	146
Apêndice E – Declaração de consentimento dos professores	149
Apêndice F – Declaração de consentimento da escola	150
Apêndice G – Carta aos professores colaboradores do estudo	151
Apêndice H – Autorização do comitê de ética em pesquisa da UFRGS .	153
Apêndice I – Questões da entrevista semi-estruturada	154
Apêndice J – Entrevista da professora Glória	155
Apêndice L – Cronograma das observações da pesquisa	167
Apêndice M – Trechos do diário de campo	170
Apêndice N – Unidades de significado	174
Apêndice O – Blocos temáticos	184

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Exemplo de planejamento de educação física	186
ANEXO B – Modelo de avaliação trimestral da Escola Restinga	187

LISTA DE ABREVIATURAS

ATEMPA – Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre

CREF – Conselho Regional de Educação Física

CONFED – Conselho Federal de Educação Física

CPERS – Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sindicato dos Trabalhadores em Educação

EF – Educação Física

EJA - Educação de jovens e adultos

EsEF – Escola de Educação Física

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

F3P-EFICE - Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte

PMPA – Prefeitura Municipal de Porto Alegre

PPGCMH/UFRGS – Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

PPGEDU/UFRGS – Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

RMEPOA – Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

SME – Secretaria Municipal de Esportes, Recreação e Lazer de Porto Alegre

SME/POA – Secretaria Municipal de Esportes, Recreação e Lazer de Porto Alegre

SMED – Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre

SIMPA – Sindicato dos Municipários de Porto Alegre

SP - Sala dos Professores (da escola na qual realizei o trabalho de campo)

SOE – Serviço de Orientação Educacional

SOP – Serviço de Orientação Pedagógica

SSE – Serviço de Supervisão Educacional

UFPEL – Universidade Federal de Pelotas

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

INTRODUÇÃO

O foco da presente dissertação é a prática pedagógica dos professores de educação física. Examino-a a partir das teorias da ação. Meu interesse nesse estudo emerge, fundamentalmente, de minhas inquietações cotidianas como professora de educação física, trabalhando em escolas públicas (municipais ou estaduais) há mais de 15 anos.

Durante este tempo de trabalho, indagava-me a respeito do porquê os professores se depararem com tantas dificuldades ao tentarem promover mudanças em suas práticas pedagógicas. O interesse pelas práticas pedagógicas que se desenvolvem no interior da RMEPOA, especialmente dos professores de educação física, não é individual. Este trabalho faz parte de um conjunto de produções do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE), que, atualmente, está organizado a partir do Projeto de Pesquisa intitulado “A formação profissional e a prática pedagógica dos professores de educação física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: relações emergentes e efeitos gerados pelas transformações sociais e profissionais no trabalho e na vida dos docentes”.

A partir do referencial teórico adotado, busco compreender como se estruturam as práticas pedagógicas dos professores, entendendo que elas são o produto de um *habitus* e de um contexto. A discussão a respeito da noção de *habitus* estará ancorada na teorização de Pierre Bourdieu (1983, 2005) e o contexto será compreendido como os espaços, os lugares, os tempos e as relações interpessoais nas quais se desenvolvem estas práticas.

O trabalho está organizado em 3 capítulos. No capítulo 1 será desenvolvida a aproximação ao problema, partindo da discussão teórica e da contextualização do estudo. No segundo capítulo serão expostas as decisões metodológicas adotadas e a descrição dos instrumentos de coleta de informações utilizados, bem como uma série de informações que permitam ao

leitor acompanhar o desenvolvimento do trabalho de campo. Finalmente, no terceiro capítulo, descrevo as práticas pedagógicas dos professores de educação física e o processo de construção das categorias de análise, bem como a discussão das mesmas. O trabalho é encerrado com as considerações finais e o posfácio, que foi redigido após a apresentação da pesquisa aos professores colaboradores.

1 APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA/REFERENCIAL TEÓRICO

[...] as perguntas que fazemos, as teorias que utilizamos, guiam nossa indagação; na realidade, o que chegamos a saber sobre o mundo está influenciado pelas ferramentas de que dispomos (EISNER, 1998).

O presente referencial baseia-se nas teorias da ação. Através destas pretendo discutir como se constitui a prática pedagógica dos professores de educação física na RMEPOA, buscando compreendê-la a partir das abordagens e dos conceitos de autores como Pierre Bourdieu, Bernard Lahire, Claude Dubar e Philippe Perrenoud.

Para Bourdieu (2005) uma teoria da ação repousa na seguinte idéia:

Os "sujeitos" são, de fato, agentes que atuam e que sabem, dotados de um *senso prático* [...], de um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e de divisão (o que comumente chamamos de gosto), de estruturas cognitivas duradouras (que são essencialmente produto da incorporação de estruturas objetivas) e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada. O *habitus* é essa espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação – o que chamamos, no esporte o senso do jogo, a arte de *antecipar* o futuro do jogo inscrito, em esboço, no atual estado do jogo (p. 42) [grifo do autor].

Busco, ao longo do trabalho, aproximar o conceito de *habitus* aos conceitos de trajetória e de experiência, no intuito de compreender a prática como uma reação não mecânica em uma determinada situação. Pretendo, no entanto, problematizar a prática, afastando-me da noção de ato mecânico, dos ideais de práticas pedagógicas ou, ainda, de uma resposta racional. Trata-se de resgatá-la em sua materialidade (observações das aulas de educação física) e de discutir com quem as produz: os professores de educação física.

1.1 AS DIVERSAS POSSIBILIDADES DE COMPREENDER A PRÁTICA (OU PROBLEMATIZANDO O QUE SE CONVENCIONOU CHAMAR DE PRÁTICA)

Penso que identificar a constituição das práticas é particularmente importante para compreendê-las. Neste sentido, a abordagem se dará a partir de teorias sociais e educacionais, mais especificamente através de autores como Bourdieu (1983, 2005); Dubar (2005); Lahire (2002) e Perrenoud (1993, 2001). Algumas questões serão tratadas a partir da nova epistemologia da prática, através de Schön (1992), Silva (2005), Tardif (2002) e Borges (2003). Esta abordagem permitirá compreender como se constituem as práticas dos professores, quais são seus condicionantes e quais são (e se existem) os espaços para a reflexão na ação e para a reflexão sobre a ação.

Deste modo, busco problematizar o que se convencionou chamar de prática, evitando abordagens simplistas que entendem a prática como uma reação mecânica¹ e afastando-me dos ideais de práticas pedagógicas. Perrenoud (1993) já encaminhava a discussão no sentido de romper com a imagem racionalista e simplificada da ação; considerava, inclusive, que subestimar a força da razão prática era falta de realismo.

Alio-me ao autor, ao considerar que a utilização da noção de *habitus*², para compreender a prática pedagógica dos professores, “[...] permite articular consciência e inconsciência, razão e outras motivações, decisões e rotinas, improvisação e regularidades” (PERRENOUD, 1993, p. 24).

Neste sentido, Bourdieu (1983) coloca que a prática é o produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus*. Nas palavras do autor:

¹ A este respeito Lahire (2002) faz uma crítica à sociologia que, por muito tempo, associou os hábitos à idéia de “reação mecânica a estímulos determinados” desprovido-o de reflexividade e auto-engendrado. Afirma que “No pensamento de numerosos sociólogos americanos do começo do século, o termo “hábito” estava obrigatoriamente ligado à concepção reducionista do behaviorismo em matéria de estudo da ação humana” (p. 75) [grifo do autor].

² Refiro-me a elaboração de Pierre Bordieu a respeito da noção de *habitus*.

A prática é, ao mesmo tempo, necessária e relativamente autônoma em relação à situação considerada em sua imediatidade pontual, porque ela é o produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus* - entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona em cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações - e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados (BOURDIEU, 1983, p. 65).

O autor considera que o *habitus* é o produto da história e um princípio estruturador e gerador de práticas individuais e coletivas. Para Bourdieu,

as estruturas constitutivas de um tipo particular de meio [...], que podem ser apreendidas empiricamente sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado, produzem *habitus*, sistemas de disposições duráveis, [...] estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como *princípio gerador e estruturador de práticas e das representações* (1983, p. 60-61) [grifo nosso].

Cabe destacar que, segundo Dubar (2005), o termo *habitus* foi utilizado por Durkheim e que Bourdieu retoma esta noção “[...] e lhe dá uma definição mais complexa, mais dialética e com a pretensão de ser mais operacional” (DUBAR, 2005, p. 77).

Especificamente, no que se refere às práticas dos professores de educação física, o *habitus* (ou as disposições para a prática) dos professores seria estruturado a partir da escolarização do futuro professor, da formação inicial e de suas experiências corporais e esportivas, influenciando a prática pedagógica e, algumas vezes, se impondo como uma limitação às mudanças da prática³.

³ Mais adiante neste trabalho trabalharei com as idéias de Silva (2005) para quem, durante a escolarização são incorporados *habitus* de estudante e não de professor.

Gostaria de antecipar que, posteriormente, tratarei de forma mais aprofundada a relação entre *habitus* e experiência, compreendendo-a como um dos elementos constituintes da prática dos professores.

Relativizando esta concepção de *habitus* como incorporação, Dubar (2005) ressalta que: “o passado não determina mecanicamente a visão do futuro [...]” (p. 93), e:

Por isso, a hipótese “visões do futuro reproduzindo as percepções do passado” é apenas uma das configurações possíveis da articulação entre representações (e categorias) herdadas da trajetória passada e estratégias (e categorizações) possibilitadas pelas oportunidades do sistema”⁴ (DUBAR, 2005, p. 93) [grifo do autor].

Assim, para o autor, a socialização pode ser entendida como um “[...] processo biográfico de incorporação das disposições sociais oriundas não somente da família e da classe de origem, mas também do conjunto dos sistemas de ação atravessados pelo indivíduo no decorrer de sua existência” (p. 93, 94).

Uma terceira possibilidade de compreensão do processo de constituição das práticas é discutida por Lahire (2002). A intenção deste autor é a de “[...] tratar teoricamente a questão do passado incorporado, das experiências socializadoras anteriores, evitando negligenciar ou anular o papel do presente (situação) [...]” (p. 47). Neste sentido, nem o acontecimento desencadeador, nem a disposição incorporada podem ser entendidos como os únicos determinantes da prática. Para Lahire (2002), existem formas variadas de estruturação de um *habitus* que não somente a ação, como a linguagem (o autor refere-se a práticas languageiras), por exemplo. Considera que as experiências passadas estão presentes em nossos esquemas de ação.

⁴ Dubar (2005) considera, ainda, que “[...] essa causalidade é probabilista: exclui toda a determinação mecânica dos momentos seguintes por um ‘momento’ privilegiado” (p. 94) [grifo do autor].

A ação (a prática, o comportamento, ...) ⁵ é sempre o ponto de encontro das experiências passadas individuais que foram incorporadas sob forma de esquemas de ação (esquemas sensório-motores, esquemas de percepção, de avaliação, de apreciação, etc.), de hábitos, de maneiras (de ver, de sentir, de dizer e de fazer) e de uma situação social presente (LAHIRE, 2002, p. 69).

Porém, Lahire (2002) chama atenção para o fato que em uma sociedade complexa há uma grande diversidade em relação ao momento da incorporação e ao momento da ação. Neste sentido, o autor critica a teorização de Pierre Bourdieu, especialmente em relação à excepcionalidade do contexto histórico estudado. Lahire (2002) considera que Bourdieu “[...] captou o funcionamento de uma sociedade tradicional fracamente diferenciada [...]” (p. 24), na qual “[...] os atores modelados por tais sociedades estão dotados de um estoque particularmente homogêneo de esquemas incorporados de ação” (p. 24).

Sendo assim, Lahire (2002), considera que os homens são plurais, que incorporam diversos esquemas de ação (constituindo um estoque de conhecimentos) que estarão disponíveis no momento da ação. E, ainda, que estes diversos repertórios podem coexistir pacificamente e se exprimem em contextos sociais diferentes.

Na sociologia da educação, compreender a ação dos professores a partir da noção de *habitus* não é algo novo. Perrenoud (2001) considera que a ação pedagógica dos professores é constantemente orientada pelo *habitus*, colocando-o como uma gramática geradora das práticas. Para o autor, o *habitus* é moldado pela interiorização de um aprendizado baseado em tentativas e erros e pela seleção das respostas adequadas ao meio físico e social.

⁵ Lahire (2002) trata como sinônimos a prática, a ação e o comportamento.

Assim, para Perrenoud (1993), os professores produzem rotinas que são colocadas em ação sem avaliar seu caráter arbitrário: “É a parte da reprodução, de tradição coletiva retomada por conta própria ou de hábitos pessoais cuja origem se perde no tempo” (p. 21). O autor considera, ainda, que há uma tendência racionalista e que, por várias razões, a prática é apresentada como sendo mais consciente e racional do que o é na realidade. Enfatiza que muitas das ações e das rotinas desenvolvidas pelos professores não são conscientes. Neste sentido, utiliza-se da noção de *habitus* no sentido de romper com a imagem racionalista e simplificada da ação, buscando entendê-la em seus aspectos não conscientes, em suas motivações, improvisações e rotinas.

Para Perrenoud (2001), a ação pedagógica⁶ é constantemente orientada pelo *habitus*. Este autor trata da transformação dos esquemas de ação em rotinas sugerindo que, no período inicial da carreira, os professores testam e selecionam procedimentos, transformando as ações que deram certo em rotinas. Alguns saberes se extinguem ou enfraquecem, enquanto outros vão se transformando em rotinas, sendo incorporados às disposições e conformando o *habitus* profissional. O autor destaca a gestão da urgência, que é considerada a parte de imprevisto na ação planejada, pois, algumas ações do professor são ponderadas, fundadas em valores e raciocínios; outras, são tomadas na urgência, na improvisação. No entanto, para agir na urgência o professor mobiliza reflexos, e “[...] Bourdieu insistiu justamente no fato de que não reagimos ao acaso, mas em função de nosso *habitus*, na ilusão da espontaneidade e da liberdade” (PERRENOUD, 2001, p. 168). Perrenoud (2001)

⁶ Cabe esclarecer que a mudança de designação de prática pedagógica para ação pedagógica deve-se ao fato que estou apresentando a concepção teórica de Perrenoud. Este fato acontecerá outras vezes neste trabalho devido à designação que os autores dão: prática ou ação. Na minha perspectiva o que os professores realizam é uma prática, neste caso, uma prática pedagógica.

considera que: “Nossa dependência mais forte é em relação à parte menos explícita e reconhecida de nosso próprio *habitus*” (p. 169).

Neste sentido, para Perrenoud (2001), o *habitus* também é investido na preparação das aulas, em sua organização e na escolha das atividades, traduzindo a nossa capacidade de operar “sem saber”, em uma rotina econômica ou para fazer face às emergências do cotidiano. Em toda ação complexa, mesmo em situação de urgência ou no quadro de uma rotina, manipulamos informações, representações, conhecimentos pessoais e saberes sociais; “[...] mas é o *habitus* que governa esses tratamentos” (p. 170).

No Brasil, Silva (2005) trata deste tema com bastante propriedade, centrando seu interesse em “[...] investigar como se aprende para ensinar na sala de aula” (p. 154). Para tanto, utilizou-se da teoria da ação prática de Bourdieu aliada ao conceito de experiência (THOMPSON, 1981), ressaltando que, para Bourdieu “[...] práticas deixam de ser meros saberes práticos e configuram um comportamento que denominou *habitus*” (SILVA, 2005, p. 156). Em relação ao papel da experiência na prática dos professores ressalta, concordando com Thompson, que a experiência é fruto de “[...] muitos acontecimentos inter-relacionados ou de muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento” (THOMPSON, 1981, p. 15). Ao relacionar *habitus* e experiência, a autora considera que são “[...] duas noções fundamentais aos estudos sobre o lugar da teoria e da prática na formação e atuação docentes, tendo em conta a estruturação do objeto de estudo das investigações sobre o ato de ensinar na sala de aula” (SILVA, 2005, p. 158)⁷.

Partindo desta base teórica e de pesquisas empíricas, Silva (2005) denomina de *habitus* professoral,

⁷ Silva (2005) ainda ressalta que “Bourdieu e Thompson usaram a mesma lógica para formular instrumentos explicativos de denominações diferentes, mas logicamente semelhantes e intercomplementares sobre a ação prática dos homens” (p. 158).

o conjunto de ações que visivelmente eram exercidas pelo professor e pelas professoras (respectivamente, um professor e três professoras) observados, que recebiam respostas imediatas, objetivas e espontâneas de seus alunos, que estabeleciam relação direta com os gestos de ensino decididamente intencionais praticados por esses profissionais (p. 158).

A autora lembra, ainda, que “[...] um *habitus* pode ser reestruturado com outras práticas, configurando um outro *habitus*” (p. 159). E conclui, dizendo que,

durante a formação os discentes estruturam o *habitus* estudantil, e não o *habitus* professoral, pois o último será desenvolvido somente no e com o exercício da docência. E é exatamente por isso que se afirma que o ato de ensinar na sala de aula denomina-se *habitus*, e não prática docente, sobretudo quando o que está em jogo é a constituição do objeto das investigações sobre o ensino na sala de aula (p. 160).

Partindo da teorização até aqui apresentada, pretendo discutir a respeito de quais disposições são incorporadas na escolarização e a partir de nossas experiências: um *habitus* profissional (PERRENOUD, 2001), um *habitus* estudantil (SILVA, 2005) ou um *habitus* professoral (SILVA, 2005)?

Apesar de concordar com as teorizações dos autores acima, sobretudo no que se refere à utilização da noção de *habitus* na compreensão das práticas pedagógicas, penso que a prática pedagógica não se trata, exclusivamente, de um *habitus*. Entendo que o *habitus* (como estruturas estruturantes) constitui a prática dos professores, inclusive inconscientemente. Pois os professores, durante a sua própria escolarização e através de distintas vivências, incorporam disposições para a ação; ou seja, incorporam expectativas em relação aos alunos e ao funcionamento da escola que vêm a ser fundamentais nas tomadas de decisões, no sentido de orientar suas práticas. Deste modo, as experiências vividas pelos professores são incorporadas e constituem suas disposições para a ação, seus esquemas de julgamento e de

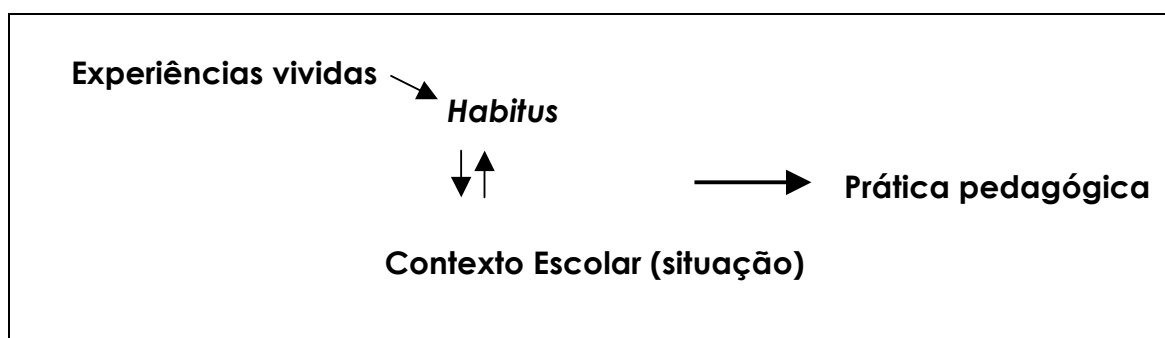
avaliação, e tendem a influenciar na organização das aulas e na organização escolar.

Estas disposições constituem e configuram a prática pedagógica e os padrões de avaliação e de comportamento, influenciando no planejamento das aulas e nos relacionamentos do professor com os alunos. Neste sentido Lahire (2002) observa que:

A criança, o adolescente e, depois, o adulto não incorporam, propriamente falando, “estruturas sociais”, mas hábitos corporais, cognitivos, avaliadores, apreciativos, etc., isto é, esquemas de ação, maneiras de fazer, de pensar, de sentir e de dizer adaptadas (e às vezes limitadas) a contextos sociais específicos (p. 173) [grifo do autor].

Lembro que não considero que o *habitus* (profissional ou professoral) seja a prática; mas que o *habitus* é um dos aspectos fundamentais na constituição das práticas pedagógicas dos professores.

Nesta perspectiva, a prática pedagógica dos professores de educação física será entendida como resultante da interação entre um *habitus* e um contexto. Com o intuito de tornar mais clara a perspectiva de análise proponho o seguinte esquema:



Quadro 1: Elementos que constituem a prática pedagógica.

Considero importante esclarecer que a centralidade da pesquisa repousa na constituição das práticas pedagógicas. O contexto, como um dos fatores constituintes da prática, será tratado mais adiante neste trabalho e

abará aspectos relativos à escola, como: os espaços destinados às aulas de educação física, as relações que se estabelecem entre os professores de educação física e os de outras disciplinas, as relações interpessoais e as situações desencadeadoras nas quais se desenvolve esta prática.

1.2 A TRAJETÓRIA E A EXPERIÊNCIA NA INCORPORAÇÃO DO HABITUS

Entendo que compreender a estruturação das práticas a partir do conceito de *habitus* permite aprofundar o conhecimento em relação à constituição das mesmas. Porém, aliado à possibilidade de aprofundamento a respeito de como se estruturam estas práticas, outras questões se colocam: Como são estruturados os esquemas de ação dos professores? Quais as possibilidades de mudança dos mesmos? Que limites se impõem às mudanças?

A partir destas questões se estabelece um amplo debate em torno do papel da trajetória e da experiência na estruturação de um *habitus*. Procurei tratar, inicialmente de alguns pontos da teoria inspirada em autores estrangeiros, para posteriormente citar os autores nacionais.

Neste sentido, Lahire (2002) destaca que:

[...] o campo de investigação proposto aqui levanta a questão das modalidades de desencadeamento dos esquemas de ação incorporados (produzidos no decorrer do conjunto das experiências passadas) pelos elementos ou pela configuração da situação presente, isto é, a questão das maneiras como uma parte – e somente uma parte – das experiências passadas incorporadas é mobilizada, convocada e despertada pela situação presente (p. 52).

Ou seja, o interesse do autor repousa não somente na constituição dos esquemas de ação, mas, fortemente, em como se dá a mobilização destes esquemas de ação.

No entanto, Dubar (2005), ao entender que há distinção entre as condições de produção e as condições de funcionamento do *habitus* considera que este possa ser o produto tanto de condições objetivas quanto

proveniente de uma impregnação de atitudes subjetivas. Para este autor o *habitus* é entendido como produto de uma trajetória social.

É com o intuito de problematizar estas questões que utilizo os conceitos/noções de experiência e *habitus*, na tentativa de compreender como se incorporam os esquemas de ação que constituem as práticas. Como já explicitado neste trabalho, para Bourdieu (1983) as experiências passadas integram o *habitus*. Nesta perspectiva, Silva (2005) fez uma aproximação dos conceitos de *habitus* e de experiência com o objetivo de compreender como se estruturam as práticas dos professores de sala de aula, pois para a autora, “[...] a semelhança entre a lógica da noção de experiência e a noção de *habitus* é visível. O que seguramente se pode dizer é que uma não existe sem a outra, já que o *habitus* é a substância da experiência, e vice-versa” (p. 158) [grifo da autora].

Sendo assim, a utilização do conceito de experiência⁸ permite apreender as condições objetivas da ação, ao mesmo tempo em que evita uma visão “determinista” que a reduziria a uma resposta mecânica e direta a determinações. Sobretudo, se pensarmos como Thompson (1981), para quem:

A experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamentos. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo. Se tivermos de empregar a (difícil) noção de que o ser social determina a consciência social como iremos supor que isto se dá? [...] O que queremos dizer é que ocorrem mudanças no ser social que dão origem a experiência modificada; e essa experiência é determinante, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõem novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados (p. 16).

⁸ Experiência é um conceito bastante presente no debate sociológico e filosófico. Para Giles (1993) é o conhecimento que deriva de atividades, práticas e aptidões pessoais; enquanto que para Mora (1996) é um termo empregado em vários sentidos, podendo ser o ensinamento adquirido com a prática: ofício, profissão ou experiência de vida.

O autor segue dizendo que, fora dos recintos da universidade outro tipo de conhecimentos se processa o tempo todo:

Mas devo lembrar a um filósofo marxista que conhecimentos se formaram, e ainda se formam, fora dos procedimentos acadêmicos. E tampouco eles têm sido, no teste da prática, desprezíveis. Ajudaram homens e mulheres a trabalhar nos campos, a construir casas, a manter complicadas organizações sociais, e mesmo, ocasionalmente, a questionar eficazmente as conclusões do pensamento acadêmico (THOMPSON, 1981, p.17).

Esta discussão também se faz presente no âmbito da educação física, mais especificamente no trabalho de Borges (2003). A autora coloca que não pretende fazer uma apologia ao saber da prática, mas dar relevo a outros aspectos da formação do saber/prática dos professores de educação física que vêm sendo desconsiderados em sua formação. Neste trabalho, a autora busca investigar as múltiplas influências que envolvem a prática pedagógica de dois professores no que diz respeito à construção de saberes e considera que, possivelmente, estes saberes provêm das experiências profissionais vivenciadas no contexto escolar. Borges (2003) refere-se “[...] à idéia de que muitos dos saberes que formam os professores são resultantes das experiências que estes adquirem na trajetória profissional, no desenvolvimento de atividades pedagógicas vivenciadas nas instituições onde atuam e atuaram” (p. 109-110). No entanto, para evitar uma análise mecânica contexto-prática, a autora utiliza o conceito de *habitus* para partir da prática pedagógica dos professores e “[...] buscar identificar como se dá e quais elementos influenciam a construção dos saberes” (p. 111). Neste sentido, a expressão saberes da experiência, diz respeito, principalmente, às interações vivenciadas pelos docentes.

O conceito de saberes da experiência, para Tardif (2002), refere-se a saberes específicos que são desenvolvidos pelos professores, fundados nos saberes do cotidiano e no conhecimento do seu meio. Estes saberes brotam da

experiência e são validados por ela: “Eles incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser” (p. 39). Neste sentido, para o autor, o saber dos professores é pessoal e está relacionado com a sua identidade, com a sua experiência de vida, com a história profissional, no relacionamento com os alunos, com os outros trabalhadores da escola, ou seja, é necessário estudá-lo vinculando-o aos elementos constitutivos do trabalho docente.

Assim, é reforçada a idéia de que o *habitus* constitui a prática pedagógica dos professores através da incorporação de experiências vividas e da repetição de ações que deram certo. Encontram-se presentes no *habitus* dos professores saberes que foram constituindo-se ao longo do exercício da docência, conhecimentos adquiridos a partir de suas experiências e crenças relativas ao seu período de escolarização.

Deste modo, pode-se observar que outro fator importante na constituição destas práticas é o contexto no qual estas se desenvolvem, aspecto que será tratado a seguir.

1.3 O CONTEXTO E A PRÁTICA

Ao compreender a prática como o produto da interação entre um *habitus* e um contexto, torna-se necessário expor o que será entendido por contexto na presente dissertação. Buscar conceituar esta palavra pode ser algo bastante delicado, devido a diversidade de possibilidades encontradas nas literaturas sociológica, educacional e na educação física.

Pretendo tratar do contexto em um entendimento mais amplo, abarcando-o como um espaço de relações, como um espaço de tempo e como um espaço lugar⁹.

⁹ Frago (2001) diferencia espaço e lugar. Neste sentido, o autor discute a dimensão espacial do ensino ao considerar as dimensões espacial e temporal da atividade educativa.

Para Bourdieu¹⁰ (1983, 2005) o contexto/a situação desencadeadora é um dos aspectos constituintes da prática. No entanto, o contexto não pode ser entendido como um espaço físico, Bourdieu refere-se ao espaço social como o “[...] lugar da coexistência de posições sociais, de pontos mutuamente exclusivos os quais, para seus ocupantes, constituem o princípio de pontos de vista” (2001, p. 159).

Porém, como já citado neste trabalho, uma das críticas de Lahire (2002) é que o *habitus*, ao qual Bourdieu se refere, foi estudado em uma sociedade simples, enquanto que, atualmente, vivemos em sociedades complexas, nas quais não há unicidade nos momentos de incorporação dos esquemas de ação e do momento da ação.

Neste sentido, para Lahire (2002),

[...] as situações sociais (das mais formais e institucionais às mais informais) nas quais vivemos constituem verdadeiros “ativadores” de resumos de experiências incorporados que são nossos esquemas de ação (no sentido amplo do termo) ou nossos hábitos e que dependemos assim fortemente dos contextos sociais [...] que “tiram” de nós certas experiências e deixam outras em estado de gestação ou de vigília. Mudar de contexto (profissional, conjugal, familiar, de amizade, religioso, político,...) é mudar as forças que agem sobre nós (p. 59) [grifo do autor].

Na educação física existem algumas divergências entre os autores¹¹ no que venha a ser entendido como o contexto das aulas. No entanto, todos concordam que há forte influência do contexto na organização e no desenvolvimento das aulas. Borges (2003) chama de poder educativo das instituições a forte influência que a organização escolar exerce sobre a prática. A pesquisadora constata que as práticas mudam de instituição para instituição, evidenciando que há influência do contexto no trabalho do professor e que

¹⁰ Para Bourdieu o *habitus* dos agentes está diretamente relacionado à posição que ele ocupa no espaço de relações no qual se dá a prática, ou seja, no interior do campo.

¹¹ Refiro-me aos autores que serão citados ao longo deste teste tópico.

"[...] como lócus da prática docente, a escola é um espaço de produção e socialização de saberes do indivíduo com o coletivo e vice-versa" (p. 112). E, no sentido de identificar as condições objetivas nas quais se desenvolve a prática dos professores procurou mapear o contexto escolar através de sua caracterização. Esforço que também será realizado neste trabalho, posteriormente.

Numa perspectiva próxima a anterior, Gariglio (2005) chama a atenção para o fato que as aulas de educação física acontecem em um contexto que se difere das demais disciplinas por suas condições ambientais da sala de aula, pela interação professor-aluno afetivamente mais intensa, por seus objetos didáticos peculiares, entre outros. O autor constata que "[...] os saberes docentes são elaborados dentro de um contexto situado de trabalho, ou seja, construídos em função de situações particulares e singulares" (p. 1986).

Sendo assim, no caso específico da educação física, torna-se importante considerar a situação nas quais ocorrem as aulas: o espaço e o tempo destinados pela instituição a estas aulas, a relação numérica professor-aluno, a relação da escola com a disciplina de educação física, as normas escolares, o material disponível, entre outros aspectos.

No presente estudo, o contexto será tratado de forma abrangente (espaço escolar, comunidade escolar e tempo destinado às aulas de educação física), na tentativa de compreender uma prática determinada no interior de uma instituição determinada: a escola. Especialmente, porque parece haver um consenso entre autores da área, como Bracht (2003), Borges (2003), Gariglio (2005) e Günther (2006) de sua influência nas aulas de educação física.

Outro aspecto relativo ao contexto escolar e que atua como fator interveniente nas práticas dos professores é a arquitetura escolar. Para Escolano (2001) a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja,

como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta. A localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende (p. 45).

Neste sentido Bracht (2003) problematiza a questão do espaço escolar destinado às aulas de educação física:

Ressalte-se que não se deve reduzir o problema do espaço escolar no caso específico do espaço destinado às aulas de Educação Física, a uma questão meramente material, isto é, de sua existência ou não. É preciso também discutir a dimensão simbólica e pedagógica dos espaços escolares (p. 40).

Ainda no sentido de reforçar a importância do espaço e do tempo na constituição das práticas pretendo refletir a partir das considerações de Frago (2001), para quem a escola é um lugar¹², e:

Qualquer atividade humana precisa de um espaço e de um tempo determinados. Assim acontece com o ensinar e o aprender, com a educação. Resulta disso que a educação possui uma dimensão espacial e que, também, o espaço seja, junto com o tempo, um elemento básico, constitutivo, da atividade educativa (p. 61).

A dimensão temporal das aulas de educação física materializa-se através de sua distribuição na grade curricular e na grade horária da escola. Com a implementação dos ciclos de formação pode-se observar um avanço para a área no que se refere a sua inserção, nos primeiros anos de escolarização, com professores graduados.

No entanto, Wittizorecki (2005) coloca que outros aspectos relativos ao tempo influenciam o trabalho docente dos professores de educação física,

¹² Frago (2001) ressalta que o espaço pode vir a ser um lugar.

como a exigüidade de tempo para a troca de experiências, para a avaliação de suas práticas e para a articulação das ações entre os professores.

Sendo assim, ao tratar do contexto como aspecto constituinte da prática pedagógica estarei abordando questões relativas ao espaço e aos horários nos quais estas práticas se materializam, as relações que se desenvolvem em seu interior e buscando qual a influência do contexto maior (comunidade na qual a escola está inserida) nestas aulas.

1.3.1 Contextualizando o campo de estudo

Entendo que, no esforço por descrever e compreender esta prática acabo por construir uma visão de prática, sobretudo quando me filio a uma corrente de pensamento que a compreende como fruto de um *habitus* e de um contexto.

Problematizar a prática, descrevê-la, discuti-la é o objetivo central deste trabalho. Para tanto, tratarei de contextualizá-la, descrevendo a forma como está organizada a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA) e situando a educação física neste contexto; para, posteriormente, tentar compreender como se estrutura/constitui a prática dos professores de educação física.

1.3.2 A Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA)

A Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA) está composta de 45 escolas de ensino fundamental, 33 escolas de educação infantil, 4 escolas de ensino fundamental especial, 1 escola de educação básica, 1 de ensino médio e profissional, 1 escola de educação de jovens e adultos e 7 jardins de praça, totalizando 92 unidades. Atende, aproximadamente, 69.157 alunos, sendo que destes 41.375 estão nas escolas de ensino fundamental¹³.

¹³ Informações retiradas do site da SMED:
http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=2.

As escolas de ensino fundamental da RMEPOA estão organizadas por ciclos de formação com a duração de nove anos. A proposta está baseada nos ciclos de desenvolvimento humano. E, para Lima (2000):

Ciclo de formação não é uma novidade pedagógica. É equivocada a noção de que ciclo signifique simplesmente uma nova proposta pedagógica, pois ele é, na verdade, uma proposta de estruturação da escola [...] (p. 09).

Ainda para esta autora, a educação por ciclos de formação é “[...] uma forma de se adequar melhor às características biológicas e culturais do desenvolvimento de todos os alunos” (2000, p. 10).

Esta rede atende, prioritariamente, crianças dos 6 aos 14 anos de idade, em três ciclos, com a duração de três anos cada ciclo. Em relação à estrutura curricular e as faixas etárias, pode-se colocar que:

- a) **O Primeiro Ciclo** caracteriza-se por um período com estreita articulação com a educação infantil, pois desenvolve o trabalho com crianças de 6 a 8 anos. É dada maior atenção “[...] aos recursos de pensamento e habilidades exploratórias, identificando formas de representar realidades, idéia, explicações de fatos e fenômenos, especialmente as que se referem as diferentes expressões como a escrita (inclusive a linguagem do computador), a oral, corporal e os conceitos matemáticos” (p. 21).

- b) **O Segundo Ciclo** é compreendido como uma etapa intermediária aos ciclos I e III, que deve dar continuidade e aprofundar o ciclo anterior. “Incorpora-se aí, gradualmente, a lógica da conquista da autonomia pessoal e social na relação do educando com o conhecimento e com os demais segmentos da escola” (p. 21).

c) O Terceiro Ciclo torna-se uma etapa de culminância da Educação Básica e de transição para o segundo grau (atualmente, ensino médio), ao concluí-lo espera-se que o educando seja um sujeito detentor de uma cultura geral razoável, com destreza de pensamento e de comunicação.

A organização curricular por ciclos de formação da RMEPOA começou a ser implantada no ano de 1995. Bossle (2003) ressalta que, a formulação da proposta de currículo organizado por ciclos de formação na RMEPOA inspirou-se, também, em experiências de outras administrações públicas que já haviam implantado este tipo de organização escolar, como: Rede Estadual de São Paulo (1983), Rede Estadual de Pernambuco (1987), Rede Municipal de São Paulo (1991) e Rede Municipal de Belo Horizonte (1994).

Fernandes (2005) fez um estudo comparativo a partir de algumas destas experiências e as peculiaridades de cada uma delas. Para esta autora a nova organização pressupõe uma nova lógica do ensino na qual seria propiciada e valorizada a participação da comunidade nas decisões escolares, haveria uma preocupação com a inclusão e com a aprendizagem dos alunos e uma participação mais efetiva dos professores na vida da escola. Caberia ressaltar que, para a autora:

Os conhecimentos construídos com base em reflexões sobre a prática, por meio de oficinas e projetos, parecem ter maior legitimidade entre os professores de escolas cicladas. Escolas com ciclos, por trazerem mudanças efetivas para a prática, demandam mais insistentemente a criação de soluções que não estão prescritas em livros e nem em manuais (FERNANDES, 2005, p. 67).

Logo, a organização do ensino por ciclos pressupõe mudanças nas práticas pedagógicas dos professores. Em relação ao caso francês, Perrenoud (1999) observa que,

[...] a introdução dos ciclos de aprendizagem¹⁴ é uma reforma de terceiro tipo, ainda que aparentemente ela se apresente como uma reforma de estrutura e de currículo. No final das contas, são as práticas¹⁵ profissionais que é preciso transformar (p. 11).

Não se trata de concordar com o autor e classificar a escola por ciclos como uma mudança de terceiro tipo, mas de concordar que, para o êxito da implementação dos ciclos, há a necessidade de mudanças nas práticas dos professores diante desta diferenciada organização escolar.

Nesta perspectiva, podemos considerar que numa proposta de escola por ciclos de formação existe a necessidade de transformação das práticas pedagógicas. Sendo assim, garantir as mudanças curriculares e estruturais da escola de acordo com a proposta não significa sua implementação.

Neste sentido, pretendo traçar um paralelo da proposta por ciclos de formação da RMEPOA com algumas pesquisas recentes desta área de conhecimento, no intuito de contextualizar a realidade na qual se inserem as práticas pedagógicas dos professores de educação física e o presente trabalho.

1.3.3 Escola por ciclos e educação física na RMEPOA

Tratarei, neste tópico, da proposta (pedagógica) para a educação física na RMEPOA e como vêm sendo desenvolvidas, nesta rede de ensino, as aulas de educação física, segundo pesquisadores da área.

A organização do ensino por ciclos de formação, segundo o caderno pedagógico n. 9¹⁶, garante aulas de educação física com professores graduados durante todo o ensino fundamental. Esta disciplina compõe a área

¹⁴ Perrenoud (1999) refere-se a ciclos de aprendizagem por realizar suas pesquisas na França onde se denomina ciclos de aprendizagem; as propostas, porém, são bastante semelhantes.

¹⁵ Para Perrenoud (2000) “[...] é preciso atingir as *práticas*, a relação pedagógica, o contrato pedagógico, as culturas profissionais, a colaboração entre professores” (p. 160) [grifo do autor].

¹⁶ O caderno pedagógico n. 9 é uma publicação da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Este caderno é o documento referência da proposta de organização do ensino por ciclos de formação.

de Expressão, juntamente com as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, Língua e Cultura Estrangeira e Arte-Educação. Há um reordenamento na grade curricular, a partir do qual passa a haver uma maior paridade entre as disciplinas, no que se refere à quantidade de períodos semanais, principalmente no 3º ciclo (GÜNTHER, 2006). A educação física passa a ser oferecida aos alunos de 1º e 2º ciclos com carga horária de 2 períodos semanais, enquanto que no 3º ciclo são 3 períodos semanais.

