

Paulo Carlan

**O ESPORTE COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO DE UMA PRÁTICA
PEDAGÓGICA**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), para a obtenção do Grau de Doutor em Educação Física.
Orientador: Prof. Elenor Kunz, Dr.
Coorientador: Prof. Paulo Evaldo Fensterseifer, Dr.

Florianópolis
2012

Catlogação na Fonte

C278e Carlan, Paulo.

O esporte como conteúdo da educação física escolar [tese]: um estudo de caso de uma prática pedagógica / Paulo Carlan ; orientador Elenor Kunz , coorientador Paulo Evaldo Fensterseifer. – Florianópolis, SC, 2012.

354 p. ; 148x210 cm.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos. Programa de Pós-Graduação em Educação Física.

1. Educação física. 2. Educação física - Escolar. 3. Prática pedagógica. 4. Referencial curricular. 5. Esporte. I. Kunz, Elenor (orient.). II. Fensterseifer, Paulo Evaldo (coorient.) III. Universidade Federal de Santa Catarina. IV. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. V. Título. VI. Título: Um estudo de caso de uma prática pedagógica.

CDU:796:37.02

Tania Maria Kalaitzis Lima
CRB10 / 1561

Paulo Carlan

**O ESPORTE COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO DE UMA PRÁTICA
PEDAGÓGICA**

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de Doutor em Educação Física, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Área de Concentração Teoria e Prática Pedagógica.

Florianópolis, 16 de março de 2012.

Prof. Fernando Diefenthaler, Dr.
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof. Elenor Kunz, Dr. Orientador (UFSC)

Prof. Paulo Evaldo Fensterseifer, Dr. Coorientador (Unijuí)

Prof. Vicente Molina Neto, Dr. (UFRGS)

Prof. Giovanni De Lorenzi Pires, Dr. (UFSC)

Profª. Maria do Carmo Oliveira Saraiva, Dra. (UFSC)

Aos alunos da 5ª a 8ª série da Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes, com quem construí uma relação de respeito e amizade, e que deram sentido a esta pesquisa.

Aos meus pais, Edu e Amélia.

À Loiva, pelo apoio e incentivo permanentes.

Aos meus filhos, Isabella e Cauê.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa tornou-se possível graças à contribuição e dedicação de professores, colegas, alunos e instituições, a quem agradeço imensamente.

Ao **professor doutor Elenor Kunz**, meus sinceros agradecimentos pelas orientações, fundamentalmente pelo auxílio nos momentos de dúvidas e incertezas que ocorreram durante o processo da pesquisa, quando suas palavras me reconduziam ao caminho mais adequado. Pela confiança transmitida e por me fazer acreditar que o sonho poderia se tornar realidade. Obrigado pela oportunidade ímpar de compartilhar seus conhecimentos, cuja extrema sensibilidade me possibilitou ver e compreender o “mundo” com outras lentes.

Ao **professor doutor Paulo Evaldo Fensterseifer**, que foi o timoneiro nessa experiência de pesquisar. Ensinou-me com sua sabedoria, competência e serenidade, a perceber que a essência da pesquisa encontra-se em cada gesto, em cada palavra, em cada olhar dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e que ao ingressarmos no universo da pesquisa devemos nos destituir de qualquer pré-conceito ou juízo de valor. Obrigado por cada encontro das orientações, que se traduziam sempre em momentos de grande aprendizado, pois no final de cada encontro me sentia fortalecido e desafiado a estudar.

Ao **professor, colega e amigo Gilmar Wiercinski**, meus sinceros agradecimentos pela disponibilidade e oportunidade de acompanhar as aulas, por seu profissionalismo e sensibilidade de compartilhar seus saberes e experiência de docência. Considero-o uma referência como professor, pois me faz acreditar e apostar que é possível reinventarmos a educação com qualidade e com propósitos mais humanos.

À **equipe diretiva, professores e funcionários** da Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes, por me acolher de forma tão expressiva.

À **Unijuí e aos colegas do Curso de Educação Física**, pelo incentivo e apoio.

Aos **professores** do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFSC.

Ao **amigo Carlos Silveira**, responsável pela revisão minuciosa e competente do texto e com quem compartilhei muitas ideias em conversas regadas pelo amargo do chimarrão.

A **Ana Maria Steffler**, que muito auxiliou na revisão final e na formatação do texto, meu muito obrigado!

RESUMO

Esta tese inscreve-se no âmbito das pesquisas que se interessam pela prática pedagógica dos professores de Educação Física, considerando a sua história de vida, a sua formação, o seu trabalho docente e os saberes que se mobilizam para viabilizar sua intervenção pedagógica. Trata-se de uma investigação do tipo Estudo de Caso, e discorre sobre a prática pedagógica de um professor de Educação Física com o propósito de compreender o trato do conteúdo esporte na Educação Básica do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série no município de Ijuí/RS. A pertinência da pesquisa está em compreender a centralidade da prática pedagógica do professor de Educação Física no âmbito do ensino do conteúdo Esporte a partir da imersão na sua prática pedagógica, que se constitui antes de tudo numa prática social, com seus limites, desafios e possibilidades. A pesquisa buscou compreender, por meio de análise documental, de entrevista semiestruturada e da observação de campo, uma prática pedagógica numa perspectiva que objetiva superar as propostas assentadas no paradigma da racionalidade instrumental-tradicional esportiva. A escolha do sujeito da pesquisa recaiu no critério de que o mesmo teve a disposição de tomar a proposta como referência para sua prática pedagógica no ensino do conteúdo Esporte na Educação Física escolar. Nessa perspectiva, procura-se compreender o esporte na constituição do sujeito a partir do protagonismo docente. Os elementos conclusivos desta pesquisa são de que a carreira profissional e a prática pedagógica do professor colaborador estão pautadas na pluralidade de fontes de saberes, na presença de pessoas, no papel de instituições que influenciaram significativamente na “moldagem” das definições de si e das suas perspectivas sobre a vida e sobre o trabalho docente; no tratamento do conteúdo esporte o professor não desconsidera o esporte na Educação Física escolar, mas o recoloca numa outra perspectiva, ou seja, o tratamento do conteúdo esporte não passa apenas pelo viés do paradigma instrumental, mas sim pelo tratamento cultural; a prática pedagógica do professor consegue articular o fenômeno esporte entre o universo epistemológico e o universo pedagógico, ou seja, o saber universal é transformado em saber escolar; o componente curricular Educação Física na escola investigada conquistou sua legitimidade pedagógica; a prática pedagógica do professor provoca uma ruptura epistemológica, em que seu planejamento tem como “norte” a realidade produzida pelo homem e que essa realidade é sempre histórico-cultural. O Estudo de Caso permitiu constatar que o professor colaborador tem

uma prática pedagógica que supera um dos fenômenos mais comuns no panorama nacional na atualidade nas aulas de Educação Física escolar, que é o desinvestimento pedagógico, que se caracteriza como uma prática que não intervém de forma objetiva-intencional.

Palavras-chave: Educação Física escolar. Esporte. Referencial curricular. Conteúdo. Prática pedagógica.

ABSTRACT

This dissertation is inscribed in the scope of the researches that focus on the pedagogical practice of the Physical Education teachers, by considering their life stories, their education background, their work and the knowledge which are resorted to in order to make the pedagogical intervention viable. It is a case study investigation about the pedagogical practice of a Physical Education teacher aiming at understanding how to deal with the sports content in Elementary Education from the 5th to the 8th grades in the municipality of Ijuí/RS, Brazil. The relevance of this research is in understanding the centrality of the pedagogical practice of this Physical Education teacher in the realm of sports content teaching from the immersion in his pedagogical practice, which is constituted as social practice, with its limitations, challenges and possibilities. The research aimed at understanding, by means of a document analysis, a semi-structured interview and field observations, the pedagogical practice of sports teaching in a perspective that focused on overcoming proposals grounded on the paradigm of the sports traditional-instrumental rationality. The choice for the research subject was based on the criterion that he had to be willing to take the proposal as reference for his pedagogical practice in the teaching of sports in Physical Education at school. In this perspective, understanding sport as an element for constituting the subject from the teacher's leading role was proposed. The concluding elements of this research were that the professional career and the pedagogical practice of the collaborative teacher are guided by plural sources of knowledge, by the presence of people, by the role of institutions that meaningfully influence the molding of the definitions for the self, and on the perspectives about life and about teaching; in the fact that in the treatment of the sports content the teacher does not disregard sports in Physical Education at school but replaces it under a new perspective, that is, the treatment of the sports content is not only biased by the instrumental paradigm, but passes through the cultural treatment; the pedagogical practice of the teacher that manages to articulate the sports phenomenon between the epistemological universe and the pedagogical one, or rather, the universal knowledge is transformed in school knowledge; the investigated curricular component Physical Education at school conquered its pedagogical legitimacy; the pedagogical practice of the teacher causes an epistemological rupture in which his' planning has as its guiding point the reality produced by men which is, by its turn,

always historically-culturally constructed. The Case Study allowed to observe that the collaborative teacher has a pedagogical practice that overcomes one of the most common phenomena in the current national panorama in the classes of Physical Education at school, which is the removal of pedagogical investment, that is characterized as a practice that does not intervene in an intentional-objective way.