A organização curricular por ciclos na RMEPOA tem a duração de 9 anos para o ensino fundamental¹⁷. A mudança da escola seriada para a escola por ciclos envolve aspectos estruturais, aspectos curriculares e a própria prática pedagógica dos professores. Segundo a proposta de organização da escola por ciclos¹⁸ a ação educativa deverá levar em conta a prática social como fonte de conhecimento e critério de verdade, deverá ter uma concepção de conhecimento interdisciplinar e uma atitude interdisciplinar, que estabeleça uma nova relação entre currículo, conteúdos e realidade.

Esta nova organização curricular e nova concepção de ensino-aprendizagem instigou pesquisadores da área da educação física, como Wittizorecki (2001), Bossle (2003), Santini (2004), Günther (2006), entre outros. O conjunto destas obras nos permite compor um quadro da prática pedagógica dos professores de educação física da RMEPOA. A seguir, com esta intenção, ressaltarei alguns pontos destes trabalhos, os quais considero que possam contribuir na compreensão da prática pedagógica dos professores de educação física.

Ao problematizar o trabalho docente dos professores de educação física, Wittizorecki (2001) observa que estes professores encontram-se frente a situações inusitadas, situações que requerem uma pronta tomada de decisão,

¹⁷ O ensino fundamental de nove anos está dividido em três ciclos com a duração de três anos cada ciclo, nos quais os alunos são agrupados de acordo com suas idades.

¹⁸ Secretaria Municipal de Educação. Cadernos Pedagógicos 9: Ciclos de Formação: Proposta político-pedagógica da escola cidadã. Porto Alegre, 1996.

e afirma que alguns dos traços característicos do trabalho nesta rede de ensino são as contingências enfrentadas no cotidiano e o empenho dos professores em desenvolver estratégias de sobrevivência (WOODS, 1995). Para Wittizorecki (2001) são estratégias de sobrevivência: a produção de materiais de trabalho alternativos, as relações de cooperação e os movimentos de organização sindical e reivindicações da classe. Porém, existe dificuldade em produzir mudanças pedagógicas, além de pouco respaldo institucional.

Bossle (2003), ao abordar o planejamento de ensino em escolas da RMEPOA, considera que ainda há dificuldades dos professores em relação à compreensão da proposta. Entende que as reestruturações expostas na proposta, apesar de importantes, são de “[...] difícil execução nas comunidades em que as escolas estão inseridas” (p. 203). E finaliza dizendo que:

[...] o que os professores de educação física das escolas desta Rede de Ensino estão fazendo, hoje, nas escolas, não é a educação física crítica, superadora ou transformadora, mas a educação física possível (p. 208).

Em tese recente, Günther (2006) coloca que a representação de currículo entre os professores de educação física é bastante diversa e que convivem em escolas da RMEPOA “novos e velhos tempos e espaços pedagógicos”. Reforça que “[...] as representações que os professores de algumas escolas expressam em relação ao currículo organizado por ciclos deixam transparecer as particularidades de cada contexto que possibilitam tanto quanto limitam ações inovadoras” (p. 285). Também reconhece que há uma mudança de atitude na avaliação na disciplina de educação física, que passa a ser compreendida muito mais como processo, envolvendo alunos e professores e que este processo é extensivo às aulas de educação física dos professores.

É possível observar, no conjunto das obras, que a organização do ensino por ciclos não atinge aos professores e às escolas da mesma forma. Porém, em

todas elas a prática pedagógica dos professores de educação física aparece como algo diversificado, que tem muito de improvisação e de urgência. Apesar das raras exceções¹⁹, não há unidade no trabalho destes professores. A proposta do ensino por ciclos é entendida por alguns professores como algo incompleto, que os deixa perdidos, enquanto que para outros é considerada uma possibilidade de abertura a novas práticas.

Estes achados e questionamentos fizeram com que eu buscasse compreender como os professores de educação física organizam suas práticas. Através deste trabalho, pretendo avançar na discussão a respeito da constituição das práticas, buscando relacioná-las com as experiências vividas pelos professores, ampliando a discussão sobre as possibilidades e limitações de mudança das mesmas.

Como segundo fator norteador da pesquisa coloco as dificuldades encontradas em minha própria prática e a busca por compreender como isto estava acontecendo para outros professores, ou mesmo em outros coletivos de professores de educação física da RMEPOA.

Por ser professora desta rede de ensino desde o ano de 1996 participei do processo de implementação do ensino por ciclos na escola na qual trabalho. E, deste modo, me encontro implicada com a situação e com a problemática vivenciada pelos coletivos docentes desta rede.

Neste sentido, Woods (1995) coloca que existe o risco dos anos de docência interferirem na observação, pois ao mesmo tempo em que atuamos sobre o campo ele atua sobre nós, não permitindo o distanciamento necessário ao estudo. Porém, para o autor, as notas de campo e uma atitude reflexiva podem nos preservar deste risco.

¹⁹ Constituem exceções as escolas ou o grupo de professores que conseguem realizar um planejamento para a disciplina de educação física ou mesmo o planejamento coletivo com outros professores da escola.

1.4 PROBLEMA DE PESQUISA

Para compreender como se estrutura a prática pedagógica dos professores de educação física a partir da noção de *habitus*, centrarei minha argumentação nas condições de produção e nas condições de funcionamento destas práticas.

A análise das condições de produção das práticas e sua relação com o *habitus* estarão centradas em três pressupostos: em primeiro lugar que a constituição do *habitus* de uma pessoa estará vinculada às experiências pelas quais o indivíduo passou; em segundo lugar, que sua incorporação precoce (socialização primária e secundária) faz com que os indivíduos não tenham consciência de quão suas ações são orquestradas pelo *habitus*; e, finalmente que o *habitus* não é imutável, apesar de ser uma disposição duradoura. Desta forma, concordo com Dubar (2005) quando destaca que “[...] pode-se fazer do *habitus* não o produto de uma condição social de origem mas o de uma trajetória social” (p. 80).

Penso que as constatações de Perrenoud (2002) e de Günther (2006) a respeito da docência são importantes para compreender a prática dos professores. Para os autores a docência ocorre, muitas vezes, em meio à urgência e que, para dar conta desta tarefa os professores recorrem a um conhecimento prático. Porém, considero que não são todas as ações dos professores aconteçam na urgência e, portanto, há um espaço para refletir/pensar sobre suas ações. Desta forma, compreendo que a prática pedagógica dos professores de educação física se dá na imediatidade, na urgência, mas que estes professores também elaboram suas experiências por meio de pensamentos (THOMPSON, 1981).

Neste sentido, me aproximo de Schön (1992), quando o autor ressalta que as ações podem se realizar a partir de um conhecimento em ação, de uma reflexão na ação ou de uma reflexão sobre a reflexão na ação. Desta forma, as ações podem ser repetições de ações passadas, ou ações com reflexão

durante a ação (na urgência) ou, ainda, ações com reflexão a posteriori, baseada em sua reflexão sobre a ação. Schön (1992) também reconhece que algumas aprendizagens não se dão de forma consciente e, deste modo, algumas ações podem estar sendo influenciadas por experiências passadas.

Partindo da discussão apresentada nas seções anteriores se configura o seguinte problema de pesquisa:

Como as experiências vividas pelos professores de educação física influenciam as práticas pedagógicas desenvolvidas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?

Logo, o objetivo deste trabalho é: Compreender qual a relação que se estabelece entre as experiências vividas pelos professores de educação física na sua trajetória e a prática pedagógica desenvolvida nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

1.5 QUESTÕES DE PESQUISA

- Como se constitui o *habitus* dos professores de educação física?
- Quais os fatores relativos ao *habitus* e ao contexto que interferem nas práticas pedagógicas?
- Qual a influência das experiências vividas pelos professores em sua prática pedagógica?
- Como se relacionam as disposições incorporadas e as mudanças nas práticas dos professores de educação física?
- Quais os fatores que possibilitam aos professores reorganizarem/formarem/deformarem sua prática pedagógica, que promovem a constituição de um novo *habitus*?

2. ASPECTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS

O presente capítulo trata das escolhas metodológicas adotadas neste estudo. Apresento, inicialmente, a decisão de realizar um estudo de natureza qualitativa, em uma perspectiva etnográfica. Na seqüência da descrição pretendo mostrar como a pesquisa, inicialmente planejada para ser um estudo de caso, apresentou elementos de uma análise das relações entre as trajetórias dos professores.

A aproximação ao objeto de estudo e a revisão teórica que permitiu a construção do problema de pesquisa vieram apontando, durante o percurso, que a perspectiva qualitativa seria a mais adequada para analisar a prática cotidiana dos professores como resultante de um *habitus* e de um contexto escolar.

A fim de compreender como se constitui a prática pedagógica dos professores de educação física da RMEPOA, considere a importância de observar as aulas dos professores de educação física buscando relacioná-las com as suas experiências vividas e entender os motivos que os levaram a produzir esta organização de aulas. Neste sentido, Negrine (1999) observa que o paradigma qualitativo, mais especificamente a etnografia "[...] passa a ser utilizada no campo da educação, fundamentalmente em estudos que se propõem a investigar relações e comportamentos complexos e subjetivos como os que ocorrem no âmbito escolar" (p. 61).

Desta forma, para Woods (1995), é através da etnografia que podemos encontrar resultados os quais seria impossível encontrá-los de outra maneira; como a construção do conhecimento escolar e as regras rotineiras não escritas que guiam a ação do professor.

Na pesquisa qualitativa, segundo Pérez Gómez (1998), o investigador é o principal instrumento da investigação. É ele que capta a complexidade e a polissemia dos fenômenos educativos. Assim:

O investigador mergulha num processo permanente de indagação, reflexão e comparação, para captar os significados latentes dos acontecimentos observáveis, para identificar as características do contexto físico e psicossocial da sala de aula e da escola e para estabelecer as relações conflitantes, difusas e mutantes entre o contexto e os indivíduos (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 109).

Neste sentido, estar implicada com a situação a ser estudada me colocava frente a duas perspectivas distintas. De um ponto de vista havia a dificuldade em estranhar a realidade observada, que segundo André (1998), seria a dificuldade de lidar com a complexa questão objetividade-participação, com a confusão entre o sujeito e o objeto de estudo, entre as opiniões pré-existentes e as revelações evidenciadas pelo estudo. A autora sugere que uma das formas de enfrentar esta questão é manter um distanciamento, que não significa neutralidade, mas que preserva o rigor. Portanto, sugere que o pesquisador realize “um esforço sistemático de análise numa situação familiar como se fosse estranha” (ANDRÉ, 1998, p. 48). Porém, de outro ponto de vista, a pesquisa seria a possibilidade de descobrir coisas sobre a minha própria prática, pois como aponta Woods (1998): “Em algumas ocasiões, as pessoas que investigam o fazem para descobrir coisas sobre si mesmas” (p. 15).

No entanto, para Merriam apud Sarmiento (2003), esta é uma “atividade esquizofrênica” (p. 160) devido à necessidade de se estar dentro e fora do campo de observação ao mesmo tempo. Sarmiento (2003) trata da importância da compreensão dos mundos de vida dos atores sociais nos seus mundos, que é tanto maior quanto se penetrar em suas práticas e partilhar de suas interpretações; porém, ao mesmo tempo “o distanciamento crítico exige que se escape às redes de significação com que nesses mundos de vida se ‘naturalizam’ as relações e acontecimentos” (p. 160) [grifo do autor].

Para este autor, o principal instrumento da pesquisa no terreno da etnografia é o próprio pesquisador, assim como sua disponibilidade para observar, escutar, sentir, interrogar e examinar o que o rodeia. Neste sentido,

Sarmiento (2003) ressalta a importância do *design* da investigação [grifo do autor] e suas implicações com o tempo e o modo nos quais ela se estrutura. Sendo assim, coloca que deve ser considerado o tempo institucional e que este deve ser compatível com os pressupostos teóricos e conceituais do trabalho. Enquanto que o modo de investigação relaciona-se com os métodos utilizados para a obtenção, análise e tratamento da informação, que são: “[...] a observação participante das práticas cotidianas nas escolas, as entrevistas aos alunos, aos (às) professoras e outros membros das comunidades educativas, e a análise de conteúdo do conjunto de documentos produzidos pela escola” (p. 156).

O modo de pesquisar está relacionado às técnicas que serão utilizadas para a obtenção da informação e com o cruzamento destas informações, no sentido de buscar esclarecer um determinado fato ou acontecimento a partir de três tipos diferentes de dados.

Desta forma, para Molina Neto (1999) e Sarmiento (2003), em uma pesquisa etnográfica a informação pode ser obtida através da observação participante, da análise de documentos e da entrevista. Para os autores, estas fontes devem ser trianguladas, no sentido de buscar a confirmação das informações que foram recolhidas. Para Sarmiento (2003) “a triangulação da informação permite detectar, sempre que ocorre a divergência entre os dados, um ponto de tensão, a contradição, a expressão de um modo singular de ser, ou de pensar e agir, em suma, a exceção [...]” (p. 157).

Partindo dos pressupostos acima citados, principiei o estudo preliminar, em outubro de 2005, cujo objetivo central era refinar os instrumentos de coleta de informações a serem utilizados na pesquisa e realizar uma espécie de treinamento da pesquisadora nesta nova condição: a de observadora participante.

2.1 ESTUDO PRELIMINAR

A realização do estudo preliminar foi de extrema importância, porque permitiu organizar o turbilhão de idéias, sistematizá-las e reavaliar o que poderia ser pesquisado. A partir da qualificação do projeto de pesquisa, o estudo foi redimensionado, no sentido de adequar seus objetivos ao tempo de duração de um mestrado.

Estes dois momentos (estudo preliminar e banca de qualificação) apontaram alguns caminhos a serem seguidos e outros que deveriam ser abandonados, pelo menos temporariamente, para que eu pudesse realizar um estudo de, aproximadamente dois anos, com o rigor necessário de um estudo de caso etnográfico.

O estudo preliminar, realizado por ocasião da confecção do projeto de pesquisa, foi utilizado no trabalho final, por opção da pesquisadora. Compreendeu o período de outubro a dezembro de 2005, totalizando 40 horas de observação participante na escola, que foram focalizadas sobre a prática pedagógica de dois professores de educação física. Ainda realizei duas entrevistas semi-estruturadas e a análise dos planejamentos de educação física do terceiro trimestre²⁰ das turmas que foram observadas.

A escolha da escola na qual eu realizaria o estudo preliminar se deu por meio de informações obtidas no site da SMED, centrada nos seguintes elementos: ser escola de ensino fundamental, estar localizada na região sul da cidade²¹ e com elevado número de alunos, que conseqüentemente me possibilitaria chegar ao número de professores de educação física da escola. Deste modo, selecionei algumas escolas que se enquadravam nas condições que eu buscava e dei início ao trabalho de campo, propriamente dito.

²⁰ O ano letivo na Escola Restinga está dividido em três trimestres. No ano de 2005, o terceiro trimestre começou na metade do mês de setembro e se estendeu até o final da primeira quinzena de dezembro.

²¹ Procurei realizar o estudo na região sul da cidade, mais especificamente no bairro Restinga porque haviam poucos estudos qualitativos da educação física focalizando esta região da cidade.

Em um estudo etnográfico, a negociação de acesso é parte importante da pesquisa. No clássico "Sociedade de Esquina", White (2005) descreve suas três tentativas de acesso ao campo, obtendo sucesso apenas na terceira tentativa, através do contato com um dos moradores da região que desejava estudar. Mesmo desta forma, se fazia necessário que este fosse um informante privilegiado. Sendo assim, busquei uma escola na qual eu tivesse acesso por meio de uma colega, de uma "porteira", que para Rodríguez, Gil e García apud García e Cervantes (2004) "[...] são terceiras pessoas que tendo estabelecido vínculos com o coletivo que se deseja acessar, facilitam o acesso do investigador ao campo fazendo um papel de mediador entre ambas as partes" (p. 117).

Assim, meu segundo passo em direção a escolha da escola foi encontrar uma "porteira". Por ser professora desta rede de ensino e por trabalhar em um bairro não muito distante do Bairro Restinga, tive facilidade de encontrar colegas que trabalhavam em escolas desta região da cidade.

Minha "porteira" foi Helena²². Ela fez os primeiros contatos com as supervisoras da escola e conversou com alguns professores de educação física a respeito de meu interesse em realizar uma pesquisa na Escola Restinga.

No primeiro dia que fui à Escola Restinga optei por fazer o trajeto de ônibus, a fim de conhecer o entorno da escola. Observei que eram casas construídas em terrenos muito pequenos e a maioria delas era feita com sobras de material de construção e estavam sem pintura. Muitas delas abrigavam algum tipo de comércio informal como "conserta-se bicicletas", "costureira" ou "vende-se sacolé"²³.

Cheguei no horário do recreio, como eu havia planejado. Encontrei com Helena que me mostrou a escola e me apresentou à Paula e à Renata,

²² Nome fictício.

²³ Sacolé é o nome dado a um suco artificial congelado em um saco plástico estreito e comprido, semelhante a uma régua de 20 cm, que custa, aproximadamente, R\$ 0,10 a R\$ 0,20. Geralmente é vendido em pequenos armazéns ou na porta das residências.

supervisoras da escola. Em conversa de apresentação pessoal e breve apresentação do projeto para as supervisoras, concluímos que eu deveria me apresentar individualmente aos professores de educação física, sob pena de não haver outra possibilidade de início do trabalho. Ainda sugeriram que aquele seria um bom dia para tal tarefa, pois havia poucos professores de folga/compensação.

Elas me informaram o número de professores, seus horários, seus dias de folga e, ainda, arriscaram dizer que ali naquela escola não tinha nada de interessante para eu pesquisar (e isto me pareceu muito interessante!).

Neste dia conversei individualmente com os professores de educação física, apresentei meu projeto (que estava em andamento) e solicitei que colaborassem com o estudo. Todos os professores que eu mantive contato concordaram em participar do estudo.

Depois de "garantido" o acesso pelas vias informais e de ter sido aceita pelos professores de educação física, iniciei os procedimentos formais de apresentação:

- Carta de apresentação do PPGCMH (apêndice A);
- Carta de apresentação da SMED (apêndice B);
- Carta de apresentação do professor orientador (apêndice C);
- Declaração de consentimento dos professores (apêndice E);
- Declaração de consentimento da escola (apêndice F);
- Carta aos professores colaboradores do estudo (apêndice G).

Através destes documentos, me comprometi com os colaboradores de manter o sigilo da fonte, prevendo a utilização de nomes fictícios no trabalho final: dos professores colaboradores, da escola e de outras pessoas envolvidas na pesquisa. Também me comprometi com os professores a apresentar os resultados da pesquisa primeiramente a eles, antes mesmo da apresentação à banca avaliadora.

A partir do estudo preliminar percebi que a escola configurava-se um ambiente empírico adequado para o estudo proposto. Neste sentido, Lüdke e André (2005) ressaltam que o estudo de caso vai se delineando a medida que o estudo se desenvolve e deve-se captar a realidade como ela é e não como se quereria que fosse.

2.2 ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO

Desta forma, a opção por desenvolver um estudo de caso etnográfico levou-me a considerar alguns fatores, como a representatividade tipológica da escola: trabalhavam 8 professores de educação física, com diferentes idades e diferentes tempos de inserção naquela escola e na RMEPOA. Através de conversas informais percebia que suas experiências anteriores eram bastante diversificadas, bem como suas concepções de educação física. Outro fator que considerei importante na elaboração do caso foi o amplo espaço destinado às aulas de educação física, pois ao entender que o contexto é um dos aspectos constituinte das práticas, o estudo não poderia ser realizado em um contexto inadequado a estas práticas, sob pena de ser inviabilizado. As aulas, ao acontecerem em um contexto semelhante minimizavam sua influência nas práticas, permitindo que a atenção estivesse mais focada no papel do *habitus* na constituição das práticas.

Neste sentido, para Molina (1999), “[...] o estudo de caso não é em si uma eleição metodológica, é, sobretudo, a eleição de um objeto a estudar” (p. 95). E, Stake (1983), observa que a partir da percepção de um fenômeno educacional, o pesquisador irá procurar eventos ou casos que sejam de interesse; logo: “O caso pode ser uma pessoa, mas freqüentemente será um grupo de indivíduos, um programa ou algum esforço coletivo indeterminado” (p. 21).

Para Yin (2005) o estudo de caso é uma estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos e deve contar com a

observação direta dos acontecimentos que estão sendo estudados e com entrevistas de pessoas nele envolvidas.

Em relação ao pesquisador, Molina (1999) destaca que deve haver empenho em avaliar com cautela o local no qual se dará a pesquisa. Para esta autora, em um estudo etnográfico “[...] deve-se decidir onde e quando observar, com quem conversar, que informações registrar e, sobretudo, que decisões metodológicas tomar” (p. 101). Neste sentido, considere a necessidade de permanecer por longo período de tempo em trabalho de campo, de fazer observações aprofundadas da prática dos professores em diferentes momentos (nos horários de aula, nas reuniões pedagógicas, em formações, em conselhos de classe, nos horários de recreio, no refeitório com os alunos e em reuniões com os pais), com diversas turmas e em diferentes turnos e de realizar entrevista(s) com os professores colaboradores do estudo.

Considero importante esclarecer que este desenho investigativo é dotado de características singulares. Neste sentido, para Sarmiento (2003), o que distingue a etnografia de outros tipos de estudos qualitativos não é uma questão de método, “[...] mas a perspectiva, enfoque ou orientação” (p. 152). Para este autor, um estudo de caso etnográfico impõe a adoção de um desenho investigativo baseado nos seguintes pressupostos:

- a) Permanência prolongada no campo a fim de que o investigador possa, pessoalmente, colher suas informações;
- b) Interesse por todos os detalhes e pormenores da vida escolar;
- c) Interesse voltado para os comportamentos e atitudes dos atores sociais;

- d) Esforço para produzir um relato enraizado nos aspectos significativos para os atores;
- e) Esforço por ir estruturando o conhecimento obtido, ou seja, buscar produzir conhecimento de forma dialógica e compreensiva;
- f) Um relato final criativo e capaz de casar a narração/descrição dos contextos com a perspectiva teórica da análise.

Nesta perspectiva, a coleta de informações foi realizada através dos seguintes instrumentos: observação participante, entrevista semi-estruturada, análise de documentos e entrevista escrita. A utilização de várias fontes de evidências permitiu a triangulação e a convergência das evidências.

Finalmente, com o intuito de produzir conhecimento de forma dialógica, realizei a devolução do estudo para os professores colaboradores. Para García e Cervantes (2004), esta pode ser considerada como uma forma de validação da pesquisa. Neste sentido, organizei um encontro com os professores participantes, com o objetivo de expor os 'achados' da pesquisa. Além de informá-los, foram respeitadas suas manifestações de concordância ou de discordância em relação ao estudo, que constam no posfácio desta dissertação.

A opção pelo estudo de caso possibilitou que a pesquisa se desenvolvesse em um contexto relativamente homogêneo, a respeito do qual, posteriormente, será realizada uma descrição pormenorizada. Deste modo será reforçada como aspecto central da pesquisa a relação que se estabelece entre as experiências vividas pelos professores e a sua prática pedagógica.

2.2.1 Trabalho de campo

Em uma pesquisa etnográfica, o caminho vai sendo traçado durante o estudo. Desta forma, as decisões que tomamos no estudo preliminar nem sempre serão mantidas até o final. Este fato se deve às significativas diferenças encontradas entre os indivíduos no universo pesquisado. Deste modo, a unidade de análise não foi, necessariamente, o grupo. E a fim de esclarecer as questões de pesquisa, o estudo exigiu que fosse realizada a análise das trajetórias e das práticas de cada um dos professores.

O trabalho de campo da pesquisa teve início com o estudo preliminar em outubro de 2005 e foi encerrado com a observação da banca de dissertação de mestrado de um dos colaboradores, em dezembro de 2006. Nele, foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de informações: observação participante com registro em diário de campo, análise de documentos, entrevista semi-estruturada e uma entrevista escrita.

Durante o longo tempo de permanência no campo, produzi um diário de campo digitalizado com 240 páginas (fonte tamanho 12 e espaço 1,5) e 8 entrevistas semi-estruturadas com duração média de 56 minutos cada uma. Uma das professoras colaboradoras optou pela não utilização da entrevista transcrita e me entregou uma entrevista escrita de 4 páginas.

Os documentos²⁴ utilizados na análise foram os seguintes:

- Cadastro dos professores (documento da secretaria da escola);
- Planta baixa da escola;
- Planejamentos dos professores;
- Fichas trimestrais de avaliação dos alunos;
- Bilhetes e avisos endereçados aos pais ou aos professores.

²⁴ Alguns destes documentos foram disponibilizados pela direção e outros pelo setor pedagógico. Os planejamentos e as fichas de avaliação foram disponibilizados pelos próprios professores.

Inicialmente havia a intenção de trabalhar com as narrativas dos professores, com o intuito de conhecer mais a respeito de suas trajetórias. Esta narrativa foi solicitada no final da entrevista, durante o procedimento de validação. Porém, apenas duas professoras me entregaram materiais escritos. A professora Glória, que colocou no final de sua entrevista alguns dos cursos que participou, principalmente os de formação continuada da EsEF/UFRGS, e a professora Eliane, que solicitou que eu não utilizasse sua entrevista, apenas a entrevista escrita que ela havia organizado a partir dos itens da entrevista semi-estruturada.

A seguir, tratarei dos instrumentos de coleta de informações utilizados durante o trabalho de campo da presente dissertação.

2.2.1.1 Observação participante

Em um estudo etnográfico a observação participante é um instrumento de pesquisa privilegiado. Segundo Woods (1995) é o método mais importante da etnografia, porque a idéia central da participação é a inserção nas experiências dos participantes de um grupo ou instituição e pressupõe o acesso a todas as atividades do grupo. No entanto, para o autor, é necessária uma 'limpeza' nos próprios processos de pensamento e a necessidade de converter o grupo e/ou a escola em algo antropológicamente estranho.

Para Pérez Gómez (1998): "A observação no campo parece imprescindível para ir além das meras verbalizações sobre o pensamento ou a conduta, detectando o reflexo na prática das representações subjetivas" (p. 109).

As primeiras observações do estudo preliminar não tinham uma pauta definida e poderiam ser classificadas como não-estruturadas, que segundo Negrine (1999), é o registro das observações que se faz sem indicativos determinados *a priori*. E, a partir das informações colhidas nesta fase, delimita-

se as observações através da elaboração da pauta de observação, focalizando-a para determinados fenômenos.

Através da observação participante acompanhei o cotidiano escolar dos professores de educação física, no sentido de poder descrever suas formas de organização das aulas, o relacionamento que os professores estabelecem com os alunos, as maneiras de trabalharem os conteúdos e suas rotinas nas aulas. Assim, busquei entender “como” os professores organizam suas aulas e suas rotinas. Enquanto que, através das entrevistas procurei compreender o “porquê” desta organização das aulas.

Foram 73 visitas à escola e, aproximadamente, 200 horas de observação participante. Além das observações na escola, estive presente em algumas formações fora da escola, em encontros regionais, na residência de uma das colaboradoras e na banca de dissertação de mestrado de um dos professores²⁵.

Os professores foram observados em diferentes momentos de sua prática: nas aulas práticas de educação física, em aulas na sala de vídeo, em conselhos de classe, na organização de torneios entre suas turmas, em reuniões pedagógicas, durante os períodos vagos e nos horários de recreio, em momentos de formação da RMEPOA, em uma defesa de dissertação, entre outros.

Antes das observações eu solicitava a autorização dos professores para permanecer em suas aulas, perguntava se havia algum empecilho em observá-los naquele dia e, geralmente, após as aulas eu questionava em relação às possíveis interferências que eu pudesse ter provocado nas mesmas.

As observações foram registradas em um diário de campo e, posteriormente, digitalizadas²⁶. A importância da observação e de seu registro

²⁵ O cronograma de observações consta no apêndice L.

²⁶ Tive o cuidado de digitalizar as informações do diário de campo logo após sua coleta. Sempre que possível, empenhava-me em enriquecê-lo com informações que porventura não

pormenorizado no diário de campo se deve a singularidade na tarefa de trabalhar com as disposições incorporadas, pois, para Lahire (2002), estas não são diretamente observáveis. Para este autor, o pesquisador as reconstrói com base na descrição das práticas, na descrição das situações nas quais estas práticas se desenvolveram e na reconstrução de elementos que julga importante na história do praticante (trajetória, biografia, entre outros).

Para que se torne um instrumento válido e fidedigno a observação deve ser controlada e sistemática. Para Lüdke e André (2005) é necessário definir “o quê” e “o como” observar. Também é de grande importância aprender a fazer registros descritivos, separar detalhes relevantes dos triviais, fazer anotações organizadas e utilizar métodos rigorosos da validação das observações. Assim, a observação possibilitará “[...] um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens” (LÜDKE; ANDRÉ, 2005, p. 26). Para as autoras o registro escrito deve acontecer o mais próximo possível do momento da observação, porém, não será muito fácil de encontrar momentos próximos à observação para se fazer os registros, sobretudo nos papéis de participante observador e de observador participante.

Por buscar ser observadora e participante, em alguns momentos me senti como Woods (1995), que como observador “criou” um papel na escola (grifo do autor). Transitava entre conselheiro e auxílio nas horas de socorro, tanto de professores, como de alunos e sentiu-se completamente comprometido na vida da escola, sem assumir nenhum papel formal nela. Em alguns momentos, me envolvi com as tarefas escolares, como socorrer alunos nas aulas de educação física (aula da professora Glória, diário de campo do dia 30/06/2006, turno da manhã) ou como em um debate entre o professor Beto e a professora Glória a respeito do cumprimento de uma das regras da Copinha do Mundo (diário de campo do dia 22/08/2006), entre outras. Porém, o fato que me fez perceber estivessem registradas devido a exigüidade do tempo para as descrições, ou mesmo por se tratar de uma conversa com os colaboradores.

que estava chegando o momento de me retirar do trabalho de campo foi quando, numa aula da EJA, o professor Denis foi chamado a socorrer uma aluna e acompanhá-la a um atendimento fora da escola. Eu estava no ginásio com os alunos aguardando o retorno do professor, mas ele não retornou. Então, chegou a supervisora da EJA e pediu que eu 'olhasse' os alunos enquanto o professor não voltasse. Concordei em ficar com os alunos, visto se tratar de um momento de emergência. Fiquei com a turma até o horário do recreio. Percebi que chegava o momento de me retirar do trabalho de campo, em outras palavras, "dar um tempo" para que eu pudesse me distanciar da vida escolar e começar o procedimento de análise dos dados. Embora, em uma etnografia, estas fases da pesquisa não estejam necessariamente separadas.

O 'papel' de observadora me possibilitou algumas aprendizagens. Neste sentido, entendo que se trata de uma tarefa bastante delicada e, algumas vezes, polêmica; especialmente se nos questionarmos o quanto um observador interfere na cena observada.

Inicialmente, observei a escola, suas instalações, professores, etcétera. Aos poucos, fui focalizando as aulas de educação física e, finalmente, consegui enxergar meu objeto nas práticas dos professores. Penso que três fatores foram fundamentais nesta focalização: o treino em observação, o aprofundamento do referencial teórico (maior delimitação) e a aproximação com os participantes do estudo.

Durante o trabalho de campo, desenvolvi algumas estratégias que me permitiram refinar as descrições do diário de campo. Algumas vezes, entre uma observação e outra, me dirigia a secretaria ou ao SSE a fim de solicitar documentos para a análise, tais como: planejamentos dos professores, fichas trimestrais de avaliação, entre outros. Estes materiais foram utilizados como instrumentos privilegiados na triangulação com as observações. Para Yin (2005), o tempo dedicado às visitas de campo deve ser dividido com visitas à biblioteca e à busca de arquivos e documentos importantes à pesquisa. Outra

estratégia utilizada foi, durante o horário de almoço, me dirigir a um restaurante um pouco distante da escola para reler o que estava escrito e acrescentar algumas informações que eu julgasse necessárias ou mesmo para refletir a respeito do que estava escrito.

2.2.1.2 Entrevista

Um ponto importante, porém sutil, é que a linguagem, como qualquer outra forma de representação, é constitutiva da experiência, e não meramente um comunicador dela. A linguagem conforma, enfoca e dirige nossa atenção: transforma nossa experiência no processo de fazê-la pública (EISNER, 1998).

A decisão de dar início a este tópico do trabalho com a citação de Eisner (1998) está diretamente relacionada às experiências que tive no trabalho de campo, sobretudo durante a realização das entrevistas e da devolução das mesmas aos colaboradores do estudo.

Foram várias as conversas com os colaboradores a este respeito. Tratamos da dificuldade de manter o diálogo restrito a questão colocada pela pesquisadora, da dificuldade em expressar as experiências de forma clara, entre outras. Porém, a fala do professor Denis, durante a entrevista, é bastante ilustrativa:

Assim como essa conversa contigo agora está colaborando, porque no momento que eu tenho que falar eu tenho que elaborar um discurso e eu tenho que tentar que esse discurso não vá muito de encontro, não vá muito contra aos discursos que eu uso para dar a minha aula, que tem divergência. Então assim, tem esse conjunto... essa falação toda... é o que acaba nos constituindo, nos mostrando... não nos mostrando, mas nos explicando como que nós fazemos as nossas coisas (Denis, entrevista em 30/10/2006).

Desta forma, para Pérez Gómez (1998), o objetivo prioritário da entrevista é “[...] captar as representações e impressões subjetivas, mais ou menos elaboradas dos participantes, a partir de sua própria perspectiva com o intuito

de buscar os pontos críticos, as teorias implícitas e as proposições latentes dos professores" (p. 109).

Entendo, concordando com Triviños (2001), que em uma entrevista a relação é de interação. Neste sentido, é fundamental que tenhamos a clareza de que o pesquisador também possui crenças, valores e um modo particular de vida que torna decisiva a escolha do assunto que deseja estudar.

A entrevista semi-estruturada é conversação, estando muito próxima a um diálogo. Permite a captação imediata e corrente da informação desejada e possibilita que se façam correções, esclarecimentos e alterações na informação desejada (LÜDKE e ANDRÉ, 2005).

Durante a pesquisa, foram realizadas oito entrevistas semi-estruturadas. Destas, sete entrevistas foram com professores de educação física e uma com a diretora da escola. Todas foram gravadas, com o consentimento dos professores, para a posterior transcrição. O tempo de duração de cada uma variou de 35 a 70 minutos.

No intuito de demonstrar o esforço dedicado a esta etapa da pesquisa, segue uma série de quadros que buscam descrever o trabalho realizado com as entrevistas e suas transcrições. Através do quadro abaixo é possível observar algumas informações a este respeito:

Entrevistado/a	Data	Local	Horário de início	Horário de término	Tempo de entrevista
Beto	30/11/2005	Biblioteca	10h50min	11h30min	40minutos
Carlos	01/12/2005	Biblioteca	14h50min	15h50min	60minutos
Nara ²⁷	08/08/2006	Secretaria	13h30min	14h40min	70minutos
Ana	21/08/2006	Sala dos professores	8h40min	9h50min	70minutos
Eliane	30/08/2006	Sala das fumantes	10h40min	11h50min	70minutos
Flávia	19/09/2006	Biblioteca	13h20min	13h55min	35 minutos
Glória	03/10/2006	Residência da professora	14h30min	15h20min	50 minutos
Denis	31/10/2006	Quadra da escola	14h25min	15h55min	65 minutos

Quadro 2: Entrevistas.

Nas primeiras entrevistas me preocupei em escolher um local silencioso, no qual houvesse poucas interrupções à mesma. No entanto, criou uma atmosfera de expectativa para os professores que tinham que se deslocar à biblioteca no momento da entrevista. O local que parecia ser adequado estava sujeito a repentinas mudanças: chegada de um grupo de alunos, arrastar de cadeiras na sala de aula do andar acima, fechamento da biblioteca antes do término das aulas, etc. Já as entrevistas que aconteceram nos locais onde os professores indicaram, apesar de terem sido mais delicadas de transcrever devido aos ruídos, conversas e barulhos no entorno, deixaram os colaboradores mais descontraídos e falantes.

As transcrições foram feitas pela própria pesquisadora, todas com o auxílio do Philips Dictation Systems²⁸. Depois de realizada a transcrição, a

²⁷ Nara é a diretora da escola. Fizemos esta entrevista porque haviam informações que eu gostaria de coletar sem me deter apenas nos dados, mas tinha interesse em saber como a escola estava tratando de algumas demandas, como o excesso de faltas dos alunos, principalmente no turno da tarde, como estava sendo tratado o processo de organização do projeto político-pedagógico, entre outros.

entrevista era ouvida na íntegra com o intuito de verificar a correspondência entre o que era falado e o que estava escrito, sobretudo no que se referia à entonação e a pontuação. Finalmente era feito o copidesk²⁹, que era entregue aos professores junto com a entrevista para ser validada. O quadro abaixo explicita o tempo utilizado para estas tarefas.

Entrevistado/a	Data	Tempo de entrevista	Tempo de transcrição³⁰
Beto	30/11/2005	40min	5h30min
Carlos	01/12/2005	60min	7h30min
Nara	08/08/2006	1h10min	6 horas
Ana	21/08/2006	1h10min	8 h 40min
Eliane	30/08/2006	1h10min	7 horas
Flávia	19/09/2006	35 min	6h 30min
Glória	03/10/2006	50 min	5h15min
Denis	31/10/2006	65 min	7h25min

Quadro 3: Transcrições.

A análise das entrevistas resultou em 480 unidades de significado³¹, que posteriormente foram agrupadas em 30 blocos temáticos³², processo que será descrito posteriormente no capítulo 3.

2.2.1.3 Análise de documentos

Os documentos constituem um aspecto importante da vida escolar. Eles não se constituem em uma ação, mas são por ela produzidos e tendem a

²⁸ Equipamento mais conhecido como transcritora.

²⁹ Comecei a fazer o copy desk das entrevistas no final do estudo preliminar, ao perceber que os professores estranhavam bastante sua fala (a passagem da língua falada para a língua escrita). Este fato me levou a apresentar as entrevistas para os professores, para sua validação, em duas versões. Uma das versões era a transcrição direta da entrevista e a outra versão com o copidesk realizado. O tempo utilizado para fazer o copidesk não está computado no quadro das transcrições.

³⁰ Foram computadas somente as horas necessárias à transcrição das entrevistas, sem o tempo demandado com o copy desk das mesmas.

³¹ Apêndice N desta dissertação.

³² Apêndice O desta dissertação.

influenciá-las no cotidiano escolar. É através deles que a escola informa os pais, os alunos e os professores.

Para Sarmento (2003) os documentos podem ser:

- a) Textos projetivos de ação:** como planos de aula, projetos ou regimentos;
- b) Produtos da ação:** como relatório, atas, memorandos;
- c) Documentos performativos:** com fim em si mesmo, como jornais escolares, murais, diários ou redações.

O interesse no processo da análise de documentos reside na possibilidade de “[...] aferir o processo de construção e consagração formal das interpretações” (SARMENTO, 2003, p. 164).

Para Lüdke e André (2005), a análise de documentos, embora pouco explorada, pode servir como valiosa técnica a fim de complementar as informações obtidas por outras técnicas. Podem ser considerados quaisquer materiais escritos que possam servir de informação a respeito do conhecimento humano. Para as autoras, os documentos “Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse contexto” (p. 39). Em geral, estes documentos podem ser analisados por seu conteúdo, com todas as suas possibilidades: sociológica, psicológica, histórica, entre outros.

Durante o trabalho de campo foram colhidas diferentes informações através de documentos. Como coloca Sarmento (2003), busquei os seguintes documentos:

- **Projetivos de ação:** planejamentos anuais e trimestrais dos professores e fichas de avaliação trimestral;
- **Produtos da ação:** memorandos, atas de reuniões (da disciplina de educação física), cadastro dos professores;
- **Documentos performativos:** murais, trabalhos dos alunos e fotos de atividades realizadas pela escola, que ficavam expostos no corredor ou que os professores me mostravam.