Key words: Physical Education at school. Sports. Curriculum reference. Content. Pedagogical Practice.

RESUMEN

Esta tesis se inscribe en el ámbito de las pesquisas que se interesan por la práctica pedagógica de los profesores de Educación Física, considerando su historia de vida, su formación, su trabajo docente y los saberes que se movilizan para tornar viable su intervención pedagógica. Se trata de una investigación del tipo Estudio de Caso, y habla acerca de la práctica pedagógica de un profesor de Educación Física con el propósito de comprender el trato del contenido del deporte en la Educación Básica de la Enseñanza Fundamental de 5° a 8° grado en el municipio de Ijuí/RS. La importancia de esta pesquisa está en comprender la centralidad de la práctica pedagógica del profesor de Educación Física en el ámbito de la enseñanza del contenido deporte a partir de la inmersión en su práctica pedagógica, que se constituye antes de todo en una práctica social, con sus límites, desafíos y posibilidades. La pesquisa buscó comprender, por medio del análisis documental, de entrevista semi-estructurada y de la observación de campo, una práctica pedagógica en una perspectiva que busca superar las propuestas asentadas en el paradigma de la racionalidad instrumental-tradicional deportiva. La elección del sujeto de la pesquisa recayó en el criterio de que lo mismo tuvo la disposición de tomar la propuesta como referencia para su práctica pedagógica en la enseñanza del contenido deporte en la Educación Física escolar. En esa perspectiva, se procura comprender el deporte en la constitución del sujeto a partir del protagonismo docente. Los elementos conclusivos de esta pesquisa son de que la carrera profesional y la práctica pedagógica del profesor colaborador están pautadas en la pluralidad de fuentes de saberes, en la presencia de personas, en el papel de instituciones que influenciaron significativamente en el “vaciado” de las definiciones de sí e de sus perspectivas sobre la vida y sobre el trabajo docente; en el tratamiento del contenido deporte el profesor no desconsidera el deporte en la Educación Física escolar, pero o pone en otra perspectiva, o sea, el tratamiento del contenido deporte no pasa apenas por la trayectoria del paradigma instrumental, pero sí por lo tratamiento cultural; la práctica pedagógica del profesor consigue articular el fenómeno deporte entre el universo epistemológico y el universo pedagógico, o sea, el saber universal es transformado en saber escolar; el componente curricular Educación Física en la escuela investigada conquistó su legitimidad pedagógica; la práctica pedagógica del profesor provoca una ruptura epistemológica, en que su planificación tiene como “norte” la realidad

producida por el hombre y que esa realidad es siempre histórico-cultural. El Estudio de Caso permitió constatar que el profesor colaborador tiene una práctica pedagógica que supera uno de los fenómenos más comunes en el panorama nacional en la actualidad en las clases de Educación Física escolar, que es la desinversión pedagógica, que se caracteriza como una práctica que no interviene de manera objetiva-intencional.

Palabras-clave: Educación Física escolar. Deporte. Referencial curricular. Contenido. Práctica pedagógica.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Relação das aulas observadas – 6ª e 8ª séries.....	75
Quadro 2.	Relação das aulas observadas – 5ª e 7ª séries.....	76
Quadro 3.	Relação das entrevistas seriadas.....	82
Quadro 4.	Os saberes dos professores.....	92
Quadro 5.	Temas estruturadores da Educação Física.....	162
Quadro 6.	Elaboração do Projeto de Pesquisa.....	164
Quadro 7.	Eixos e subeixos do Projeto Curricular Guia (PCG).....	179
Quadro 8.	Categorias epistemológicas e seus eixos de conhecimento.....	180
Quadro 9.	Programa de Estudo do Esporte no PCG.....	182
Quadro 10.	Programa de Estudo do Esporte no PCG – Lógica Externa.....	183
Quadro 11.	Conteúdo Esportes – Referencial Curricular – Lições do Rio Grande.....	199
Quadro 12.	Sequência dos temas estruturadores da Educação Física – 2011 (T. 51).....	248
Quadro 13.	O componente curricular Educação Física nos documentos oficiais da Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes.....	250
Quadro 14.	Distribuição das equipes entre as turmas.....	262
Quadro 15.	Ficha de avaliação do desempenho individual em esportes coletivos com interação com o adversário	265
Quadro 16.	Esporte de marca (para conhecer) – Atletismo.....	279
Quadro 17.	Fases dos diferentes níveis de jogos nos Jogos Desportivos Coletivos.....	292

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
Capítulo 1 – O ESPORTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	33
1.1 CONTEÚDO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	39
1.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA E SEUS SABERES DOCENTES.....	48
Capítulo 2 – ABORDAGEM METODOLÓGICA: UMA INVESTIGAÇÃO INTERPRETATIVA	59
2.1 CONTEXTUALIZANDO A OPÇÃO PELA ABORDAGEM QUALITATIVA (ESTUDO DE CASO).....	59
2.2 QUESTÕES NORTEADORAS DA PESQUISA.....	64
2.3 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA, MÉTODO E INSTRUMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	65
2.4 A ESCOLHA DO OBJETO, O LÓCUS DA PESQUISA E OS CRITÉRIOS DA ESCOLHA DO SUJEITO.....	67
2.4.1 Objeto da pesquisa.....	67
2.4.2 Delimitação do objeto da pesquisa.....	67
2.4.3 A escola: um lugar de muitos significados.....	67
2.4.4 Sujeito da pesquisa.....	70
2.4.5 Análise documental.....	72
2.4.6 Observação das aulas.....	73
2.4.7 Entrevista.....	79
2.4.7.1 Procedimentos e cuidados tomados em relação à entrevista.....	83
Capítulo 3 – A FORMAÇÃO INICIAL E OS SABERES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL	85
3.1 AS IMPLICAÇÕES DOS COMPONENTES DISCIPLINARES, PEDAGÓGICOS E PRÁTICOS NA FORMAÇÃO INICIAL.....	86
3.2 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA VERSUS FORMAÇÃO PRÁTICA DISCIPLINAR?.....	95
3.3 A CONTRIBUIÇÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES DAS CIÊNCIAS HUMANAS.....	97
3.4 OS SABERES NA BASE DA PROFISSÃO.....	100

3.5 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DA DOCÊNCIA – PEDAGÓGICA.....	108
3.5.1 A prática como ponto de partida para a reflexão	108
Capítulo 4 – DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DO CAMPO.....	119
4.1 O PERFIL DO ENTREVISTADO E SUAS CONDIÇÕES DE TRABALHO.....	119
4.2 A EXPERIÊNCIA E A OPÇÃO DE SER PROFESSOR.....	123
4.3 DISTRIBUIÇÃO DOS TEMPOS, PROJETOS E FUNÇÕES ADMINISTRATIVAS.....	138
4.4 ESPAÇO FÍSICO E MATERIAIS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA.....	140
4.5 CARACTERIZAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR.....	145
4.6 PLANEJAMENTO: UMA CONDIÇÃO.....	146
4.6.1 O lugar dos alunos no processo de planejamento.....	153
4.6.2 Planejamento: uma realidade nas aulas de Educação Física.....	159
4.7 ANÁLISE DOCUMENTAL.....	169
4.7.1 Primeiro ciclo de análise dos documentos – O Projeto Curricular Guia (PCG) e seu atravessamento com os PCN’s e as Lições do Rio Grande.....	171
4.7.1.1 Princípios orientadores do Referencial Curricular da Educação Física.....	193
4.7.1.2 Organização do Referencial Curricular.....	194
4.7.1.3 Temas estruturantes (sentido transversal).....	194
4.7.1.4 Progressão curricular (sentido longitudinal).....	195
4.7.1.5 Tempo necessário e tempo disponível.....	196
4.7.2 Segundo ciclo de análise dos documentos – Documentos orientadores da escola.....	207
4.7.2.1 Plano Político-Pedagógico.....	207
4.7.2.2 Comunidade escolar.....	218
4.7.2.3 Conhecimento e aprendizagem.....	221
4.7.2.4 Formação continuada.....	228
4.7.2.5 Currículo.....	229
4.7.2.6 Políticas públicas de educação na perspectiva da inclusão..	236
4.7.2.7 Opção metodológica.....	238
4.7.2.8 Avaliação.....	241
4.7.3 Terceiro ciclo de análise – Materiais de apoio didático-metodológico.....	252

4.7.3.1 Caderno do professor.....	252
4.7.3.2 Caderno do aluno.....	256
4.7.3.3 Apostila do estudante.....	259
4.7.3.4 Caderno da disciplina.....	277
4.7.3.5 Os recursos tecnológicos na mediação dos conteúdos.....	280

Capítulo 5 – ENTRANDO EM CAMPO: UNIDADE DIDÁTICA DO FUTEBOL SETE – UMA EXPERIÊNCIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	285
5.1 MOMENTOS E ORGANIZAÇÃO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	286
5.2 ORGANIZAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA CONTEÚDO: FUTEBOL SETE.....	288
5.2.1 Jogo para realizar o diagnóstico.....	290
5.2.2 Didática dos “Treinos” por níveis de aprendizagem.....	292
5.2.3 Estrutura organizacional.....	295
5.2.4 Variação do jogo.....	300
5.2.5 Torneio de encerramento da Unidade Didática – Futebol Sete.....	302
5.2.6 Organização das chaves.....	302
5.2.7 Arbitragem.....	303
5.2.8 Premiação.....	303
5.2.9 Participação coletiva.....	304
5.2.10 Avaliação do torneio.....	304
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	307
REFERÊNCIAS.....	327
ANEXOS.....	339

INTRODUÇÃO

A questão do esporte está sendo recolocada permanentemente ao debate e à reflexão nos mais diferentes setores da sociedade, sendo dessa forma, um tema emergente e atual. Entre esses espaços sociais está a escola, que tem sido objeto de variadas discussões, questionamentos, análises e críticas. Discute-se e escreve-se sobre sua posição na sociedade e sua função na difusão e socialização do saber sistematizado.

Relacionar a Educação Física escolar com o tema Esporte não é algo novo e inédito; pelo contrário, já foi amplamente abordado, investigado, pesquisado e criticado, principalmente nos anos 80 do século passado. Mas nem por isso entende-se que o binômio Educação Física escolar e Esporte estejam esgotados, ou com sua validade vencida e que não se possa fazer uma (re)leitura de sua função social e educativa na escola, pois se entende que o conhecimento e os saberes a respeito do esporte são decorrentes da produção humana e, por isso, devem ser tratados criticamente na escola como um fenômeno social e cultural.

A Educação Física escolar, para Bracht (1997), apresenta atualmente três concepções ou projetos de ensino: a primeira se situa numa concepção vinculada ao Movimento Renovador, que está centrada na Cultura Corporal de Movimento; a segunda concepção está direcionada na Promoção da Saúde e Qualidade de Vida; e a terceira concepção tem como eixo central o Ensino dos Esportes.

A partir dessas três concepções ou projetos de ensino, o autor revela sua preocupação com o abandono da docência (*Pedagogia da Sombra*) que, para ele, não é exclusivo da área da Educação Física, mas também de outros componentes curriculares.

O século 20, segundo Bracht (1997), foi fortemente marcado pela expansão do esporte na sociedade e, fundamentalmente, nas últimas décadas, pela sua pluralidade ou diversidade de práticas corporais esportivas. Junto com o evento econômico e também político-social, muitas práticas corporais passaram por um processo de esportivização, a exemplo da ginástica, do surf e, atualmente, desejam com a capoeira. Esse movimento das práticas corporais e sua esportivização vai influenciar e repercutir na Educação Física escolar enquanto conteúdo hegemônico.

Nesse contexto, o esporte se constitui como a prática corporal mais citada e valorizada pelos alunos apesar de, num modo geral, estar atrelada a um modelo tradicional e ou haver um abandono da docência

ou, ainda, como denomina Bracht (1997), existir um quadro de *não concepção*.

Nessa perspectiva, reconhece-se o quanto a educação escolar é um processo social complexo e desafiador, sendo o ensino de conteúdos a sua tarefa primordial, devendo passar por instâncias pedagógicas de tematização, contextualização e sistematização, superando uma abordagem apenas na perspectiva da racionalidade instrumental.

Ao se lidar com as questões da educação, e aqui especificamente com a temática do fenômeno Esporte, entende-se que o conteúdo da Educação Física escolar pode e deve ser abordado numa perspectiva pedagógica, pois a racionalidade instrumental não responde sobre todas as dimensões do humano. Os fenômenos sociais, como por exemplo, o esporte, não podem ser compreendidos apenas como um tratamento técnico. Eles apresentam características da complexidade, da incerteza, da instabilidade, da singularidade e da pluralidade, que envolvem valores, sentidos, significados, interesses e conflitos, o que é próprio da condição humana.

Historicamente, a Educação Física brasileira foi elaborando sua “identidade” pela pluralidade de concepções pedagógicas que, segundo Castellani Filho (1999), ao serem tomadas por suas metodologias de ensino, compreendem: as Concepções Não Propositivas e as Concepções Propositivas, e dessas derivam as Não Sistematizadas e as Sistematizadas.

Essa pluralidade de concepções pedagógicas da Educação Física brasileira emerge em oposição à vertente mais tecnicista, esportivista e biologicista a partir, especialmente, do final da década dos anos 70 do século passado, inspirada pelo novo momento histórico social por que passou o país, bem como a Educação e, de uma maneira geral, a Educação Física escolar.

Percebe-se, porém, diante dessa pluralidade, a existência de um conjunto de Pedagogias Progressistas, dentre as quais cita-se duas das mais conhecidas: a Histórico-Crítica (Dermeval Saviani) e a Pedagogia Libertadora (Paulo Freire). Na Educação Física, a Pedagogia Crítico-Superadora (Coletivo de Autores) está fundamentada basicamente na primeira, e a Pedagogia Crítico-Emancipatória (Elenor Kunz) e a Concepção de Aulas Abertas no ensino da Educação Física (Hildebrandt-Stramann e Laging) possuem maiores aproximações com a segunda Pedagogia. Essas concepções têm produzido uma mudança e uma aceitação muito mais significativa no espaço acadêmico do que

efetivo resultado em mudanças substanciais nas práticas pedagógicas nas escolas.

O professor, então, diante do contexto das diferentes abordagens pedagógicas na escola, depara-se com o desafio de apropriar-se dessas concepções ou de alguma delas, ou de permanecer utilizando em sua prática docente a concepção considerada “tradicional”. Tem sido constatado, porém, que muito mais a concepção tradicional tem predominado do que a opção pelo desafio de novas abordagens.

São pertinentes, por isso, as reflexões a respeito da efetividade dessas concepções pedagógicas no sentido de qualificar a prática docente, fundamentalmente a sua contribuição na relação teoria e prática nas aulas da Educação Física escolar. Reconhece-se, porém, que foram amplamente destacados e publicizados os avanços teóricos como, por exemplo, o aprofundamento das questões epistemológicas e político-sociais dessas concepções pedagógicas para a Educação Física brasileira. Mas isso não tem garantido, de modo geral, práticas docentes na escola com qualidade de ensino.

Segundo Bracht (2003, p. 52), a compreensão do que significa “ensinar/ aprender” não é tão homogênea como parece ser: apesar da ideia muito comum de que ensinar um esporte é ensinar a praticá-lo, já se pode observar uma ideia de aprender “coisas” a respeito do esporte. Conhecer os esportes no âmbito da Educação Física escolar, para o autor, vai muito além de executá-lo, pois visa também a perceber sua inserção social, cultural e política. É preciso reconhecer que a Educação Física escolar tem o papel social e educativo de ser a mediadora da cultura, e que a partir da cultura geral seleciona o conhecimento específico – cultura corporal de movimento – para daí tematizar, contextualizar e sistematizar.

As práticas docentes no cotidiano escolar denunciam fortemente que o modelo de ensino-aprendizagem orientador das práticas docentes, direcionado para o conteúdo esporte, não tem conseguido atingir, mobilizar, transformar e qualificar o grau de satisfação prometido, nem na dimensão de mérito técnico-científico, nem na dimensão cultural-humana. Mas nem por isso o esporte perdeu a condição quase mágica de supervalorização nas aulas de Educação Física escolar, tanto que para Bracht (2003, p. 52) cristalizou-se um imaginário social sobre a Educação Física, que a entende, basicamente, como um espaço e um tempo escolares vinculados ao fenômeno esportivo: o esporte é o conteúdo central tratado nas aulas pelos professores.

Faz-se necessário destacar, porém, que o entendimento de que o conteúdo Esporte seja hegemônico nas aulas de Educação Física na escola não é um consenso na área. Destacam-se nesse sentido os estudos de González e Fensterseifer (2006, p. 739-740), Machado et al. (2010, p. 130-134) que corroboram com a compreensão de que a prática pedagógica hegemônica na Educação Física escolar atualmente é o abandono da docência ou desinvestimento pedagógico.