Nos estudos de caso, os documentos constituem em instrumento importante no sentido de “[...] corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes” (YIN, 2005, p. 112).

Desta forma, os documentos me possibilitaram a realização da triangulação das informações, me informaram quanto ao cotidiano escolar e ao contexto a partir do qual se davam as práticas.

2.2.2 O processo de validação da pesquisa

Em um estudo de caso etnográfico, o processo de validação vai sendo construído durante a pesquisa. No presente trabalho, a validação foi construída através da autorização de uso das entrevistas, da triangulação das informações, de conversas com professores que conheciam aquela realidade (no caso, Helena) e da devolução dos resultados da pesquisa aos professores colaboradores do estudo.

Durante o processo de validação das entrevistas, os professores faziam algumas perguntas a respeito de como eu utilizaria as informações ali contidas. Sempre fui bastante clara em explicar que os nomes utilizados seriam fictícios e que as entrevistas seriam analisadas a partir de categorias de significado.

Apenas uma professora solicitou que sua entrevista não fosse utilizada no estudo. Porém, conversei com ela sobre a importância do material coletado para o desenvolvimento da pesquisa e a mesma ficou de pensar mais um pouco. No outro dia, ela me entregou uma entrevista toda respondida a mão,

semelhante a uma narrativa a respeito de cada um dos itens da entrevista semi-estruturada, a qual denominei de entrevista escrita. Apesar de sua atitude inicial, a professora Eliane rubricou as duas versões da entrevista: transcrita e escrita. Apenas a entrevista escrita foi incluída na análise que deu origem às unidades de significado. Por entender que algumas falas da professora foram extremamente significativas, optei por utilizá-las apenas nas ocasiões que julguei imprescindíveis.

Outro elemento importante na construção da validação foi a utilização de diversificadas fontes de informação. Para Lüdke e André (2005), a utilização de diferentes métodos de coleta de dados permite a triangulação das informações, ou seja, favorece a validação das informações a serem utilizadas no estudo.

Finalmente, procedi a apresentação do estudo aos professores colaboradores da pesquisa. Para García e Cervantes (2004), a negociação do informe pode ser considerada a “pedra angular” da investigação qualitativa. Os autores consideram que “[...] a negociação do informe seja a parte mais importante de todo o processo” (p. 118).

2.3 O BAIRRO RESTINGA

A escola na qual realizei o estudo situa-se no Bairro Restinga, localizado na região sul da cidade de Porto Alegre. Este bairro surgiu da remoção de famílias que moravam em vilas próximas ao centro da capital.

Segundo Nunes (1997), as remoções datam de 1966³³. As populações não eram consultadas, mas surpreendidas e levadas a um local a 22 Km de distância do centro da cidade, sem água, sem luz, sem estrada, atualmente conhecido como Restinga Velha.

³³ Esta remoção fazia parte de um sistema desenvolvimentista que utilizava slogans do tipo “Remover para Promover”, que pode ser entendido da seguinte maneira: remover as contradições do sistema, escamotear os efeitos indesejados do sistema capitalista.

Ao acessar o site do observatório de Porto Alegre, pude obter informações mais recentes sobre o Bairro Restinga. De acordo com o mapa da inclusão e exclusão social de Porto Alegre (p. 35, tabela 4: Regiões do Orçamento Participativo, composição por bairros, população, densidade demográfica, taxas de crescimento e participação no total da população) este bairro abriga 3,95% do total populacional de Porto Alegre, totalizando 53.764 residentes, com uma densidade demográfica de 1394,29 hab/km² e em uma área de 38,56 Km². Está entre os 5 bairros mais populosos da cidade³⁴.

Neste bairro, segundo informações do site da Secretaria do Planejamento Municipal, o rendimento médio mensal dos responsáveis pelo domicílio/2000 é de 3,03 salários mínimos³⁵.

No caminho que fiz de ônibus³⁶ para a escola pude observar que as casas são, em sua maioria, precárias (feitas com sobras de material ou de madeira, sem pintura,...). Muitas delas abrigam algum tipo de comércio informal. No entanto, por ser um bairro grande e que continua se expandindo, existem, também, algumas casas de alvenaria em bom estado de conservação.

2.4 A ESCOLA RESTINGA³⁷

A escola é classificada pela SMED como grande (G) ou extra-grande (GG), dependendo do número de alunos matriculados no início do ano³⁸. Foi

³⁴ Para mais informações sobre o Bairro Restinga acessar http://proweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/observatório/usu_doc/MapaIncExcPOA.pdf.

³⁵ Informação obtida no site da Prefeitura Municipal de Porto Alegre.

³⁶ Ônibus de linha da cidade que faz o trajeto Restinga-PUC (Pontifícia Universidade Católica/RS)-Restinga.

³⁷ Nome fictício da escola.

³⁸ A imprecisão desta informação se deve ao fato de haver grande flutuação no número de alunos. Informação recebida através de entrevista com a diretora e da análise de documentos da secretaria da escola.

construída e fundada no final dos anos 80, na administração de Alceu Collares (1986-1988) na prefeitura de Porto Alegre³⁹.

As dependências da escola ocupam meio quarteirão e sua construção tem características mais horizontais. Apenas os blocos 1A e 2A tem dois andares, o restante das construções são planas. Os locais que no projeto estão destinados à horta, a hora cívica e o areião atualmente tem outro uso. No bloco 1A se encontram a maioria dos setores da escola (direção, secretaria, SSE, SOE, biblioteca) e algumas salas de aula. Enquanto que no bloco 2A está localizado o refeitório, a sala de informática e algumas salas de aula. No espaço entre os prédios foi colocada uma pracinha e um quiosque com bancos.

Foram construídas 6 salas emergenciais em diferentes locais do pátio. São prédios de madeira (pré-fabricados), construídos pela mantenedora com o objetivo de elevar o número de crianças matriculadas na escola.

No pátio, existem painéis pintados por uma professora de Arte-educação⁴⁰. Um deles era uma reprodução do quadro "O quarto" de Van Gogh: pintado com cuidado, as cores foram bem escolhidas e o trabalho com a perspectiva foi cuidadoso. No pátio também existe um mural com notícias mais ou menos recentes (Semana da Pátria e Independência do Brasil, plebiscito, desarmamento, mensalão,...).

Os espaços destinados às aulas de educação física são as duas quadras polivalentes descobertas, o ginásio e a quadrinha⁴¹, que, inicialmente, era um pátio e foi adaptado para as aulas de educação física com a colocação de postes de rede de voleibol. Porém, em determinados períodos, mais de quatro professores se encontram no pátio; nestes casos, os professores que não estão

³⁹ Informações retiradas da placa de inauguração da escola.

⁴⁰ Me interessei em saber quem havia feito aquele trabalho e me informaram que o mural havia sido pintado pela professora de educação artística. Que alguns murais ela teria pintado sozinha e outros em conjunto com alunas do terceiro ciclo.

⁴¹ Espaço do pátio que fica entre o ginásio e as quadras, no qual, geralmente, é desenvolvido o conteúdo voleibol.

contemplados com nenhum destes locais, se colocam em pequenos espaços do pátio⁴².

A presença dos pais é significativa nos momentos que a escola faz o chamamento (como no conselho de classe), porém sua participação é quase inexistente. Nas reuniões que acompanhei, a expressão dos pais é garantida por meio da pesquisa realizada pela escola (informações retiradas da leitura do diário de campo).

Nesta escola, os professores de educação física permanecem na sala dos professores e mantém diálogo constante com os colegas das outras disciplinas. Também têm participação política que ficou evidenciada pela adesão coletiva às paralisações realizadas pelos professores e funcionários da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, bem como por seus relatos em reuniões e nos horários de recreio, relativas a eleições do SIMPA, paralisações, entre outros informes provenientes de atividades sindicais, sobretudo da ATEMPA.

⁴² A planta original da escola pode ser observada na próxima página.

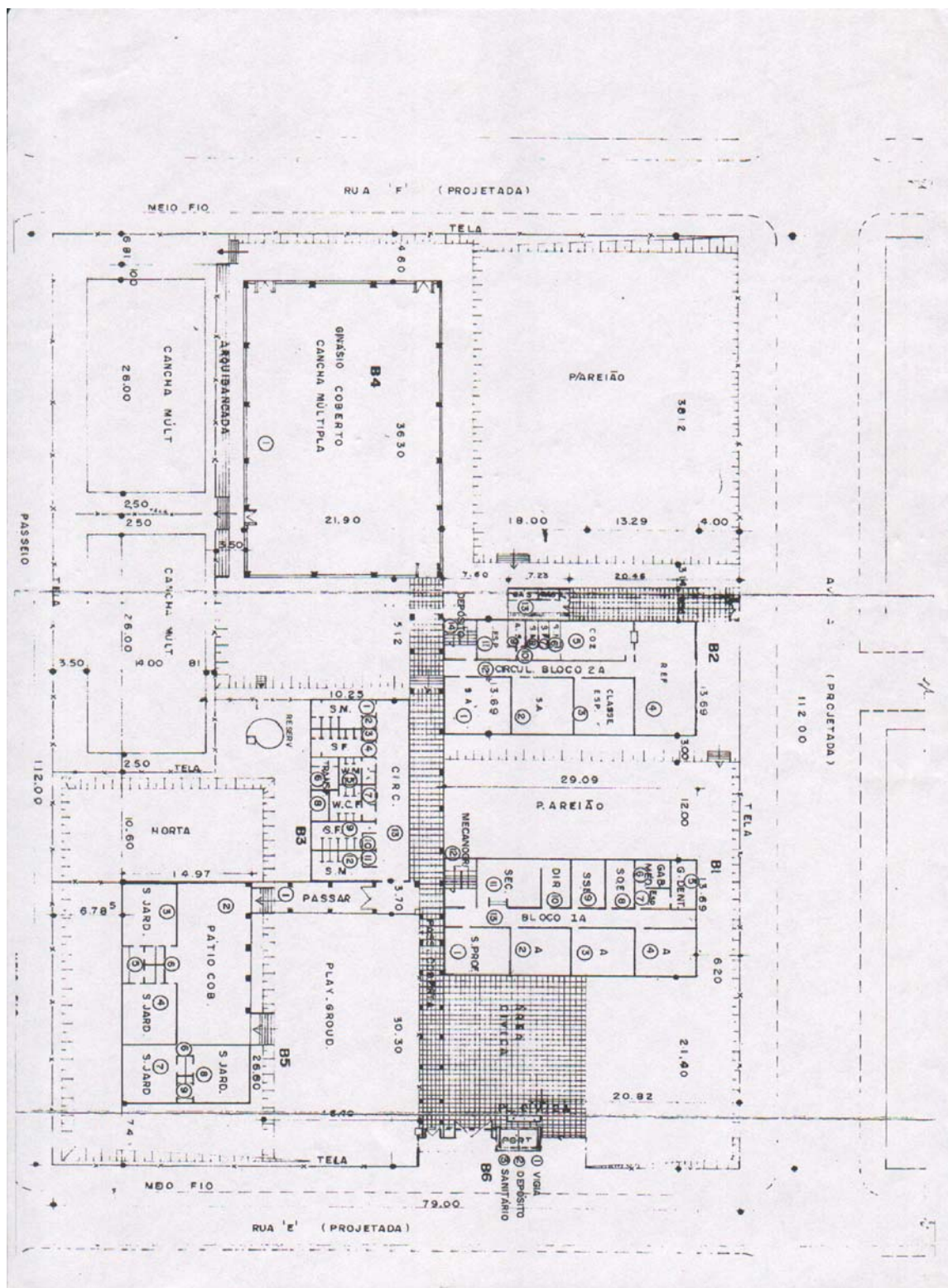


Figura 1: Planta da Escola.
 Fonte: Arquivos da Escola Restinga.

2.4.1 Os professores de educação física da Escola Restinga

Trabalham na Escola Restinga aproximadamente 102 professores⁴³, sendo que 8 destes são da disciplina de educação física. Há grande diversidade neste grupo no que se refere aos locais nos quais realizaram suas graduações, suas especializações e seu início de carreira em educação física.

Porém, neste momento, pretendo ilustrar a diversidade do grupo de professores em relação ao tempo de trabalho na RMEPOA e no magistério, quantas horas semanais estes se encontram envolvidos com atividades em escola e se os professores têm envolvimento com outro tipo de trabalho além da docência.

Serão considerados com pouco tempo de magistério os professores que estiverem em estágio probatório⁴⁴ (ou recém finalizado) na RMEPOA. Este período também pode ser considerado como a fase de entrada do professor em seu ciclo de vida profissional (HUBERMAN, 1995). Serão considerados com bastante tempo no magistério os professores que estiverem com mais de 25 anos de trabalho (HUBERMAN, 1995). Para Huberman (1995), os professores com 25 a 35 anos de trabalho estão na fase de conservantismo, com características de serenidade e de distanciamento afetivo, enquanto que aqueles que estão com 35 a 40 anos de trabalho se encontram na fase do desinvestimento (sereno ou amargo). Porém, este estudo foi desenvolvido na realidade europeia. Fiz a necessária adaptação à realidade brasileira, por existirem diferenças nos tempos de carreira profissional.

⁴³ O número é aproximado porque, segundo a diretora da escola, existem alguns professores em Licença de Saúde prolongada que não estão trabalhando efetivamente na escola. Alguns professores estão com delimitação de tarefa, entre outros.

⁴⁴ Estágio probatório é o período de 3 anos de exercício do funcionário nomeado em caráter efetivo, durante o qual é apurada a conveniência de sua confirmação no serviço público municipal, mediante a verificação dos seguintes requisitos: idoneidade moral, disciplina, dedicação ao serviço, eficiência. (Lei complementar N. 133 de 31 de dezembro de 1985: Estatuto dos funcionários públicos do município de Porto Alegre). Durante o estágio, os professores são avaliados pelas equipes pedagógicas e pela direção da escola.

Através do quadro de caracterização dos professores participantes do estudo, pretendo expor suas distintas trajetórias, principalmente no que se refere à diversidade nas experiências de trabalho e do tempo de trabalho na RMEPOA. Os dados que não foram informados referem-se à professora Gabriela, que optou por não participar da pesquisa porque no ano de 2006 suas atividades eram muito diversificadas: escolinhas esportivas, coordenação de turno e duas turmas de C20 (atendidas no turno inverso às aulas).

Neste quadro todos os nomes são fictícios e algumas informações foram suprimidas no sentido de garantir o sigilo da fonte.

Nome	Horas de trabalho semanais na escola	Horas de trabalho semanais fora da escola	Outros envolvimento profissionais	Tempo de serviço na RME/POA	Tempo de serviço no magistério
Ana	20 horas	Não informado	Trabalha com yoga e personal training	2,5 anos	2,5 anos
Beto	30 horas	20 horas	Escola Pública Estadual	3 anos	20 anos
Carlos ⁴⁵	20 horas	40 horas	SME/POA	30 anos	Ver nota 45
Denis	40 horas	Não tem	Mestrando do PPGEDU	2,5 anos	3 anos
Eliane	30 horas	Não tem	Não tem	19 anos	21 anos
Flávia	10 horas	30 horas	RMEPOA	19 anos	19 anos
Glória	10 horas	20 horas	RMEPOA	15 anos	25 anos
Gabriela ⁴⁶	40 horas	Não tem	Na Escola: escolinha de volei e coordenadora de turno	Não informado	Não informado

Quadro 4: Caracterização dos professores participantes da pesquisa.

Através da descrição do Bairro Restinga, da escola pesquisada e de seus professores busquei contextualizar o campo de estudo. Inicialmente, por

⁴⁵ A trajetória do professor Carlos é bastante peculiar. Trabalhou em praças da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, foi diretor de escola, trabalha atualmente na SME e na SMED, com escolinhas esportivas e aulas de educação física, respectivamente. Não há precisão neste dado porque o professor não tem uma trajetória linear em seu tempo de trabalho em escolas.

⁴⁶ A professora Gabriela optou por não participar do estudo. Justificou que trabalha com a coordenação de turno e com as escolinhas esportivas e tem pouco envolvimento com as aulas de educação física. Nos apêndices referentes ao diário de campo selecionei algumas de nossas conversas.

entender que o contexto é um aspecto importante na construção de um caso e, posteriormente, por considerá-lo como um elemento que tem centralidade na constituição das práticas pedagógicas. No próximo capítulo, será realizada a descrição das práticas dos professores de educação física e a análise das categorias desta dissertação.

3. O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E DE ANÁLISE DAS CATEGORIAS

No presente capítulo trato do processo de construção das categorias de análise, da descrição das práticas dos professores de educação física e, posteriormente, da discussão das categorias de análise que compõe o estudo.

Através das categorias de análise busco compreender como se constituem as práticas pedagógicas dos professores de educação física no caso estudado, bem como identificar seus limites e suas possibilidades de mudança e de reflexão sobre as mesmas. Estas temáticas serão discutidas por meio das seguintes categorias:

- a) A prática pedagógica dos professores de educação física: entre rotinas, estratégias e saberes (3.2);
- b) Das experiências vividas pelos professores de educação física e a relação com a sua prática pedagógica (ou, de onde provém as incorporações?) (3.3);
- c) Da relação que se estabelece entre o contexto escolar e a prática pedagógica (3.4).

A construção das categorias de análise foi um processo bastante trabalhoso devido ao excessivo número de unidades de significado encontradas nas entrevistas. Penso que, por ter demandado tamanha dedicação, tenha sido tão rico em aprendizagens.

As categorias de análise foram construídas ao longo do estudo. Conforme André (1998), busquei organizá-las com base em um diálogo constante com a teoria e com os dados obtidos, buscando estabelecer a vinculação do referencial teórico com as observações e com as entrevistas.

Em muitos momentos tive dificuldade em estabelecer as fronteiras entre uma categoria e outra. Penso que isto se deve ao fato da prática ser extremamente ampla e complexa, dificultando a produção de rupturas, mesmo que estas tenham sido feitas no intuito de aprofundar a análise.

Das oito entrevistas transcritas apenas seis⁴⁷ delas foram incluídas no processo de seleção das unidades de significado, juntamente com a entrevista escrita da professora Eliane. Neste processo foram retiradas 480 unidades de significado, que foram reagrupadas em 30 blocos temáticos.

Partindo dos blocos temáticos cheguei a um total de 8 categorias. Durante um mês trabalhei com as 8 categorias, tentando discuti-las teoricamente. Finalmente, depois de um exaustivo trabalho de escrita, percebi que não se tratavam de 8 categorias, mas de 6 categorias. No entanto, também não foi desta vez que consegui concluir o estudo, e, posteriormente, compreendi que se tratavam de 3 categorias e 3 subcategorias, as quais serão discutidas posteriormente neste trabalho.

Penso que a escrita e a sistematização das informações foram importantes processos de amadurecimento da pesquisadora e do texto em questão. Segue, abaixo, o quadro resultante destas aprendizagens, explicitando as 3 categorias e as 3 subcategorias de análise:

⁴⁷ As seis entrevistas transcritas categorizadas foram as dos seguintes professores: Ana, Beto, Carlos, Denis, Flávia e Glória. A entrevista escrita da professora Eliane foi incluída no processo de categorização e a entrevista com a diretora da escola não foi categorizada, mas foi utilizada como fonte de informação para uma maior compreensão do contexto e como instrumento de triangulação de algumas informações.

Categorias	Subcategorias
A prática pedagógica dos professores de EF: entre rotinas, estratégias e saberes.	O papel do esporte nas aulas de educação física.
Das experiências vividas pelos professores de educação física e a relação com a sua prática pedagógica (ou, de onde provém as incorporações?)	A influência das formações na prática pedagógica dos professores de educação física.
Da relação que se estabelece entre o contexto escolar e a prática pedagógica.	A relação do professor com os alunos nos momentos de aula.

Quadro 5: Categorias e subcategorias.

A seguir, com o objetivo de dar suporte a posterior discussão das categorias, apresento a descrição das práticas dos professores de educação física da escola pesquisada, a partir de minha perspectiva. Durante a discussão das categorias de análise será explicitada a perspectiva dos professores.

3.1 DESCRIÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Descrevo, nesta seção, as práticas pedagógicas dos professores de educação física, a partir de minha perspectiva buscando, em alguns momentos, estabelecer um diálogo entre a minha visão e a visão dos professores.

Na Escola Restinga, as aulas de educação física são ministradas por oito professores. No ano de 2006 havia a seguinte divisão das turmas:

- a) Primeiro Ciclo:** A10 e A20 com a professora Eliane e A30 com a professora Ana;
- b) Segundo Ciclo:** B10 com os professores Beto e Glória, B20 com os professores Beto e Flávia e B30 com o professor Beto;
- c) Terceiro Ciclo:** C10 com o professor Denis, C20 com os professores Beto, Gabriela e Carlos e C30 com o professor Carlos.

Observei que há grande diversidade de práticas entre estes professores, apesar da maioria das aulas se desenvolverem sob um mesmo conteúdo: os esportes.

Parece haver uma unidade no trabalho no interior dos ciclos, não no sentido de que exista uma progressão de conteúdos ou ainda um plano de trabalho da educação física, pois de acordo com a professora Ana:

Acho que tem coisas para melhorar, até porque quando eu cheguei aqui não existia nenhum **plano da educação física na escola**. E eu fiz. Peguei os Parâmetros Nacionais, fiz um plano anual, que é o que eu me baseio (Ana, entrevista em 21/08/2006) [Altera o tom de voz no intuito de dar ênfase a esta parte da frase].

Porém, através da análise dos planejamentos trimestrais e anuais dos professores e das observações das aulas foi possível constatar que: no primeiro ciclo, as professoras trabalham com aspectos como coordenação motora ampla, equilíbrio, rodas cantadas (ritmo), brincadeiras e jogos recreativos (noções de espaço e de tempo), circuitos, entre outros; no segundo ciclo, os professores buscam o desenvolvimento de algumas habilidades básicas para os esportes, ou seja, uma iniciação desportiva através da experimentação de diversos tipos de bolas e de jogos pré-desportivos e alguns exercícios da ginástica; no terceiro ciclo, os professores trabalham quase que exclusivamente

com os conteúdos esportivos, como handebol, futebol, basquetebol, voleibol, além de alongamento e condicionamento físico.

A descrição das práticas de cada um dos professores estará baseada nas observações realizadas durante o trabalho de campo. Para tanto, foram selecionados alguns aspectos considerados significativos nas observações. Sendo assim, exponho os critérios a partir dos quais estão organizadas as descrições: através da leitura do diário de campo busquei as regularidades nas aulas, ou seja, os aspectos que se repetiam aula após aula, sempre evitando a emissão de juízo de valor a respeito das mesmas.

Neste primeiro momento, as descrições serão breves. Gradualmente, em conjunto com a análise das práticas, as descrições vão sendo aprofundadas. As aulas que observei na sala do vídeo e em sala de aula não serão descritas, porque constituem exceção.

Na maioria das aulas, a professora Ana (A's 30) buscava os alunos na sala. Mesmo no início da manhã, ela não se dirigia com a fila de alunos diretamente ao ginásio. Conversava com eles em sala de aula, realizava a meditação ou a concentração, explicava como seria a aula no pátio, fazia a chamada e organizava a fila com os alunos, na qual um colega chamava o outro. Desciam em fila. Os alunos, algumas vezes, aguardavam que a professora pegasse o material na sala de educação física e, finalmente, se dirigiam para o espaço destinado às aulas. A professora Ana exigia silêncio, principalmente nos corredores da escola. Faziam seu deslocamento sempre em filas, para tanto utilizavam brincadeiras como: "todos com pezinhos de algodão" ou "ninguém pode acordar o bebê que está dormindo". As atividades propostas pela professora eram variadas, como brincadeiras recreativas, circuitos, iniciação aos jogos pré-desportivos (nilcon e futebol), pular corda, etc. Ana mantinha um relacionamento bastante afetivo com as crianças, os chamava de queridos, escutava algumas histórias dos alunos e

conversava com eles. Procurava estimular os alunos durante as aulas, elogiando suas atitudes e seu empenho.

A descrição das aulas do professor Beto, no entanto, se torna um pouco mais complicada devido ao fato deste professor trabalhar com diversos anos ciclos. Com as turmas de B10 e B20 suas aulas pareciam seguir, basicamente, três modelos: em alguns dias o professor trabalhava com grandes jogos de iniciação desportiva, em outros organizava a aula tipo estafetas (sem competição) e, em outros, faziam um jogo. Os dias nos quais o trabalho era com grandes jogos estes eram explicados na sala de aula e os alunos chegavam no pátio já sabendo como seria a aula. Algumas vezes utilizou vídeo e, uma vez, observei que, durante a finalização de uma aula, ele levou os alunos para a sala para ler o trecho de um livro. Apesar do professor Beto utilizar diversas estratégias foram em suas aulas que percebi o menor interesse dos alunos (comentei com ele este fato na entrevista do estudo preliminar). A relação do professor com os alunos pareceu um pouco distante, com algumas exceções, e as atividades nem sempre envolviam a todos em uma mesma aula. Nas turmas de C20 este quadro parecia se repetir, porém as aulas estavam voltadas para o aprendizado do desporto. Os alunos não demonstravam muito empenho em participar das aulas, principalmente as meninas.

As aulas do professor Carlos iniciavam, geralmente, no espaço das aulas de educação física (ginásio ou quadras). O professor aguardava os alunos no meio da quadra, em pé. Esperava que eles chegassem, se colocassem no círculo e fizessem silêncio. Assim que o professor julgasse que existiam condições, começava a aula. Dava algumas informações relativas aos esportes que estavam trabalhando, explicava como seria a aula e iniciavam as atividades práticas com corrida e alongamento. Após este início, as aulas seguiam, basicamente, dois modelos: trabalho com os fundamentos dos desportos (basquete, voleibol, futebol e handebol) ou jogo esportivo. Este

professor abre espaço para os alunos avaliarem suas aulas no final dos trimestres ou no final do ano. Estabelece uma relação de muito respeito com os alunos, raramente levanta a voz a eles e as turmas, em geral, parecem não ter problemas disciplinares⁴⁸. Quando isto acontece o professor se dirige ao aluno e conversa. Uma das 'marcas' deste professor é a forma de finalização das aulas, que geralmente, são terminadas com a palavra: Acabou!!! E, algumas vezes, os alunos gritam juntos.

O professor Denis, que trabalhava com as C's10 buscava a turma na sala de aula. Conversava com os alunos, fazia a chamada, organizava a aula e descia com o grupo. Reuniam-se em um círculo e faziam uma seqüência de alongamentos, durante a qual o professor ia explicando qual o grupo muscular que estava sendo trabalhado e qual a sua importância. Também tratava de diversos assuntos, como a roupa que os alunos estavam usando, os riscos de não fazerem adequadamente o alongamento e qual a importância do desenvolvimento da força muscular (postura, evacuação, etc). O relacionamento do professor com os alunos era bastante próximo, chamava-os de meus queridos, de bonitão, entre outros elogios (como o professor relatou em entrevista). As aulas se desenvolviam sob conteúdos esportivos. Observei, basicamente, três tipos: aulas com jogos pré-desportivos, aulas de aprendizado do gesto esportivo e aulas com jogos esportivos (logo após o alongamento). Durante os jogos, o professor ficava explicando a respeito dos posicionamentos, das regras, etc. Algumas vezes, os próprios alunos dividiam os grupos e 'apitavam' o jogo demonstrando relativa autonomia, dado o nível de organização observado, enquanto Denis conversava com os outros alunos que estavam esperando a vez de jogar. Os meninos e as meninas geralmente jogavam juntos e pareciam divertir-se muito com isto.

⁴⁸ Considerei como problemas disciplinares os atrasos dos alunos que chegam depois do início da corrida, os conflitos com outros professores que estejam no pátio, os palavrões e as brigas (que não presenciei).

A professora Eliane, que trabalhava com as menores crianças da escola, chegava ao pátio com os alunos em fila. Iniciava as aulas com brincadeiras infantis ou rodas cantadas. Ela propunha de duas a três brincadeiras para as crianças e finalizava a aula trilhando a corda para as meninas pularem, enquanto que os meninos jogavam futebol ao seu modo. Eliane participava junto com as crianças de quase todas as brincadeiras. Porém, em alguns momentos, sua aula se desorganizava: as crianças saíam do lugar combinado ou começavam a comer a merenda. Em algumas turmas, aconteciam problemas disciplinares que, segundo a professora, tinham causas diversas, como turma com ausência de professores, o local destinado às aulas, entre outros fatores.

Os alunos da professora Flávia chegavam aos poucos no ginásio, eles não se deslocavam em filas. Geralmente demoravam de 10 a 15 minutos para descerem. As aulas iniciavam com um 'aquecimento' em círculo, no qual as crianças faziam saltitos, polichinelos, movimentos articulares, etc. No segundo momento da aula eles jogavam nilcon. Foi possível perceber os esforços da professora no sentido de garantir a participação de todos os alunos nas suas aulas: colocava mais de nove crianças de cada lado da quadra e estimulava a participação de todos fazendo o revezamento de alunos nos jogos. Flávia demonstrava ter um relacionamento próximo aos alunos, alguns vinham contar histórias de sua vida privada à professora, como o nascimento de irmãos ou mesmo um problema de saúde na família.

A iniciação desportiva desenvolvida por meio de jogos era o principal conteúdo da professora Glória. Ela começava as aulas na sala, fazia a chamada, organizava as equipes, explicava o que seria trabalhado naquele encontro e se dirigia com a turma para o pátio ou ginásio. A parte prática das aulas começava com uma brincadeira de corrida e depois seguiam fazendo jogos diversos. As turmas estavam divididas em equipes e todos eram estimulados a jogar. A professora conferia seguidamente a divisão da turma e

alterava algumas regras dos jogos com o objetivo de garantir a participação de todos. Sempre que julgava necessário reunia a turma: faziam um círculo e se abraçavam para conversar enquanto a professora dava algumas instruções. Em geral a aula tinha três atividades: a brincadeira de corrida, um jogo pré-desportivo e o jogo final (algumas vezes a segunda e a terceira atividades mesclavam-se). A aula era finalizada em um círculo, no qual a professora e os alunos conversavam a respeito do que havia acontecido.

Todos os professores, com maior ou menor frequência, utilizavam-se de aulas livres.

3.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ENTRE ROTINAS, ESTRATÉGIAS E SABERES

Neste tópico utilizarei quase que exclusivamente informações das entrevistas no sentido de expor a visão dos professores a respeito de suas aulas: como e porque estão organizadas nestes formatos. Também abordo a subcategoria "o papel do esporte nas aulas de educação física".

A discussão que pretendo fazer a respeito do papel das rotinas, das estratégias e dos saberes nas práticas dos professores de educação física está amparada nos debates que vêm se desenvolvendo em torno da nova epistemologia da prática. Conforme abordado no capítulo 1, autores como Silva (2005), Tardif (2002), Perrenoud (1993, 2001, 2002), Borges (2003), Bracht (2003), Tardif e Gauthier (2001), Lelis (2001) e Monteiro (2001) têm realizado pesquisas que tematizam os saberes, as rotinas e as estratégias que os professores se utilizam para dar conta das demandas da prática pedagógica. Neste sentido, serão tratados, separadamente, estes aspectos da prática pedagógica dos professores.

3.2.1 As rotinas na/da prática pedagógica

De uma maneira geral, os professores que colaboraram com o estudo organizavam suas aulas baseados em rotinas e em reflexões sobre a prática. Na maior parte das vezes, estas reflexões têm a própria prática como parâmetro. Neste sentido, para Perrenoud (2001) a prática de um professor se desenvolve a partir de um número impressionante de rotinas que vão fazendo parte de seu *habitus* e se constituem em saberes procedimentais, que vão crescendo à medida que se avança no ciclo de vida profissional.

Nesta perspectiva, e através das observações de aulas e de entrevistas, pude constatar que os professores baseiam-se em rotinas para desenvolver seu trabalho. Porém, estas podem estar influenciadas pela organização escolar ou pela reflexão que os professores produzem a partir de suas aulas, com ou sem o auxílio de teorias.

A utilização de rotinas pelos professores é justificada de diferentes formas. A professora Eliane relatou que segue algumas rotinas que acredita serem necessárias para a manutenção da organização escolar, como nestes trechos da entrevista:

Eu busco eles na sala, normalmente eu faço a chamada, como eu de repente passei o ano inteiro com problema de voz, eu normalmente faço assim. Eu faço a chamada em sala. [...] Normalmente eu explico já na sala, comecei a explicar na sala a atividade que a gente vai fazer na quadra. Para facilitar. E quando eles chegam na quadra eles já sabem o que vão fazer. Esperar na quadra nem pensar. Porque eles vão no banheiro e não voltam nunca mais, imagina se a professora abrir a porta e disser: - agora vocês vão tudo para a quadra que a professora está lá. Não dá, não tem como. Como eu trabalho com os pequenos, nenhuma turma, eu acho, talvez os grandes. Só os grandes. Mas eu acho que os de A e B, todos os alunos, os professores vão na sala buscar (Eliane, entrevista em 30/08/2006).

Não, não foi determinado. [...] porque o que acontecia era o seguinte, os alunos não vinham, não vinham, não vinham,... não liberavam. E aí começou correria... e então eu acho que em função de controle, eu acho que em função de não ter aluno circulando, fora da sala de aula, foi que se... mas não foi determinado: não. Eu não me lembro de alguém ter dito não, vocês tem que ir na sala de aula pegar

o aluno. No jardim claro, tem que pegar. Mas os outros, não, ninguém determinou que tinha que ir na sala buscar. Foi uma coisa que acabou acontecendo... naturalmente (Eliane, entrevista em 30/08/2006).

No entanto, a professora Glória desenvolve rotinas com o objetivo de estimular a auto-crítica dos alunos:

A gente sempre tem o primeiro momento na sala de aula, porque eu busco os alunos na sala. Então, ali na sala, são colocados os objetivos, o que eu pretendo com eles, que atividades nós vamos fazer. Às vezes eles propõe atividades. Por exemplo, sempre, naquela primeira parte, de descontração, de aquecimento, eu sempre busco uma brincadeira deles, algo que eles me trazem. [...] Sempre uma brincadeira já conhecida, depois eu ponho uma nova, uma minha. Para que eles [...] vão aumentando os seus conhecimentos. Depois eu entro na atividade que eu vou direcionar para aquele objetivo que eu quero. Se eu estou trabalhando futsal e quero que eles desenvolvam melhor a questão de passes eu vou fazer várias atividades, em forma de jogos, de brincadeiras, para que eles desenvolvam esse passe, para concluir com um jogo, um grande jogo, onde todo mundo joga ou nos jogos, nas equipes menores. Quando estiver mais avançado, equipes menores. Finalizando sempre com uma conversa: como foi, o que aconteceu, alguém ficou de fora, porque ficou? Para se colocar, para fazer com que eles façam esse conhecimento. Se alguém ficou de fora, normalmente as meninas, se é o jogo... eu saí porque o fulano não me passa a bola, porque não sei o quê. Então, essas coisas todas que passam... que são próprias do grupo (Glória, entrevista em 03/10/2006).

Sempre procurando que eles tenham uma auto-crítica de como foi o seu desenvolvimento. Como eu busco um conhecimento deles e uma interação deles em função das discriminações, eles têm que fazer uma crítica. Porque se aquele, por exemplo, que discriminou o outro porque ele não sabia jogar ele tem que entender que ele está num processo diferente, que o direito é de todos, que o espaço é de todos... não é exclusivo dele porque ele já domina alguma habilidade. Então sempre baseado nisso, buscando uma crítica... minha mesmo. [...] Também tem que ter esse retorno para eu poder ver outras formas de interagir com eles para que o trabalho realmente ande (Glória, entrevista em 03/10/2006).

Enquanto que, para o professor Denis, a escola tem “rituais”:

É que eu acredito que a escola tem rituais. [...] e acho que esses rituais são importantes. Tu tens que dar o conhecimento que está começando. Então o que eu uso, qual é o meu ritual? [...] Eu vou buscá-los na sala de aula, nunca combino que eles venham aqui em baixo.[...]

Vou na sala de aula, faço combinações iniciais, digo o que vai acontecer e nesse momento a gente negocia.[...] É um espaço menor, não precisa gritar tanto. Não gritar de brigar, mas falar tão alto para que possa ser ouvido. Então eu uso isso, faço chamada na sala de aula e depois nós descemos.[...] Mas hoje eu acho importante a gente reunir os alunos na sala de aula, conversar com eles, organizar o negócio, descer... se dá alguma confusão aqui embaixo eu volto para a sala de aula, que é um ambiente menor e a gente vai poder discutir o que aconteceu, não tenho problema nenhum de interromper uma aula e subir com eles. Faço isso eventualmente, mesmo que eles protestem. Porque eu acho que algumas coisas a gente tem que ter (Denis, entrevista em 31/10/2006).

As rotinas parecem fazer parte do dia-a-dia dos professores, tanto no sentido de dar conta de suas tarefas e de organizar o ambiente escolar, quanto na busca de abrir espaços de crítica para os alunos. Sendo assim, a produção de rotinas pode vir a ser um instrumento de reprodução das práticas e de manutenção de uma ordem estabelecida ou uma possibilidade de questionamento desta ordem, dependendo da concepção do professor na organização das aulas.

Neste sentido, a possibilidade de reflexão aprofundada sobre a prática, fundamentando-a teoricamente, tende a produzir rotinas que favoreçam a crítica ao ambiente escolar e às aulas, enquanto que as rotinas organizadas no intuito de se adequarem ao espaço escolar podem servir de instrumentos na manutenção da estrutura escolar. Desta forma, podemos pensar que o contexto escolar favorece a constituição e o desenvolvimento de rotinas.

Entretanto, ao buscarmos mudar suas aulas, no que se refere aos conteúdos ou a alteração das rotinas que facilitam a organização das aulas, observei que os professores se deparavam com fatores que dificultavam a sua superação.

Neste sentido, ao acompanhar a professora Flávia na série de aulas nas quais ela objetivava trabalhar uma coreografia com os alunos pude perceber os limites de se trabalhar com este conteúdo, ou seja, de produzir uma

mudança no que está estabelecido, neste caso, nas aulas com conteúdos esportivos⁴⁹. Observei o desenvolvimento de uma coreografia desta professora por dois meses de trabalho, sendo um período de aula por semana⁵⁰, totalizando 9 aulas. Destas, apenas 5 vezes a aula foi realizada como a professora havia planejado⁵¹. Ainda assim, por duas vezes esta atividade foi realizada na sala de aula, ambiente pequeno em relação à quantidade de alunos. No dia em que a turma foi para o ginásio havia problema na corrente de luz e, conseqüentemente, a atividade foi realizada de forma adversa. Também influenciaram estas aulas algumas mudanças de horários, os conselhos de classe, solicitações do SSE a respeito das avaliações dos alunos, entre outros fatores.

3.2.2 As estratégias da prática

Em contrapartida, a professora Glória, ao não se conformar com as limitações do ambiente escolar, produz estratégias de sobrevivência (WOODS, 1995). Após a entrevista, realizada em sua residência, ela me mostrou o material alternativo que produz para o trabalho com os alunos. Este material é confeccionado por ela com o auxílio de seus familiares e, em alguns casos, com os alunos. Este fato também foi observado durante as aulas da professora Glória, que chegava com sacolas de panos, de bolas de meia, etc..

Esta realidade foi observada por Wittizoreck e Molina Neto (2005), e permitiu aos autores constatarem que grande parte do coletivo de professores da escola pública revela “[...] um sentimento de luta, resistência, criatividade e esperança que os move frente a esses obstáculos” (p. 48).