González e Fensterseifer (2006), em seus estudos sobre o abandono da docência, buscam estabelecer critérios para a caracterização do conceito de aula, com o objetivo de marcar fronteira como de uma *não aula*. Dessa forma, os autores definem a aula como: a) um fenômeno vivo; b) dotada de intencionalidade; c) as aprendizagens e/ou desenvolvimentos procurados são fundamentais para todos os alunos da turma; d) uma aula acontece quando desempenha seu papel no projeto que articula o trabalho no médio e longo prazo; e) uma aula supõe, por parte do professor, um projeto de mediação daquele saber que se pretende que seus alunos construam e/ou da capacidade que pretende que os alunos desenvolvam.

Segundo os autores, uma aula como um fenômeno vivo deve ser planejada com antecedência, por mais que possam ocorrer situações inesperadas e capazes de surpreender o professor. Quanto à prática pedagógica, González e Fensterseifer (2006) afirmam que deve ser mediada por uma intencionalidade pedagógica, ou seja, o fazer docente deve ser mediado por uma reflexão sobre o “fazer”.

Outro estudo que aborda o tema do abandono da docência é o Estudo de Caso desenvolvido por Lemos (2009) que, ao procurar compreender o desinvestimento pedagógico do professor de Educação Física no Ensino Fundamental, identificou entre uma das causas a falta de compreensão acerca da especificidade/função pedagógica do componente curricular Educação Física no âmbito da escola, somada à dificuldade de operar a mediação entre teoria e prática, refletindo diretamente na forma como o professor orienta a sua prática. O estudo apontou a dificuldade de o professor investigado produzir uma prática pedagógica reflexiva na perspectiva de aproximação da teoria com a prática. E constatou, quanto ao professor colaborador, que sua didática se resumia a mobilizar os conhecimentos adquiridos por meio das disciplinas práticas que tivera na formação inicial e a teoria se resumia ao ensino das regras esportivas.

O estudo realizado por um grupo de pesquisadores (MACHADO et al., 2010), investigou o desinvestimento de um professor de Educação

Física em relação à sua função pedagógica por meio de um estudo de caso etnográfico. O texto também compartilha com as pesquisas supracitadas quanto a uma das principais características da prática pedagógica nas aulas de Educação Física escolar, que é o abandono da docência ou o desinvestimento pedagógico. Machado et al. (2010, p. 131-132) entendem que o desinvestimento da docência é um estado permanente do seu fazer docente, que caracteriza aquele professor que permanece em seu posto de trabalho, mas que abandona o compromisso com a qualidade do trabalho docente.

O professor que se encontra em estado de desinvestimento pedagógico, segundo o estudo, apresenta com frequência algumas características, tais como: a) administrador de material didático; b) assume uma postura de compensador do tédio dos alunos produzido nas outras disciplinas; c) por não se empenhar ou por uma ausência de pretensão com a prática pedagógica nota-se a configuração de um fenômeno de não aula, ou seja, é uma aula ausente de uma intencionalidade pedagógica.

O estudo de Machado et al. (2010, p. 143), que teve como objetivo compreender o fenômeno do desinvestimento pedagógico do professor, elegeu três grandes categorias: a) *A Educação Física como componente curricular: a escola também investe?* Nesse item o estudo apontou que a escola possui uma visão acerca da função pedagógica da Educação Física muito distante da perspectiva que a entende como um componente curricular com um saber a ser transmitido/tematizado e que se configura naquilo que se tem denominado de cultura corporal de movimento; b) *A dificuldade de operar a mediação entre a teoria e a prática.* Foi possível notar a dificuldade de o professor conceber a relação teoria e prática de forma diferente daquela vivenciada em seu curso de formação inicial em Educação Física. A teoria se resume de momentos de ensino das regras em sala de aula e, de certa forma, o professor tem aversão aos conhecimentos teóricos produzidos na área nos últimos anos; c) *O esporte como conteúdo nas aulas de Educação Física.* O professor investigado atribui ao esporte um caráter de autossuficiência, a ponto de argumentar que a prática esportiva é a dimensão da cultura que justifica a Educação Física na escola, tanto que o professor trata a Educação Física e o esporte como se fossem equivalentes, ou seja, não promove uma distinção entre ambos. O estudo de Machado et al. (2010, p. 144) percebeu que o professor parece refém de uma espécie de senso-comum em que o *esporte educa*, ou seja, o simples envolvimento com o esporte teria um efeito positivo, o que gera

no imaginário social a *supervalorização* do esporte, provocando uma *pseudovalorização* da Educação Física e uma *desvalorização* da prática pedagógica dos professores.

Diante desse cenário indaga-se: é possível haver uma prática docente na Educação Física escolar quanto ao trato do conteúdo esporte, numa dimensão “inovadora” e/ou “diferenciada”, sendo o espaço escolar visto, por vezes, como impeditivo de desenvolver um ensino com qualidade por causa das limitações do contexto/realidade escolar, tais como estruturais, materiais, didáticas, sociais, culturais, financeiras e educativas?

E é esse espaço educacional que mais interessa e instiga a compreensão no presente estudo, o qual analisa a prática docente do professor de Educação Física quanto ao tratamento dado ao conteúdo Esporte. Em outras palavras, o fenômeno é a prática pedagógica do professor, com o propósito de entender como o mesmo mobiliza o conteúdo esporte, analisando suas possibilidades, limites, tensionamentos e desafios.

Procura-se, então, encontrar algumas razões dentre as quais se acredita que compreender o ensino dos esportes na Educação Física escolar ainda mereça atenção, mediante o entendimento de que: a) o esporte foi e continua sendo uma expressão hegemônica da cultura de movimento no mundo contemporâneo; b) o esporte é/era o conteúdo predominante no ensino da Educação Física; c) o sistema esportivo reconhece a escola como uma instância fomentadora de valores sociais, de significados e sentidos intra e interpessoal, na elaboração de hábitos, ou seja, do esporte como um princípio educativo; d) o esporte na escola tem como uma das bases da legitimação social a sua contribuição para a garantia da qualidade de vida e saúde (as sociologias críticas do esporte e da educação vão questionar e levantar dúvidas quanto ao valor educativo do esporte); e) a escola ainda é, para determinada classe social, a oportunidade ímpar de ter experiências singulares no universo dos esportes. Finalmente, é necessário avançar no tratamento do fenômeno esporte, ou seja, de modo que o ensino dos esportes enquanto conteúdo da Educação Física escolar contemple a elaboração de outras orientações didático-pedagógicas, inclusive capazes de sustentar o discurso da crítica ao próprio esporte.

Diante dessas questões elege-se como objetivo fundador desta pesquisa/investigação compreender a prática pedagógica de um professor de Educação Física (Estudo de Caso Etnográfico), seus limites, possibilidades e, fundamentalmente, a maneira como mobiliza

os conteúdos, tendo como eixo articulador o ensino dos esportes nas aulas de Educação Física escolar, tomando as propostas oficiais não mais por sua efetividade, mas sim por seu conteúdo, porque elas traduzem a maturidade teórica do ensino dos esportes. Pretende-se, então, realizar um mergulho na prática pedagógica do professor para compreender em que medida este articula e sustenta pedagogicamente a relação teoria e prática no ensino dos esportes.

Este estudo propõe-se a compartilhar e socializar a existência da prática docente na Educação Física escolar que se reconhece, senão como “verdadeira”, “correta”, e “inovadora”, ao menos capaz de dar respostas satisfatórias à realidade escolar, apresentando assim, pelo menos, o exemplo de uma prática docente diferenciada e comprometida com mudanças sociais, educativas e culturais.

A escolha do Estudo de Caso já é reveladora do potencial do referencial teórico que sustenta a prática pedagógica do professor colaborador, bem como pelo reconhecimento de sua docência comprometida com a formação educacional e cultural dos alunos nas aulas de Educação Física escolar na Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes/RS.

Esta tese situa-se no âmbito das pesquisas contemporâneas sobre o ensino, mais especificamente mediante uma investigação, que tem como propósito elucidar a opção por determinados saberes e formação docente e suas implicações/ contribuições na respectiva prática docente, em especial no ensino do conteúdo do esporte nas aulas de Educação Física de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental. Trata-se, portanto, do Estudo de Caso de um profissional de Educação Física sobre a sua prática pedagógica no ensino do conteúdo Esporte na Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes, da cidade de Ijuí/RS.

A proposta é adentrar nos “porões” mais profundos da vida profissional do professor Gilmar Wiercinski, com o objetivo de compreender como o mesmo mobiliza os seus saberes, indagando-lhe: *Que saberes são esses? Qual a influência e o lugar da formação inicial e continuada em seu trabalho docente? Quais os saberes da sua vida escolar que contribuíram em sua prática docente? O que há de “tradicional” e de “inovador” no seu trabalho docente? Que tratamento pedagógico destina ao conteúdo esporte? Como mobiliza os saberes do conteúdo esporte? Que fundamentos teóricos sustentam o tratamento do conteúdo esporte?* Ou seja, busca-se entender em que medida o professor faz a opção de tomar como referência teórico-metodológica do ensino do conteúdo dos esportes as propostas oficiais

(Lições do Rio Grande), não apenas por sua efetividade, mas sim por seu conteúdo, porque elas traduzem certa maturidade teórica do ensino dos esportes.

Entende-se que na medida em que o professor opta pelas propostas oficiais como referência teórica do ensino dos esportes, sua prática pedagógica se move por reflexões, tensões, resistências e rupturas imanentes à prática pedagógica da Educação Física. É, portanto, o propósito deste estudo compreender e reconhecer o quanto é complexo e desafiador optar por uma iniciativa (prática pedagógica) no ensino do esporte na Educação Física escolar, em que o professor tem as propostas oficiais a sua “disposição” para tomá-las como referência teórica.

Nos capítulos que seguem serão esclarecidos os rumos da investigação, que constarão de três eixos de questões específicas, cuja importância é colocada em evidência pela literatura científica sobre o ensino nestes últimos anos. Procurar-se-á compreender a prática docente/pedagógica do professor, objetivando a análise a partir de três pontos: os saberes docentes, a formação de professor e o trabalho curricular.

O primeiro eixo aborda a formação inicial, ou seja, a aprendizagem do trabalho docente, a relação entre os componentes disciplinares e os demais componentes pedagógicos e práticos. Compreender como o professor julga a formação inicial no que se refere ao ensino do conteúdo esporte. Entender como o professor constrói seus saberes em múltiplos espaços formativos/educativos/sociais e, também, em suas experiências profissionais e até pré-profissionais se estará compreendendo a formação em relação a esses outros espaços.

Nesse sentido, as questões que emergem nesse eixo são as explicitadas a seguir: *a partir de sua formação inicial e continuada e de sua experiência profissional, que saberes o professor aponta como fundamentais em sua prática docente? Qual o peso, lugar e significado dos componentes disciplinares nos saberes por ele indicados? Qual o peso, lugar e significado das experiências da vida escolar e de outros espaços sociais no que concerne à prática dos esportes? Identificar os componentes curriculares que na formação inicial trataram sobre a temática esporte, contribuindo para uma compreensão mais crítica e pedagógica do fenômeno esporte, ou seja, que busca a superação da hegemonia do paradigma da racionalidade instrumental? Os componentes curriculares que abordam a temática Esporte na formação inicial contemplaram o projeto político-pedagógico do curso? Como o*

professor avalia a formação inicial frente à aprendizagem dos componentes curriculares que abordam a temática Esporte? Qual é o peso, lugar e significado dos componentes curriculares que tratam a temática esporte na aprendizagem do ofício de ser professor, por exemplo, que valorizou o saber da experiência, ao aprender fazendo, ao sentimento de competência que o mesmo possui e ao seu saber-ensinar?

O segundo eixo diz respeito aos saberes, tendo como centro o ensino, ou seja, trata dos saberes que se encontram na base da profissão, segundo o professor colaborador do Estudo de Caso. Tendo como referência e compreensão a formação e a experiência profissional do professor Gilmar Wiercinski, pergunta-se: *Que saberes o professor colaborador aponta como fundamentais no seu trabalho docente no ensino do conteúdo esporte? Quais os saberes considerados mais importantes no trabalho docente para o ensino do conteúdo esporte? Que lugar, peso e significado ocupam as “Lições do Rio Grande” no planejamento e ensino do conteúdo Esporte na disciplina Educação Física? Quais os recursos didático-metodológicos (áudio visuais, informática, televisão, Internet, apostila do estudante, caderno do estudante) utilizados no trabalho docente no ensino do conteúdo esporte?*

O terceiro eixo aborda o trabalho curricular, isto é, a relação entre o componente curricular Educação Física e a atividade docente quanto ao trabalho no âmbito da estrutura curricular do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série. *Como o professor colaborador situa seus saberes em relação ao trabalho curricular? Que relação desenvolve com os saberes vigentes no projeto político-pedagógico da escola? Como os demais componentes curriculares “recebem” a disciplina Educação Física ministrada pelo professor Gilmar Wiercinski? Que lugar, peso e significado a disciplina Educação Física ocupa na Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes? Como o professor Gilmar Wiercinski define a disciplina ensinada, bem como suas finalidades?*

Entende-se que toda pesquisa passa por um interesse e aposta individual, mas também possui o compromisso e a responsabilidade de suscitar debates, reflexões e críticas para o coletivo dos profissionais que pensam sobre as questões inerentes à Educação Física e também sobre o lugar que ocupa o esporte e como é seu tratamento nas aulas de Educação Física escolar.

O pesquisador deve ser movido a desafios e, por essa razão, quando da escolha do tema desta pesquisa, foi motivado por certa identificação, curiosidade, instigação e vínculo com o tema a ser

investigado. Apostou-se na inseparável influência da história de vida do pesquisador com o tema a ser investigado. Essa história de vida é decorrente de experiências que podem ser comparadas a uma viagem na qual se sabe o ponto de partida, mas não se sabe o ponto de chegada.

Ao buscar compreender a prática pedagógica do professor de Educação Física desenvolvida no interior da escola, mais especificamente no ensino dos esportes, comparou-se tal processo a uma viagem, pois da mesma forma como realizá-la, segundo Bondía (2002), é durante seu transcurso que acontece o processo formativo: na medida em que o indivíduo conhece os acontecimentos novos também se transforma em ser humano.

Por isso, explicitam-se algumas razões quanto à necessidade de o ensino dos esportes ainda merecer atenção, entre as quais a concepção de que: a) o esporte foi e continua sendo uma expressão hegemônica da cultura de movimento no mundo contemporâneo, mesmo com a abordagem de outras práticas da cultura corporal de movimento; b) o esporte é/era o conteúdo dominante no ensino da Educação Física; c) o sistema esportivo reconhece a escola como uma instância fomentadora de valores sociais, de significados e sentidos intra e interpessoal, na elaboração de hábitos, ou seja, do esporte como um princípio educativo; d) o esporte na escola tem como uma das bases da legitimação social a sua contribuição para a garantia da qualidade de vida e saúde (as sociologias críticas do esporte e da educação vão questionar e levantar dúvidas quanto ao valor educativo do esporte); e) a escola ainda é, para determinada classe social, a oportunidade ímpar de ter experiências singulares no universo dos esportes; f) e, finalmente, a convicção de entender que se necessita avançar no tratamento do fenômeno esporte, ou seja, no ensino dos esportes enquanto conteúdo da Educação Física escolar na perspectiva de elaborar outras orientações didático-pedagógicas capazes de sustentar o discurso da crítica ao próprio esporte.

Este estudo é composto de cinco capítulos. O primeiro apresenta o esporte na Educação Física escolar, discorrendo sobre o conteúdo e a prática pedagógica dos docentes. O segundo capítulo traz a abordagem metodológica e apresenta os três instrumentos teórico-metodológicos de coleta de dados (fontes), a saber: o primeiro *a pesquisa documental*; o segundo, *a observação do campo*, e, por fim, *a entrevista*. O terceiro traz a formação inicial como originária dos saberes profissionais e questiona a formação pedagógica em relação à prática disciplinar, o estudo avança apresentando a prática como ponto de partida para a

reflexão. O quarto capítulo é destinado à apresentação e análise dos dados, em que o estudo é aprofundado a fim de apresentar o perfil do entrevistado, sua opção e experiência como docente, a caracterização da comunidade escolar, o planejamento da escola e análise documental. E, finalmente, no quinto capítulo, descreve-se a experiência da prática pedagógica desenvolvida na Unidade Didática do Futebol Sete.

Ao convidar os leitores a “mergulhar” neste estudo, o autor que aqui também se inclui enquanto pesquisador, provoca todos a revisitar, permanentemente, a sua prática pedagógica enquanto educadores. Nessa viagem, no intento de compreender e investigar a experiência da prática do professor de Educação Física, de algum modo especial também questiona quanto às concepções, pensamentos, sentimentos e críticas em relação à teoria e prática docente. Assim, este Estudo de Caso não tem a pretensão de generalizar o objeto de investigação, mas se coloca como uma possibilidade de os profissionais da área empreenderem uma viagem de volta para si, uma viagem ao interior de sua própria prática docente.

Capítulo 1 – O ESPORTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

O mais significativo, nas atividades humanas, não é mais aquilo que um sujeito na sua singularidade individual realiza, mas aquilo que é simples cópia ou aproximação de soluções encontradas por especialistas e aceitas como correto por uma maioria.

(Mauran).

O esporte foi tema de muitas discussões, estudos, pesquisas, debates e interpretações desde os anos 80 do século passado, quando profissionais da Educação Física brasileira, como por exemplo, Castellani Filho (1998) e Bracht (1989), abordaram o seu lugar e significado nas aulas de Educação Física escolar. O esporte, porém, continua presente no âmbito acadêmico e em outros espaços institucionais educacionais, e tem ocupado o tempo de alguns no sentido de condená-lo, enquanto outros o defendem. É preciso reconhecer, contudo, que existe um “movimento/mudança” substancial nas análises e críticas relacionadas ao esporte na escola nos anos 80 do século passado e hoje.