⁴⁹ Esta também pode ser considerada uma influência do contexto nas práticas, assunto que será tratado no próximo capítulo deste trabalho.

⁵⁰ A turma tinha dois períodos de educação física por semana, porém, a professora Flávia negociou com eles que trabalhariam dança em um período e no outro seria aula livre.

⁵¹ Nos dias de trabalho com dança a professora Flávia tinha o primeiro período vago. Geralmente, eu chegava cedo à escola e ficávamos conversando a respeito das aulas da tarde, do horário, etc..

A professora Glória, no entanto, participou do Curso de Especialização em Esporte Escolar, no formato de Ensino a Distância, através do Projeto Segundo Tempo. Esta especialização possibilitou à Glória estar em contato com a bibliografia recente da área (conforme a professora relatou em conversa posterior à entrevista), através do qual ela se empenhou em refletir de forma mais aprofundada a respeito de sua prática. Seu esforço é reconhecido por colegas:

A Glória... tem uma bagagem bem legal. Eu tenho observado que ela confecciona muito material, ela tem uma dedicação que eu, eu assumo, que eu não tenho. De buscar alternativas, de confeccionar outros materiais [...] (Eliane, entrevista em 30/08/2006).

Os professores que tem a oportunidade/possibilidade de se manterem em constante atualização, como Glória⁵² e Denis⁵³ parecem produzir reflexões mais aprofundadas a respeito de suas aulas e, algumas vezes, conseguem mudar alguns aspectos de sua prática. O professor Denis tece algumas críticas ao seu trabalho, mas, em contrapartida, também consegue observar alguns avanços:

E os conceitos que eu venho estudando, o conceito de poder, as relações de gênero, também são coisas que eu me preocupo, que eu acho interessante. Acho que é uma conquista que a gente teve nessas minhas turmas que eles conseguem... essa questão de gênero, da divisão, dessa dicotomia grande entre meninos e meninas é bem legal que a gente consegue superar, de alguma forma. Eu acho que rola. E faço essas coisas e acho que essas coisas rolam dessa forma pelos estudos que venho fazendo. Acho que colabora muito sim. Não para que a gente consiga o ideal. Ou algo que seja bem interessante, que funcione como um relógio, mas colaborar para que a gente consiga nesse nosso caos ir organizando as coisas, temporariamente (Denis, entrevista em 31/10/2006).

⁵² A professora Glória concluiu a Especialização em Esporte Escolar no ano de 2006.

⁵³ O professor Denis concluiu o mestrado no ano de 2006.

Este professor relatou em uma reunião pedagógica por disciplina, na qual eu estava presente, que o que se ensina nas aulas é muito mais amplo que o planejamento:

[...] o que está no planejamento é uma coisa; a aula, o que acontece nas aulas, é outra. Tratamos de diversos assuntos que não estão escritos em lugar nenhum, como a roupa adequada, o encurtamento muscular causado pelos saltos altos, etc. (Denis, trecho do diário de campo, dia 06/04/2006).

Também nesta reunião, o mesmo professor relatou que as muitas tarefas da vida cotidiana (40 horas de trabalho semanal, mestrado, comissão da ATEMPA, entre outros) o absorviam e ele não conseguia dedicar mais tempo à preparação das aulas: “Quando chego na escola acabo fazendo o que sempre fiz e que dá certo” [...] (Denis, trecho do diário de campo, dia 06/04/2006).

Penso que isto não se deve, exclusivamente, a uma vontade do professor de repetir as mesmas aulas, mas está vinculado a fatores como a intensificação do trabalho docente. Para Hargreaves (1996), o fenômeno da intensificação consiste de maiores expectativas em relação ao trabalho dos professores, exigências mais amplas, com mais responsabilidades ligadas ao trabalho social, que promovem uma sobrecarga crônica no trabalho.

Sendo assim, a utilização de rotinas pode estar relacionada à intensificação e a constituição de um *habitus* baseado nas práticas que deram certo:

Já tentei outras coisas e não tive competência para dar conta. Tentei um ano trabalhar com expressão corporal e com outras vivências e tal e não rolou. Foi um troço que, absolutamente, eu não consegui fazer e não consegui nem negociar com eles, porque não tinha disposição. Eles não tinham disposição para isso e a minha disposição [...] acabou terminando. E aí o esporte foi uma coisa que me facilitou a vida (Denis, entrevista em 31/10/2006).

Segundo Perrenoud (2001), o *habitus* profissional desenvolve-se por meio de rotinas e de ações que deram certo e que tendem a influenciar a organização das aulas. Neste sentido, podemos pensar que mesmo um professor que busca refletir sobre a sua prática, que busca cursos de pós-graduação, em alguns momentos, se vê 'engolido' por fatores como a intensificação e vai desenvolvendo rotinas que o auxiliam na organização das aulas. A discussão a respeito da intensificação no trabalho docente dos professores da RMEPOA está presente em Wittizorecki (2001) e Wittizorecki e Molina Neto (2005).

Entretanto, por meio de uma prática muito peculiar, a professora Ana desenvolve a meditação e a concentração com seus alunos. Ela relata que busca conhecimentos em outras áreas para subsidiar sua prática: "Onde é que eu vou buscar recursos pra melhorar nesse sentido? Há recursos fora, em áreas que eu acredito, como o Yoga, teatro e tal" (Ana, entrevista em 21/08/2006). E explica que estes conhecimentos estão baseados em sua formação:

Olha, estão baseados na minha formação, mas não tanto acadêmica, mais nesses caminhos assim que eu vou buscar de educação e valores humanos do Sai Baba⁵⁴ ou no Yoga ou essa questão mais oriental mesmo (Ana, entrevista em 21/08/2006).

Um dos aspectos que me chamou a atenção na observação do trabalho da professora Ana é o caderno no qual anota o planejamento de suas aulas. Tive acesso a este caderno e constatei que existe um plano escrito das aulas da semana. Este plano não é detalhado, mas constam as atividades que serão desenvolvidas e, algumas vezes, o objetivo que está sendo trabalhado naquela semana. Para Lahire (2002), a utilização da escrita tem, basicamente, duas funções: a primeira função seria de objetivar o que ainda não foi totalmente

⁵⁴ Trata-se de Sathya Sai Baba. Segundo ele: "A verdadeira finalidade da educação é a formação do caráter". Sua proposta educacional está centrada nos Valores Humanos Universais da verdade, paz, não-violência, amor e retidão (Informações retiradas do site: <http://www.sathyasai.org.br/saibaba>).

incorporado e, quando os programas tiverem sido incorporados, “[...] a memória interna substituirá progressivamente a memória objetivada externa” (p. 120); a segunda função seria uma possibilidade de ruptura com o senso prático e, neste sentido, o autor observa que:

Estas práticas representam verdadeiras rupturas com relação ao senso prático, com a lógica prática, e podem ser compreendidas a partir da relação negativa que mantêm com a memória prática, incorporada, do *habitus*. Tornam possível o domínio simbólico de certas atividades, bem como sua racionalização (LAHIRE, 2002, p. 117).

Nesta perspectiva, a professora Glória utiliza-se da escrita e não vai para a aula sem o seu caderno, que, além de ter a função de planejamento, serve de apoio para lembrar como estão divididas as turmas (equipes), servindo também para a anotação de acontecimentos importantes (que não devam ser ‘esquecidos’). As equipes configuram-se em um ponto importante da professora Glória, sobretudo no 2º trimestre de 2006, no qual estavam desenvolvendo o projeto Copinha do Mundo com as turmas de 1º ano do 2º ciclo.

Neste sentido, a utilização da escrita por professoras que se encontram em diferentes momentos da carreira docente pode estar servindo a funções distintas. Lahire (2002) destaca que, com o passar dos anos, há um desinvestimento na utilização da escrita, pois, para os professores na fase inicial da carreira, sua utilização se deve a dificuldade de interiorizar alguns aspectos da profissão, e, na medida que as disposições vão sendo incorporadas os professores vão minimizando este investimento. Enquanto que para os professores com mais tempo de trabalho na docência a escrita pode servir para promover rupturas com o senso prático.

Sendo assim, penso que, em alguns momentos, os professores conseguem superar as aulas baseadas nas rotinas e no senso prático (*habitus*) e produzem algumas mudanças em suas práticas pedagógicas. Logo, a reflexão aprofundada e a utilização da escrita pelos professores pode estar auxiliando a

promover mudanças nas rotinas dos professores, seja no sentido de modificação das práticas ou na utilização de estratégias de sobrevivência. Neste sentido, Pérez Gómez (1998) ressalta que a reflexão supõe um sistemático esforço de análise, porque “[...] implica na imersão consciente do homem no mundo de sua experiência [...]” (p. 369). O que pode ser considerado, na perspectiva de Thompson (1981), como o processo de produção de um conhecimento.

3.2.3 A prática pedagógica: seus conhecimentos e seus saberes

Pretendo encaminhar a discussão a respeito dos conhecimentos e dos saberes da prática ressaltando que, em meu ponto de vista,

[...] o conhecimento que se mobiliza para enfrentar as situações divergentes da prática é do tipo idiossincrático, construído lentamente pelo profissional no seu trabalho diário e na sua reflexão na e sobre a ação. O conhecimento das ciências básicas tem um indubitável valor instrumental, desde que se integre no pensamento prático do professor (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 111).

Deste modo, pretendo afastar-me de uma visão racionalista de prática pedagógica, buscando compreendê-la não como algo necessariamente pensado, planejado, refletido, e, ao mesmo tempo, procurando evitar a noção de uma ação automática. Ou seja, entendendo que a prática pedagógica constitui-se, também, de um conhecimento produzido pela reflexão a partir da prática.

A noção de saber a ser utilizada neste trabalho aproxima-se a concepção de Tardif e Gauthier (2001), quando observam que:

[...] pretendemos enfatizar a dimensão ‘argumentativa’ e social do saber dos professores, propondo considerar esse saber como expressão de uma razão prática, que é da ordem da argumentação e do julgamento mais do que da cognição e da informação (p. 187) [grifo dos autores].

Neste sentido, para os autores, o saber dos professores é uma razão prática, social e voltada para o outro, porque,

o professor também se baseia, para atingir os objetivos pedagógicos, em julgamentos que provêm de tradições escolares, pedagógicas e profissionais, os quais ele próprio assimilou e interiorizou. Ele se baseia, finalmente, em sua "experiência vivida" como fonte viva de sentido, a partir da qual o passado permite-lhe esclarecer o presente e antecipar o futuro (TARDIF e GAUTHIER, 2001, p. 202) [grifo dos autores].

Sendo assim, a noção de saber dos professores estará ancorada nos conhecimentos e nas práticas dos professores, sejam estas anteriores a sua formação ou provenientes de sua prática pedagógica. A este respeito, a fala do professor Beto é bastante ilustrativa:

Então eu trabalho dentro das condições que nós temos, dentro também, um pouco, da minha experiência; a minha experiência como professor é mais voltada para o esporte. [...] Eu realizo as aulas procurando dar as informações relacionadas ao esporte. Relacionar o esporte com a parte de fundamentos... tanto na prática como também na teoria, regras, e as relações de convivência, entre os alunos também [...] (Beto, entrevista em 30/11/2005).

Para as professoras Eliane e Flávia, as suas vivências e a própria prática parecem ser parâmetros fundamentais para suas reflexões e para o seu planejamento:

Olha, eu, após 19 anos de profissão, eu já trabalho bastante também com as minhas vivências, mas procuro fazer cursos, aperfeiçoar, ver o que está acontecendo de novo. Mas utilizo ainda, bastante, do que eu aprendi na faculdade (Flávia, entrevista em 19/09/2006).

Utilizo as atividades dos anos anteriores que funcionaram bem e que tiveram boa aceitação entre os alunos. Eu penso em primeiro lugar no perfil das turmas que eu vou trabalhar, verifico se a atividade não vai agitar demais os alunos, se não é muito agressiva e, principalmente, se os alunos tem condições de entender a brincadeira. Às vezes vejo atividades de outras turmas e converso com o colega, se não tiver problema eu utilizo nas minhas aulas (Eliane, entrevista dia 30/08/2006).

Neste sentido, entendo que os saberes utilizados pelos professores em suas aulas não estão relacionados exclusivamente com a sua formação, mas também com suas experiências vividas, mesmo que anteriores ao seu ingresso na graduação. São as aulas de dança da professora Flávia, a meditação da professora Ana, as aulas de basquete do professor Carlos que nos induzem a pensar que suas práticas estão fortemente vinculadas a suas experiências anteriores.

O que pretendo com estas afirmações é reduzir o peso da influência da formação inicial e permanente nas aulas destes professores e refletir a respeito da influência de suas experiências vividas e de sua trajetória em relação aos seus saberes e suas maneiras de organizar uma aula de educação física.

Logo, considero que o saber dos professores de educação física é um saber plural, que envolve aspectos relativos a suas experiências vividas em todas as suas dimensões: escolarização, vivências esportivas, graduação, prática na escola e formação permanente.

Neste sentido, cabe uma ressalva: no caso dos professores iniciantes, como Ana e Denis, as rotinas parecem estar se consolidando baseadas, principalmente, em práticas que deram certo, em suas reflexões sobre a prática e em conhecimentos provenientes de diversas fontes, como os cursos que realizam. Porém, as rotinas desenvolvidas ao longo do ciclo de vida dos professores com mais tempo de docência parecem estar consolidadas, e as reflexões que desenvolvem dizem respeito a alguns aspectos específicos de sua prática, tendo, em geral, a própria prática como parâmetro.

Desta forma, a prática pedagógica constituída por rotinas, saberes e estratégias pode estar fortemente relacionada aos conhecimentos que os professores produzem ao longo de seu ciclo de vida, baseados em suas experiências vividas, com ou sem uma reflexão aprofundada a partir da prática. Entendo que, deste modo, constitui-se o saber plural dos professores de educação física. Para Passos (2002), o ensino, como uma prática social

concreta e multidimensional, sempre inédita e imprevisível, não pode contar com um conjunto de saberes estáveis. Logo, a autora considera que os professores mobilizam um saber plural. Para Tardif (2002), esta é uma das características do saber experiencial:

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

No entanto, apesar da diversidade nas práticas, estas aulas estão organizadas por meio de um conteúdo quase único: os esportes. Neste sentido, pretendo enfatizar que, apesar deste mesmo formato, os objetivos atribuídos pelos professores a suas aulas são bastante diversos.

3.2.4 O papel do esporte nas aulas de educação física

Pretendo, nesta subcategoria, refletir sobre as distintas expectativas dos professores a respeito da utilização do esporte nas aulas de educação física e sua relação com as experiências vividas pelos mesmos. Entendo que o esporte esteja presente na constituição das práticas e que seja, também, resultado destas práticas. Neste sentido, será considerado como parte do currículo desenvolvido pelos professores de educação física.

A relevância dada ao esporte neste estudo provém da constatação de que o esporte é o conteúdo central das aulas de educação física, conforme as declarações dos colaboradores.

Ao longo do trabalho de campo, principalmente através das observações participantes e das conversas informais no horário de entrada e do recreio, fui percebendo que a centralidade do esporte nas aulas configurava apenas um formato e que este adquiria diferentes contornos para os professores e, conseqüentemente, para os alunos. Cada professor dava relevância a um aspecto diferente deste fenômeno, sendo que, para alguns,

este nem era relevante, pois não lhe interessava o aprendizado esportivo, mas as relações que se estabeleciam em seu interior.

Esta reflexão me fez recordar de Silva (1992), quando o autor conclui que apesar da mesma aparência, do mesmo formato externo (séries, aulas, professores, duração do ano escolar, horário escolar,...) os alunos experimentam tipos diferentes de escolarização. Para o autor, o que distingue as escolas diz respeito a processos de reprodução social e de sua distribuição diferencial de conhecimento: “[...] o conhecimento e as habilidades transmitidas nas três escolas são de natureza bastante diferente” (SILVA, 1992, p. 133)⁵⁵. Segue tratando das diferenças que decorrem destas práticas e como as crianças que estudam em escolas de periferia, que atendem a classes sociais desfavorecidas, extraem da escolarização uma relação de subordinação ao conhecimento, enquanto que as escolas freqüentadas por estudantes de classes sociais em posição mais elevada ensinavam não só o conhecimento, mas os princípios que estão por detrás de sua produção. Em outras palavras, estamos frente a dois processos distintos: um processo de reprodução do conhecimento e um processo de produção de conhecimento.

Faço, então, um paralelo destas conclusões com as aulas de educação física observadas e encaminho a discussão a respeito de algumas das diversas abordagens em relação ao esporte neste campo de conhecimento e sua relação com a trajetória destes professores.

Considero que o conteúdo esporte tenha adquirido centralidade no caso estudado porque os professores de 2º e 3º ciclos da escola trabalhavam diariamente com handebol, futebol, voleibol, basquetebol, nilcon (pré-desportivo), entre outros. Poucas foram às vezes nas quais observei aulas com conteúdos como dança, meditação, recreação e conteúdos teóricos, por

⁵⁵ Esta pesquisa foi desenvolvida em três escolas públicas da cidade de Porto Alegre.

exemplo, e estas, na maior parte das vezes, eram finalizadas com um jogo esportivo.

Porém, apesar das aulas terem um mesmo formato, os alunos estavam expostos a diferentes tipos de socialização através dos esportes, e os objetivos das aulas estavam intimamente ligados às vivências anteriores dos professores, como será discutido ainda nesta seção do trabalho.

Percebi que o gosto pessoal dos professores também exerce forte influência nas aulas de educação física, por vezes limitando e por vezes ampliando o leque de vivências dos alunos. Nas observações das aulas da professora Ana, foi possível perceber que a sua vivência com o Yoga e com a meditação influenciam fortemente sua prática e suas reflexões a respeito de suas aulas e de como se relacionar com os alunos. A professora desenvolve seu trabalho amparada na educação baseada nos valores humanos, como relatado por ela:

Uma coisa que eu sempre busco, tento, porque eu acho que isso é um aprendizado tanto para mim e para eles, resgatar essa coisa dos valores. Mas valores humanos comuns que a gente precisa para conviver, a coisa do respeito, da paciência, do auto-controle... não que eu seja uma expert, eu também estou, todos estamos, nessa caminhada, crescendo. Então eu sempre busco trabalhar esses elementos através da meditação (Ana, entrevista em 21/08/2006).

Dos 7 professores participantes do estudo apenas dois não haviam tido experiências significativas como esportistas de alta competição ou com o esporte-espetáculo. Suas visões a respeito da utilização do esporte na escola variavam bastante e considero que estas estejam estreitamente relacionadas com o período de escolarização, de suas experiências como atleta ou como treinador, sendo que em alguns casos, buscando sua negação.

Estas práticas, ancoradas muito mais em experiências vividas e em saberes práticos, promovem socializações diversas. Ou seja, cada professor promove uma socialização diferenciada, através do distinto trato com o

conhecimento. Desta forma, é possível pensar que os professores desenvolvem e organizam suas aulas baseando-se em um saber plural, derivado não apenas de sua formação inicial, mas de suas vivências, de sua graduação, da formação permanente e de conhecimentos construídos no cotidiano, ao longo de seu tempo de docência.

Neste sentido, podemos pensar que a ausência de um projeto político-pedagógico de escola esteja permitindo a diversidade de abordagens em relação aos esportes. Para o professor Carlos “[...] a escola tem que ter o seu projeto, e o projeto da escola não vai ser o meu projeto, se for o meu está tudo errado [...]”⁵⁶. Porém, a questão que permanece é a seguinte: Se houvesse um projeto de escola as práticas mudariam no intuito de contemplá-lo?

A diversidade a qual me refiro está presente nas práticas e nos discursos dos professores, em seu modo de interagir com os alunos e de tratar o conteúdo, e será exposta a seguir de modo a contribuir na compreensão deste fenômeno.

A professora Glória⁵⁷ desenvolve suas aulas baseando-se em autores da área, como Kunz (2003), e em alguns princípios: “Bom, eu tenho alguns princípios que eu não abro mão: a participação, a integração com todos, trabalhar bastante essa questão de gênero” [...] (Glória, entrevista em 03/10/2006).

No entanto, para o professor Beto, interessa desenvolver nos alunos uma cultura corporal de movimento, que os alunos compreendam o esporte como uma manifestação cultural, sendo que não há preocupação excessiva com a performance motora, mas,

⁵⁶ Trecho da entrevista realizada com o professor Carlos, no dia 1º de dezembro de 2005.

⁵⁷ Esta professora atuou no Projeto Segundo Tempo e participou, recentemente, da Especialização em Esporte Escolar dirigida aos coordenadores do Projeto nas escolas, nos anos de 2005 e 2006.

[...] vai ter uma preocupação em que eles conheçam que existe um esporte que podemos trabalhar, na escola, como fazendo parte dessa cultura corporal, [...] uma forma de conhecimento. [E, ainda,] [...] toda a preocupação é o conhecimento, teórico e prático (Beto, entrevista em 30/11/2005).

A identificação do professor Beto com os autores que representam uma educação física transformadora provém de sua graduação, que apesar de ter sido voltada para a performance esportiva, tiveram professores que divulgaram uma educação física,

[...] voltada para uma educação mais transformadora, nessa linha, na formação inicial, foi muito forte. Depois, a partir dessa linha, dessa opção, da minha... identificação, com essa visão, com uma visão de educação transformadora, eu fui buscando: cursos, seminários [...] (Beto, entrevista em 30/11/2005).

Para o professor Carlos, em contrapartida, o esporte deve servir para subsidiar seus alunos nos momentos de lazer. Pensa que as técnicas constituem parte importante neste aprendizado e que a educação física deve fazer com que “[...] cada um perceba seus potenciais, entenda o seu corpo, respeite e explore seus potenciais e construa a auto-confiança [...]”. A preocupação do professor Carlos em subsidiar seus alunos para os momentos de lazer possivelmente está ligada a suas experiências como atleta e, ainda, ao seu trabalho na SME/POA.

Não pretendo, a partir destas breves citações, classificar os professores da Escola Restinga nas já “famosas” concepções de educação física, mas compreender como se constituíram estas práticas e que tipo de socialização ou trato com o conhecimento podem estar promovendo. Esta inquietação partiu da percepção de que os professores não desenvolvem suas aulas baseados, unicamente, na sua graduação e nem na perspectiva teórica adotada pela SMED.

Os professores parecem buscar conhecimentos em outras áreas para dar conta das demandas da escola e das aulas, como Ana. Aqueles que não o

fazem, questionam-se quanto a isto, como o professor Carlos, que se sente limitado: “Então acho que eu ainda estou muito limitado por formação, pela arquitetura da própria escola, pela cultura que envolve ainda a prática escolar”. Ou ainda, que sente a necessidade de entrar em outras áreas: “Essa área da dança é uma área que eu acho que a gente deve entrar, mas não estou conseguindo”. Como se pode observar, não há uma linha de trato com o conhecimento na escola, nem de desenvolvimento da socialização. As linhas de pensamento sob as quais se desenvolve a educação física na escola são bastante diversas, o que ainda surpreende em uma rede de ensino que construiu uma extensa política de formação permanente⁵⁸ e que tem um projeto de escola⁵⁹.

Estes fatos nos reforçam a convicção de que as disposições desenvolvidas pelos professores e que subsidiam suas aulas/sua prática/seu planejamento nem sempre estão em acordo com o que foi desenvolvido em sua graduação, mas que elas estão mais ancoradas em experiências e crenças dos professores ou mesmo nas resistências às práticas vivenciadas durante a escolarização. Neste sentido, a formação dos professores não parece ser um aspecto determinante em suas práticas.

De outra forma, para o professor Denis, o esporte tem uma função disciplinar que auxilia na organização das aulas:

Bom, utilizo por organização. Tentar uma organização. Já tentei outras coisas e não tive competência para dar conta. Tentei um ano trabalhar com expressão corporal e com outras vivências e não rolou. [...] Foi um troço que, absolutamente, eu não consegui fazer e não consegui nem negociar com eles, porque não tinha disposição. Eles não tinham disposição para isso e a minha disposição acabou terminando. E o esporte foi uma coisa que me facilitou a vida. Não sou um partidário,

⁵⁸ Para saber mais a respeito deste tema ver Günther e Molina Neto (2000).

⁵⁹ Sob a forma de documentos este projeto ainda se encontra amparado na proposta de escola por ciclos de formação no Caderno Pedagógico número 9 (SMED, 1996); apesar das novas orientações teóricas desde a mudança de gestão da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre.

não acho que seja a coisa mais importante do mundo, mas nós conseguimos nos organizar com o esporte. Ele tem assim meio essa função disciplinar. E é legal (Denis, entrevista em 31/10/2006).

A diversidade no trato com o esporte é discutida por autores como Bracht (2003), González (2006) e também está presente na tese de Günther (2006), na qual as falas dos colaboradores confirmam que “[...] as categorias socialização, formação integral, desenvolvimento motor aparecem como possíveis justificativas para a EF escolar, outras manifestações avançam em argumentações e práticas que sugerem elementos de legitimação desse componente curricular, para além das categorias citadas” (GÜNTHER, 2006, p. 237).

Discutir a questão do esporte na/da escola é um dos temas centrais de Bracht (2000), para quem “[...] o esporte é uma construção histórico-social humana em constante transformação e fruto de múltiplas determinações (p. XVI)”. Ainda, para este autor a categoria socialização é bastante freqüente quando se justifica a importância da educação física na escola, e acrescenta que:

Não há nenhuma referência que a tarefa socializadora também seja uma incumbência de outras matérias de ensino, e, num sentido mais amplo, uma função da própria escola. Isso indica que a socialização aparece, no imaginário social, como uma marca distintiva da Educação Física no contexto escolar, como sua contribuição específica; assume, pois, uma valorização positiva que legitimaria a Educação Física enquanto um componente curricular (BRACHT, 2003, p. 57).

Bracht (2003) trata da necessidade de reinventarmos o esporte, buscando não a inserção do esporte na escola, mas o desenvolvimento de um esporte da escola.

Ao refletir sobre o esporte como uma das disposições incorporadas precocemente e que vem a constituir as práticas pedagógicas dos professores, penso que fazer uso das idéias de González (2006) possa ser importante e vir a

significar um avanço para o trato deste conhecimento nas aulas de educação física:

[...] o esporte entra no espaço da matéria escolar educação física no formato de conteúdo. Isto significa que não é tratado nem como esporte rendimento, nem como esporte/lazer, nem como esporte escolar, mas como esporte-conteúdo, fenômeno a ser reconstruído desde o lugar específico do projeto escolar (p. 82).

Desta forma, considero que a possibilidade de discutirmos o esporte como um dos aspectos constituintes das práticas pedagógicas e sua relação com as experiências vividas pelos professores podem vir a ser importante no sentido de relativizar o peso da graduação e da formação permanente⁶⁰ nas práticas dos professores. Esta abordagem também traz consigo a possibilidade da discussão a respeito da relação dos professores com o conhecimento e que tipo de influência esta exerce no relacionamento que se estabelece entre professores e alunos.

Recordo que as rotinas da prática pedagógica não buscam, necessariamente, promover uma adequação ao ambiente escolar, que elas podem estar sendo produzidas no sentido de possibilitarem a crítica dos alunos às aulas e à escola.

Destaco também que os professores com pouco tempo de trabalho no magistério e na RMEPOA parecem construir suas aulas baseados em reflexão aprofundada sobre a prática ou buscando subsídios em outras áreas e, desta forma, distanciam-se de uma prática baseada na própria prática.

No entanto, os professores com mais tempo de trabalho no magistério e/ou na RMEPOA, tendem a organizar suas aulas baseados, principalmente, na reflexão a partir de sua experiência de trabalho e de sua prática (suas aulas). Neste sentido, tendem a produzir rotinas adequadas ao ambiente/sistema

⁶⁰ É importante esclarecer que não estou desconsiderando a importância da formação permanente para os professores, somente estou buscando relativizar sua importância, principalmente em relação ao formato no qual vem sendo desenvolvida.

escolar. Estas afirmações podem ser trianguladas a partir do conteúdo da entrevista realizada com a diretora da escola, na qual estes professores foram elogiados. A diretora referiu-se a eles como “pegadores”, ou seja, que pegam junto, que auxiliam a escola:

E agora nós estamos com a Eliane de novo na sala de aula, com todo o gás e tudo. Eu tenho professoras 'pegadoras' como a Flávia que na mesma linha assim do Hélio⁶¹, a Flávia da tarde, o Carlos que foi diretor da escola e a... de manhã, a professora Glória. Numa visão assim de... o que era tranqüilo com esse grupo e com o todo, que já mudou um pouco é que [assim] valores como... o respeito ainda, entre colegas, algumas coisas do aluno, um mínimo básico ainda precisa, e um pulso firme para levar essas coisas adiante. Falam mais ou menos a mesma linguagem que a direção. Mas aí tem outras visões que chegaram, novas, pessoas com bastantes horas também, e aí é aquela mistura (Entrevista com Nara, diretora da escola, em 08/08/2006).

Entretanto, considero que a reflexão aprofundada que a professora Glória vem fazendo, constitui, ainda, um outro tipo de prática. Esta professora, apesar de 25 anos de trabalho na docência, produz reflexões sobre a prática a partir de seu curso de especialização, e vem promovendo mudanças significativas em suas aulas, no sentido de adequar conteúdos provenientes do cotidiano dos alunos, de abrir espaço para as críticas dos alunos às aulas e da valorização de uma relação afetiva nas aulas.

Logo, reconhecer que as práticas pedagógicas dos professores estão relacionadas a rotinas, a saberes e a estratégias, que por sua vez estão relacionadas às experiências vividas pelos mesmos pode ser, como colocado por Perrenoud (2001), “[...] um passo em direção ao realismo na descrição de como os professores exercem seu ofício” (p. 170). Este autor reconhece que parte importante da ação pedagógica está amparada em rotinas e em improvisações regradas, que evocam muito mais um *habitus* pessoal ou profissional do que saberes.

⁶¹ Ex-professor de educação física da escola, já falecido.

Neste sentido, encaminho a discussão para o aprofundamento da relação entre as experiências vividas pelos professores como aspectos constituintes de sua prática pedagógica e discuto a possibilidade de compreendermos que os professores de educação física organizam suas aulas a partir de um saber plural, proveniente de suas vivências, de sua formação, de seus conhecimentos e saberes práticos.

3.3 DAS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS PELOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A RELAÇÃO COM A SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA (OU, DE ONDE PROVÉM AS INCORPORAÇÕES?)

Sempre nos colocamos em uma posição construtiva. Construimos nossas experiências, não simplesmente as temos (GEERTZ, 1998).

Na seção anterior busquei descrever, discutir e entender as práticas pedagógicas dos professores de educação física: suas aulas, seus saberes e a relação que se estabelece entre os professores, os alunos e o conhecimento. Nesta seção trato de identificar quais são os elementos constituintes da prática pedagógica dos professores de educação física e quais são seus limites e possibilidades de mudança e de reflexão sobre as mesmas. Esta temática será discutida através das seguintes categorias de análise:

- a) Das experiências vividas pelos professores de educação física e a relação com a sua prática pedagógica (ou, de onde provém as incorporações?) (3.3); e
- b) Da relação que se estabelece entre o contexto escolar e a prática pedagógica (3.4).

Nesta categoria serão apresentadas algumas das vivências que os professores relataram como significativas em sua escolha pela educação física. Também será abordada a questão da incorporação destas experiências, seja na forma de disposições para a ação ou para a reflexão, e serão discutidas as resistências a reproduzir aspectos de sua escolarização. Finalizo discutindo a segunda subcategoria: "A influência das formações na prática pedagógica dos professores de educação física".

Os autores citados no referencial teórico deste trabalho, que desenvolveram os estudos denominados de teorias da ação, identificaram a influência das experiências vividas nas práticas ordinárias dos agentes. Penso que a constituição das práticas pedagógicas esteja vinculada às experiências vividas pelos mesmos e a práticas que deram certo e que vem a configurar o *habitus* destes professores.

No entanto, no intuito de dar tratamento teórico à experiência dos professores, torna-se necessário explicitar que as mesmas têm diferentes dimensões:

- **a dimensão escolar:** período de escolarização do professor;
- **a dimensão esportiva:** vivências esportivas;
- **a dimensão acadêmica:** graduação e pós-graduação; e,
- **as experiências como professor:** suas aulas e a formação permanente.

Neste sentido, tratar da incorporação das disposições para a ação prática através das experiências vividas pelos professores é algo que deve ser feito com extremo cuidado. Através do trabalho de campo foi possível perceber a forte influência destas experiências na prática pedagógica dos professores e em sua opção pela área da educação física. Porém, esta relação não se dá de modo automático: incorporação-ação. Em geral, ela é refletida e existe a intenção de promover uma prática que não esteja diretamente vinculada às experiências vividas, através das distintas formas de reflexão.

As visões dos professores a respeito da utilização do esporte na escola variavam bastante. Considero que estas diferenciações estejam estreitamente relacionadas ao seu período de escolarização, de suas experiências como atleta ou como treinador, sendo que em alguns casos, existe a busca por uma modificação das práticas. Como citado na entrevista pela professora Ana e pelo professor Beto, respectivamente, quando perguntados a respeito da relação de suas vivências com suas aulas:

E, com relação às minhas experiências pessoais esportivas, eu sempre competi, sempre fui atleta, joguei na SOGIPA um tempão e gosto de jogar, mas o que eu tenho trabalhado, e foi o que me trouxe de experiência, é que o jogo, por mais que tu queiras que todo mundo participe, todo mundo... não adianta, sempre tem velado uma coisa de que tu queres ganhar e que tu vais rejeitar aquele que não joga. [...] Acho que essa minha experiência como atleta me traz isso, de ter muito esse cuidado (Ana, entrevista em 21/08/2006).

Beto: É, atletismo sim, eu tive uma experiência como atleta no atletismo...

Mônica: E tu não trabalhas atletismo com eles?

Beto: Pouco, não muito. Esse ano eu fiz algumas coisas só de salto em distância no início do primeiro trimestre, uma aulinha só de salto, fiz alguma coisa de corrida, no primeiro trimestre. De forma sistemática assim, não dá para dizer... não foi trabalhado (Beto, entrevista em 30/11/2005).

O professor Carlos tem clareza quanto à força de suas experiências em suas aulas:

Formação inicial, ela certamente está junto mas tem muitas outras coisas que se juntaram a ela. Tem também a minha experiência antes como atleta, antes como aluno, as coisas que meus professores de educação física de escola também faziam, me ensinaram, que marcaram, algumas. Mas eu acho que tem, mas não está sozinha. Muita coisa que foi se somar aí (Carlos, entrevista em 01/12/2005).

No entanto, o caso do professor Denis parece ser bastante peculiar. Ele não se envolvia com práticas esportivas e tampouco participava das aulas na escola:

E como eu falei agora há pouco, que eu não entendo porque cheguei na educação física, mas eu lembro que eu era um aluno que não gostava do que acontecia. Talvez por isso e acho que sim por isso, é uma das coisas que me atravessa e que fazem eu ser como eu sou. De não ter esse... não querer ser essa figura central, que determina tudo que deve acontecer. Porque eu não gostava disso quando eu era aluno. E tenho um cuidado muito grande de tentar não reproduzir isso (Denis, entrevista em 31/10/2006).

Eu sempre fui um aluno muito resistente às aulas de educação física, nunca gostei. Sempre fui dos que ficavam fugindo, se escondendo [...] (Denis, entrevista em 31/10/2006).

Este parece ser um dos casos no qual o professor não compactua com a experiência vivida. O seu envolvimento com a educação física deriva da necessidade de modificar algumas experiências. Porém, estas, em algum momento serviram de parâmetro para suas aulas e para sua reflexão. Na entrevista, o professor Denis relatou seu início de carreira no ensino fundamental, em escola estadual:

Eu tive uma experiência no Estado, antes de chegar na Prefeitura, esqueci de falar isso antes. Trabalhei durante 3 anos numa escola estadual e pedi exoneração, porque eu comecei errado lá. Eu comecei de uma forma... não sei como é que eu vou dizer... como é que foi a forma... eu acho colaborei muito para estragar a minha relação com os alunos. Eu era extremamente autoritário, brigão. E lá não era como nessa escola aqui. Era uma escola pequena, então os alunos começavam comigo na quarta série e iam comigo até a oitava, sempre eu, e a nossa relação ficou estressada [...] (Denis, entrevista em 31/10/2006).

Depois desta vivência o professor conseguiu pensar/refletir⁶² sobre a sua prática, a partir de sua experiência e buscar a transformação de alguns aspectos:

⁶² Ao longo da dissertação venho trabalhando com a noção de reflexão, porém, neste caso, utilizei as palavras pensar/refletir, porque para o professor Denis pensar é diferente de refletir, conforme relatado em sua entrevista.

Mas quando eu cheguei aqui nessa escola eu já tinha aprendido com o meu fracasso lá na outra. Então aqui eu já cheguei em outra perspectiva. E que acho que está funcionando melhor, porque eu não tenho atrito com aluno, as turmas são tranqüilas [...] (Denis, entrevista em 31/10/2006).

Neste sentido, parece ser possível, como entende Thompson (1981), que as pessoas pensem a respeito de suas experiências, que elaborem pensamentos e modifiquem suas práticas, produzindo conhecimento. Estes relatos ainda remetem ao conceito de ação racional de Perrenoud (2001), ou seja, uma ação/prática inicialmente amparada em aspectos incorporados da escolarização e, posteriormente, sendo reconfigurados através de aprendizagens práticas. Para o autor, as ações são desenvolvidas com um *habitus* de iniciante, nem sempre adequado à situação desencadeadora. E, complementa: “Com a experiência, o professor construirá outros esquemas, mais bem adaptados, ainda que, e sobretudo, às vezes pareçam estranhamente ‘soltos’ ao observador eventual” (p. 166-167) [grifo do autor]. Ou seja, uma prática que parece ter sido constituída através de um movimento de incorporação-ação-reflexão-ação, produzindo um novo *habitus*, que vai se formando a partir de novas experiências nas escolas.

No entanto, a professora Flávia prefere valorizar suas vivências positivas, “esquecendo-se” das negativas:

As vivências que eu tive em escola, as que mais me deixaram marcas positivas no caso, foi quando eu participei do grupo de dança e foi daí que me veio essa... sempre gostei da dança. Quando eu participei desse grupo sempre foi uma coisa meio de ideal. De ter então, com as vivências que eu tive, depois mais o que eu busquei, então tem o trabalho com o grupo de dança⁶³ (Flávia, entrevista em 19/09/2006).

⁶³ A professora Flávia trabalha em mais duas escolas de RMEPOA. Seu trabalho com o grupo de dança não é na Escola Restinga. Nesta escola, trabalhou com dança, no ano de 2006, em um dos sábados de atividades integradoras e na apresentação de uma coreografia.

Eu procuro evitar os negativos. Não deixar o aluno por conta, eu procuro trabalhar com toda a parte de iniciação desportiva, que eles experimentem todos, todos não, mas pelo menos o que for possível a escola oferecer dentro do desporto e aqueles alunos que tem dificuldade eu procuro que eles participem também, que não é porque eles tem dificuldade que eles deixem de participar (Flávia, entrevista em 19/09/2006).

A professora Eliane utiliza em sua prática algumas vivências de sua escolarização e de sua formação:

Também utilizo atividades que eu gostava de brincar quando estava no colégio, aproveito brincadeiras que eles trazem e vivências práticas de cursos que fiz (Eliane, entrevista escrita, agosto de 2006).

As atividades que eu proponho são bem parecidas com as que eu vivenciei no tempo do colegial, só que existia respeito pelo professor e os alunos não eram agressivos e sem limites (Eliane, entrevista escrita, agosto de 2006).