Por um lado, o esporte era tido como uma prática que potencializava a performance, o rendimento, a busca da superação de marcas e tempos, o selecionamento, a especialização e a instrumentalização corporal, constituindo-se numa prática pedagógica direcionada, planejada, organizada e fundamentada, na perspectiva do paradigma da racionalidade instrumental. Esse reducionismo de compreender e tratar o fenômeno esporte na Educação Física escolar produziu muitas exclusões, discriminações, comparações e um forte apelo à competição.

Emergiu, então, nos anos 80 do século passado, o movimento de crítica, por vezes mal compreendido/interpretado, não ao esporte enquanto fenômeno, mas ao modo do seu tratamento nas aulas de Educação Física escolar. Decorrente do Movimento Renovador Pedagógico, a Educação Física escolar “caiu” num espontaneísmo, ou seja, na prática ausente de intencionalidade pedagógica, decorrente da falta de uma prática pedagógica que tivesse um embasamento na teoria

que sustentava a crítica. Nesse contexto paradoxal da aula centrada no espontaneísmo “algo acontecia” nas aulas de Educação Física que se aproximava de um universo permanente – a homogeneidade.

Atualmente o debate acerca do esporte na Educação Física escolar recoloca-o como fenômeno social, plural e multifacetado, enquanto que as práticas esportivas deixam de ser analisadas de uma forma homogênea e passam a ser consideradas valores presentes e veiculadas por diferentes grupos de um mesmo contexto social, mas numa dimensão plural.

As próximas páginas, então, estão ocupadas com algumas questões que se relacionam ao tema Esporte e à Educação Física escolar, mas com especial atenção às posições de Bracht (1992, 2003), Bracht et al. (2003) e Kunz (1986, 1991, 2001), no sentido de obter subsídios teóricos para entender esse processo que se expressa enquanto produção histórico-social, ou seja, que não é natural e que não necessariamente tem a garantia de se perpetuar como hegemônica.

Considera-se importante destacar, porém, que não há a pretensão de recuperar aqui toda a crítica feita ao esporte enquanto elemento da Educação Física escolar, revisitando os argumentos prós e contras. O estudo se limita a apresentar os pressupostos dos autores citados anteriormente, pois explicitam boa parte do entendimento e do envolvimento docente com o tema e com a pesquisa acadêmica.

Concorda-se, entretanto, que o abandono da docência se faz muito presente no cotidiano das aulas de Educação Física na escola. E se reconhece, no que concerne especificamente ao conteúdo tratado, apesar de o mesmo não apresentar um planejamento, uma organização didática, uma contextualização, enfim, um comprometimento pedagógico com a qualidade do ensino, que o conteúdo do esporte tem se tornado mais presente, apesar de toda a fragilidade com que é abordado, ou seja, é muito significativa a visão reducionista do esporte nas aulas de Educação Física.

Para Bracht (2003, p. 52) cristalizou-se no imaginário social que a Educação Física reflete basicamente um espaço e um tempo escolares vinculados ao fenômeno esportivo. Já o esporte é tido como o conteúdo central tratado nas aulas pelos professores, a prática corporal mais veiculada por eles e a mais valorizada pelos alunos em relação às demais atividades curriculares e extracurriculares.

No entendimento de Bracht (2003, p. 52), a compreensão do que significa “ensinar/aprender esporte” não é homogênea, tranquila, pacífica, sem resistência por parte dos professores da área. Apesar da

ideia muito comum de que ensinar um esporte é apenas ensinar a praticá-lo, já existe uma compreensão e a necessidade de que a teoria/prática esportiva, enquanto parte do conteúdo a ser ensinado na escola, deve ser mediada por uma teoria pedagógica crítica, reconhecendo o esporte como um fenômeno socialmente produzido.

A crítica que Bracht (2003) direciona à Educação Física escolar, portanto, é no sentido de que falta aos professores deste componente curricular aproximar-se das práticas docentes, na perspectiva de refundar as teorias. O autor destaca que o ensino do esporte na Educação Física escolar não tem avançado na formação cultural e, por isso, tem que existir, para o autor, uma finalidade pedagógica enquanto conteúdo, já que a Educação Física é uma disciplina/componente curricular na formação de subjetividades.

Na perspectiva de superar um ensino dos esportes escolar voltado para a lógica da performance, do rendimento, enfim, a crítica de Bracht (2000, p. 19) reconhece que se tem dificuldades para realizar uma prática pedagógica crítica em Educação Física escolar envolvendo o fenômeno esportivo cultural. Por outro lado, o autor diz que ela está sendo construída, logo, não a trata como uma missão impossível.

O que Bracht (1992) vai sinalizar como uma possibilidade de enfrentamento ou de resistência para o tratamento do fenômeno esporte na escola é compreender a Educação Física enquanto um componente curricular que deve tratar os conteúdos curriculares mediados por uma prática pedagógica. O autor defende a posição de que a da Educação Física deve ser reconhecida como uma prática que tematiza com intenção pedagógica as manifestações da cultura corporal de movimento, universo no qual se inclui o esporte.

Bracht (2000, p. 18) entende e defende a ideia de que o esporte na escola, ou seja, o esporte enquanto atividade escolar, só tem sentido se integrado ao projeto pedagógico da escola. Para isso, é necessário, segundo o autor, analisar o quadro das concepções pedagógicas e fazer opções, compreendendo as diferentes manifestações do esporte e, também, integrando essas análises discursivas na concepção pedagógica escolhida enquanto opção.

Já Kunz (1986, 1991) vai tecer sua crítica ao tratamento do esporte na Educação Física escolar, tomando como referência a subordinação desse componente curricular aos códigos, sentidos e normas das instituições esportivas extraescolares. Discorre que o esporte na escola merece maior análise para a imagem de Homem/Mundo,

subjacente à sua concepção teórico-prática, tornando-se realmente transparente a todos.

Para Kunz (1986, p. 64), as institucionalizações desportivas no contexto escolar impedem que o esporte possa servir de meio para uma efetiva ação socioeducacional crítica com os educandos. Em função disso, a redução destas possibilidades se deve a um conjunto de princípios básicos constitucionais do esporte de rendimento, especialmente os princípios da *sobrepujança* e das *comparações objetivas*. Destes princípios gerais se desprendem outros especiais que vão influenciar o sentido/significado das práticas corporais, e que privilegiam a comparação de rendimentos. As consequências se evidenciam no natural desenvolvimento de mecanismos que Mauran (apud KUNZ, 1986, p. 64) definiu como tendências, produzidas por todo sistema esportivo normatizado: *a tendência de selecionamento*; *a tendência da especialização* e *a tendência da instrumentalização*.

Com base nessa perspectiva, Kunz (1994) enfatiza o que considera uma tendência em qualquer situação, de que o esporte é praticado independente dos motivos que levam a sua prática, seja pelo lazer, rendimento ou enquanto Educação Física escolar: a normatização e a padronização dessas práticas impedem a realização de outras experiências de movimentos, assim como reprimem um envolvimento mais subjetivo e intersubjetivo dos indivíduos nas práticas do esporte.

A crítica de Kunz (1986, p. 63; 1991, p. 110) ao ensino do fenômeno esportivo na escola, portanto, refere-se ao problema da expansão da exclusividade e do caráter de evidência e inquestionabilidade que o fenômeno esportivo adquiriu no contexto escolar. Para o autor, a escola reproduz o modelo de esporte nas aulas de Educação Física, desprovido de reflexão e tematização. Ele destaca ainda que a institucionalização desportiva no contexto escolar impede que mesmo o esporte, mas especialmente o Movimento Humano, possa servir de meio para uma análise crítica histórico-social na perspectiva de os alunos se constituírem sujeitos capazes de compreender e interpretar o fenômeno esportivo, reconhecendo sua diversidade, pluralidade e complexidade enquanto construção social.

Na perspectiva de superar o reducionismo e o sentido acrítico dado ao fenômeno esporte enquanto conteúdo da Educação Física escolar, Kunz (1991 e 1994) procura transcender a visão do ensino do esporte destituído do senso crítico, quando apresenta uma proposta curricular denominada crítico-emancipatória, fundamentada na teoria da ação comunicativa do filósofo Jürgen Habermas. Essa concepção

valoriza a compreensão crítica do mundo, da sociedade e de suas relações, sem a pretensão de transformar esses elementos apenas por meio escolar.