Sendo assim, para as professoras Flávia e Eliane a escolarização parece estar servindo de parâmetro para a organização de suas aulas, tanto no que se refere aos conteúdos a serem trabalhados quanto às possibilidades de reflexão sobre a prática.

No entanto, para Ana, Glória e Denis a escolarização pode estar influenciando na reflexão que produzem sobre a prática. Nas palavras destes professores, respectivamente:

O que eu trago da escolaridade é observar bem o que eu não quero [...] (Ana, entrevista em 21/08/2006).

É o que eu não repito, o que eu procuro não repetir. Por exemplo, porque eu, como eu venho da pedagogia tecnicista, do rendimento, da valorização dos melhores, eu procuro retirar isso do meu trabalho [...] (Glória, entrevista em 03/10/2006).

E como eu falei agora há pouco, que eu não entendo porque cheguei na educação física, mas eu lembro que eu era um aluno que não gostava do que acontecia. [...] E tenho um cuidado muito grande de tentar não reproduzir isso (Denis, entrevista em 31/10/2006).

No caso destes três professores, existe uma busca que visa a modificação da experiência vivida e que não se restringe aos horizontes da educação física. Como já citado neste trabalho, estes professores fazem cursos de pós-graduação ou voltam-se para outras áreas que os possibilitem mudar alguns aspectos constituintes de sua prática.

As experiências vividas pelo professor Carlos parecem estar presente em sua prática através de sua satisfação em trabalhar aspectos médicos e biológicos, sua admiração pelas técnicas e da importância da aprendizagem dos esportes para os momentos de lazer. Este professor, ao fazer sua opção profissional, prestou vestibulares para medicina e para odontologia. Também foi atleta de basquete e auxiliava alguns professores em suas aulas, quando aluno da EsEF/UFRGS, como relatado na entrevista: "Sendo que a última aula que eu faltei, eu faltei por solicitação de um outro professor, que pediu que eu desse aula de voleibol, que ele não poderia dar". Sua aproximação com os esportes, principalmente voleibol e basquetebol, parece estar relacionada ao período anterior a sua graduação, e ter sido reforçado por experiências durante a realização do curso superior. Sua ligação com o lazer provém de seu trabalho na SME/POA, que se desenvolve no mesmo bairro em que atua como professor. Ainda procura promover intercâmbios entre os alunos de diferentes escolas e informar aos alunos quais equipamentos públicos estão disponíveis à comunidade.

De outra forma, com longo tempo de trabalho no magistério estadual e iniciando suas atividades na RMEPOA⁶⁴, o professor Beto visa desenvolver junto aos alunos uma concepção de esporte ligada à cultura corporal do movimento. Apesar de ter sido atleta, busca promover uma socialização diferenciada com os alunos, baseada em conhecimentos adquiridos em sua formação inicial e relacionados à educação física transformadora. Neste

⁶⁴ Quando o trabalho de campo foi iniciado este professor ainda estava em estágio probatório.

sentido, utilizava-se de vídeos esportivos educativos, com os quais trabalhava o ensino dos esportes, seus fundamentos e jogos, para desenvolver a iniciação desportiva. Ou ainda, no caso das turmas de C 20, os esportes. Reconhece que seu planejamento anual está baseado, principalmente, na prática dos anos anteriores, e a este respeito relatou que baseia-se:

Na prática, na prática. Dependendo da situação busco algum... faço alguma leitura, para alguma dificuldade, alguma dúvida, busco uma leitura para esclarecer, ficar com mais condições de trabalhar [...] em determinado momento, quando eu acho que tenho que trabalhar determinada coisa, mas não tenho planejamento, como é que eu vou dizer... sistemático. [Tenho] Planejamento geral, depois o planejamento do dia a dia de aula, se dá pela prática (Beto, entrevista em 30/11/2005).

No entanto, o professor Beto não obtém a participação desejada, como já explicitado neste trabalho. Para ele, a resistência dos alunos às aulas de educação física se deve a uma resistência à escola e não é exclusiva em suas aulas. O professor coloca que, para dar aulas, utiliza os conhecimentos de sua experiência em escola e de sua formação inicial.

Penso que, no caso do professor Beto, com seu longo tempo de trabalho em escolas, sua identificação com a cultura de movimento e com sua prática baseada na própria prática, é possível de perceber que houve uma modificação das experiências como atleta e que sua prática e sua reflexão estão quase que exclusivamente voltadas para o trabalho em escola.

Observei, no extenso trabalho de campo, que os professores estão fortemente identificados com as práticas esportivas e que esta provém de suas experiências anteriores. Pude constatar que o gosto pessoal⁶⁵ dos professores também exerce forte influência nas aulas de educação física, por vezes

⁶⁵ Ao me referir ao gosto pessoal não estou relacionando-o com o gosto de classe, no sentido atribuído por Bourdieu, mas de preferências construídas a partir das experiências que os professores tiveram anteriormente ou durante o seu ingresso no curso de graduação.

ampliando o leque de vivências dos alunos e por vezes limitando, como relatado pelo professor Carlos:

O handebol eu não tenho muita simpatia, não sei, acho que é uma resistência de quem praticou basquete, então fica meio preconceituoso com handebol, hoje já estou mais aberto [...] (Carlos, entrevista em 01/12/2005).

Considero que através da incorporação de repertórios esportivos, do gosto por esportes específicos e pela importância dada ao esporte ao longo das vidas destes professores, este venha a ser um conteúdo privilegiado nas aulas. Deste modo, as expectativas quanto a sua utilização, a modalidade escolhida ou a forma de ser trabalhado relaciona-se às suas experiências vividas.

Porém, pude observar que as incorporações nem sempre se transformam diretamente em ações. Elas podem ou não ser elaboradas e, algumas vezes, estão diretamente baseadas na situação desencadeadora. Neste sentido, Lahire (2002) critica as idéias de que toda ação é somente prática ou, ao contrário, é sempre refletida. O autor considera que há um mau hábito intelectual que leva a fazer da ação e da reflexão duas realidades, obrigatoriamente, distintas. E que, portanto, “[...] uma teoria da ação deve integrar em seu programa científico o estudo das diferentes formas de reflexão que agem nos diferentes tipos de ação (p. 156)”.

Deste modo, entendo que os professores estão envolvidos com a reflexão a partir de sua prática de distintas formas. Enquanto alguns refletem suas vivências apoiando-se em teorias, outros o fazem baseando-se na própria prática ou, ainda, buscam em outras áreas os subsídios para a sua reflexão. No entanto, penso que a reflexão sobre a experiência vivida não produz, necessariamente, mudanças nas práticas destes professores. É neste sentido que considero a influência do *habitus* como fator de limitação às mudanças nas práticas dos professores de educação, sobretudo por entender que estas

práticas ainda estão mais relacionadas a suas vivências do que propriamente a suas reflexões.

No entanto, a reflexão aprofundada sobre a prática, que, como colocado neste trabalho, pode ser obtida através de cursos de longa duração, tende a produzir algumas mudanças nas aulas dos professores⁶⁶.

Porém, é importante lembrar que há um forte empenho nas administrações municipais e, em especial na SMED em proporcionar aos professores eventos de formação permanente, no sentido de expor a linha pedagógica da mantenedora. Este processo de formação permanente foi objeto de estudo de Günther (2000). Também será considerada a perspectiva de formação dos professores, os cursos que os professores buscam no intuito de enriquecer sua prática pedagógica. Neste sentido, busco tratar desta dimensão da experiência e de sua influência na prática pedagógica dos professores.

3.3.1 A influência das formações na prática pedagógica dos professores de educação física

Discutirei, nesta seção, a relação entre a formação dos professores de educação física e a prática pedagógica desenvolvida pelos mesmos. O entendimento do termo formação estará ligado a um “continuum”, a um processo, que para Günther e Molina Neto (2000) “[...] se inicia antes mesmo de seu ingresso na graduação e se estende por toda a sua vida profissional” (p. 72).

Tratarei de forma distinta as formações de inserção acadêmica e profissional (graduação e formação permanente desenvolvida pela SMED/POA) e as formações que os professores buscam, individualmente, em sua trajetória, no sentido de subsidiar a prática.

⁶⁶ Penso que os cursos de longa duração são apenas um dos aspectos que podem auxiliar nas reflexões aprofundadas, não considero que seja a única forma.

A influência das formações inicial e permanente na prática pedagógica dos professores parece ser limitada. Ela parece estar mais presente em suas reflexões do que nas práticas. E, neste sentido, concordo com Günther e Molina Neto (2000), para quem o processo de mudanças de concepções e de prática pedagógica não pode ser atribuído unicamente ao processo de formação permanente da RMEPOA.

Além de perceber as limitações das formações da RMEPOA na prática pedagógica dos professores, foi possível constatar que estes são os responsáveis diretos por sua formação⁶⁷. Partindo de suas vivências, de suas dificuldades diárias e de seus interesses eles “correm atrás” de cursos, de leituras, de especializações e mestrados, com o objetivo de qualificar sua prática. No entanto, o aspecto mais interessante é que esta busca não está voltada e nem restrita ao ambiente acadêmico da educação física, mas a práticas alternativas, a faculdades de educação, os cursos e mini-cursos promovidos por instituições conhecidas pelos professores, como CREF, CONFEF, CPERS, entre outros.

Os professores demonstraram interesse em continuar estudando, mas não buscam qualificar-se apenas nas Escolas de Educação Física. Nas conversas informais, registradas no diário de campo, a professora Ana relatou que desejava estudar, fazer especialização, mas que não estava encontrando nada na área da educação em valores humanos. Assim como o professor Beto que pensa em fazer um mestrado, mas está inclinado a buscar na Faculdade de Educação e não na Educação Física. Isto pode estar demonstrando que há um alargamento nos horizontes dos professores de educação física, que eles não estão pensando apenas em termos esportivos, mas que sentem

⁶⁷ A formação, a qual me refiro, é a que sugere Bracht (2003): “A formação do educador é um contínuo bem mais abrangente que o momento de sua formação inicial. A trajetória singular do indivíduo, a sua história de vida se amalgamam com as marcas de sua formação inicial e de sua formação continuada” (p. 41).

necessidade de pensar a educação física de forma mais abrangente, incluindo aspectos sociais e culturais.

Uma das ações que os professores vêm valorizando é a troca de experiências. Penso que por se tratar de uma rede de ensino com peculiaridades, com dúvidas e dificuldades específicas, algumas inclusive relacionadas à proposta, há grande interesse em saber como os professores de outras escolas estão resolvendo estas questões. As citações abaixo se referem aos pensamentos dos professores a respeito das formações promovidas pela SMED/POA no ano de 2006:

E isso é muito legal porque nessa discussão toda a gente sai de lá diferente. A gente sai pensando algumas coisas além da euforia, da choradeira e cai na real. Conversa algumas coisas, e isso acaba nos ajudando... saber das experiências dos outros (Denis, entrevista em 31/10/2006).

Eu procuro sempre estar presente nas formações. Não faltar. E não por ser obrigatório, porque eu acho que a gente sempre consegue algo, sempre cresce um pouquinho mais, que é nessa troca que a gente, até às vezes, vem um novo ânimo para continuar, novas forças... (Glória, entrevista em 03/10/2006).

Este movimento não ocorre somente na RMEPOA; Fernandes (2005) constata que em escolas organizadas por ciclos há maior valorização do saber construído coletivamente, pela análise das práticas, e legitimado entre os professores de escolas com esse tipo de organização.

No entanto, não há uniformidade no modo de pensar dos professores no que se refere às formações da SMED. Sobre este tema a professora Eliane se posiciona de forma diversa:

Este ano aconteceram somente 3 formações para os professores de educação física, achei boas, mas muito teóricas. A segunda formação foi numa escola da Restinga e achei muito boa, pois foram falados vários assuntos importantes para todos. E após aconteceu uma visita aos espaços físicos da escola e podemos ver como os professores aproveitam e exploram este espaço, gostei muito. O terceiro encontro foi troca de experiência com um trabalho de dança que foi com um

vídeo, mas eu gostaria que as formações fossem mais práticas (Eliane, narrativa escrita, agosto de 2006).

Bem como a professora Flávia, para quem, das formações,

[...] não se aproveita muita coisa, mas outras se aproveita mais para si mesmo. Não como aplicação, porque como é muito amplo não se aplica na aula em si, mas, de alguma maneira, traz algum tipo de conhecimento na melhora individual, do professor (Flávia, entrevista em 19/09/2006).

Neste sentido, Hernández (1999) observa que quando se transmite uma mesma informação ou experiência aos professores, cada um a incorpora de forma diferente em sua prática. Logo, “[...] o que para uma pessoa pode ser uma experiência importante de formação, para outra pode ser algo que não facilite sua evolução e sua aprendizagem” (p. 53).

Durante o trabalho de campo, observei que há interesse dos professores em se manterem atualizados, pois ao aceitarem participar da pesquisa solicitaram que eu colaborasse com a educação física da escola, sugerindo leituras e apresentando os resultados do trabalho final para o grupo. Considero que uma das dificuldades em se manterem atualizados são as excessivas cargas horárias de trabalho. Dos sete professores participantes do estudo quatro deles trabalham 40 horas semanais ou mais e, em geral, em mais de um local de trabalho. Portanto, o se manter atualizado significa, na maioria das vezes participar de mini-cursos, de cursos específicos da área da educação física.

Logo, entendo que as diversas experiências dos professores, sejam em sua dimensão acadêmica, nas suas vivências esportivas ou nas aulas da escola e seus distintos objetivos na educação física tendem a influenciar o julgamento que fazem das formações e suas expectativas em relação às mesmas.

Neste sentido, nos aproximamos do entendimento de Tardif (2002), ao constatar que é a partir dos saberes práticos ou experienciais que os professores julgam a sua formação anterior ou a formação ao longo da carreira.

Sendo assim, penso que os professores que refletem constantemente sobre sua prática e entendem como positivas as formações, estão se referindo a possibilidade de reflexão coletiva propiciada por estes momentos; enquanto que os professores que organizam suas aulas e suas rotinas baseadas na própria prática desejam obter conhecimentos de uso prático e direto às aulas e que os auxiliem nas demandas da escola por ciclos. Logo, podemos perceber que as formações influenciam de distintas maneiras as práticas dos professores de educação física, dependendo da perspectiva que cada um deles desenvolve suas aulas.

3.4 DA RELAÇÃO QUE SE ESTABELECE ENTRE O CONTEXTO ESCOLAR E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Nesta categoria pretendo aprofundar a discussão a respeito do contexto no qual acontecem as aulas de educação física, incluindo as questões relativas ao espaço no qual elas se desenvolvem, a organização escolar e os horários a elas destinados. As relações que se estabelecem nas aulas serão discutidas posteriormente, na subcategoria: "A relação do professor com seus alunos nos momentos de aula".

As aulas de educação física acontecem em contextos bastante diferenciados em relação às demais disciplinas escolares. Para Molina Neto (1996), esta disciplina encerra características distintas das demais, como o local de trabalho (geralmente um espaço aberto a vista de todos), o trabalho com o corpo, a proximidade do professor com os alunos, entre outros. Algumas das peculiaridades destas aulas estão expressas em Bracht (2003), Gariglio (2005) e Günther (2006). Para estes autores as aulas se desenvolvem em contextos e espaços específicos e são fortemente influenciadas por estes.

Neste sentido, para Lahire (2002) a situação desencadeadora tem papel importante nas práticas. Porém, nem o acontecimento desencadeador, nem a disposição incorporada podem ser entendidos como determinantes das práticas. Para o autor: “O comportamento ou a ação é o produto de um encontro no qual cada elemento do encontro não é nem mais nem menos determinante que o outro” (p. 56).

Entretanto, se faz necessário lembrar que, para Lahire (2002), uma mudança de contexto poderá influenciar uma mudança de comportamento.

Bracht (2003) trata do ‘espaço’ das aulas de educação física, este autor sugere que se faça a discussão da dimensão simbólica e pedagógica dos espaços escolares, pois este não é um cenário, mas uma espécie de discurso “[...] que institui, em sua materialidade, um sistema de valores, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e ainda ideológicos” (p. 40). Coloca que os espaços escolares são fixos e monofuncionais em detrimento de espaços flexíveis e multifuncionais. E que estes ‘falam’ de um tipo de socialização promovida pela escola.

Voltando à educação física e ao caso estudado: os professores da Escola Restinga relataram em suas entrevistas e, algumas vezes, falaram a seus alunos (anotações do diário de campo), que trabalham em um local privilegiado, porque a escola possui um ginásio com quadra poliesportiva, duas quadras poliesportivas descobertas e mais um pátio que pode ser utilizado nas aulas práticas de educação física. Porém, em entrevista, o professor Beto reconsidera esta afirmação:

Nós temos uma boa estrutura de instalação esportiva, mas não temos uma sala adequada para fazer atividades de dança, de ginástica... como isso também é uma atividade corporal. Aí, voltando àquela pergunta anterior, realmente, isso é uma coisa que falta na escola. Eu acho que em quase todas... eu acho que a gente sabe do problema, a força que tem o esporte (Beto, entrevista em 30/11/2005).

E os professores sentem a necessidade de mais espaços flexíveis, como salas de multiuso:

O espaço é fundamental para tu fazeres um bom planeamento, para que tu possas dar mais condições para eles. Uma sala apropriada... ali a gente não tem... o ginásio, fica muito grande, falta uma sala para uma ginástica com música, um espaço um pouco menor seria ideal, mas ali não tem (Glória, entrevista em 03/10/2006).

A questão arquitetônica está aí. Seria muito bom se a gente tivesse uma sala de multiuso. Diversificar materiais também (Carlos, entrevista em 01/12/2005).

No entanto, existe um pátio na escola que recebeu marcação de quadra de voleibol (que já está bastante apagada) e postes fixos para a colocação da rede. De alguma maneira, os professores adaptaram para a prática de esportes um espaço que poderia ser flexível. Assim como Frago (2001), penso que o educador é, de fato, sempre arquiteto. Ele pode intervir no espaço ou deixá-lo como está, sendo que, nas duas formas há uma relação do educador com o espaço.

Neste sentido, os espaços destinados às aulas de educação física influenciam a prática a ser desenvolvida, tanto no que se refere ao planejamento quanto o momento da aula propriamente dita. A este respeito as professoras Flávia e Eliane relatam que:

Me influencia muito é o espaço físico. A divisão de espaços que a gente faz aqui, porque conforme o espaço que eu tenho disponível, eu mais ou menos organizo a aula em cima daquele espaço que eu tenho disponível e basicamente é essa função. A escola, no caso, a interferência básica que seria, em cima das minhas aulas, é mais a função do espaço (Flávia, entrevista em 19/09/2006).

Às vezes, principalmente a tarde, eu fico num espaço que não é muito adequado, e dependendo da turma os alunos são muito dispersivos e fica complicado controlá-los. Outro dia eu fiquei num lugar com a turma que eu estava e a atividade não foi legal, pois eles se dispersaram demais, subiram em escada (caixa d'água), tentaram subir

na árvore para pegar amoras,... Mas isso só acontece em alguns dias (Eliane, entrevista escrita, agosto de 2006).

Ao ampliar o conceito de contexto e entendê-lo como transcendente ao espaço escolar os professores relataram que percebem a influência da comunidade na qual está inserida a escola em suas aulas. O professor Carlos fala desta influência em sua entrevista:

Já tiveram momentos, nessa escola, que eu fazia atividade de corrida em volta da escola (Carlos, entrevista em 01/12/2005).

[...] e aí sempre tem um momento, principalmente aqui, que a direção chama e diz, olha não faz mais porque tem muita violência lá fora, nós não podemos permitir que tu leves os alunos para fora da escola. Mas, eu acho que a escola tinha que se abrir mais, tanto para sair quanto para deixar que outros grupos, pessoas, entrassem e participassem do processo (Carlos, entrevista em 01/12/2005).

No entanto, o contexto exerce outros tipos de influência na prática dos professores, como percebe o professor Denis:

Mas a escola está muito imbricada na comunidade. Então, o funcionamento da comunidade é bem parecido com o funcionamento da escola. Que não é uma coisa que me agrada. Eu acho que aqui a gente trabalha com muita violência. Nós somos violentos na maneira de tratar com os alunos, nós 'cortamos' eles, a gente não deixa fazerem uma série de coisas... quando eu falo a gente eu estou botando a escola como... eu como parte da escola, todo o bando (Denis, entrevista em 31/10/2006).

Podemos perceber, na fala dos professores, que tanto o espaço escolar destinado às atividades da educação física, quanto a comunidade na qual a escola está inserida exercem influência sobre estas aulas.

Outro fator do contexto que está presente na organização das aulas é o horário destinado às aulas de educação física. A divisão dos períodos na grade horária da escola nem sempre é realizada em função de aspectos exclusivamente pedagógicos. Observei que, principalmente nas turmas de 1º

ciclo, há colisão das aulas de educação física com o horário das turmas almoçarem no refeitório da escola. As observações das aulas deste ciclo eram praticamente inviáveis após o recreio porque algumas turmas almoçavam ainda durante o 4º período.

Deste modo, podemos considerar que nas turmas de 1º ciclo havia forte influência dos horários destinados às aulas educação física: horário de almoço, períodos conjuntos, entre outros. Reconheço que havia um esforço da equipe pedagógica da Escola Restinga em organizar horários mais adequados para as aulas de educação física, fato relatado pela professora Ana que no ano de 2006 não trabalhava com períodos juntos. Porém, a estrutura escolar, incluindo os horários de almoço, a organização de horários de professores que trabalham em mais de um ano ciclo, entre outros, tende a influenciar nas aulas de educação física.

No entanto, nas turmas de 3º ciclo, a influência do horário parece estar mais vinculada a fatores “extraordinários”⁶⁸, como o fato dos professores terem que atender, em alguns momentos, duas turmas em um mesmo período. Posso dizer que este fato se repetia quase que semanalmente, com mais ênfase nos períodos de conselho de classe⁶⁹. As aulas de educação física também sofriam influências das licenças de outros professores, que causavam alterações no horário e, conseqüentemente os professores se deparavam com mais de uma turma para ser atendida em um único período.

As alterações nos horários diários da escola eram tão freqüentes que havia um espaço no pátio no qual a coordenadora de turno colocava o horário do dia, de todas as turmas. Os alunos chegavam na escola e faziam uma consulta para saber qual seria a ordem dos períodos e em qual horário

⁶⁸ A palavra está colocada entre aspas porque no cotidiano escolar não eram fatos tão extraordinários.

⁶⁹ Com o objetivo de dimensionar o número de dias nos quais a escola estava envolvida com o período de conselhos de classe: Conselhos de classe do 1º trimestre de 2006: de 22/05/06 a 14/06/2006 (informação registrada no diário de campo, dia 25/04/2006).

terminaria sua aula. Este mesmo horário também estava exposto na sala dos professores, que ao chegarem na escola, revisavam seus horários e as aulas daquele dia: “subir” períodos, turmas juntas, entre outros.

Sendo assim, as aulas de educação física parecem ser influenciadas por fatores contextuais de diversas ordens: espaços destinados às aulas, grade horária, contexto escolar e comunidade escolar. Logo, pensar a respeito da prática dos professores é refletir também a respeito do contexto no qual está inserida, pois, como constatado por Günther (2006) o contexto, em alguns casos, tem papel limitador, enquanto que em outros casos potencializa/possibilita mudanças.

Neste caso, penso que a direção e o setor pedagógico da escola empenham-se em promover mudanças no contexto escolar, no sentido de atender as solicitações dos professores e mesmo da comunidade escolar. Os professores de educação física relataram que seus horários são bons, em geral bem distribuídos, com algumas exceções já expostas nesta dissertação. Convivi com o esforço dos setores da escola⁷⁰ na tentativa de avançarem em relação a algumas solicitações dos professores e de aspectos da proposta dos ciclos de formação, como:

- a) A implantação de uma nova modalidade de avaliação, na qual consta não só a avaliação dos professores, mas também uma avaliação do aluno a respeito de seu trabalho/desempenho/envolvimento no trimestre⁷¹;
- b) A solicitação de apoio da SMED, pela direção, no sentido de discutir e sistematizar o Projeto Político-pedagógico da escola;

⁷⁰ Na perspectiva dos professores são considerados setores da escola: direção, vice-direção, SSE, SOE, biblioteca e coordenação cultural.

⁷¹ Pode ser analisada no anexo B.

- c) O questionário enviado aos pais para que estes avaliem e dêem sugestões em relação ao cotidiano escolar: conservação da escola, atuação dos professores, organização da entrada e do recreio, por exemplo, o qual tem suas respostas tabuladas e lidas nos conselhos de classe.

Considero que há um esforço dos setores da escola no sentido de garantir condições mais adequadas de trabalho para os professores de educação física: aulas com períodos separados; material em quantidade suficiente, apesar de pouco diversificado; algumas reuniões por disciplina, etc.. No entanto, existe um contexto mais amplo, que também influencia a prática dos professores e o próprio cotidiano escolar e que sobre o qual nem os professores nem a direção têm gerência, que se referem a atual estrutura da escola, como horários dos professores e novas funções da escola: controle da frequência de alunos que recebem auxílios financeiros do governo federal, alimentação, entre outros; ou mesmo à comunidade na qual a escola está inserida.

Neste sentido, entendo que as aulas de educação física sofrem influência dos contextos escolar, político e social nos quais elas se desenvolvem, das relações entre os professores e os alunos e das expectativas de ambos em relação às aulas. Os fatores políticos e sociais, apesar de citados no parágrafo anterior não se constituem como temas desta dissertação e, portanto, não serão aprofundados neste trabalho. Porém, buscarei aprofundamento em relação a alguns aspectos da relação dos professores com os alunos durante as aulas de educação física.

3.4.1 A relação do professor com os alunos nos momentos de aula

Considero que este seja um dos aspectos mais delicados da prática pedagógica dos professores, sobretudo por estar mais ligado a questões

pessoais e subjetivas do que propriamente a formação ou aos conhecimentos. No entanto, esta divisão não existe na prática, me utilizo dela apenas para conseguir tratar de sua amplitude e de sua complexidade. Logo, para compreendermos a sua amplitude terei de chamar a atenção para alguns pontos desta relação, separadamente: como se dá a relação do professor com o conhecimento, como é o relacionamento dos professores com os alunos e como eles procedem para garantir a participação dos alunos nas aulas.

Através da leitura atenta das observações registradas em diário de campo constatei que a relação professor-conteúdo-aluno, em grande parte das vezes, é uma relação hierárquica, na qual o professor ensina os conteúdos. Em alguns momentos os professores chegam a se questionar quanto a este modelo, como na conversa de Ana e de Beto, porém, não demonstraram efetivar mudanças na prática.

Beto disse que gostaria de trabalhar com outras atividades, dança, por exemplo, porém, não sabia como fazer. Ana rebateu dizendo que ele poderia ser apenas um organizador, porque as crianças tinham algum conhecimento a respeito e que este deveria ser levado em conta (Diário de campo, 26/10/2005, turno da manhã).

Não estou, entretanto, julgando o mérito das aulas destes professores, nem querendo impor modelos. Minha reflexão parte da percepção de que, em determinadas situações, os próprios professores questionam-se quanto a este modelo e, ainda assim, têm dificuldade em transformá-lo.

Considero que a prática esteja fortemente influenciada por um *habitus* incorporado durante a escolarização, tão precocemente, que pode ser considerado inconsciente e que reforçado durante a graduação, sobrepõem-se à vontade dos professores:

[...] e isso é uma coisa que eu aprendi com meus professores, de muito tempo atrás. Eles sabiam tudo, sempre, sempre. Eu sou o céu, vocês nunca vão além de mim. E os meus alunos sabem que eu não sei (Denis, entrevista em 31/10/2006).

Neste sentido, o professor Denis busca superar, em alguns pontos, uma concepção de ensino na qual a aula tem que partir do professor, ou seja, que este tem que ser o detentor do conhecimento. Utilizo como exemplo o fato dos alunos participarem da organização das aulas e 'apitando' jogos. O que parece ser um pequeno detalhe pode ser entendido como uma demonstração de que o "poder é circulante" como relatado pelo professor na entrevista:

Tenho certeza que as coisas não são dadas, que não adianta querer que tudo aconteça como eu quero, porque eu não tenho esse... o poder ele é circulante e não adianta eu querer ser o ditador ali, mandar e ser intransigente com aquilo que estão me respondendo. Então eu tento mediar isso e eles me ajudam muito nisso. Me cobram... quando eu estou muito gandaia assim... ah, porque não está fazendo nada, eles me cobram, e isso é uma coisa que eu acho interessante. E é isso (Denis, entrevista em 31/10/2006).

Penso que os professores sentem-se "obrigados" a ensinar conteúdos a seus alunos, a ensiná-los a jogar e até mesmo a conviver⁷². Para Schön (1992), fatos semelhantes a esses acontecem porque a aprendizagem através da exposição e da imersão, ou seja, a aprendizagem experiencial⁷³, freqüentemente se desenvolve sem um conhecimento consciente, ainda que ele possa se tornar consciente mais tarde, com uma mudança de contexto. Neste sentido, muito do que os professores fazem pode estar sendo influenciado por seu período de escolarização, principalmente no que se refere às formas de organização de uma aula.

Sendo assim, parece haver pouco espaço para as manifestações dos alunos, ou mesmo, para que os professores aprendam com os alunos. Persiste na escola a aula centrada nos conhecimentos dos professores. E, desta forma, a cultura escolar se mantém impregnada pela cultura dos professores.

⁷² Os professores colocam em seus planejamentos objetivos voltados a socialização dos alunos, ver anexo A.

⁷³ Refiro-me ao período de escolarização dos professores como uma aprendizagem experiencial, derivada de sua vivência no ambiente escolar, que vai produzindo aprendizagens conscientes e não-conscientes.

O espaço para a cultura dos alunos parece existir nos 4 anos iniciais do ensino por ciclos, quando as professoras Ana, Glória e Eliane perguntam a seus alunos a respeito de brincadeiras que eles gostariam de brincar com os colegas e que são utilizadas em aula, mesmo que em alguns casos, necessitem de adaptações.

Enquanto tomávamos café, Glória me contou de sua experiência de adaptação de jogos. Os alunos costumavam brincar na rua de um jogo conhecido como "18". Ela relatou que adaptou o jogo "18"⁷⁴ para suas aulas, que ao invés de fazer com bolas que machucam, confeccionou bolas de meia e que desta forma pode realizar esta brincadeira em aula (Trecho do diário de campo, 03/10/2006).

A dedicação de Glória⁷⁵ na busca por adaptar jogos do repertório dos alunos parece ser recompensada com a expressiva participação dos alunos em suas aulas. Penso que este fator possa estar vinculado ao modo como os professores se relacionam com os alunos e ao fato de haverem professores que estejam receptivos aos seus interesses. Glória parece cativar as crianças com algumas atividades do repertório deles, da afetividade demonstrada com os alunos e com o espaço de escuta e avaliação no final das aulas.

Observei que as aulas do professor Denis também contam com a expressiva participação dos alunos. Denis demonstrou em sua entrevista valorizar a relação professor-aluno:

É que eu acho que a gente tem que criar o espaço. Eu vejo esses caras muito, entende? Três vezes por semana eu estou diretamente com eles e mais o tempo que a gente está por aí, que eles vem puxar assunto, que a gente conversa e tal. Eu acho que quanto mais próxima a relação, melhor. E os professores que foram mais legais na minha

⁷⁴ Em um círculo os jogadores passam a bola um para o outro, até chegar ao passe número 18. O jogador que estiver com a bola neste momento deve sair atrás dos outros e tentar acertá-los com a bola, enquanto que o restante do grupo sai correndo. Quem for acertado vai para o "paredão" para levar boladas. No entanto, nunca observei nas aulas da professora Glória esta última parte da brincadeira.

⁷⁵ A professora Glória trabalha 10 horas na Escola Restinga. No ano de 2006 dava aula para turmas de 1º ano do 2º ciclo (B's 10).

opinião, meus professores, eram esses que conseguiam criar esse vínculo. Isso eu acho que é uma coisa que eu trago também da educação infantil. De criar vínculo. Acho fundamental criar vínculo, acho que tu não podes ser um estranho para o aluno, nem o aluno ser um estranho para ti (Denis, entrevista em 31/10/2006).

Neste sentido, Tardif e Lessard (2005) observam que: “[...] ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos. Esta impregnação do trabalho pelo “objeto humano” merece ser problematizada, pois ela é o coração da profissão docente” (p. 141) [grifo dos autores].

Para Hargreaves (2002), o ensino é uma prática emocional e “a maneira como os professores conduzem seus sentimentos e manifestam suas emoções é sempre importante” (p. 132) e acrescenta que as emoções são centrais à agenda do aprendizado, dos padrões e do aperfeiçoamento. Nesta perspectiva, Gariglio (2005) relata que os professores de educação física desenvolvem com os alunos relações mais afetivas.

O envolvimento afetivo dos professores pode estar fortemente relacionado à participação dos estudantes nas aulas. Os professores que valorizam esta relação e que buscam se aproximar dos alunos, seja desenvolvendo conteúdos de seu interesse ou tratando-os de forma mais próxima, conseguem um maior envolvimento dos mesmos. Neste sentido, Günther coloca que: “É difícil precisar o quanto de “investimento emocional” está presente nas práticas pedagógicas desses professores” (2006, p. 260) [grifo da autora].

Em contrapartida, nas aulas do professor Beto havia pouca participação dos alunos e esta questão foi levada para a entrevista. Em relação a este fato o professor coloca que:

Como... o que é educação física? Sair, pegar uma bola e jogar. Então ele (o aluno) passa a resistir, como resiste em qualquer momento dentro da escola, como em qualquer disciplina, a resistir a uma aula, [...] sistemática, com algum grau de atenção, uma certa organização, uma certa disciplina para aprender, um determinado conhecimento. Se numa sala de aula, que existe um regramento mais definido, já é difícil,

quando vai para a Educação física parece que é um momento que não... isso seria inadmissível um aluno entender que uma aula de educação física é para isso, que tem que ter um regramento, que tem que ter uma organização (Beto, entrevista em 30/11/2005).

Que eu acho que a desmotivação... um aspecto é esse. Compreensão do que é uma aula, compreender que é uma aula. E, às vezes, também, a desmotivação, pode ser também pelo meu método, pelo meu jeito de abordar a aula, pode também não agradar tanto. A desmotivação, que aí não é geral, é de aluno para aluno, que tem o interesse em gostar de uma atividade e não gostar de outra. Isso é muito, é bem diferente de uma turma para outra. De C20, tem duas turmas de C20, elas são totalmente diferentes. Uma C20 tem uma dinâmica que desmotiva até a mim, tem outra C20 que já motiva...tem outro perfil, já tem uma outra... motiva muito... um outro grau de motivação... só entre uma turma e outra de C20 (Beto, entrevista em 30/11/2005).

No relato o professor Beto coloca que as expectativas dos alunos em relação às aulas de educação física também influenciam na participação da turma nas aulas. Neste sentido, Wittizorecki e Molina Neto (2005) destacam que os alunos têm representações de educação física e que estas estão vinculadas a experiências anteriores com outros professores ou outras escolas, em espaços e instituições que tratam da cultura corporal de movimento.

As diferentes visões dos professores a respeito de seu relacionamento com os alunos, bem como da forma de trabalhar os conteúdos, parecem estar ancoradas nas suas experiências e tendem a influenciar a participação dos alunos em aula.

Um aspecto que chamou minha atenção na relação professor-aluno foi que nas aulas da professora Glória (B's 10) os alunos criticam e opinam, enquanto que nas aulas do professor Carlos, apesar de também haver espaço para a manifestação dos alunos, eles, na maior parte das vezes, não se manifestam. É possível pensar que a escolarização ensina os alunos muito mais a ouvir do que a falar? Que os alunos, com o passar dos anos, vão desacreditando na importância de sua participação ou abrindo mão destes espaços? Ou os alunos não falam mais por conta de uma relação de hierarquia

que já está estabelecida na escola? Ou por acreditarem que não adianta falar? Por enquanto estes questionamentos permanecerão em aberto, assim como muitos outros presentes neste trabalho, pois apesar de sua importância não colaboram diretamente no sentido de apontar respostas à questão de pesquisa.

Uma outra face desta relação pode ser observada no planejamento anual dos professores. No planejamento parece haver espaço para a solicitação dos alunos, porém, cada professor utiliza-se de diferentes estratégias no que se refere a esta participação. Cada um, ao seu modo, escuta as solicitações dos alunos no início do ano e tenta contemplá-las em seu planejamento:

É, eu acho que me baseio muito na minha experiência, naquilo que a escola me possibilita, muito pouco no pedido dos alunos, embora a gente faça [...] no início do ano uma consulta. Mas muitas vezes a gente não consegue oportunizar algumas coisas que aparecem (Carlos, entrevista em 01/12/2005).

Eu tenho, eu tenho uma rotina de avaliação, que eu faço com eles, com todos meus alunos. Os do dia, os da noite. Eu sempre pergunto para eles e quero que eles escrevam, porque eu acho que o registro escrito ele é mais 'bacaninha', porque na hora que tu vais escrever tu tens que elaborar a resposta que tu vais fazer, que tu vais dar... então eu peço que eles escrevam sempre. E nessa escrita eu levanto algumas questões: o que vocês acham que é interessante que nós façamos? Para que a gente consiga definir, coletivamente, quais são as formas. O que nós vamos fazer já está definido, como eu disse, que vão ser esses 3 esportes, mas como que nós vamos fazer isso. Isso eles me ajudam [...] (Denis, entrevista em 31/10/2006).

Então a gente sempre conversa no início, no primeiro dia de aula eu faço toda uma conversa com eles. Em cima do que eles falam e do que eu tenho como proposta eu organizo as aulas por trimestre. Já tenho aquilo que eu vou desenvolver normalmente e aí procuro inserir o deles, o que eles gostariam de fazer ou de aprender ou de repetir o que eles já fizeram (Flávia, entrevista em 19/09/2006).

Porém, apesar da intenção dos professores em ouvir as solicitações dos alunos nos planejamentos, seus interesses nem sempre são contemplados, como relatado na citação anterior do professor Carlos.

A este respeito retomo as aulas dos 4 anos iniciais dos ciclos, nos quais os alunos contribuem através de sugestões de atividades ou tecendo críticas e elogios às aulas, e entendo que esta seja uma via de participação dos alunos, não somente no que se refere ao conteúdo, mas a possibilidade dos alunos estarem participando mais ativamente nos planejamentos anuais ou mesmo na realização das aulas.

Penso que não se trata dos alunos aplicarem os conhecimentos adquiridos em aula, como os momentos que presenciei, nos quais eles realizam os alongamentos sozinhos. Não reconheço que isto aconteça baseado na autonomia dos alunos, mas como uma aplicação direta de um conhecimento ensinado pelo professor. Neste sentido, considero que não exista uma valorização do saber do aluno, promovendo assim, de antemão uma relação hierarquizada. A este respeito o professor Denis coloca que:

Acho isso importante, acho que o espaço da escola não é só o lugar do professor ordenando e dizendo o que deve ser feito e os alunos obedecendo. Não que eu ache isso um problema, eu acho que tem vezes que nós temos que ter essa hierarquia, a gente tem que entender que nós estamos aqui e que alguma coisa nós achamos importante que sejam feitas. Mas essa liberdade também [...] (Denis, entrevista em 30/10/2006).

Deste modo, Denis pensa⁷⁶ sobre a sua condição de professor e que, enquanto tal, tem objetivos a serem desenvolvidos. Porém, entende que deve haver um espaço para os alunos nas aulas, seja no sentido de participar da

⁷⁶ A utilização do verbo pensar ao invés do verbo refletir se deve a uma fala do professor em sua entrevista: “[...] eu não gosto do termo reflexo, não é reflexo... reflexo pressupõe que tu estás do lado de fora, só refletindo, e não é isso”.

organização das aulas, como na possibilidade de utilizar o espaço das aulas para a realização de atividades escolhidas pelos mesmos.

Podemos perceber que na relação do professor com os alunos parecem estar presentes suas experiências vividas, seu *habitus* incorporado a partir da escolarização e que os coloca, como professores, como os únicos responsáveis por suas aulas. Como contraponto exponho o ponto de vista de Neira (2006), que propõem a valorização do “[...] papel do professor como mediador entre o/a aluno/a e o mundo cultural, [...]” (p. 239), enfatizando a importância de conhecimentos dialogicamente construídos.

Em outra perspectiva, a professora Ana relata que seu trabalho vai deixar marcas nos alunos: “Dependendo da forma como eu vou trabalhar, eu vou deixar marcas ali” (entrevista da professora Ana, dia 21/08/2006). Sendo assim pensa que o trabalho que desenvolve com os alunos deve ser entendido como um trabalho de longo prazo e fala na sua busca, na relação com as crianças, de “alimentar o cachorro bom que existe dentro delas”:

É... perguntaram para o índio como é que era ele interiormente e ele diz: “- Eu tenho dois cachorros dentro de mim, um bom e um mau e eles estão sempre brigando. E qual que ganha? Aquele que eu mais alimento.” Então assim, o que eu quero alimentar nessas crianças... talvez o cachorrinho delas, o bom – forma de dizer -, mas o mais harmônico, sei lá, mais adequado para viver em grupo. [Talvez esse] seja pequenininho, e por mais que eu alimente, o grande ainda está grande. Mas, com o tempo, ele vai crescer e talvez eu não veja esse... E isso não deixa de ser uma prática espiritual também, porque dentro dessa linha se trabalha muito a coisa do desapegar do resultado. E eu acho que o professor tem que estar lidando muito com isso. Eu acho que o grande sofrimento do professor é que ele não vê o resultado (Ana, entrevista em 21/08/2006).

Neste sentido, é possível pensar que as relações que se estabelecem entre os professores e os alunos também estão fortemente marcadas por suas experiências vividas em todas as suas dimensões: escolarização, vivências esportivas, formação e, como pudemos perceber no parágrafo acima, por

práticas e pensamentos que os professores julgam como positivas para si próprios e que desejam estimular em seus alunos.

Logo, pudemos observar que as práticas dos professores são influenciadas pelo contexto no qual se desenvolvem, seja pelo contexto escolar, pela comunidade escolar ou pelas relações que se desenvolvem em seu interior. Desta maneira é reforçada a noção de prática como algo que não é automático, nem tampouco o resultado da vontade dos agentes. Para Bracht (2003):

É fundamental abandonar um certo otimismo voluntarista e ingênuo que atribui aos agentes particulares poderes transformadores que extrapolam em muito suas reais forças. Trata-se, também, de evitar cair no discurso meramente denunciante da impossibilidade de solução de problemas específicos da Educação Física, da escola e da educação em função da dependência da resolução de problemas macroestruturais (p. 60).

Sendo assim, a questão teórica que se coloca neste momento da dissertação pode estar mais identificada com Bourdieu (1983, 2005), pois para o autor o *habitus* é mutável no limite das estruturas que o constituíram, ou com Lahire (2002), para quem a situação desencadeadora tem forte influência sobre a ação. Neste sentido, encaminho o estudo para o fechamento, indicando algumas aprendizagens individuais e buscando contribuir com a construção de conhecimento a respeito das aulas de educação física nas escolas organizadas por ciclos de formação. E, fundamentalmente, vislumbrando a possibilidade de constituição de novas práticas, mais adequadas a uma escola que respeite a cultura e o ciclo de desenvolvimento dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gostaria de iniciar estas considerações enfatizando o caráter singular, provisório e inacabado do conhecimento produzido. Singular por se tratar de um estudo de caso, do qual não se pretendem generalizações; provisório porque entendo que as práticas não são estáticas, apesar de suas limitações; e, inacabado por ter a convicção de que ainda há muito por explorar e que esta dissertação é apenas mais um passo do longo caminho na busca por problematizar a prática dos professores e por promover mudanças em práticas que estão naturalizadas nas escolas.

Encerro este trabalho com a seguinte convicção: “A resposta é sempre uma parte do caminho que está atrás de você. Só uma pergunta pode apontar o caminho para a frente” (GAARDNER, 1997, p. 28).

Partindo destas premissas e considerando a prática pedagógica dos professores de educação física como produto de uma relação dialética entre um *habitus* e um contexto, sistematizo algumas aprendizagens construídas durante a realização deste estudo.

Considero que a constituição de um *habitus*, a partir das experiências vividas pelos professores, tende a configurar as disposições para a prática. Estas disposições estão presentes nas aulas dos professores, seja como prática, como instrumento de reflexão ou, ainda, como expectativas e/ou padrões de julgamento e de avaliação de alunos e de comportamentos.

No entanto, estas práticas podem estar sendo estruturadas mais a partir de um *habitus* ou de uma situação desencadeadora. Neste sentido, relembro a discussão realizada a respeito do papel do esporte nas aulas de educação física, não apenas neste trabalho, mas ao fenômeno tratado nas produções da área e conhecido como esportivização da educação física. Penso que a quase exclusiva utilização do esporte como conteúdo principal da educação física esteja vinculada a experiências vividas pelos professores que, por estruturarem, precocemente, um *habitus*, constituem as práticas. É possível fazer

esta afirmação devido a predominante utilização de conteúdos esportivos nas aulas ou mesmo na preferência dos professores em trabalharem com determinados esportes. Este *habitus* é, geralmente, reforçado durante a graduação, devido ao tratamento dado aos esportes e, também, pela arquitetura escolar, através dos espaços destinados às aulas de educação física nas escolas.

Neste sentido, as disposições para a prática dos (futuros) professores são incorporadas a partir de sua escolarização, da formação inicial e de suas experiências esportivas, e tendem a influenciar as práticas pedagógicas, muitas vezes se impondo como uma limitação às mudanças. Sobretudo porque apesar dos professores desejarem promover mudanças em sua prática estas são dificultadas devido a um *habitus* constituído precocemente.

As experiências vividas pelos professores e incorporadas como disposições para a ação podem também estar presentes em sua reflexão. No entanto, as reflexões que visam adequar a prática ao contexto ou, ainda, aquelas amparadas exclusivamente na prática tendem a reproduzir as práticas que deram certo, enquanto que as reflexões mais aprofundadas, baseadas também em teorias, proporcionam a constituição de rotinas mais críticas em relação às aulas e ao ambiente escolar. Neste sentido, os professores que refletem mais profundamente sobre a sua prática buscam conhecimentos em cursos de pós-graduação ou em outras áreas, e não necessariamente na educação física.

Sendo assim, considero que me encontrei frente a práticas pedagógicas distintas. Porém, existiam algumas regularidades entre as mesmas. Através da análise das 3 categorias e suas subcategorias, aliadas a descrição das práticas dos professores compreendi que as aulas estavam organizadas a partir de **padrões de práticas**. Considerei a existência de 3 tipos de padrões de prática, com seus distintos modos de reflexão sobre as mesmas:

a) Práticas com padrão prático: Nelas os professores privilegiam a própria prática como meio de reflexão. A escolarização vivenciada pelos professores serve muito mais de apoio para a organização das aulas do que parâmetro em suas reflexões e, desta forma, é bastante forte a influência da experiência vivida nestas aulas. As rotinas são construídas privilegiando a organização das aulas e em função da estrutura escolar. A relação que se estabelece entre professor e alunos é hierárquica, visto que há uma organização das aulas baseadas nas práticas que deram certo. Há dificuldade em modificar a organização das aulas, ou seja, as rotinas estão estabelecidas e, neste sentido, há resistência a mudanças.

b) Práticas com padrão reflexivo e busca efetiva de respostas em outras áreas: Estas práticas, apesar de buscarem uma adequação ao ambiente escolar são fruto de reflexão. Esta reflexão nem sempre está vinculada ao âmbito da educação física ou da educação, mas possibilitam práticas mais diversificadas em relação às aulas fortemente ancoradas em conhecimentos esportivos. Há uma busca por novos conhecimentos a serem trabalhados nas aulas. Porém, como esta busca se encontra fora da área da educação e da educação física, questiona-se pouco a organização escolar. Apesar da escolarização servir de parâmetro para a reflexão, no sentido de questionamento das experiências vividas, a relação entre o professor e os alunos é hierárquica. As experiências que estão sendo vivenciadas exercem influência sobre a prática.

c) Práticas com padrão reflexivo aprofundado: A respeito das quais os professores buscam não somente pensar sobre as mesmas, mas o fazem através de cursos de longa duração: especialização e

mestrado. Nestas aulas há espaço para os alunos fazerem críticas e participarem dos planejamentos anuais e das aulas. Professores e alunos estabelecem relações menos hierárquicas, com mais espaço para as críticas ou mesmo para a negociação, seja no que se refere aos conteúdos desenvolvidos em aula ou ao planejamento. As rotinas que vão sendo construídas visam promover a crítica dos alunos às aulas e à escola. A escolarização vivenciada pelos professores serve de apoio para a reflexão, porém, a influência de suas experiências vividas e de seu *habitus* parece ser menor, visto que é uma prática constantemente questionada.

Neste sentido, relembro a contribuição de Lahire (2002), pois para o autor diferentes formas de reflexão agem nos diferentes tipos de ação. Considero que as diferentes experiências reflexivas podem vir a constituir diferentes práticas, sobretudo no que se refere à prática pedagógica dos professores de educação física. Esta possibilidade pode ser ilustrada com os exemplos de Glória e de Denis, que tiveram suas práticas modificadas em função dos estudos que estavam realizando: esporte escolar e relações de poder e de gênero, respectivamente.

Sendo assim, cabe destacar que num encontro cultural e pedagógico, como entendo que sejam as aulas de educação física, o tratamento dado ao conteúdo e a metodologia empregada pelo professor estabelecem padrões de relações entre ele e seus alunos. Estas relações devem ser compreendidas, também, em seus aspectos constituintes, como fatores relativos à escolarização dos professores, seu entendimento a respeito do papel da educação física na escola e o ambiente no qual acontecem as aulas, ou seja, buscando compreender os aspectos constituintes desta prática e das relações que se estabelecem com os estudantes e sua interação com os diferentes segmentos da comunidade escolar.

Deste modo, o saber dos professores de educação física pode ser entendido como um saber plural, constituído por saberes provenientes das diferentes dimensões de sua experiência. Nesta perspectiva considero que a prática pedagógica dos professores de educação física seja um misto de suas vivências, dos saberes de sua experiência na escola e dos saberes relativos à sua formação. Não pretendo, desta forma, fazer uma 'salada de frutas', afirmando que tudo constitui a prática, mas de ressaltar que as influências de nossas vivências, crenças e experiências são, em grande parte das vezes, superiores ao peso da formação inicial. Em outras palavras, a formação inicial dos professores, muito voltada ao desporto acadêmico (Carlos) ou com uma perspectiva tecnicista (Ana e Glória) não corresponde às necessidades/demandas da prática de uma escola organizada por ciclos de formação. E, sendo assim, os professores apegam-se as suas experiências vividas para dar conta das demandas cotidianas.

No entanto, considero que a formação permanente promovida pela SMED possa estar presente nas reflexões dos professores; porém, não chega a produzir mudanças em suas práticas, no sentido de torná-las interdisciplinares, identificadas com a prática social como fonte de conhecimento, ou fruto de um projeto coletivo, como consta na proposta da escola por ciclos de formação. Ou seja, entre as experiências, a formação parece não ser o que está determinando as práticas.

Porém, parece estar emergindo entre o grupo de professores a necessidade de trocar experiências entre eles próprios, no sentido de produzirem conhecimentos ancoradas nas realidades/nos contextos nos quais se desenvolve a prática.

Desta forma, considero que existam possibilidades de mudança nas práticas, através da possibilidade de constituição de um novo *habitus*. Porém, se faz necessário que compreendamos quais os fatores que interferem nestas possibilidades e que se apresentam como limites e condicionantes a estas

mudanças. Neste sentido, Günther (2006) reconhece o quanto é difícil e complexa a iniciativa de inovar no âmbito da educação, de modo a atingir as práticas pedagógicas cotidianas.

As mudanças nas práticas dos professores de educação física ocorrem lenta e gradualmente. Eles precisam se sentir seguros, elaborar a experiência e produzir novas práticas. E, para tanto, é necessário tempo para a reflexão. Segundo os professores, o grupo exerce papel importante no sentido de permitir uma discussão mais aprofundada sobre a prática ou mesmo no sentido de trocar experiências. Esta necessidade de segurança, algumas vezes, faz com que os professores reproduzam as práticas que deram certo e reforcem seu *habitus*.

Através deste estudo pretendo ter contribuído com o debate que se trava na busca de construir uma nova epistemologia da prática, que fuja da concepção de mera repetição, e que busque, na materialidade da prática, os subsídios para a discussão.

Para finalizar, gostaria de sublinhar que o grupo de professores colaboradores, com o qual trabalhei, é muito peculiar. Que suas diferentes trajetórias, suas experiências distintas, seus diversificados modos de pensar não estão tão explícitos como aparecem neste trabalho. Foi necessária muita dedicação para entender a constituição das práticas, suas possibilidades de mudança e o porquê de algumas limitações. O que agora parece estar descoberto se 'escondia' sob um aparente mesmo formato: as aulas de educação física fortemente ancoradas em conteúdos esportivos. Porém, apesar das diferentes incorporações e de sua diversidade de práticas parece haver, em todos os professores, um grande comprometimento com a docência e com a qualidade de suas aulas. Desta maneira, cada um a seu modo, busca fazer a sua parte.

POSFÁCIO

Neste posfácio tenho como objetivo inicial descrever a apresentação da pesquisa aos professores colaboradores, bem como expor algumas considerações que os mesmos realizaram a respeito do trabalho. Posteriormente, exponho algumas aprendizagens resultantes deste momento, as quais entendo que devam ser destacadas. Cabe lembrar que a apresentação foi considerada como uma etapa importante da pesquisa, prevista desde o início do trabalho de campo.

Voltei à Escola Restinga no dia 18/04/2007 no intuito de marcar um encontro para realizar a apresentação da pesquisa aos professores colaboradores. Combinei a data com a diretora e com uma das supervisoras. Apesar dos professores de educação física terem, no ano de 2007, um horário de reunião, consideramos que o tempo não seria suficiente, visto se tratar de apenas um período (50 minutos). Neste sentido, achamos que o tempo de uma reunião pedagógica seria mais adequado. Assim, marcamos para o dia 03 de maio, às 16 horas, o encontro de apresentação dos resultados da pesquisa aos professores.

No dia 03 de maio cheguei na escola por volta das 15h30min, acompanhada de uma colega de mestrado, que estaria junto conosco na apresentação.

Iniciei a apresentação por volta das 16 horas. Com o auxílio de lâminas e de retroprojeter apresentei a pesquisa em 16 slides. Dei ênfase ao referencial teórico: teorias da ação e conceito de prática. Falei dos aspectos relativos ao contexto que eu havia observado e apresentei o esquema da noção de prática. Finalizei a apresentação com algumas considerações do estudo.

Os professores solicitaram que nos mudássemos de sala, devido ao som da rua que estava nos atrapalhando. E, principalmente, porque a nossa conversa seria gravada.

Um dos professores questionou o título do trabalho⁷⁷, pois considerou que havia uma generalização ao colocar “na RMEPOA”, enquanto que o trabalho havia sido realizado “em uma escola da Rede”.

Os professores consideraram que a pesquisa desestabiliza e provoca discussões, sobretudo relativas ao tema em questão. Eles colocaram que os leva a refletir sobre o que estão fazendo nas aulas, o porquê de fazer deste jeito e de onde provém este modo de agir.

Entenderam que a pesquisa também influencia em seu modo de pensar. Neste sentido, o professor Beto falou: “a gente começa a pensar de outro jeito”.

Destacaram que uma pesquisadora na escola deixa mais presente algumas coisas que já são de sua preocupação, pois os professores estão, na escola, querendo repensar a prática. E o professor Carlos observou que: “Essa presença de alguém, que junto contigo, olha, pensa, discute deveria ser o normal na escola”.

Durante a conversa aconteceram alguns debates interessantes. Os professores demonstraram interesse no trabalho mas deixaram claro que gostariam de aprofundar/entender melhor as considerações finais.

O professor Beto colocou que eles têm clareza em relação ao quanto os horários e os espaços influenciam nas aulas de educação física e considera que estes sejam fatores determinantes nas práticas, assim como o perfil de turma.

Neste sentido, discutimos a respeito da influência do contexto nas aulas. Os professores colocaram que têm consciência da influência do espaço nas aulas e que, desta forma, não precisariam de uma pesquisa para alertá-los quanto a isto. Ressaltei que, algumas vezes, estamos tão imersos em um

⁷⁷ O trabalho foi apresentado com o mesmo título do projeto: Mudanças nas práticas pedagógicas dos professores de educação física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: limites e possibilidades.

contexto, que nos torna difícil saber até que ponto somos influenciados pelo mesmo.

O grupo demonstrou curiosidade quanto ao mesmo formato das aulas, embora sob diferentes perspectivas. Grande parte da conversa esteve voltada para o aprofundamento de alguns destes aspectos, principalmente a questão do formato esportivo. Interessaram-se pelos diferentes objetivos das aulas e pela organização amparada nas experiências vividas como um dos fatores limitantes às mudanças nas práticas.

Nesta segunda parte pretendo salientar três aspectos: a relevância deste momento para a formação da pesquisadora; o que pensam os professores colaboradores a respeito da pesquisa realizada; e qual a contribuição deste momento para a área de conhecimento da educação física.

Entendo que a importância deste momento esteja vinculada à possibilidade de um diálogo menos hierárquico com os colaboradores a respeito do trabalho em questão. Em meu ponto de vista, considerei que, durante o desenvolvimento do trabalho de campo havia uma relação hierárquica da pesquisadora em relação aos colaboradores. Quem observava e selecionava os aspectos a serem observados, organizava a entrevista e decidia quais perguntas seriam feitas? Entretanto, durante a apresentação, os professores puderam refletir sobre o conhecimento produzido e questionar a respeito de algumas considerações. Desta forma, colocaram suas opiniões de maneira mais livre e pautaram as discussões que julgaram mais oportunas.

Durante o diálogo com os colaboradores ficou mais evidente a dificuldade de realizar o estranhamento e o distanciamento crítico de um meio no qual eu estava tão envolvida, a escola municipal.

No entanto, os professores colaboradores afirmaram que a presença de uma pesquisadora na escola desestabiliza, provoca e inquieta. Que a possibilidade de estar discutindo as considerações do trabalho os leva a pensar sobre o que fazem e o porquê fazem.

Havia um esforço dos professores em compreender o ponto de vista da pesquisadora. Em alguns momentos, pareceu que o esforço dedicado no trabalho para compreender a prática reverteu no interesse dos professores em conhecer e compreender a pesquisa. Neste sentido, discutimos a respeito da possibilidade de trabalhar com os alunos de forma menos hierárquica, buscando abrir espaço para a cultura dos alunos e seus conhecimentos nas aulas. Discutimos a respeito do papel da graduação e das experiências em suas práticas.

Durante as várias audições da fita da devolução pareceu bastante claro o interesse dos professores em conhecerem mais sobre o trabalho. Foi um momento de repensar coletivamente a prática pedagógica que realizam na escola.

Para finalizar, considero que pesquisar na perspectiva dos professores, na área da educação física, seja algo relativamente novo, e que deva ser realizado sistematicamente. Desta forma poderemos compreender como esta área se constitui na escola, evitando os julgamentos apressados ou mesmo as prescrições. E, sobretudo, possibilitando que os professores detenham os elementos necessários à reflexão aprofundada de sua prática.

Entendo que a busca pela construção de conhecimento a partir de um diálogo com os envolvidos na pesquisa possa servir de ferramenta aos professores, sobretudo àqueles que almejam refletir a respeito de suas aulas de forma mais aprofundada e com vistas à construção de novas práticas, mais significativas para os professores e para os alunos.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza D. **Etnografia da prática educativa**. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 1998 (série prática pedagógica).
- BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor de educação física e a construção do saber**. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- BOSSLE, Fabiano. **Planejamento de ensino dos professores de Educação Física do 2º e 3º ciclos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**: um estudo do tipo etnográfico em quatro escolas desta rede de ensino. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 6.ed. Campinas: Papirus, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria de prática. In: ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983.
- BRACHT, Valter et al. **Pesquisa em ação**: educação física na escola. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.
- BRACHT, Valter. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 06, n. 12, p. XIV-XXIV, 2000.
- DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- EISNER, Elliot W. **El ojo ilustrado**: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona: Paidós, 1998.
- ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. Alfredo Veiga-Neto (trad.). **Currículo, Espaço e Subjetividade**: a arquitetura como programa. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2001.
- FERNANDES, Cláudia de Oliveira. A escolaridade em ciclos: a escola sob uma nova lógica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 35, n. 124, p. 57-82, jan/abr/2005.

FRAGO, Antonio Viñao. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. Alfredo Veiga-Neto (trad.). **Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2001.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas técnicas para o trabalho científico: nova ABNT**. 13.ed. Porto Alegre: s.n., 2005.

GAARDNER, Jostein. **Ei! Tem alguém aí?** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997.

GARIGLIO, José Ângelo. A cultura docente de professores de educação física: saberes e práticas profissionais em contexto de ações situadas. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, XIV, 2005, Porto Alegre. **Anais**. p.1983-1998.

GARCÍA, Enrique; CERVANTES, Carmem. La negociación. Piedra angular de la investigación cualitativa. In: CAMACHO, Álvaro; FERNANDEZ-BALBOA, Juan M. (orgs). **La otra cara de la investigación: reflexiones desde la educación física** (p.109-125). Sevilla: Wanceullen, 2004.

GEERTZ, Clifford. Objetividad y subjetividad en la investigación y la evaluación cualitativas. In: EISNER, Elliot W. **El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa**. Barcelona: Paidós, 1998.

GILES, Thomas Ransom. **Dicionário de Filosofia: termos e filósofos**. São Paulo: EPU, 1993.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Projeto curricular e educação física: o esporte como conteúdo escolar. In: REZER, Ricardo (org.). **O fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos**. Chapecó: Argos, 2006.

GÜNTHER, Maria Cecília Camargo. **A prática pedagógica dos professores de educação física e o currículo organizado por ciclos: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. Porto Alegre: UFRGS, 2006. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

GÜNTHER, Maria Cecília Camargo. **Formação permanente de professores de educação física na rede municipal de ensino de Porto Alegre no período de 1989 a 1999: um estudo a partir de quatro escolas da rede**. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

GÜNTHER, Maria Cecília Camargo; MOLINA NETO, Vicente. Formação permanente de professores de educação física na rede municipal de ensino de Porto Alegre: uma abordagem etnográfica. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 14, p. 72-84, 2000.

HARGREAVES, Andy et al. **Aprendendo a mudar**: o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

HARGREAVES, Andy. **Profesorado, cultura y postmodernidad**: cambian los tempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata, 1996.

HERNÁNDEZ, Fernando. A formação do professorado e a investigação sobre a aprendizagem dos docentes. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. (orgs.). **A pesquisa qualitativa na educação física**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1999.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. 2.ed. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 5.ed. Ijuí, RS, Brasil: Editora Unijuí, 2003.

LAHIRE, Bernard. **O homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LELIS, Isabel A. O. M. . Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico?. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 74, n. Ano XIII, p. 43-58, 2001.

LIMA, Elvira Souza. **Ciclos de formação** – uma reorganização do tempo escolar. São Paulo: Grupo de Estudos de Desenvolvimento Humano (GEDH), 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. (Temas básicos de educação e ensino). São Paulo: EPU, 1986. (9ª reimpressão, 2005).

MOLINA, Rosane M. K. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. (orgs.). **A pesquisa qualitativa na educação física**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1999.

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. (orgs.). **A pesquisa qualitativa na educação física**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1999.

MOLINA NETO, Vicente. A cultura do professorado de Educação Física nas escolas públicas de Porto Alegre. **Revista Movimento**, Porto Alegre: EsEF/UFRGS, ano IV, p. 31-46, 1997/2.

MOLINA NETO, Vicente. **La Cultura Docente del Profesorado de educación física de las Escuelas Públicas de Porto Alegre**. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1992-1994. Tesis (Doctorado Innovació Curricular i Formació del Professorat), Universitat de Barcelona, 1992-1994.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores entre saberes e práticas. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, ano 2001, v. 22, n. 74, abril/2001. (121-142).

MORA, José Ferrater. **Dicionário de Filosofia**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes editora, 1996.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, dez/2000, v. 21, n. 73.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. (orgs.). **A pesquisa qualitativa na educação física**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1999.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz F. **Pedagogia da cultura corporal**: críticas e alternativas. São Paulo: Phorte editora, 2006.

NUNES, Marion K. **Memória dos bairros**: Restinga. 2.ed. Prefeitura Municipal de Porto Alegre: Unidade Editorial Porto Alegre, 1997.

PASSOS, Carmensita M. B. Trabalho docente: características e especificidades. Notas de aula: Fortaleza, junho/2002. (Rede de valorização do ensino superior) (Universidade Federal do Ceará). Disponível em: <<http://www.prg.ufc.br/cpad/rves/documentos/Palestras/Trabalho%20docente.pdf>> Acesso em 02 jun. 2007.

PEREIRA, Ricardo Reuter. **A interdisciplinaridade na ação pedagógica do professor de educação física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: PÉREZ GÓMEZ, Angel; GIMENO SACRISTÁN, J. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: PÉREZ GÓMEZ, Angel; GIMENO SACRISTÁN, J. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. 2.ed. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold et al. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artes médicas sul, 2000.

PERRENOUD, Philippe. Profissionalização do professor e desenvolvimento dos ciclos de aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 106, p. 7-26, nov/1999.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote. (Temas de educação 3). Instituto de Inovação educacional. 1993.

SANCHOTENE, Mônica Urroz; MOLINA NETO, Vicente. *Habitus* profissional, currículo oculto e cultura docente: perspectivas para a análise da prática pedagógica dos professores de educação física. **Pensar a prática**, Goiânia, vol. 9, n. 2, p. 267-280, jul/dez 2006.

SANTINI, Joarez. **A síndrome do esgotamento profissional: o "abandono" da carreira docente pelos professores de educação física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. (orgs.). **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SCHÖN, Donald A. **La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**. (Temas de educación) Paidós. Ministerio de Educacion y Ciencia, 1992.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. **Cadernos Pedagógicos**, n. 9: Ciclos de formação Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã. Porto Alegre, dez. 1996.

SILVA, Marilda. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, maio/agosto 2005, p. 152-163.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O que produz e o que reproduz em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

STAKE, Robert. Pesquisa qualitativa/naturalista – problemas epistemológicos (19-27). **Educação e seleção**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 7, jan-jun 1983.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: RJ, Editora Vozes, 2005.

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

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In PAQUAY, Léopold et al. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais: idéias gerais para a elaboração de um projeto de pesquisa**. Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001. (Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis, v. 4).

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

WHITE, William F. **Sociedade de esquina**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. **O Trabalho Docente dos Professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**: Um estudo nas escolas do Morro da Cruz. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

WITTIZORECKI, Elisandro Schultz; MOLINA NETO, Vicente. O Trabalho Docente dos Professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 11, n. 1, jan/abr 2005, p. 47-70.

WOODS, Peter. **La Escuela por Dentro**: la etnografía en la investigación educativa. (Temas de Educacion). Paidós, MEC, 1995 (3ª reimpressão).

WOODS, Peter. **Investigar el arte de la enseñanza**: el uso de la etnografía en educación. (Temas de educación). Barcelona: Paidós, MEC, 1998.

<http://proweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/observatório/usu_doc/MapalncExcPOA.pdf> Acesso em 27 dez. 2006.

<http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?reg=2&p_secao=33> Acesso em 09 jan. 2007.

<http://www2.portoalegre.rs.gov.br/spm/default.php?reg=67&p_secao=43> Acesso em 16 abr. 2007.

<<http://www.sathyasai.org.br/saibaba>> Acesso em 05 jun. 2007.

APÊNDICE A – Carta de Apresentação do PPGCMH

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

Porto Alegre, 25 de outubro de 2005.

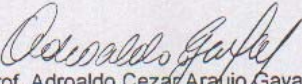
Prezada Senhora:

Apresento a Vossa Senhoria a mestranda MÔNICA URROZ SANCHOTENE, que solicita permissão para a realização de sua pesquisa junto a esta Escola, no período de outubro de 2005 a dezembro de 2006, referente a dissertação de mestrado intitulada "*O habitus profissional dos professores de educação física*", orientada pelo professor Vicente Molina Neto, com o objetivo de fazer entrevistas com professores, observação de aulas de Educação Física, participação em reuniões pedagógicas e formações.

Outrossim, esclareço que sua autorização possibilitará a mestranda informações relevantes para elaboração de sua dissertação de mestrado.

Certos de contar com sua consideração especial, antecipamos nossos agradecimentos, e estaremos a disposição para qualquer esclarecimento que se faça necessário.

Atenciosamente.


Prof. Adroaldo Cezar Araujo Gaya,
Coordenador de Pós-Graduação.

Ilma. Sra.
Profª [REDACTED]
Diretora
Escola Municipal Ensino Fundamental [REDACTED]

APÊNDICE B – Carta de Apresentação da SMED

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Of. 168/05 – GS

Porto Alegre, 22 de abril de 2005.

Senhor Coordenador::

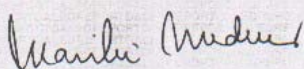
Ao cumprimentá-lo, acusamos recebimento de ofício solicitando liberação de estudantes da ESEF para trabalho de pesquisa junto a nossas escolas.

A Secretaria Municipal de Educação vem autorizar as atividades de pesquisa de grupo de estudantes desta Universidade que estão sendo desenvolvidas em nossa Rede Municipal de Ensino.

As atividades junto às escolas serão posteriormente debatidas com a professora Maria Cecília Camargo Günter, portadora de vosso ofício.

Sendo o que tínhamos para o momento, colocamo-nos à disposição para qualquer outro esclarecimento.

Cordialmente,



Marilú Fontoura de Medeiros
Secretária Municipal de Educação

Ilmo Sr. Vicente Molina Neto
M.D. Coordenador do F3PEFICE

APÊNDICE C – Carta de Apresentação do Professor Orientador

Porto Alegre, 07 de abril de 2005.

Exma Professora [REDACTED]
M. D. Diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental [REDACTED]

Senhora Professora.

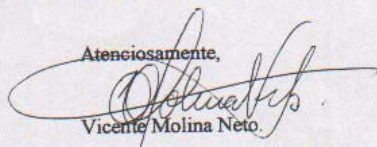
A Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA), desde 1995, tem se constituído como foco central das investigações do Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3PEFICE), que atualmente está registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq e vinculado institucionalmente a Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEF/UFRGS).

Trata-se de um grupo composto por estudantes de graduação da ESEF/UFRGS e professores de educação física das escolas da RMEPOA. No site <http://www6.ufrgs.br/esef/f3p-efice/index.htm> pode ser visto que muitos desses professores já concluíram seus mestrados e suas publicações tendo como referência as atividades de pesquisa realizadas nas escolas municipais.

Assim sendo, apresentamos a professora Mônica Sanchotene, da RMEPOA, que está realizando seu mestrado através do projeto de pesquisa intitulado o Habitus profissional dos professores de Educação Física. Neste sentido gostaríamos de contar com a colaboração de vossa escola.

Sem mais para o momento, nos colocamos a disposição para os esclarecimentos que forem necessários e agradecemos antecipadamente sua atenção ao nosso pleito.

Atenciosamente,



Vicente Molina Neto

Coordenador do F3PEFICE

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar do estudo intitulado “Mudanças nas práticas pedagógicas dos professores de educação física da Rede Municipal de Ensino: limites e possibilidades”.

Nesse sentido, pedimos que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, com este estudo. Você receberá uma cópia deste termo para que possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento e sempre que desejar.

Objetivos do estudo:

- Compreender o habitus profissional dos professores de educação física;
- Identificar em quais conhecimentos, práticas e rotinas está amparado este habitus profissional;
- Sugerir a inclusão das informações obtidas na pesquisa nos programas de formação de educadores;
- Publicar resultados da pesquisa em revistas e congressos relacionados com as áreas da educação, educação física e saúde.

Procedimentos:

1º) Observação das aulas dos professores de educação física, das reuniões pedagógicas e participação em atividades integradoras e formações;

2º) Realização de uma entrevista, previamente agendada, a ser realizada nas dependências de seu local de trabalho, com duração máxima de uma hora. Esta entrevista será gravada, transcrita e devolvida para sua confirmação das informações coletadas.

Riscos e benefícios do estudo:

1º) Sua adesão como colaborador(a) com o nosso estudo não oferece nenhum risco a sua saúde, nem o(a) submeterá a situações constrangedoras.

2º) Você receberá cópia da sua entrevista (individual e/ou coletiva) para validar, retirar ou modificar as informações, a seu critério, antes do texto ser transformado em fonte de pesquisa.

3º) Este estudo poderá contribuir no entendimento científico dos problemas relacionados à prática pedagógica dos professores de educação física, possibilitando, também, informações à formação de professores.

Confidencialidade:

Todas as informações coletadas, sob a responsabilidade do pesquisador, preservarão a identificação dos sujeitos pesquisados e ficarão protegidas de utilização não autorizada.

Voluntariedade:

A recusa do(a) participante em seguir contribuindo com o estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de coleta de informações, a qualquer momento, se assim for seu desejo.

Contatos e questões:

* Escola de Educação Física/UFRGS

Av. Felizardo, 750 – Jardim Botânico

CEP: 90690-200

Fones: 33165830 e 33165811

* Comissão de pesquisa

compesq@esef.ufrgs.br

* Professor orientador

Vicente Molina Neto

Fone: 33165821

* Mônica Urroz Sanchotene

msanchotene@yahoo.com.br

Fones: 34464015 e 99782971

Mônica Urroz Sanchotene

APÊNDICE E – Declaração de Consentimento dos Professores

Declaração de consentimento

Eu....., professor(a) da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, tendo lido as informações oferecidas acima e tendo sido esclarecido(a) das questões referentes à pesquisa, concordo em participar livremente do estudo.

Assinatura:.....

Data:.....

APÊNDICE F – Declaração de Consentimento da Escola

Nome da escola:.....

Nome da diretora:.....

Endereço:.....

Cidade:.....CEP:.....

Telefone:.....

Declaro que a profa. Mônica Urroz Sanchotene está autorizada a realizar a coleta de dados da pesquisa intitulada “Mudanças nas práticas pedagógicas dos professores de educação física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: limites e possibilidades”, de outubro de 2005 a outubro de 2006, nesta escola.

Para efetivar a coleta de dados a professora terá permissão de acessar e analisar documentos, além de realizar as entrevistas e reuniões com os professores de educação física desta escola.

Estou ciente de que a pesquisadora preservará a identidade dos sujeitos colaboradores e observará os procedimentos éticos no manejo das informações obtidas.

As atividades da pesquisadora deverão ser executadas com planejamento prévio e sem prejuízo nas atividades da comunidade escolar.

Porto Alegre,.....de novembro de 2005.

(Assinatura e carimbo da diretora da escola)

APÊNDICE G – Carta aos Professores Colaboradores do Estudo

Porto Alegre, 20 de outubro de 2005.

Caros colegas:

Gostaria de me apresentar de maneira breve e expor alguns aspectos que considero importantes na pesquisa que estou realizando.

Sou professora da RME/POA desde março de 1996 e trabalho em escola pública desde o ano de 1990, quando ingressei na rede municipal de Guaíba e logo após na rede estadual, naquela cidade.

Entrei no mestrado, na EsEF/UFRGS, em março deste ano, sob a orientação do prof. Vicente Molina Neto. Devo defender minha dissertação até o mês de agosto de 2007. No primeiro semestre deste ano cursei disciplinas e, neste semestre, curso uma disciplina e comecei o trabalho de campo que estará dividido em duas partes:

- De outubro de 2005 até dezembro de 2005: estudo preliminar, no qual eu conhecerei a escola e realizarei observações; sendo que farei entrevista com apenas um/uma professor/a, a fim de concluir o projeto de pesquisa para a qualificação, que deverá ocorrer em março de 2006.
- De março de 2006 a outubro de 2006: quando estarei mais tempo na escola, buscando aprofundar as observações e fazer o estudo propriamente dito.

O tema da pesquisa é a prática pedagógica dos professores de educação física em escola organizada por ciclos de formação. Encontrei pesquisas que buscaram compreender o conhecimento que os professores de EF utilizam em suas aulas, os saberes da EF (como componente curricular), etc. Porém, meu interesse repousa em dois aspectos centrais: os aspectos relacionais da aula de EF e quais os saberes que os professores mobilizam para articular/organizar sua prática.

Pretendo identificar avanços, limites e possibilidades na EF em escola organizada por ciclos de formação.

Aproveito esta pequena carta para tranquilizá-los quanto a divulgação dos resultados da pesquisa. Será mantido o sigilo da fonte, ou seja, não será identificada a escola e nem seus professores. A escola será caracterizada e os professores receberão nomes fictícios.

Comprometo-me a apresentar os resultados da pesquisa aos professores participantes e asseguro que não utilizarei informações sem o consentimento de vocês. As entrevistas serão transcritas e entregues a/ao entrevistada/o para validação.

Grata pela colaboração

Mônica Sanhotene

APÊNDICE H – Autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
CARTA DE APROVAÇÃO**

pro.pesq

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul analisou o projeto:

Número : 2006570

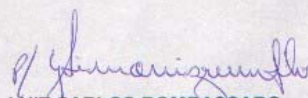
Título : Mudanças nas práticas pedagógicas dos professores de educação física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: Limites e Possibilidades.

Pesquisador (es) :

<u>NOME</u>	<u>PARTICIPAÇÃO</u>	<u>EMAIL</u>	<u>FONE</u>
VICENTE MOLINA NETO	PESQ RESPONSÁVEL	vicente.neto@ufrgs.br	33165869
MONICA URROZ SANCHOTENE	PESQUISADOR	msanhotene@yahoo.com.br	

O mesmo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, reunião nº 6 , ata nº 72 , de 22/6/2006 , por estar adequado ética e metodologicamente e de acordo com a Resolução 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde.

Porto Alegre, quinta-feira, 6 de julho de 2006


LUIZ CARLOS BOMBASSARO
 Coordenador do CEP-UFRGS

APÊNDICE I – Questões da Entrevista Semi-estruturada

QUESTÕES PARA A ENTREVISTA

- 1) Vou pedir que tu faças uma pequena narrativa da tua história, conte um pouco da tua trajetória como professor de educação física:
- 2) Gostaria que tu falasses um pouco sobre a tua prática nesta escola. Como são tuas aulas no dia-a-dia:
- 3) Quais os conhecimentos que utilizas na prática? Eles estão baseados na tua formação inicial, nas tuas experiências pessoais esportivas (dentro e fora da escola),...?
- 4) Me fala das rotinas que utilizas em aula: buscar alunos na sala, esperar na quadra, alongar, ...Como elas se consolidaram?
- 5) Quando tu estavas na EsEF, qual a disciplina e/ou o professor que tu mais gostava? Em qual disciplina aprendeste mais? Qual o motivo?
- 6) O que mais influencia na tua prática cotidiana, quais os saberes e conteúdos?
- 7) Como planejas? Em que te baseias: nas aulas anteriores, nos anos anteriores,...?
- 8) Quais os aspectos da escola que consideras que influenciam tua prática diária?
- 9) Qual a tua formação (local, época, instituição): superior, especialização,...?
- 10) Como tu entende a EF? Qual o papel da EF na escola e nesta escola (ciclada, de periferia,)?
- 11) Existe alguma semelhança entre as atividades que propões em aula e as atividades que vivenciaste em tua escolarização/escolinhas esportivas/treinos?
- 12) E sobre as formações da SMED, como é tua participação, elas têm servido para tuas aulas? O que achas das formações?