Do ponto de vista das orientações didáticas que apresenta em suas orientações didático-metodológicas, Kunz (1991 e 1994) considera necessário que o professor deva proporcionar ao aluno um confronto/enfrentamento, num primeiro momento, do educando com a realidade do ensino. Esse confronto expressa um processo de reflexões, tematizações, questionamentos e libertação de condições limitantes e coercitivas impostas pelo sistema social vigente. Esse mesmo sentido explicita-se na contextualização de temas compreendidos pela cultura de movimento: esporte, jogo, lutas, ginástica e atividades rítmicas e expressivas. Esses elementos são produzidos pela humanidade e são datados, portanto, são decorrentes do processo histórico-social e devem ser ensinados por meio de uma sequência de estratégias, denominadas “transcendência de limites”, na qual o aluno é confrontado com a realidade do ensino e seu conteúdo, em especial a partir de graus de dificuldade, com os seguintes passos: encenação, problematização, ampliação e reconstrução coletiva do conhecimento (KUNZ, 1994, p. 123).

Dessa forma, para Kunz (1994, p. 75), na concepção de ensino que se orienta nos pressupostos apresentados da pedagogia crítico-emancipatória e se explicita na prática pela didática comunicativa privilegiada pelos planos do agir para o trabalho, para a interação e para a linguagem, três atributos máximos da capacidade heurística humana não se resumem apenas a conceber uma Educação Física e, particularmente, um ensino do esporte num **saber-fazer**, mas incluem, preponderantemente, o **saber-pensar** e o **saber-sentir**.

Para Kunz (1986, p. 67), é necessário que os profissionais da área busquem desenvolver um ensino do esporte mediado por pressupostos pedagógicos nos quais o conteúdo Esporte seja concebido como um fenômeno sócio-histórico-cultural que deve ser ensinado aos alunos enquanto uma produção da humanidade a ser problematizado/tematizado/contextualizado e sistematizado.

Kunz (1986, p. 69) destaca que o esporte no âmbito escolar necessita talvez de muito mais reflexão/compreensão do que ação/prática. Como o esporte é uma manifestação e produção sócio-histórica, quando tratado enquanto conteúdo da Educação Física escolar deve ser tematizado no sentido de que os educandos possam entender/compreender tal fenômeno como uma produção humana, pois

não pode, para o autor, acontecer um ensino exclusivamente centrado na prática, destituído de um saber crítico/reflexivo a respeito desse fazer. Segundo o autor, a compreensão do esporte como fenômeno sociocultural auxiliará os educadores e educandos a melhor compreenderem o contexto social do qual o esporte faz parte.

No entendimento de Kunz (1994, p. 39), o conteúdo para o ensino dos esportes na Educação Física não pode ser apenas prático. A realidade do esporte deve ser constantemente problematizada para tornar transparente o que ela é e saber decidir sobre o que ela poderia ser. Para o autor, na análise crítica do esporte, portanto, deve ser oferecida a oportunidade de tematizá-lo de diferentes formas, mediante programas ou cursos específicos. Isso vai acarretar novas exigências, possibilitando aos alunos um alargamento dos pressupostos de valores, da ética, da concepção de mundo, da sociedade, da educação, do conhecimento, da ciência...

Tanto para Bracht (1992) quanto para Kunz (1986), o movimento humano nos esportes centrados somente na racionalidade instrumental não desafia nem mobiliza os educandos a vivenciarem, a experienciarem uma perspectiva teórico-prática da compreensão e da potencialização dos seus sentidos e significados. O modelo de ensino esportivo pautado na racionalidade instrumental não se concebe na dimensão da inesgotabilidade; pelo contrário, ele se esgota no ensino e desenvolvimento de um padrão motor/técnico, destituído de uma prática pedagógica que potencialize a dimensão subjetiva dos sujeitos.

Assim, pode-se identificar nas abordagens analisadas por Bracht (1992) e Kunz (1986), alguns pontos em comum: *o primeiro* é relativo aos pressupostos, à crítica realizada ao esporte praticado na escola; *o segundo* adverte que essa crítica está direcionada ao processo de ensino-aprendizagem do conteúdo esporte, principalmente quanto as suas possibilidades de formação cultural e educacional; *o terceiro*, que os autores têm a pretensão e o desejo de que o ensino do esporte na Educação Física escolar seja contextualizado/tematizado e reconhecido como produção histórico-social; *o quarto*, que os autores acenam para as propostas de intervenção numa perspectiva em que o conteúdo Esporte na escola seja mediado por um processo educativo crítico e reflexivo; *o quinto*, que a prática pedagógica do ensino do conteúdo Esporte contemple a pluralidade e a diversidade das práticas corporais do fenômeno esporte; *o sexto*, que suas críticas não remetem ao fenômeno esporte, mas sim ao seu tratamento nas aulas de Educação Física escolar, ou seja, a redução da complexidade que é o esporte; *o sétimo*,

que suas críticas remetem ao sentido “restrito” do tratamento do esporte no âmbito escolar; *o oitavo*, mesmo com abordagens teóricas diferentes, mas não contraditórias, segundo Corrêa e Moro (2004, p. 98), pedagogias não propositivas e não sistematizadas, Bracht (crítico-social) e Kunz (crítico-emancipatória) reivindicam e defendem a ideia de que a Educação Física é entendida como uma prática que deve tematizar com uma intenção pedagógica as manifestações da cultura de movimento e entre as quais o esporte, procurando potencializar aos alunos um alargamento dos pressupostos de valores, da ética, da concepção de mundo, de sociedade, de educação, de movimento humano, de conhecimento, mas fundamentalmente de avançar na formação cultural; *o nono*, ambos os autores reconhecem que as teorias da Educação Física avançaram nas abordagens teóricas, principalmente pela aproximação com a área das Ciências Humanas e Sociais, mas que isso apresentou limites para mudanças mais substantivas no que concerne à concepção de ensino, de conteúdo e de método, como nas condições de possibilidades na prática pedagógica no ensino do conteúdo Esporte na escola; *o décimo*, que o ensino do esporte na Educação Física escolar só tem sentido se o mesmo estiver integrado ao PPP da escola.

1.1 CONTEÚDO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Compreender a relação esporte e conteúdo na Educação Física escolar remete à reflexão e ao entendimento de que o papel do conteúdo de ensino tem sido objeto de estudos em que ora é valorizado como fim em si mesmo, acima do método, aos procedimentos, aos recursos didáticos; mas, em alguns casos, é desacreditado ou aceito tão somente quando a serviço da conscientização; e em outros, como fator de instrumentalização. Segundo Saviani (2003, p. 4), existem posicionamentos distintos em relação ao papel do conteúdo: os que tomam o conteúdo como um fim em si mesmo; os que o tomam como pretexto para a sociabilidade, para a integração, para a conscientização; e os que o tomam como instrumento de participação social.

Para a autora supracitada (2003, p. 138), as disciplinas escolares devem proporcionar ao aluno a aquisição de conhecimentos, a formação de habilidades e práticas tanto gerais como específicas, o desenvolvimento da atividade criadora e formação de sentimentos e atitudes, convicções e qualidades positivas da personalidade. Nesse sentido, a organização das disciplinas escolares exige que se tenha

clareza sobre seu papel na educação do indivíduo e sua contribuição para a formação de uma concepção científica de mundo.

Para Libâneo (1998, p. 130), a escolha de conteúdos de ensino de um programa curricular deve seguir um princípio básico que é reconhecer que os conhecimentos e modos de ação emergem das práticas sociais e históricas dos homens que vivem coletivamente, assimilados e reelaborados, constituindo-se como instrumentos de ação para a intervenção social e histórica.

O debate em torno do que ensinar e como ensinar nem sempre se faz acompanhar de reflexões sobre por que e para que ensinar e, raramente, de especificação quanto a quem se dirige o ensino. Nesse cenário, a Educação Física escolar assume um papel preponderante no ensino do conteúdo esporte, ou seja, na definição de como tratá-lo na escola, com que abordagem contemplar, como tematizá-lo, como contextualizá-lo, enfim, como tratá-lo como um conhecimento pedagógico.

Segundo González (2006a, p. 70), um dos desafios da Educação Física escolar brasileira atual é a possibilidade e a pertinência de pensar e desenvolver um projeto curricular para organização e sistematização dos conteúdos de ensino desta disciplina no conjunto dos anos escolares. O autor parte da ideia de que, se a Educação Física é um componente curricular responsável por um determinado campo de saber, os professores da área devem fazer o esforço de explicitar o conjunto de conhecimentos que se entendem de responsabilidade deste componente curricular e explicar como eles se organizam para potencializar a assimilação ativa e significativa dos conteúdos por parte dos alunos.

Oliveira (apud GONZÁLEZ, 2006a, p. 71), diz que “um dos grandes problemas da Educação Física escolar está em organizar e sistematizar os conteúdos a serem trabalhados ao longo da vida escolar, da educação infantil até o ensino médio”. O autor entende que existem várias propostas indicadoras de como trabalhar, porém, elas são embrionárias quando se trata de estruturar e organizar os conteúdos da área.