APÊNDICE J – Entrevista da Professora Glória

ENTREVISTA COM A PROF^a. GLÓRIA

Mônica - Entrevista com a professora Glória, na sua residência. Eu vou pedir que tu faças uma pequena narrativa da tua história, que tu me contes um pouco da tua trajetória como professora de educação física. Sobre o teu trabalho...

Glória – Bom, eu tenho 25 anos de atividade em educação física, comecei na escola D., aqui na Restinga. Dei aula em quase todas as escolas aqui na Restinga. Foram poucas as que eu não trabalhei. Trabalhei no estado também, quase 10 anos, e em função da baixa remuneração eu saí. Mas não foi só isso... Porque na rede do estado, o entendimento da educação física nas escolas que eu trabalhei... se o aluno, se não havia problema, não havia queixa, não havia nenhuma reclamação de aluno ou de pais a educação física estava excelente, mas no momento em que surgia alguma cobrança em relação por exemplo, se o professor era mais exigente, que o aluno que vinham os pais ou vinham... parecia assim que o pai e o aluno tinham mais razão. Eu preferi “largar fora” do estado porque eu não me sentia valorizada no meu trabalho e aí fiquei só no município.

Mônica – E todo o tempo tu trabalhaste em escola?

Glória - Sempre em escola.

Mônica – Sempre em escola. Vinte e cinco nos em escola.

Glória – É uma data, né?

Mônica – É. E a tua prática na escola... na Escola Restinga, como são tuas aulas no dia a dia? Me fala delas... bem a vontade.

Glória – Bom, eu tenho alguns princípios que eu não abro mão: a participação, a integração com todos, trabalhar bastante essa questão de gênero. Porque eu vejo a grande desvalorização feminina nas aulas de educação física, a baixa auto-estima das meninas, não só no gênero, não seriam só as meninas, seriam também os gordinhos e os menos habilidosos. Aqueles que, de alguma forma, ficam a parte. E esse princípio para mim é fundamental e para todo o meu trabalho. A questão da diferença, da compreensão do aluno dele próprio, do que ele pode, do que ele é capaz. Nesse reforço da auto-estima e também no conhecimento dos outros, na percepção do outro e que o espaço é de ambos. Que eles precisam interagir indiferente das habilidades que cada um traz. Procurar levar, avançar aqueles que já tem habilidades. Porque o aluno não pode entrar com um conhecimento e sair com o mesmo, se ele já domina. Então, ele precisa avançar, trabalhar além da habilidade... a cooperação, a auto-ajuda, a questão do grupo, o grupo. Trabalhar o máximo possível em grupo, em equipe, um ajudando o outro, um resolvendo... nós temos um determinado problema a gente tem que resolver dentro daquele grupo... Se percebendo como é e

aceitando o outro. Isso para mim é fundamental no trabalho, independente do rendimento, isso daí para mim é secundário. E além disso, aprender que se eles conseguem dominar certas habilidades eles começam a gostar da atividade, seja do esporte, seja da ginástica, ... Quando ele se vê dominando algumas habilidades essenciais, não se vê ridicularizado pelos outros, isso é fundamental. Os gordinhos também, fundamentalmente, essa questão do ridículo, dos outros...

Mônica – De se expor.

Glória – De se expor, da vergonha... Para as gurias é a vergonha primeiro. Em primeiro lugar vergonha de... Então, trabalhar com os outros, mas deixar cada um se expor, da sua maneira. Eu trabalho muito a equipe. Esse ano eu fiz uma experiência bem interessante lá no A. que foi a questão do salto em distância por equipe. Então, o que eles têm que valorizar é cada um deles, porque se eles tem 10 e 2 desistirem, por menos que eles saltem vai interferir nos outros 10. Então eles têm que buscar aquele colega que está para trás, que está encabulado, que não está a fim de fazer, desmotivado pelo rendimento, mostrar que ele é peça importante do grupo, porque ele vai alterar o rendimento final do grupo. E eles assim, sempre há resistência, esse trabalho é um trabalho de resistência, de insistência. Porque o que que eles dizem? Normalmente aquele que joga bem, aquele que salta bem ele quer ser visto. Ele é o que comanda ali. Então ele quer sempre que a coisa vá por esse lado, do rendimento, do melhor, do maior... e eu busco o outro lado. Os alunos ficam brabos comigo, custam a entender... mas quando eles entendem a participação então vira uma beleza. É isso... Eu queria terminar assim: eles aprendendo algumas coisas eles começam a gostar do esporte... e gostar é isso que a gente quer, que eles levem esse gosto e que sirva para o resto da vida.

Mônica – Hm, hm.

Glória – Então esses princípios é que norteiam o meu trabalho.

Mônica – E quais os conhecimentos que tu utilizas no teu trabalho? E da onde é que tu tiraste eles? Onde é que tu aprendeste esse conhecimentos?

Glória – Bom, de leituras, de cursos também, de vários cursos que eu fui, do último que eu fiz agora. Assim, realmente, também muito da prática. Daquilo que eu priorizo como fundamental para o trabalho eu vou buscar autores que me embasem o trabalho. Procuro, às vezes, trabalhar os jogos, das mais variadas formas. Não trabalhar o fundamento, mas utilizar jogos. Meu início foi totalmente tecnicista e há muito nós já saímos dessa fase. No jogo: buscar as habilidades e ainda a inteligência do jogo. Mostrar para eles a(não foi possível entender esta palavra), porque o aluno em educação física ele quer o movimento, ele quer o jogo, mas ele não... pensar nele é difícil. Então parar, sentar... às vezes a gente para muito, às vezes eu mesmo me cobro... puxa vida, eles fizeram pouca coisa hoje. Mas a gente tinha que parar para eles poderem entender a mecânica. O que seria mais interessante nesse trabalho. Porque podes ver... no jogo, normalmente, o que domina, domina e vai... ele não... a

interferência... olha tu tens que jogar com o colega. Tudo bem, mas tu tens que fazer uma jogada com o colega. Então, às vezes, eu até proponho: vocês vão criar uma jogada que envolvam no mínimo, se são 6, no mínimo 4. Não pode, se é o gol, se é cesta, se é o saque ou se é o... não pode passar sem interferir, no mínimo... e aí vocês vão estabelecer como vocês vão fazer isso. Vou pegando mais exemplos do futsal porque na escola se eu não trabalhar com o futsal, com o futebol, olha, a gente passa o ano todo numa incomodação... porque é a cultura deles. É o dia a dia deles, aonde uma lata, é uma pedra... é o futebol. Mas eu também trago assim, não quero ficar só no futebol, a aula de educação física é o lugar onde eles vão buscar aprender novos esportes, novas situações para a vida deles. Então eu não aceito trabalhar só futebol.

Mônica – E quais que tu trabalhas? Quais os esportes que tu trabalhas?

Glória – Eu trabalho, eu gosto de iniciar com o handebol, que eu acho o handebol, assim... ele é, ele é o futebol com a mão, digamos assim, fazendo grosseiramente uma comparação. Te dá um trabalho de visão de espaço, de tempo, de... tu trabalhares para todos os outros, na questão de espaço, de tempo, todos os outros jogos. E eu procuro trabalhar handebol, futebol (que se eu passar sem, né?), o voleibol... com os pequenos eu trabalho o nilcon. Nunca trabalho nenhum deles assim puro. Sempre eu procuro estabelecer formas diferentes de jogar, eu trabalho nilcon já misturando com o vôlei, que é diferente. Na medida que eles vão dominando algumas coisas ele vai crescendo – porque os meus lá são pequenos, são B10 – ele vai crescendo para o vôlei. O basquete ainda não trabalhei porque o basquete (aqui até teria) mas eu tenho lá os menores. Acho mais complicado. Faço atividades com eles, mas não para o jogo. Lá no A. nós temos...(não foi possível entender). Normalmente são esses. Mais ginástica, mais o atletismo que não falta nunca, não pode faltar. Eu trabalho saltos, as corridas e...

Mônica – E algum outro desses alternativos tipo dança, capoeira,... tu consegues trabalhar?

Glória – Eu trabalho com a ginástica olímpica e alguma coisa com ginástica artística. Eu tenho uma limitação comigo mesma na questão da dança, é bem como dizem os autores, a gente acaba influenciando naquilo que a gente trabalha. Eu procuro, às vezes, passar algumas coisas mais na ginástica artística, na ginástica rítmica, alguma coisa, mas muito elementar. Porque, na verdade, é mais um esforço do que.. (risos) nesse aspecto, né?

Mônica – Vamos ver... E as rotinas que tu utilizas na aula? Porque quando tu começa uma aula, seja lá de handebol, de futebol, tem coisas que a gente repete. Então, como é que elas se consolidaram, como é que elas...

Glória – A gente sempre tem o primeiro momento na sala de aula, porque a gente busca os alunos na sala. Então, ali na sala, são colocados os objetivos, o que eu pretendo com eles, que atividades nós vamos fazer. Às vezes eles propõe atividades. Por exemplo, sempre, naquela primeira parte, de descontração, de aquecimento, eu sempre busco uma brincadeira deles, algo que eles me trazem. No primeiro trimestre eu trabalho com eles as brincadeiras,

os jogos que eles fazem na rua, na praça ou em casa. Eu procuro tomar conhecimento, e lógico, muitos deles a gente tem que transformar para a escola porque alguns são bem, são mais violentos... são bem pesados às vezes⁷⁸. Oh, esse não vai dar professora, esse aqui não dá, esse de massacrar o outro. Eu digo não, eu vou achar uma possibilidade, uma forma. Aí eu faço as bolas diferentes, eu faço as bolas de meia... porque daí eles podem se jogar. Eu procuro assim... as brincadeiras de pega-pega, de rua, tudo aquilo que a gente pode colocar nessa primeira parte, eu procuro trabalhar sempre assim. Sempre uma brincadeira já conhecida, depois aí eu ponho uma nova, uma minha. Para que eles criem essa... e vão aumentando os seus conhecimentos. Depois eu entro na atividade que eu vou direcionar para aquele objetivo que eu quero. Se eu estou trabalhando futsal e quero que eles desenvolvam melhor a questão de passes eu vou fazer várias atividades, em forma de jogos, de brincadeiras, para que eles desenvolvam esse passe, para concluir com um jogo, um grande jogo, onde todo mundo joga ou nos jogos, nas equipes menores, quando estiver mais avançado, equipes menores. Finalizando sempre com uma conversa, como foi, o que aconteceu, alguém ficou de fora, porque ficou? Para se colocar, para fazer com que eles façam esse conhecimento. Se alguém ficou de fora, normalmente as meninas, se é o jogo... eu saí porque o fulano não me passa a bola, porque não sei o quê. Então, essas coisas todas que passam, né? Que são próprias do grupo.

Mônica – E como é que tu produziste estas rotinas? Baseada em que tu organizas a aula dessa forma? Baseada em que, por exemplo, que tu fazes a rodinha no final da aula? Porque tu fazes isso?

Glória – Sempre procurando que eles tenham uma auto-crítica de como foi o seu desenvolvimento. Como eu busco um conhecimento deles e uma interação deles em função das discriminações eles têm que fazer uma crítica. Porque se aquele, por exemplo, que discriminou o outro porque ele não sabia jogar ele tem que entender que ele está num processo diferente, que o direito é de todos, que o espaço é de todos... não é exclusivo dele porque ele já domina alguma habilidade. Então sempre baseado nisso, buscando uma crítica... minha mesmo. Muitas vezes eles dizem: - Bah professora! Hoje foi ótimo ou bah professora! Foi ruim, não deu... a gente não gostou. Também tem que ter esse retorno para eu poder ver outras formas de interagir com eles para que o trabalho realmente ande.

Mônica – E a gente vê que eles participam mesmo.

Glória – Eles gostam.

Mônica – Eles falam na rodinha, eles participam, eu vi.

Glória – Falam até para dizer que foi ruim...

Mônica – É.

⁷⁸ Enquanto conversávamos sem o gravador Glória falou do jogo "18" que os alunos brincam na rua e que ela adaptou para a escola, utilizando outro tipo de bola.

Glória – E eu acho importante porque até o outro diz: - Mas foi ruim porquê? Porque tu isso, então, isso é que faz com que eles comecem a pensar. Eu acho que a educação física já saiu daquela forma...(foi difícil de entender). Eles falarem não só bobagem uns com os outros, falarem exatamente aquilo que aconteceu.

Mônica – Quando tu estavas na Esef, qual a disciplina ou professor que tu mais gostavas, em qual disciplina que tu mais aprendeste e qual foi o motivo?

Glória – Bom, o atletismo para mim sempre foi meu ponto principal e os jogos também. Na verdade eu gostava de todas as coisas, porque eu já no ensino, no ensino médio, no 2º grau (lá antigamente) eu fazia a minha educação física e se tivesse possibilidade eu fazia todas as aulas. Pedia para ficar de monitor para o professor no restante. Então... não tem, mas o que eu mais, realmente, e trabalho até hoje em tudo, onde eu posso, já tive grupo, equipe de atletismo aqui na praça... a oficina de atletismo eu passei a trabalhar com eles aqui na praça, de graça, ficamos uns cinco anos. Depois eu consegui oficina lá no A., eu continuo trabalhando o atletismo lá. O atletismo assim para mim é um ponto de realização, realmente. Eu corro. Estou aqui, assim⁷⁹, chateada porque estou nessa questão, imóvel. Então, e eu vejo que as escolas trabalham pouco o atletismo. E eu fico muito sentida porque inclusive agora na UFRGS se tornou opcional no currículo... o pessoal não gosta do atletismo. Acho que não gosta porque ele não é bem iniciado, porque cobra rendimento, exclusivamente. Porque o atletismo tem... tem uma gama de atividades, que é rica, do movimento...

Mônica – Eles adoram.

Glória – Eu acho que não existe... tanto que ele é considerado a base dos esportes não é por nada. Aprimora quantas habilidades ali que tu vêes que... Fora isso também o voleibol, seria o segundo. O que mais me deu problemas, aliás a única coisa que me deu problemas assim, exatamente, é o que tu falas, a questão da dança. Até pelas minhas vivências anteriores. Quando eu cheguei na faculdade, eu vinha de uma família bastante humilde e a gente não tinha experiência fora de casa com dança, foi bem complicado... e isso me gerou um problema sério, inclusive de quase abandono da faculdade. Se não fosse... por isso eu digo, a questão do colega, da cooperação, do incentivo, mostrar que as pessoas são capazes, isso foi o que me fez concluir a faculdade. Por professores, principalmente professora dessa área da dança, foi complicado. (risos)

Mônica – E o que mais influencia na tua prática cotidiana? Hoje, o que mais influencia na hora que tu dá aula?

Glória – Não sei, acho que é essa questão social de ver a dificuldade das ... (não foi possível entender). Até o tipo de esporte da escola particular para a

⁷⁹ Refere-se a cirurgia que fez no pé e por este motivo está com tala no pé e só consegue caminhar de muletas.

escola pública. A gente tem que se esforçar muito para dar, realmente, a valorização da educação física. Porque através dela tu resgatas muitos problemas de disciplina... eu saindo com eles. O tempo todo que eu estou com eles, é para eles. E eu tenho uma certa dificuldade até em aceitar a atividade livre, se a gente vai lá a gente tem que ter uma intenção... não que não tenham horas de momentos livres porque isso também é importante para que eles ponham em prática aquilo que eles já aprenderam. E eles vão fazer agora aquilo que realmente mais gostaram, mais se identificaram. Mas a minha dificuldade é quando o professor entrega o material e senta. E ali aqueles trabalham, outros não... Minha preocupação, quando estou com eles é fazer com que a maioria participe e se não todos... eu busco sempre conseguir todos, às vezes na pressão, eu crio regras. Acho que deu para tu perceberes nos jogos. Eu crio regras que eles brigam, brigam, brigam, mas eles têm que entender que eles têm que desenvolver, cada um com as suas limitações, exatamente para isso, para fazer com que todos estejam trabalhando. Porque na verdade aquilo ali é o trabalho deles. Não é o momento de... o momento de lazer como a gente tem fora de tudo. Então é isso que eu penso.

Mônica – E como é que tu planeja as tuas aulas? Em que tu te baseias para planejar? Tu te baseias na aula anterior? Nos anos anteriores? Em que tu te baseias para planejar as tuas aulas?

Glória – No primeiro momento é aquela iniciação com o grupo. Vejo com eles o que eles mais gostam, o que eles não gostam... Normalmente não gosta porque não sabe, não gosta porque não experimentou. Então eu procuro trabalhar primeiro com as coisas que eles gostam, daí eu tenho aquela questão da motivação de conhecer coisas diferentes. Trabalho basicamente com os esportes, como tu já viste. A dança é uma coisa... já trabalhei bastante com ginástica aeróbica, mas não é formal, algo extra. E introduzo o esporte, sempre esse primeiro momento é com eles. Todo o ano, as primeiras aulas é saber o interesse deles, o que eles já sabem, o que eles já dominam, o que eles gostariam de conhecer e também com o que está acontecendo. Por exemplo, nos jogos olímpicos tu vais buscar coisas dentro, envolvendo todos jogos olímpicos⁸⁰, os conhecimentos históricos já produzidos para que eles entendam e dentro daquilo que eles já dominam outras coisas que eles não dominam.

Mônica – Sim. E quais os aspectos da escola que tu consideras que influenciam na tua prática diária?

Glória – A questão da organização em si da escola. A questão dos espaços é fundamental, nós temos um excelente espaço na escola, que é o ginásio, mas com aquele problema das pombas. Tu vê, eu estou lá desde 97 e até hoje não foi resolvido, não conseguiram uma solução. Aquilo ali acarreta

⁸⁰ Quando estávamos tomando cafezinho a professora Glória falou que trabalha com recortes de jornais para informá-los, para questionar algumas "verdades" dos alunos, como por exemplo, que futebol não é para mulher.

problemas de saúde. O espaço é fundamental para tu fazeres um bom planeamento, para que tu possas dar mais condições para eles. Uma sala apropriada... ali a gente não tem... o ginásio, como fica muito grande, falta uma sala para uma ginástica com música, um espaço um pouco menor seria ideal, mas ali não tem. Os espaços... A sala de vídeo que a gente tem, dá para um trabalho. Porque tem que passar alguma coisa de visual para eles, de motivação mesmo. Eu passei esse ano aquele filme, que eu gosto muito...

Mônica – Tu estavas falando da influência dos espaços...

Glória – Isso, dos espaços que possibilitam maior número de atividades. Inclusive nos dias de chuva o ginásio é fundamental, para a gente poder dar aula. Ainda, o nosso aluno da educação física acha que educação física é essencialmente prática. Ele tem dificuldade de entender que tu tens um conteúdo, que tu tens um outro tipo de conhecimento. E que eles precisam melhorar nesse outro lado, não só as habilidades. A questão com a supervisão e com a orientação também é fundamental porque na medida em que tu encontras resistências, encontras dificuldades, tu tens que ter esse suporte, até para conversar. Porque às vezes teu modo de dirigir, de colocar as coisas pode não estar sendo bem interpretado, tu tens que ter a visão de uma outra pessoa para te ajudar. E eu estou sempre procurando conversar com um, com outro, para resolver várias dificuldades que acontecem no dia a dia. E acho que isso é no momento que tu tens 30, naquele momento ou tu para todos, para um. Às vezes é algo que não é do grupo todo, é de um aluno que está com uma outra situação, que já trouxe de casa e que está interferindo e que ele não está conseguindo interagir com os outros. Não é tirar o aluno por uma aula e por num castigo. Por exemplo quando eu ponho um aluno na biblioteca, quero trabalhar na biblioteca, ela não entende como uma situação especial, momentânea e que não é exatamente um castigo para o aluno. Então ali eu não tenho, não posso usar esse espaço da biblioteca para fazer esse trabalho. Não havendo possibilidade de entendimento tu acabas tendo que retirar aquele aluno. Vai retirar e vai deixar sentado não dá, não. E esse trabalho com a nossa bibliotecária lá⁸¹ não ... mesmo colocando para ela que seria eventual, que eu não costumo tirar aluno mesmo... não houve condições disso. No mais eu acho que... a direção. A gente tem ... e acho que os serviços da escola, na medida em que podem eles até ajudam. O que mais interfere nessa minha interação com o restante é o tempo que eu tenho lá. São 10 horas, é pouco tempo para sentar e resolver alguma coisa, é mais ali...

Mônica – Na hora...

Glória – Na hora.

Mônica – Eu queria que tu falasse sobre a tua formação, o local, a época, a instituição,... se tu fizeste pós-graduação ou não?

⁸¹ Referindo-se a E.M.E.F. Restinga.

Glória – Eu me formei na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, era a mais valorizada até... inclusive nas condições, nas condições físicas. E não foi excelente em alguns aspectos. Porque a gente não teve um trabalho voltado para a escola, direto. Nós não tínhamos nenhum contato, em todas as nossas atividades era entre nós mesmos. A gente só foi ter o contato com o aluno no estágio. E eu acho que a gente tem que estar mais próximo da realidade, até para definir, por exemplo, em qual área tu vais continuar atuando... Não são todos agora que querem ir para a escola, mas na época não tínhamos, eram poucas escolhas. Era praticamente a escola, nossa atuação seria para a escola.

Mônica – E pós-graduação?

Glória – Eu fiz outros cursos menores, vários outros cursos menores e agora, esse ano eu concluí, então, foi um trabalho que eu busquei, em primeira mão, eu busquei o projeto, foi o Projeto Segundo Tempo, oferecido pelo Ministério do Esporte para trazer atividades diversificadas para as escolas que eu trabalhava. Isso foi o primeiro objetivo e lá eles nos ofereceram então o curso. Cada coordenador de escola poderia, teria aliás, na verdade, que fazer o curso. A princípio eu não estava muito interessada, mas depois, realmente, fiz, assumi, acho que foi muito bom, apesar de ser a distância. A gente teve bastante material, teve acesso a bastante leitura. Com as implicações do que é um a distância. Quando se via às vezes a internet atrapalhava, tínhamos dois dias apenas para conversar com a orientação. Eu, graças a Deus, não tive problemas com a orientação, mas nesse curso... foi Especialização em Esporte Escolar. A gente passou por todas, por muitas questões teóricas da educação física, das metodologias e tal, foi muito bom.

Mônica – Como é que tu entendes educação física e qual o papel da educação física na escola, ainda mais na escola ciclada que a gente trabalha, de periferia. Qual o papel da educação física?

Glória – Para mim a educação física tem um papel importantíssimo. Porque ela faz, ela trabalha, ela vê o aluno em todos os seus momentos. Momento de explosão, tranquilo, momento de entendimento, da situação competitiva que é a vida. E a educação física consegue trabalhar todos os aspectos que, às vezes, na sala de aula tu te preocupas apenas com o conhecimento. O corpo, a questão do corpo, o aluno inquieto. Então a educação física, realmente, tem essa possibilidade, de observar o aluno em todas as situações. Quando estou com eles, exatamente, compreender esses momentos, o porquê que ele age desta ou daquela forma, o que o mundo nos pede? Porque que eles são tão competitivos? O mundo... tudo é uma competição constante, para subsistência até, principalmente dessas nossas camadas... é a vida deles. Mesmo que às vezes a gente tenha colegas que digam que educação física é só brincar. O que é o brincar? É uma representação, nessa representação tu pões todas as tuas emoções nela. Por isso eu acho que tem, que na educação física tu consegues visualizar esses

outros aspectos. O tímido, que não consegue se expor, para a aula é coisa boa, não fala (risos), mas na educação física eu considero isso um problema.

Mônica – E qual é o nosso papel no caso?

Glória – Exatamente esse, fazer com que se conheçam, se entendam e se entendam capazes. A primeira coisa é dizer que... não existe essas coisas prontas e que só os outros dominam, e eu tenho que fazer a minha parte e eu tenho que trabalhar comigo mesmo, que eu posso, eu tenho condições de superar. Tenho limitações, tenho. Mas eu tenho como vencê-las, então essa questão para eles é fundamental, e isso se transporta para a vida. Onde tu melhora a auto-estima de uma criança, e que se observa bem quando tu fazes um jogo e que tu vêes que a criança (respira fundo para expressar) experimentou pela primeira vez e que ela viu que ela teve sucesso. As coisas mudam dali para a frente e mudam não só na educação física, ela começa a se ver capaz de fazer aquele trabalho lá da matemática, da geografia, que ela achava que ela não iria fazer. Eu acho que é fundamental nessa questão da melhora da auto-estima, com todas as dificuldades que a gente tem.

Mônica – E tem semelhanças entre as atividades que tu propões em aula e as atividades que tu vivenciaste na tua escolarização, ou em escolinhas esportivas ou em treinos... Quais das tuas vivências, das tuas experiências, tu transportas para a escola?

Glória – A primeira coisa é o gosto. É gostar do que faz e eu, realmente me sinto...

(virei o lado da fita)

Glória – Então.... O gosto pela atividade. Isso é algo que eu acho que é a mola que nos move para enfrentar todas as dificuldades que vem, que surgem. O que mais que seria?

Mônica – As semelhanças entre as atividades...

Glória – Do que eu já tive.

Mônica – É, entre as tuas vivências, do que tu vivenciaste...

Glória – É o que eu não repito, o que eu procuro não repetir, por exemplo. Porque a gente, porque eu, como eu venho da pedagogia tecnicista, do rendimento, da valorização dos melhores, eu procuro retirar isso do meu trabalho. Normalmente as equipes que eu formo eu não deixo que eles se agrupem por expoentes, porque eu acho que isso faz alguns crescerem, alguns se tornarem donos e os outros não avançam. Então, isso é algo que eu não copio. Participei muito das competições, fui a muitas competições, aqui tem algumas... na sala... de medalhas e tal...

Mônica – Ah, ali.

Glória – Mas eu acho assim, que a competição tem que dar prazer e tu tens que entender como competir. Nem sempre tu vais ser o primeiro. Então, a frustração, do outro lado, tem que ser bem entendida. Então eu procuro trabalhar com esse outro lado. Prepará-los para competir, mas mostrar que nem sempre a gente vence. Não buscar sempre os melhores, e que aqueles que no momento são melhores em outras situações também não são. Então para que

eles possam, para dar essa possibilidade para todo mundo, nesse sentido. Eu posso ser melhor aqui, mas vão ter outras vezes que eu não vou ser o melhor e eu não vou me sentir mal por isso. Isso é normal da vida. A gente sempre é... se sai bem em alguns pontos e em outros não. Porque se não tu te frustras, e não vai adiante.

Mônica – Teria mais alguma semelhança entre tua vivência na escola ou em treinos e que tu transportas para a escola?

Glória – É, eu procuro não ser assim tanto treinador, porque o treinador, só pelo nome já visa rendimento e competição nessa questão. Eu procuro é exatamente esclarecer pontos e buscar um crescimento deles, e que eles visualizem isso, que eles precisam. Assim como eu quando estou treinando quero tempos melhores, o que eu digo? Tu estás nesse estágio, tu estás conseguindo isso, então se tu conseguires avançar um pouquinho mais tu estás vendo que tu estás evoluindo. O que eu não posso é regredir, então quando eles fazem, eventualmente eu faço algum teste para verificar alguma coisa, e eles às vezes mentem. Eu digo: - Isso não vai te auxiliar em nada. Porque o fato de tu não estares sendo real, o que vai acontecer? Quando eu refizer o teste tu não vais apresentar avanço nenhum... Então, esclarecê-los bem de como eles estão e o que eu pretendo com eles. Isso é algo que... até no treinamento tu tens. Um objetivo a chegar, uma meta a alcançar. Mas não uma meta de rendimento pura e simples. Tanto que nas minhas aulas eu tento colocar todo esse envolvimento, de relacionamento entre eles.

Mônica – E falando nisso eu até queria te pedir, acho que tu não deves ter em casa, mas eu queria ter acesso na escola, de repente pediria para as gurias do SOP⁸², uma cópia da tua avaliação.

Glória – Eu tenho aí.

Mônica – Que bom. Mas tu não preferes que eu peça lá para as gurias, se já tiver pronto?

Glória – Eles tem também lá.

Mônica – Tu podes me mandar por e-mail depois?

Glória – Tu podes me deixar e eu te mando meu planejamento, minhas avaliações...

Mônica – Ah, que legal.

Glória – Eu te mando todos sem problema.

Mônica – Aí eu vou te mandar essa entrevista por e-mail depois. Para tu validar.

Glória – Está bom.

Mônica – Vamos ver... sobre as formações da Smed, como é a tua participação, elas tem servido para as tuas aulas? O que tu estás achando das formações?

⁸² SOP – Serviço de orientação pedagógica.

Glória – Bom, eu participei de uma formação, a inicial, a da abertura do ano, de mais uma. Normalmente, nas formações a gente procura receitas. A gente quer alguma coisa de prático, que a gente possa aplicar em seguida. E o que tem acontecido, claro, é importante, é a colocação de cada um como atua, como resolve determinados problemas, a tua vivência, como é o teu dia a dia. ... e tu podes confrontar com o que tu fazes para poder aumentar as possibilidades de interação a que tu te propões. Mais assim, mais em termos de vivências, de incentivo e eu acho importante isso, porque cada um é um, é diferente. É como tu fazes a tua rotina, ou tem outras experiências. Por exemplo a Ana com o Yoga. Eu faço Yoga mais para mim. Uso, eventualmente, mas eventualmente assim, alguns colegas usam diariamente. Então é importante isso para o teu conhecimento, de como tu procuras, em determinadas situações, com determinados grupos, fazer atividades diferenciadas. Eu procuro sempre estar presente nas formações. Não faltar, e não por ser obrigatório, porque eu acho que a gente sempre consegue algo, sempre cresce um pouquinho mais, que é nessa troca que a gente, até às vezes, vem um novo ânimo para continuar, novas forças...

Mônica – É verdade.

Glória – Porque às vezes a coisa está complicada.

Mônica – A troca entre os iguais? E tem mais alguma coisa que tu queiras falar da tua prática, das tuas aulas ou até aquela comparação que tu estavas fazendo antes...

Glória – A comparação entre as escolas? Entre, entre...

Mônica - Os contextos. Entre as realidades que são bem diferentes.

Glória – São realidades diferentes.

Mônica – E antes disso, quantas horas tu tens na outra escola?

Glória – Eu tenho 20 horas.

Mônica – E 10 lá? (Referindo-me à Escola Restinga).

Glória – É, 10 aqui.

Mônica – Tu estás trabalhando 30.

Glória – 30.

Mônica – Então tu vais fazer uma comparação das 10 com as 20.

Glória – Primeiro o tempo de escola, que já cria um vínculo bem maior com o grupo. Como as parcerias com o Soe, com a supervisão, a gente tem um tempo disponível maior. Então eu acho que a atuação acaba sendo melhor, com essa integração mesmo... já tem determinado.... e na outra escola. Mas na escola que eu tenho 20 horas tem espaço limitado, eu trabalho na praça lá, eu saio com os alunos da escola. O espaço físico é ínfimo, em relação aqui. Procuro aproveitar todos os espaços pequenos que tem para poder fazer um trabalho. E o que mais que eu poderia colocar... eu trabalho lá também com a oficina de atletismo e aqui eu tenho, normalmente, alunos menores. E eu me acho com mais capacidade, gosto mais de trabalhar com aluno maior. Então, eu acho que eu rendo mais, meu próprio... minha forma, minha maneira de ser, eu sou muito ativa então com a criança pequena... eu

preciso ir mais devagar, tu tens que... parar mais, e isso tem a ver com a própria maneira de agir de cada um...

Mônica – E tu tens 10 e 10?

Glória – 10 e 10. Dez no atletismo e dez com alunos de 3º ciclo, 1ª série⁸³.

Mônica – E lá (Escola Restinga)?

Glória – E aqui eu tenho aulas com B10.

Mônica – Mais alguma coisa Glória?

Glória – Eu sinto falta, por exemplo, aqui nessa escola, de fazer a ligação com atividades fora da escola. Porque eu acho fundamental o aluno da educação física ter experiências, competitivas ou não, de participar de atividades fora da escola. Ele precisa se enxergar num outro universo, que não a escola. Porque eu faço muita comparação com os meus lá porque a gente vai e apanha, apanha no sentido, a gente perde e perde feio. Na escola eles são os melhores, eles se sentem os melhores, se sentem os melhores. Então, tu aproveitas para conversar com eles esse outro lado que, exatamente,... tu és melhor aqui, mas tem pessoas que nos superam ... Mas aqui na Escola Restinga eu não tenho essa possibilidade pelo tempo. Eu trabalho muito fim de semana, eu acabo não conseguindo, mais fim de semana aqui, aí eu não tenho família...(risos). Aí esse lado fica complicado.

Mônica – A gente não consegue resolver tudo... Tem que atacar um lado e...

Glória – É exatamente.

Mônica – Bom, da minha parte era isso, e tu querias falar mais alguma coisa?

Glória – Não... eu acho que era isso.

Como de praxe eu desliguei o gravador, agradei a participação da professora Glória e expliquei os procedimentos da pesquisa: transcrição, validação, devolução da análise de dados para os professores, etc.

Permanecemos conversando na residência da professora Glória.

Sessão Final - Narrativa Escrita

Este espaço existe para você acrescentar informações que julga importante e que não ficaram claras na entrevista. Também pode ser utilizado para que seja feita uma narrativa escrita⁸⁴ de sua trajetória como professor de educação física.

⁸³ Glória está se referindo a alunos do 1º ano do 3º ciclo, ou seja, alunos de C10.

⁸⁴ Caso deseje fazer a narrativa no computador enviá-la para msanchotene@yahoo.com.br.

Apêndice L – Cronograma das Observações da Pesquisa

Cronograma das observações – estudo preliminar Outubro, novembro e dezembro (aproximadamente 40 horas)

Dia do mês	Dia da semana	Horário das observações	Total de horas da observação	Pauta da observação
19/10	Quarta-feira	10h às 16h	6h	
26/10	Quarta-feira	10h às 16h	6h	
03/11	Quinta-feira	8h às 17h	9h	
09/11	Quarta-feira	13h às 17h	4h	
17/11	Quinta-feira	*		
23/11	Quarta-feira	13h20min às 17h	3h40min	
30/11	Quarta-feira	9h40min às 11h40min	2h	Entrevista com o prof. Beto
30/11	Quarta-feira	13h às 16h	3h	
1º /12	Quinta-feira	14h às 16h	2h	Entrevista com o prof. Carlos
07/12	Quarta-feira	9h45min às 11h	1h15min	
14/12	Quarta-feira	13h às 14h30min	1h30min	

* Neste dia não pude comparecer a escola e justifiquei minha ausência, por telefone, aos colaboradores.

Cronograma das observações 2006 Março, abril, maio (aproximadamente 51 horas)

Dia do mês	Dia da semana	Horário das observações	Total das horas de observação	Pauta de observação
1º, 2 e 3 /03				Conversações pedagógicas
09/03		10h às 11h30min	1:30	
16/03		13h às 17h30min	4:30	
21,22,23/03				II SPQ ⁸⁵
06/04		13h às 17h30min	4:30	
11/04		13h às 17h	4	
17/04		10h às 12h	2	
20/04		13h às 16h	3	
25/04		7h40min às 12h	4:20	
27/04		13h às 15h40min	2:40	
04/05		14h às 15h40min	1:40	
05/05		8h às 11h	3	
09/05		14h às 16h	2	
11/05		13h15min às 16h	3h +-	
13/05		8h40min às 10h	1:30 +-	
15/05		8h30min às 11h	2:30	
16/05		14h às 15h40min	1:40	
17/05		13h às 14h30min	1:30	
23/05		13h30min às 17h	3:30	
29/05		10h20min às	1:20	

⁸⁵ II Seminário de Pesquisa Qualitativa, do qual Ana participou representando a escola.

		11h40min		
--	--	----------	--	--

**Cronograma das observações 2006
Junho e julho de 2006 (aproximadamente 53h20min)**

Data	Turno	Horário	Tempo de observação	Pauta
1º/06	Tarde	13h às 16h30min	3h30min	
06/06	manhã	8h30min às 11h30min	3h	
06/06	Tarde	13h às 16h	4h	
14/06	manhã	7h40min às 11h40min	4h	
16/06	Manhã	8h às 10h	2h	
20/06	Tarde	13h às 16h	3h	
21/06	manhã	7h40min às 10h	2h20min	
22/06	manhã	7h40min às 11h	3h20min	
23/06	Tarde	13h às 17h30min	4h30min	
29/06	manhã	7h40min às 11h40min	4h	
30/06	manhã	7h40min às 11h	3h20min	
30/06	Tarde	13h30min às 17h	4h	
04/07	manhã	7h40min às 11h	3h20min	
05/07	manhã	7h40min às 11h40min	4h	
11/07	manhã	7h40min às 10h40min	3h	
13/07	Tarde	14h às 17h	3h	Formação regional SMED

**Cronograma das observações 2006
Agosto, setembro, outubro e novembro
(aproximadamente 55 horas)**

Data	Turno	Horário	Tempo de observação	Pauta
03/08/2006	Tarde	13h10min às 17h30min	4h20min	
08/08/2006	Manhã	9h30min às 12h	2h30min	
08/08/2006	Tarde	13h às 15h	2h	
15/08/2006	Manhã	9h às 12h	3h	
15/08/2006	Tarde	14h às 16h	2h	
17/08/2006	Tarde	15h às 16h30min	1h30min	
21/08/2006	Manhã	8h20min às 10h	1h40min	Entrevista Ana
22/08/2006	Manhã	8h20min às 10h30min	2h10min	
22/08/2006	Tarde	14h às 16h	2h	
28/08/2006	Manhã	9h às 9h30min	30min	
29/08/2006	Tarde	14h às 16h	2h	
30/08/2006	Manhã	10h30min às 12h	1h30min	Entrevista Eliane
05/09/2006	Tarde	13h10min às 16h30min	3h20min	Conselho de classe
12/09/2006	Tarde	13h10min às 15h10min	2h	
18/09/2006	Manhã	9h às 10h	1h	
19/09/2006	Tarde	13h15min às 15h15min	2h	Entrevista Flávia e aula Flávia

26/09/2006	Tarde	15h30min às 16h30min	1h	
28/09/2006	Tarde	Não havia aula de EF neste dia ⁸⁶		
02/10/2006	Manhã			Telefonema para Glória ⁸⁷
03/10/2006	Manhã	9h30min às 10h30min	1h	Entregar livros aos professores ⁸⁸
03/10/2006	Tarde	13h30min às 14h	30min	Escola: autorização de uso da entrevista da profa. Flávia
03/10/2006	Tarde	14h30min às 16h	1h30min	Entrevista com Glória ⁸⁹
17/10/2006	Tarde	16h às 16h50min	50min	Buscar informações a respeito da entrega das avaliações
18/10/2006	Tarde	13h às 16h40min	3h40min	Entrega das avaliações e entrevista com o prof. Denis
24/10/2006	Noite	18h45min às 20h45min	2h	EJA: "Adote um escritor"
31/10/2006	Noite	18h30min às 21h	2h30min	EJA: aula de educação física
09/11/2006	Tarde	14h às 15h40min	1h40min	Validação de entrevistas
14/11/2006	Tarde	14h às 15h	1h	Torneio de New- lei
23/11/2006	Tarde	14h30min às 15h30min	1h	Planejamento e avaliações
XXXX	Manhã	9h às 12h	3h	Defesa de dissertação
22/12/2006	Tarde	14h às 15h	1h	Planejamento e avaliações

Até 14/11/2006 foram 194h 20min de observação participante e entrevistas.

⁸⁶ Os professores estavam em reuniões ou em conselhos de classe.

⁸⁷ Objetivo: marcar entrevista com a profa. Glória.

⁸⁸ Foram entregues 3 livros na biblioteca.

⁸⁹ A entrevista foi realizada na residência da professora Glória porque a mesma estava em Licença Saúde.

APÊNDICE M – Trechos do Diário de Campo

Escola: EMEF Restinga	Professores de educação física
Data: 06/04/2006 - quinta-feira	Turno: tarde
Horário de início: 13h15min	Horário de término: 16h

Objetivo: Participar das reuniões com os pais.

Quando cheguei na escola estava começando o turno da tarde e a movimentação estava diferente dos dias anteriores.

Me dirigi à sala dos professores e procurei o horário das aulas do turno, notei que havia algo diferente. As turmas de C30 estavam na sala do vídeo e as turmas de C20 estavam no refeitório, o restante em suas salas de aula. Alguns professores iriam circular nas reuniões.

Carlos e Eliane estavam conversando na sala dos professores. Me aproximei deles e Carlos informou que hoje seriam reuniões de pais, alunos e professores, nas quais a comunidade receberia as regras da escola. Carlos foi para a reunião das C's20 (o professor Carlos trabalhava com duas turmas de C20).

Nesta tarde observei a reunião de C20 (prof. Carlos), os painéis do pátio e a reunião de EF, por disciplina (que não consta neste apêndice).

Roteiro da tarde:

- 13:10 às 14:30 – reunião pais, professores e alunos. Assunto: regras da escola.
- 14:40min – Reunião de professores. Assunto: projetos⁹⁰.

⁹⁰ Beto me informou que estes projetos estão sendo organizados em função de uma solicitação da direção, pois existe uma verba de + ou – R\$ 17.000,00 que virá para projetos. Esta reunião é continuação da formação do sábado anterior.

- intervalo (com lanche oferecido pela biblioteca).
- reunião de planejamento (das atividades de integração)⁹¹.

A reunião pais, professores e alunos

A reunião das C's20 foi no refeitório, começou por volta das 13h20min e terminou por volta das 14h30min. Foram informadas as regras da escola aos pais. Havia mais de 120 pessoas (entre pais e alunos), dentre eles uns 6 professores estavam a frente da reunião e uns 3 inseridos junto aos pais. Praticamente todas as falas partiram dos professores. Fazendo um paralelo do tempo utilizado pelos pais e professores posso dizer que os pais falaram 10 minutos, enquanto que os professores e a direção utilizaram os 60 minutos restantes.

A dinâmica da reunião foi a seguinte: uma professora lia a regra, explicava com exemplos e, algumas vezes, um professor justificava a regra a partir da legislação existente⁹².

O professor Carlos tratou das roupas adequadas para a EF e da higiene antes e após a aula. Lembrando os problemas do uso de piercing e da autorização que os pais devem assinar para que os alunos possam participar das aulas de educação física com o piercing.

Este assunto trouxe outro: o da roupa adequada para se utilizar na escola.

No final da reunião uma professora de Português fez uma intervenção interessante, porém não houve eco na platéia. Relatou que ao falar sobre regras e leis com os alunos questionou para que elas servem, e os alunos responderam que são para serem cumpridas. A professora espantou-se e quis

⁹¹ As atividades de integração acontecem nos sábados letivos e nas pontes (datas nas quais os feriados são emendados com o final de semana).

⁹² Durante a reunião permaneci junto aos pais e me senti um tanto oprimida com a série de reprimendas que constavam naquele bilhete da escola. Não haviam possibilidades pedagógicas, não havia possibilidade de conversar sobre as regras, elas estavam dadas. O mais impressionante foi que os pais não se manifestaram. Alguns, saíram visivelmente incomodados.

mostrar o outro lado da regra, que ela permitia a todos viverem em sociedade respeitando os direitos uns dos outros.

O intervalo

No intervalo da tarde havia um lanchinho para os professores na biblioteca (preferi não ficar lá para não sufocar meus colaboradores). Havia uma preparação para uma breve reunião para tratar dos projetos. O professor Beto me explicou que no sábado (1º/04), dia de formação um dos pontos foi uma verba de 17.000,00 que deverá ser distribuída entre projetos. Por isto os professores dividiram-se em grupos para tratar dos projetos e das verbas a serem solicitadas. Os grupos estão organizados a partir dos seguintes temas: água, lixo e anti-discriminatório.

O painel

O painel intitulado "Restinga: teu povo te adora" está muito significativo, nele estão recortes de jornais e textos de alunos mostrando "A Restinga que eu conheço". Os 14 recortes provém de diferentes jornais: Diário Gaúcho, Correio do Povo e Zero Hora (do dia 04/03/06, contendo alguns dados sobre o Bairro Restinga). São 23 textos de alunos, onde percebe-se descrição, desejos, leitura da realidade, etc.:

- descrição da Restinga: muitas casas amontoadas;
- locais de diversão: bares, festas e a esplanada (espaço entre as duas vias da avenida do trabalhador, é calçado, tipo uma praça, onde acontecem feiras, shows, encontros, etc);
- frases elogiosas ao Projeto Escola Aberta (responsável pela abertura das escolas nos finais de semana com atividades recreativas e culturais, oficinas, jogos, etc.) e ao Cecores (Centro Comunitário da Restinga);
- orgulho pela escola de samba bi-campeã do carnaval: Estado Maior da Restinga;
- valor pelas amizades;

- reconhecimento às dificuldades dos trabalhadores que saem às 5 horas da manhã para o trabalho e não são 'notados',
- gostariam que a Restinga fosse vista com "outros olhos", que aparecesse menos a violência e mais as pessoas trabalhadoras;
- a violência e o tráfico que fazem parte do cotidiano;
- referem-se às melhorias da Restinga: escolas, postos de saúde (apesar das filas), bancos, comércio, etc.;
- as pessoas já não querem mais sair da Restinga.

APÊNDICE N – Unidades de Significado

- Uma das atividades da cultura corporal é o esporte
- A EF vai propiciar o conhecimento de uma cultura (esportiva/corporal)
- Me apóio no conceito de cultura corporal de movimento, no coletivo de autores
- Relaciono o esporte com a parte de fundamentos
- A EF deve contribuir para a formação geral
- A EF deve contribuir para o conhecimento
- O esporte entrou como conteúdo
- A escola é construída pensando primeiro na instalação esportiva
- Não se pensa em um espaço adequado para as outras atividades corporais
- Não tenho uma preocupação excessiva com a performance motora
- A preocupação é que eles conheçam que existe um esporte
- Eu posso avançar, trabalhar um pouco mais de conhecimento
- Gostaria de incluir música nas minhas aulas
- Refletir sobre o que nós estamos fazendo
- Eu estou numa situação que eu consigo aproveitar de tudo
- Tenho o maior respeito pelas técnicas, admiro demais
- Admiro toda essa construção que é cultural, que é humana
- Procuo trabalhar não só as técnicas
- Tenho satisfação na parte médica e biológica
- Trago alguma coisa da linha da percepção do próprio corpo
- Deles perceberem a sua relação com os outros
- Tentar ouvir o próprio corpo
- Às vezes me aproximo das práticas alternativas
- Estou bastante aberto
- Possibilitar aos alunos que eles conheçam seu potencial
- Possibilitar aos alunos que conheçam seu corpo
- Auxiliar os alunos com informações técnicas e práticas
- Aprender, porque aquilo vai com os alunos para o resto da vida
- Eu vejo muito por mim
- Procuo informá-los
- Meu objetivo é fazer com que tenham sentimento de turma
- Quero que os meninos aceitem as meninas
- Quero que os mais habilidosos acolham os menos habilidosos
- Que o encontro entre as turmas seja um momento de desafio e de satisfação
- A EF tem a possibilidade de vincular todos os conjuntos de práticas
- Estamos tentando desenhar isso para nós da EF
- Trabalho através do jogo
- Trabalhar a coordenação motora geral e o esquema corporal
- No jogo tem a coisa do ganhar
- Eles se excluem pela habilidade, rejeitam aquele que não joga
- A competição não deve ser a ênfase na EF
- A competição não deve ser negada
- A EF é o único espaço de liberdade que eles têm
- Na EF a gente consegue trabalhar a base holística: corporal, relacional
- A idéia de que basta recrear é culpa nossa também
- A criança nunca vai se apropriar do espaço da folha se não se apropriar do espaço do corpo dela
- A EF tem importância na conscientização social
- O esporte se presta para a inclusão, se este for o foco

- A EF é muito invadida (por profissionais de outras áreas)
- Pode torcer a favor, mas contra o outro não
- Gosto muito de discutir o que é EF
- A EF serve para a gente ser feliz
- Acho que prazer é uma coisa muito legal
- Ter prazer e se divertir com o nosso corpo
- Os meus alunos sabem que eu não sei jogar (futebol)
- Uso um discurso da saúde
- Uso o discurso do aluno como parâmetro dele mesmo
- Ninguém está aqui para ser atleta
- Me preocupo com os alunos como um todo
- Me preocupo, principalmente, com os que tem mais dificuldade
- Com os menores trabalho mais desenvolvimento motor, habilidades
- Com os maiores trabalho mais o desporto coletivo
- Procuro trabalhar com a parte de iniciação desportiva
- Faço com que todos alunos participem das aulas
- O aluno precisa trabalhar além da habilidade
- O aluno precisa trabalhar a cooperação, a auto-estima, a questão do grupo
- Tenho feito muitas experiências com trabalho em equipe
- E eles procuram estimular a participação de todos
- No jogo: buscar as habilidades e a inteligência do jogo
- O jogo não é só movimento, é planejar estratégias, é pensar
- A gente tem que se esforçar muito para a valorização da EF
- Minha dificuldade é quando um professor entrega o material e sinta
- Existe um conteúdo teórico da EF
- A EF não é essencialmente prática
- A EF tem a possibilidade de ver os alunos em todos os seus momentos
- Porque eles são tão competitivos? O mundo... tudo é competitivo
- EF também é brincar
- O brincar é representação, tu pões as tuas emoções nela
- Trabalhar com os alunos a idéia que nós temos limitações e temos condições de superá-las
- O aluno leva estes aprendizados para a vida
- O mais importante é formar um aluno participativo, consciente e humano nas suas relações
- A competição tem que dar prazer
- A frustração tem que ser bem entendida
- O aluno tem que vivenciar diferentes situações
- A gente trabalha, principalmente, socialização, auto-estima, o corpo, a expressão
- Faço adaptações quando um aluno não consegue
- Eu trabalhava com as meninas e ele com os meninos
- Na época da separação por sexos eu trabalhava com Ginástica Rítmica Desportiva, dança e jogos
- Fazer pequenos cursos: capoeira, dança, meditação, ...
- Estabelecer objetivos com relação às minhas atitudes
- Estabelecer objetivos quanto à atitude deles (alunos)
- Mudar o padrão, quebrar o padrão
- Observo meus colegas
- Estou construindo
- Se reunir com os colegas da área para pensar a EF da escola
- Utilizo brincadeiras e dinâmicas
- Não fiz sempre assim
- É fundamental o trabalho em equipe, o rendimento é secundário
- Deixar cada um se expor, da sua maneira
- Eles falam até para dizer que está ruim, falam do que aconteceu e propõem alternativas

- Busco a participação de todos, às vezes na pressão
- Redução de 10 horas para não trabalhar com alguns alunos de B30
- Fazer cursos na área da EF e fora da área
- Buscar embasamento na literatura e em autores da área
- Trabalhar a partir da experiência e mais voltado para o esporte
- Utilizo conhecimentos da formação e da experiência
- Opção por uma educação transformadora
- Adoraria poder trabalhar com dança, me falta conhecimento
- Existe semelhança entre a escolarização, a formação inicial e a prática, mas não é a única fonte
- Há poucas semelhanças entre o que vivenciei na escola
- Na escola era a aptidão física, eu trabalho com cultura corporal
- Tem minha experiência como atleta, como aluno e algumas coisas que meus professores fizeram e me marcaram
- Resgate dos valores humanos
- Meditação e jogos cooperativos
- Negociação: não é só o professor ordenando e os alunos obedecendo
- Tenho um cuidado para não reproduzir isso
- Existe um espaço de crítica e os alunos podem utilizar
- Os conceitos que eu venho estudando interferem
- O esporte vale para isso, me subsidiar em algum lugar
- A gente faz pequenas violências
- Acabamos absorvidos por esse discurso violento
- Sempre gostei muito de dança, participei de grupo de dança
- Sempre gostei de Ginástica Rítmica Desportiva
- Eu trabalho bastante com as minhas vivências
- Também procuro fazer cursos
- Ainda utilizo bastante o que aprendi na faculdade
- Trabalho com a área recreativa, com a área esportiva, ter um objetivo bem traçado para ver alguma coisa de diferente no aluno
- As aulas variam entre o desenvolvimento motor, as habilidades motoras e, se os alunos são maiores, desporto coletivo
- Não abro mão de alguns princípios: participação, integração e a questão do gênero
- Também é muito da prática
- Utilizo alguns polígrafos do tempo da faculdade, livros e observo aulas
- Utilizo as atividades dos anos anteriores que funcionaram bem e que tiveram aceitação entre os alunos
- Ter planejamento e estar antenado no momento
- Busco qualificar os relacionamentos, que tenham mais prazer no convívio
- Planejamento anual baseado na prática
- Em alguns momentos fiz leituras para superar as dificuldades
- Tenho planejamento geral
- O planejamento de aula se dá pela prática
- Não são aulas de vôlei, são aulas de EF com o conteúdo voleibol
- Toda a preocupação é o conhecimento: teórico e prático
- Embora eu precise melhorar um pouco mais na teoria
- Me baseio na minha experiência
- Muito pouco no pedido dos alunos
- Faço uma consulta com os alunos
- Pergunto aos alunos quais as atividades que gostariam de fazer
- Negocio com os alunos, dou tempo livre
- Defini que vamos trabalhar os 3 esportes, pergunto aos alunos o como vamos fazer
- Procuro saber o que os alunos fizeram no ano anterior

- Já tenho o que vou trabalhar e tento inserir o deles
- Utilizo o planejamento da escola e mais o interesse dos alunos
- Trabalho com brincadeiras que os alunos fazem na rua, adapto para as aulas
- Busco a participação dos alunos
- Geralmente as meninas querem pular corda e os meninos jogar futebol
- Muitas vezes a gente não consegue oportunizar as coisas que aparecem (pedidos dos alunos)
- Falta entrar na área da dança, da capoeira, das práticas alternativas
- Colocar também jogos cooperativos
- Trabalho com circuito, com coordenação motora geral,...
- O planejamento ainda é muito limitado
- Procuro diversificar, dentro dos limites que a gente tem
- Tem coisas para melhorar (nas aulas)
- Quando cheguei não havia nenhum plano da EF da escola
- Peguei os PCN's, fiz um plano anual, no qual me baseio
- Todo ano eu tento seguir um planejamento
- Mas me sinto muito medíocre
- Tentei outras coisas, mas não tive competência para dar conta: expressão corporal e outras vivências
- Através de jogos recreativos estimulo a cooperação e a questão do grupo
- Confecciono brinquedos, peteca, pés-de-lata, jogos de tabuleiro
- Tenho limitação na área da dança
- Dou duas ou três atividades recreativas, no final eles ficam livres
- Utilizo brincadeiras que eu gostava quando era criança
- Utilizo rodas cantadas e sessões historiadas
- Trabalho com meditação e concentração
- Tenho um objetivo e avalio em cima desse objetivo
- Eu trabalho um pouco de tudo
- Procuro saber o interesse deles
- Procuro saber o que eles já sabem
- Procuro saber o que eles gostariam de conhecer
- Utilizo as atividades dos anos anteriores que eles gostaram
- Penso no perfil das turmas que eu vou trabalhar
- Verifico se a atividade não vai agitar muito os alunos
- Verifico se a atividade não é muito agressiva
- Verifico se os alunos têm condições de entender a brincadeira
- Acho que algumas coisas são importantes, dão segurança para o aluno e para o professor
- Organizar a aula
- O ritual de iniciar a aula em círculo
- Estou construindo, nunca tem que deixar de construir
- A escola tem rituais
- Converso com os alunos em sala de aula
- Uso a roda como recurso para espiar
- As rotinas foram consolidadas na experiência
- Utilizo rotinas em função do que aprendi na faculdade
- Busco os alunos na sala, exponho os objetivos
- Finalizo a aula com uma conversa
- Produzi rotinas procurando que os alunos tenham uma auto-crítica de como foi seu desenvolvimento e buscando uma crítica do meu trabalho
- Produzi rotinas que favorecessem o andamento da escola
- Busco os alunos menores em sala de aula para evitar estripulias no corredor
- Busco os alunos em sala de aula para falar dos objetivos da aula e combinar algumas coisas
- Trabalho com esporte, procurando transmitir informações e conhecimentos
- Trabalho pouco atletismo

- O futebol é recreativo
- Trabalho o conceito de aquecimento
- Faço alongamento, como uma reflexão sobre o próprio corpo
- Eu gosto de trabalhar os conteúdos
- Procuro passar o gosto pelo esporte para eles
- Esporte para os momentos de lazer
- Não tenho muita simpatia pelo handebol, já pratiquei basquete
- Alguma coisa de atletismo e de ginástica formativa
- Geralmente divido um esporte por trimestre: vôlei, handebol e basquete
- O esporte me facilitou a vida
- Não acho que seja a coisa mais importante, mas conseguimos nos organizar com o esporte
- O esporte tem essa função meio disciplinar
- Negocio com eles e dou atividade livre
- Começo o ano com atividades recreativas e depois começa o desporto
- Dou atividade livre, também
- Procuro trabalhar com iniciação desportiva, procuro que participem
- Não favoreço só os habilidosos
- É importante que eles consigam dominar certas habilidades essenciais (para não serem ridicularizados pelos outros)
- Trabalho basicamente os esportes: futebol, voleibol, handebol, início o nilcon.
- Nunca na forma tradicional, mas através de jogos e conforme as habilidades que eles apresentam
- Faço confecção de brinquedos e jogos, atividades recreativas, ginástica olímpica, pré-desportivos e alguma coisa de rítmica
- Trabalho com atividades recreativas, rodas cantadas, sessões historiadas e momentos livres
- Desenvolvo a coordenação motora geral, uso circuitos
- Eles jogam futebol e nilcon
- Para o aluno EF é simplesmente jogar
- O nosso aluno acha que EF é essencialmente prática
- O aluno tem dificuldade de entender que existe um conhecimento teórico
- Trabalho dentro das condições que temos e também com a minha experiência que é voltada para o esporte
- Tem muito mais ainda por fazer e por buscar
- As aulas são separadas por trimestre
- A desmotivação dos alunos vem de um hábito da EF
- Os alunos assimilaram que EF é jogar
- O aluno resiste na EF assim como resiste em qualquer momento dentro da escola
- A desmotivação também pode ser pelo meu jeito de abordar a aula
- As turmas são muito diferentes entre si
- Eu sou sempre um insatisfeito com aquilo que eu estou produzindo
- Estou constantemente procurando
- Começo com aquecimento e alongamento
- Procuro que sempre tenha o momento do jogo
- Procuro vincular o meu trabalho com o que acontece lá fora
- Eu trabalho muito fim-de-semana
- A escola tem que ter o seu projeto, que não é o meu
- Avalio as habilidades motoras pela observação
- O conhecimento fiz perguntas para ver se eles conheciam as regras
- Não fiz avaliação teórica, foi uma conversa em aula
- Avalio no dia-a-dia, no olho (as relações e o convívio)
- Não pensei em outra forma de avaliar
- Tenho uma rotina de avaliação, quero que eles escrevam, registro escrito
- Eles me avaliam o tempo inteiro, criticam e eu vou refazendo

- Tenho alguns objetivos mas sou tri complacente na avaliação
- Acho bacana o discurso do aluno como parâmetro dele mesmo
- Tiro a avaliação, principalmente, das coisas que me agradam
- O fundamental é que ela está ali, se valendo do corpinho dela para jogar, para se divertir, para rir, é isso que eu conto na minha avaliação
- Eu avalio o positivo
- Não conseguiu arremessar mas participou, jogou, se interessou, tentou, para mim é tudo
- Procuro ter um objetivo traçado e avalio esse objetivo
- Quero ver alguma coisa de diferente no aluno, que ele melhore
- Busco o crescimento deles em alguns pontos, que eles visualizem isso
- A escola tem boa instalação: ginásio e 3 quadras
- Temos boa estrutura de instalação esportiva
- Não temos uma sala para as outras atividades corporais
- Não temos uma sala para trabalhar com música, isso limita
- A estrutura influencia
- Temos uma estrutura física boa
- Me influencia muito os espaços físicos
- Eu, mais ou menos, organizo a aula em cima do espaço que eu tenho disponível
- A questão da organização da escola em si
- A questão dos espaços é fundamental
- Os espaços ao ar livre são ótimos
- Às vezes fico num espaço que não é muito adequado
- Nossos tempos são muito rígidos
- A gente se impõe um certo ritmo para dar conta dos conteúdos
- O horário que é montado pela escola também influencia
- Colocar a EF de tapa-furo
- Questiono, inclusive, ter 2 períodos no 1º ciclo e 3 períodos no 3º ciclo
- A necessidade de se expressar fisicamente é no 1º ciclo
- Se eles construíram a base, no 2º ou no 3º ciclo 2 períodos será bem aproveitado
- Estou tendo um olhar da EF
- As turmas que eu pego nos últimos períodos não tem aula (refeitório)
- As turmas ficam prejudicadas
- A forma como é montado o horário influencia na prática diária da gente
- Montar o horário é complicada, às vezes tem gente faltando
- O tempo que eu tenho interfere, são só 10 horas
- Não participo de reuniões que são importantes para fazer a integração
- O horário do refeitório influencia nas aulas
- O material é sempre uma limitação
- Aqui a quantidade de material é razoável
- Diversificar materiais também é importante
- Eu acho que não se deve sempre trabalhar com material
- O ginásio possibilita um maior número de atividades
- Temos sala de vídeo para audiovisual, para motivação
- Falta uma sala para contemplar várias atividades corporais
- Na hora de construir uma escola não se tem uma noção mais ampla de cultura corporal
- A questão arquitetônica está aí. Seria muito bom ter uma sala de multiuso
- Ainda estou muito limitado por formação, pela arquitetura e pela cultura que ainda envolve a escola
- Acho que a estrutura influencia a prática escolar
- Os professores de EF, neste ano, conseguiram mais tempo para se reunir
- Eu sempre procuro, no 1º dia de aula, fazer algumas combinações
- Tenho o ritual de iniciar a aula em círculo, ouvindo todos
- Tiveram aulas que eles conquistaram o prazer da atividade

- Consegui fazer com eles vivências de capoeira (não falou em que ano)
- São os relacionamentos, fazer com que eles ampliem seus laços de amizade
- Busco resgatar a coisa dos valores: respeito, paciência, auto-controle
- Eu gosto de trabalhar com os pequenos, eles são mais autênticos
- O meu relacionamento com eles é bom
- Me incomoda ter que lançar mão de uma postura muito firme
- Importância da cooperação e da compreensão (quando o outro erra)
- A questão da equipe é interessante, tu vês as relações
- Eles não internalizaram a idéia de que tem que ficar quieto
- A gente tem que construir uma relação com eles
- Eu acho que o professor de EF tem uma relação mais próxima
- Esse ano eu não tenho nenhuma turma tão difícil
- A questão da professora referência influencia, principalmente quando as linguagens são muito diferentes
- Não é assim para a gente mudar
- Mas com o aluno a gente quer para ontem
- Como a criança vai aprender a lidar com o outro?
- Como a criança vai aprender a lidar com a limitação do outro?
- A EF se presta muito para a inclusão, se este for o foco
- A EF se presta muito para a exclusão também
- A escola ciclada tem a questão de preservar o espaço da EF
- É importante trocar experiências com os colegas
- Dar limite eu acredito que seja uma ação correta
- A violência é muito velada
- Desde que eu entrei na prefeitura eu comecei a diminuir a rigidez com os meus alunos
- O fundamental, numa aula, é que nós tenhamos que ser felizes
- Eu acho que tem que negociar o tempo inteiro
- O poder é circulante, eu não quero ser o ditador ali
- Eu tento mediar isso
- Comentei com os pais que nós "brigávamos", esse é um negócio bacana
- E a gente conseguia chegar num acordo
- Eu acho muito legal quando os alunos conseguem se organizar
- Os conceitos que eu venho estudando, poder e gênero, também são coisas que eu me preocupo
- A gente consegue uma história de ficar todo mundo no mesmo espaço, ao mesmo tempo
- Meus alunos não fogem
- Eu faço assim porque eu tenho um conjunto de atravessamentos
- A minha história de vida, a história de vida dos alunos e essa confusão acaba formando esse negócio que eu chamo de aula
- Aqui a gente trabalha com muita violência
- Nós somos violentos na forma de tratar os alunos
- É uma forma violenta de trabalhar, se diferencia do poder⁹³
- É a violência de dizer: agora tu cala a boca porque eu falo
- Acabamos absorvidos por esse discurso violento
- A gente faz parte disso
- Às vezes me dou conta, às vezes não
- A gente tem alunos bacanas, bem legais, isso facilita muito as coisas
- Os alunos me cobram coisas que eu detestava quando eu era aluno
- Eu tento convencê-los que gostar é conhecer

⁹³ O professor diferencia, na entrevista, poder e violência.

- Eu elogio muito meus alunos
- Eu aprendi com os meus professores que eles sabiam tudo, sempre
- Eu mostro para meus alunos que eu não estou com essa bola toda
- Acho fundamental criar vínculo
- Eu acho um ponto muito importante a relação professor-aluno
- Eu consigo ter uma relação 'bacaninha' com eles
- Faço isso porque os professores que eram assim me marcaram
- O direito de jogar é de todos
- O espaço de jogar é de todos
- Tem o retorno deles e eu busco outras formas de interagir
- Às vezes não é algo do grupo, é um aluno que está com uma outra situação
- Não é ferrar o aluno por castigo
- A clientela era bem melhor, não eram tão agressivos
- Tudo aquilo que tinha sido planejado se conseguia trabalhar
- Tenho o hábito de construir regras com os alunos no início do ano
- Tenho encontrado resistência, os alunos só gostam de futebol
- Estou enfrentando dificuldades com duas turmas, são totalmente sem limites e agitados
- A diretora chama e diz: - não faz porque tem muita violência lá fora
- A escola tinha que se abrir mais para o intercâmbio com a comunidade
- A questão da supervisão e da orientação também é fundamental
- Tu tens que ter esse suporte
- O SOE tem que dar informações sobre o aluno
- Na escola eu não posso deixar o aluno lendo na biblioteca
- Os serviços da escola, na medida em que podem, eles ajudam
- Com as parcerias com o SOE, com a supervisão, a gente tem um tempo disponível maior
- Esse ano eu não consegui fazer intercâmbio com as outras escolas
- Isto vem diminuindo, não sei exatamente porque motivo
- Eu gostaria de poder sair mais da escola
- Tiveram momentos que eu fazia corrida em volta da escola
- A escola tinha que se abrir mais
- A escola está muito imbricada na comunidade
- O funcionamento da escola é bem parecido com o da comunidade
- Que não é uma coisa que me agrada
- Somos violentos na maneira de tratar os alunos, cortamos eles
- Não é a violência de ficar dando porrada
- Através da EF tu resgatas muitos problemas de disciplina e de envolvimento na escola
- O tempo todo que eu estou com eles é para eles
- Eu sinto falta de fazer ligação com atividades fora da escola
- O aluno precisa se enxergar em um outro universo, que não a escola
- Eu tive alguns professores que eu tive grande admiração
- Eu tinha admiração pelo respeito que ele tinha pelos alunos
- Tive formação completamente voltada para o desporto acadêmico
- Sempre gostei de EF
- Gostava de pular corda e de trabalhar o físico
- Eu tinha uma natureza muito competitiva
- O que eu trago da escolaridade é observar bem o que eu não quero
- Eles rejeitam pela habilidade, minha experiência como atleta me traz isso
- Sempre fui um aluno muito resistente às aulas de EF
- Nunca gostei de EF
- Não sei como cheguei na EF
- Não quero ser a figura central
- Eu não gostava da figura central
- Tenho cuidado para não reproduzir isso

- Quero evitar que meus alunos fiquem na condição que eu fiquei
- As atividades que eu tinha muita resistência estão presentes em mim
- Meus professores mais legais foram os que conseguiram criar vínculos
- Minha EF foi muito em cima do quem sabe jogar joga
- Se eu fosse professora me preocuparia com os alunos como um todo
- Sempre gostei de dança
- Particpei de grupo de dança
- Era um ideal ter um grupo de dança na escola que eu fosse dar aula
- Pedia para ficar de monitora
- É o que eu não repito
- Venho da pedagogia tecnicista, da valorização dos melhores
- Procuo não ser treinadora
- Busco o crescimento deles
- Utilizo atividades que eu gostava de brincar quando estava no colégio
- Utilizo vivências práticas dos cursos que fiz
- No tempo do colegial existia respeito pelo professor e os alunos não eram tão agressivos e sem limites
- A escola era mais valorizada
- No meu tempo de colégio fazia-se muitas estafetas, jogava-se caçador, voleibol e futebol
- O grupo de dança me deixou marcas positivas
- Procuo evitar os negativos
- Pode-se dizer que eu trabalho mais a partir da minha formação e da prática
- A formação ainda influencia minhas atividades, mas não é a única fonte
- São 30 anos de caminhada
- Busco a área da cooperação na prática, que não tive em minha formação
- Nós não tivemos um trabalho voltado para a escola
- Nos últimos 3 anos a formação foi bem geral
- A formação reforça a convicção de uma EF voltada para a transformação
- A formação reforça a convicção de uma EF voltada para a construção do conhecimento
- Acho que deveria acontecer também a parte específica
- Não me lembro de nenhuma formação que eu possa dizer que não serviu de nada
- A gente sempre pode aproveitar alguma coisa, nem que seja pelo lado inverso
- A rede tem que ter uma postura agressiva de formação
- Não acho que a rede tenha que impor, mas tem o compromisso de oferecer
- Esse ano eu estou gostando das formações
- Até então não tinha formação para a EF
- Para mim as formações estão sendo positivas
- Precisamos ver como é que está esse currículo da prefeitura
- O que a gente vai trabalhar no 1º, no 2º e no 3º ciclo
- Não de uma forma rígida, mas uma noção
- As formações da EF estão sendo bem conduzidas, de uma forma bem democrática
- Esse ano não dá para saber o que é formação e o que não é
- Acho que algumas formações não colaboram
- Colaboram naquele discurso ridículo, porque desestabiliza, faz pensar
- A vida já é bem desestabilizada
- A gente podia fazer um discurso mais importante, com outros referenciais
- As discussões em grupo são bem bacanas
- Deixar as pessoas conversarem
- Tem a fase inicial, da euforia; depois a choradeira e, no final, a gente discute EF
- A gente sai de lá diferente
- É importante saber das experiências dos outros
- Eu acho que a iniciativa da troca é válida
- De algumas não se aproveita muita coisa

- Normalmente, nas formações, a gente procura receitas
- E o que tem acontecido é o relato de experiências de cada um
- Eu procuro estar sempre presente nas formações
- Nessa troca vem um novo ânimo para continuar, novas forças
- Eu gostaria que as formações fossem mais práticas
- Tenho satisfação na parte médica e nas ciências biológicas
- Busco informações com colegas, em oficinas
- Às vezes faço oficina de malabares
- Temos que buscar práticas com mais significado para os alunos
- Há recursos fora, em outras áreas que eu acredito, como Yoga, teatro
- Eu fazia mais atividade de concentração
- Tenho cursos em educação e valores humanos, reiki, biopsicologia
- Tenho formação em yoga
- Fiz cursos de educação física continuada na ESEF/UFRGS
- Judô eu aprendi muito pouco
- Tinha muita admiração e respeito pelo trabalho dele
- Dependendo da forma como eu vou trabalhar eu vou deixar marcas ali
- Para mim tentar é tudo
- Acho muito legal as tentativas
- Ninguém está aqui para ser atleta
- O ciclo não é solução para tudo
- Esquecemos de outras coisas, relaxamos, e elas estão fazendo falta
- As modas acontecem: turno integral, construtivismo, ciclos
- Em 1997 a escola ciclou
- Tenho satisfação em conviver com colegas que estão pesquisando
- Nós utilizamos os testes do Projeto Esporte Brasil - Talento Esportivo
- Tu vais fazer o fechamento?
- Assim como essa conversa contigo está colaborando
- Quando tu estás lendo uma teoria tu acabas te teorizando junto
- Tu vais te inventando naquela teoria
- Tudo é transitório
- Teu trabalho me interessa, se falar desse tipo de coisa (professor-aluno)
- Eu gostaria de ver depois tua "tese"
- Eu acho que o grande sofrimento do professor é que ele não vê os resultados
- Os alunos não entendem outro linguajar
- Estar retomando muito com eles é uma das coisas mais cansativas
- A perfeição não rola
- Procuro uma maneira de não estressar eles, de não me estressar
- Às vezes a coisa está complicada
- A questão social, a dificuldade da família em colocar limite e o futebol como sinônimo de EF
- Pedi redução de 10 horas para não trabalhar com estes alunos de B30
- Comecei a me incomodar muito com eles, encontrar muita resistência
- Num espaço aberto até a questão da voz

APÊNDICE O – Blocos Temáticos

1. Atividades da EF, conhecimentos da EF: possibilidades, realidade, limites
2. Esporte e jogo
3. Conhecimentos e crenças que são utilizados para a organização da prática
4. Objetivos das aulas de educação física
5. Contexto Escolar/ espaços das aulas
6. Coletivo de professores da educação física
7. Conhecimentos práticos dos professores
8. Curiosidades a respeito do pensamento dos professores de EF
9. Educação física, esporte e socialização
10. Relação professor-aluno
11. Subsídios para a prática (na EF e em outras áreas)
12. Espaços para a fala dos alunos
13. Estratégias de sobrevivência
14. Escolarização/experiências e a relação com o trabalho e as práticas (incorporações e “marcas”)
15. A relação entre o que os professores estudam e sua prática
16. Planejamento (pedagógico, anual, aulas)
17. Aulas de educação física
18. Rotinas e rituais
19. A educação física para o aluno
20. Alunos/turmas
21. Projeto de Escola
22. Avaliação
23. Influência da escola, do contexto, do horário nas aulas de EF
24. Ciclos
25. Comunidade-escola
26. Formação inicial

27. Considerações a respeito das formações da SMED/troca de experiências
28. Relação dos professores com a pesquisa
29. Motivos de stress e de cansaço
30. Problemas de saúde

ANEXO A – Exemplo de Planejamento de Educação Física

EMEF

EDUCAÇÃO FÍSICA: T: B11 – B12 – B 13 – B 14

PLANEJAMENTO I TRIMESTRE/06

OBJETIVOS:

- 1) Identificar e realizar jogos e brincadeiras do dia a dia dos alunos e que seus pais brincavam.
- 2) Proporcionar momentos de reflexão e interiorização dos valores: verdade – paz - amor – amizade – responsabilidade, solidariedade.
- 3) Vivenciar diferentes formas de movimentos básicos, como andar, correr, saltar, rastejar, rebater, equilibrar-se, quicar, chutar, passar, e receber;
- 4) Melhorar as coordenações de: locomoção, manipulação e estabilização corporal;
- 5) Melhorar a sua orientação espacial e temporal;
- 6) Respeitar e recriar coletivamente as regras;
- 7) Estabelecer relacionamento de cordialidade com os colegas.

CONTEÚDOS:

- 1) Jogos e brincadeiras identificadas dos alunos e de seus pais.;
- 2) Atletismo: Salto em distância, corridas de velocidade, Jogos e exercícios de correr, saltar, rastejar, equilibrar-se (com e sem material);
- 3) Jogos com bolas (vários tipos e tamanhos), quicar, chutar, passar e receber. Iniciação ao handebol.
- 4) Leitura e reflexão de textos do Livro das Virtudes: valores como Verdade, Responsabilidade, Paz, Amor, Amizade, Solidariedade.
- 5) Exercícios respiratórios, de alongamento, relaxamento e meditação.
- 6) Testes relacionados à saúde (agilidade, força explosiva membros inferiores – impulsão horizontal, flexibilidade e velocidade).
- 7) Atividades e Jogos recreativos.

AVALIAÇÃO: Se dará pela participação efetiva nas atividades, progresso na aprendizagem das habilidades básicas, na coordenação motora, orientação espacial e temporal, no desenvolvimento da ação reflexiva sobre valores, regras e relacionamento com colegas, no reconhecimento e aceitação das diferenças de cada um. **OBSERVAÇÃO COM REGISTRO**

PARECER I TRIMESTRE/05

Ao final do I trimestre o (a) aluno (a):

- Participou efetivamente na maioria das atividades com alegria e disposição:
- Melhorou sua coordenação motora geral:
- Apresentou progresso nas suas habilidades básicas de correr, saltar, rolar, rastejar e equilibrar-se:
- Melhorou sua orientação espacial e temporal ao participar dos jogos e brincadeiras:
- Refletiu sobre valores, regras e seu relacionamento com os colegas:
- Realizou o trabalho sobre jogos e brincadeiras realizadas por seus pais.
- Realizou auto-avaliação.

Porto Alegre, de março de 2006.

ProP

EMEF

EDUCAÇÃO FÍSICA – ProP

AUTO-AVALIAÇÃO – I TRIMESTRE/06

Aluno: _____ Turma: _____ Data: ____/____/____

- Participei da maioria das atividades com alegria e disposição.
- Tenho mais disposição para participar das aulas, ficando menos cansado.
- Saio da sala em ordem, sem empurrar meus colegas.
- Faço silêncio ao sair da sala.
- Consigo realizar os jogos e brincadeiras com todos os colegas, sem discriminar ninguém, seja menino ou menina.
- Auxílio e incentivo os colegas, quando necessário.
- Atendo logo que a Professora chama.
- Atendo as regras estabelecidas para as brincadeiras e jogos.
- Trago sugestões de novos jogos e brincadeiras.
- Refleti sobre valores, regras e meu relacionamento com os colegas em sala de aula.
- Realizei o trabalho sobre jogos e brincadeiras realizadas por meus pais.

Coloque: (A) : para Atingiu (AP): para Atingiu às vezes (NA): para Não atingiu

ANEXO B – Modelo de Avaliação Trimestral da Escola Restinga

Disciplina: Educação Física		Professor: _____	Turma: _____
Aluno: _____		Aulas dadas: _____ Faltas: _____	
Conhecimentos – Habilidades - Atitudes	Avaliação Aluno	Avaliação Professor	
Demonstrar atitudes de colaboração e respeito com colegas em aula.			
Demonstrar interesse nas atividades propostas.			
Demonstrar as habilidades motoras básica: coordenação ampla, agilidade, percepção espacial e temporal.			
Identificar a diferença entre jogo e esporte.			
Parecer:			
<input type="checkbox"/> O aluno atingiu os objetivos propostos, comprometendo-se com sua aprendizagem. <input type="checkbox"/> O aluno deve se interessar mais em aula, buscando maior comprometimento com sua aprendizagem. <input type="checkbox"/> O aluno demonstrou dificuldades na aprendizagem, devendo freqüentar o laboratório de aprendizagem. <input type="checkbox"/> O aluno deve ser mais freqüente às aulas, evitando as faltas.			
Legenda:			
A – Atingiu os objetivos trabalhados. A P – Atingiu em parte os objetivos trabalhados. N A – Não atingiu os objetivos trabalhados. S C A – Sem condições de avaliar.			