González (2006a, p. 72) relata que no cotidiano de assessorias a grupos de professores pela Universidade, percebe-se que o projeto curricular de Educação Física é praticamente ausente na maioria das aulas das escolas da região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Os professores, ou pelo menos parte deles, sentem falta de auxílio no desenvolvimento da matéria de ensino, e uma das “queixas” é a falta de

definição dos conteúdos por séries, tanto do Ensino Fundamental como Médio.

No que concerne especificamente ao conteúdo Esporte na Educação Física escolar, Assis (2001, p. 16) entende que hoje não só o esporte é conteúdo exclusivo ou prioritário para a organização das aulas, mas outras manifestações da cultura de movimento estão sendo esportivizadas, por exemplo, por meio da realização de competições e da uniformização de regras. O autor considera que as críticas dirigidas ao esporte podem ser resumidas em duas dimensões que não se excluem e não se articulam. A primeira dimensão é de que o esporte estaria a serviço da instituição esportiva, reconhecida como o esporte na escola; a segunda estaria a serviço da instituição educacional ou de valores educativos, sendo o esporte da escola.

Ao retomar as duas dimensões da crítica ao esporte na escola, Assis (2001, p. 17) entende que elas remetem a problemas de diferentes matizes, que exigem reflexões e respostas para o ensino do esporte escolar. Entre os desafios, o autor aponta o problema de ordem metodológica, que remete ao trato com o conhecimento do esporte, baseado em uma determinada perspectiva da Educação Física. Ou seja, são questões e decisões no plano da organização e da seleção dos conteúdos de ensino, considerando o tempo, os espaços pedagógicos e as finalidades da escola. De outro, destaca o problema de ordem teórica, no sentido mesmo de explicação e interpretação da realidade, que é a própria caracterização do esporte, bem como a leitura que se faz do seu surgimento e desenvolvimento.

A Educação Física escolar, para Kunz (2001), ao referir-se ao tema, tem a necessidade de desenvolver “um programa mínimo de conteúdos e métodos para cada série escolar, com características flexíveis, para atender, principalmente, problemas de infraestrutura e material”.

Para Kunz (1994, p. 17), nos últimos anos, muito se tem discutido e produzido sobre o ensino dos esportes na Educação Física escolar, fundamentalmente a respeito da necessidade de recuperação da qualidade de ensino, situada no plano da revalorização do conteúdo. Nos anos 80 do século passado, para o autor, apresentaram-se duas tendências de críticas ao ensino dos esportes na escola, sendo que a primeira questionava, criticava e dava entender que tudo estava errado na Educação Física e nos esportes, sem, no entanto fornecer elementos para mudança prática; a segunda se preocupava com a apresentação de

um modelo alternativo sem questionamentos profundos, especialmente sobre a relevância sociopolítica e educacional dessa alternativa.

Bracht (1992, p. 58) aborda brevemente, numa das raras vezes, a relação esporte, Educação Física e conteúdo, em sua obra de 1992, intitulada Educação Física e Aprendizagem Social, no sentido do conteúdo socioeducativo do esporte. Apresenta a discussão das contribuições da atividade esportiva na socialização das crianças, contribuição essa que tem sido utilizada como justificativa para a inclusão da Educação Física nos currículos escolares.

A crítica emitida por Bracht (1992, p. 59) é no sentido de que a corrente de pedagogos que defendem a ideia de o esporte contribuir para a socialização das crianças, escamoteia ou não parte de uma análise crítica entre Educação Física e esporte. Reconhece-se a crítica de Bracht no momento histórico no qual a Educação Física encontrava-se e continua sendo pertinente, porém, não avança na perspectiva de sinalizar especificamente como abordar e quais os conteúdos específicos para a Educação Física.

Betti (1991) indaga: deve o esporte integrar-se na Educação Física? Se sim, que tipo de esporte? O autor defende o esporte como um dos conteúdos da Educação Física escolar:

Introduzir o aluno no universo cultural das atividades físicas, de modo a prepará-lo para delas usufruir durante toda a sua vida [...]. Devem-se ensinar o basquetebol, o voleibol, a dança, a ginástica, o jogo, visando não apenas o aluno presente, mas o cidadão futuro, que vai partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física. Por isso, na Educação Física escolar, o esporte não deve restringir-se a um fazer mecânico, visando um rendimento exterior ao indivíduo, mas tornar-se um compreender, um incorporar, um aprender atitudes, habilidades e conhecimentos, que levem o aluno a dominar os valores e padrões da cultura esportiva. (BETTI, 1991, p. 58).

Betti (1991) avança no sentido de anunciar a importância da Educação Física escolar contemplar a diversidade, ou seja, o universo da cultura de movimento, como um direito de os alunos terem acesso por

meio do componente curricular para usufruir a partir de suas escolhas no seu cotidiano.

Assis (2001, p. 117) propõe compreender o lugar e o papel do esporte na escola a partir de proposições pedagógicas anunciadoras de mudança. Para tanto, elege três autores que tratam do tema: Kunz (1994), Castellani Filho (1998) e Vago (1996).

Retoma-se o estudo realizado por Assis (2001) no sentido de elucidar como referidos autores contemplam o conteúdo Esporte na Educação Física escolar.

A obra de Kunz (1994) intitulada *Transformação didático-pedagógica do esporte*, segundo o próprio autor, parte da consideração da ausência de propostas teórico-práticas ao nível do desenvolvimento concreto na realidade escolar e tem a finalidade de contribuir para os avanços das reflexões/produções didático-pedagógicas da Educação Física. A referida obra contempla a pedagogia crítico-emancipatória e a didática comunicativa.

Kunz (1994) elege como questão fundadora de seu texto saber sob quais condições e de que forma o esporte deve e pode ser praticado na escola. Para isso elege o desenvolvimento da competência comunicativa social. No tratamento do conteúdo esporte, o autor vai acenar para três dimensões de competências, a saber: *competência objetiva à categoria trabalho; competência social à categoria interação e competência comunicativa à categoria linguagem*.

Kunz (1994) apresenta em sua obra uma experiência da modalidade esportiva do atletismo, em que propõe a utilização de um conceito amplo de esporte que tem como objeto o se-movimentar do homem, em lugar de um conceito restrito de esporte, que tem como conteúdo o treino, a competição, o atleta e o rendimento esportivo. Para o autor, o sentido amplo é diferenciado em áreas onde são contemplados, além do esporte no sentido restrito, a aprendizagem motora, da dança e as atividades lúdicas.

Já em relação ao sentido restrito, Kunz (1994) propõe as encenações pedagógicas do esporte, sustentando que essas podem auxiliar, entre outras possibilidades: 1) compreender melhor o fenômeno esportivo; 2) avaliar e entender suas mudanças históricas; 3) possibilitar o desenvolvimento de diferentes encenações do esporte; 4) possibilitar vivências de diferentes encenações e a interpretação de diferentes papéis; 5) entender o papel do espectador; e 6) conhecer o mundo dos esportes, que é encenado para atender aos critérios e interesses do mercado.

Em suma, a obra de Kunz (1994) aponta um trato diferenciado e crítico do esporte, que não deve afastar os alunos do esporte criticado, mas dirigir esse contato a uma “transformação” que garanta a preservação do significado, a vivência de sucesso nas atividades e a alteração de sentidos por meio da reflexão pedagógica.

No que tange aos conteúdos, Kunz (1994), em sua obra chama a atenção ao desafio da Educação Física para a organização de um “programa mínimo”, flexível e aberto, mas que possibilite acabar com a “bagunça interna”, fruto da ausência de um programa de conteúdos com hierarquia de complexidade e objetivos definidos para cada série de ensino.

De qualquer modo, com essa crítica agregou-se a preocupação de compreender ao tratamento dado ao conteúdo Esporte na Educação Física escolar, ou seja, de se saber em que medida o fenômeno esporte, ao ser reconhecido como um tema a ser abordado como conteúdo/conhecimento, era tematizado pedagogicamente. O professor, segundo Kunz (1994, p. 150), decide, de acordo com alguns fatores (entre eles o seu bom ou mau humor), o que ensinar. Por exemplo, ele pode optar por conteúdos exatamente iguais para a 5ª série do Ensino Fundamental e a 2ª série do Ensino Médio, se quiser (e muitas vezes isso acontece). Destaca Kunz (1994) que da mesma forma, o grau de complexidade no ensino pode ser exatamente igual para os dois momentos.

O segundo autor em que Assis (2001) se debruçou para compreender o lugar e o papel do esporte na escola foi Castellani Filho (1998), a partir de duas obras, a primeira intitulada *Política educacional e Educação Física* (1998) e a segunda o *Coletivo de Autores* (1992).

A primeira obra de Castellani Filho (1998) chama a atenção para que a “desesportivização” da Educação Física não conduza à desconsideração e ao abandono do esporte como conteúdo dela. Deve, sim, para o autor, levar uma crítica à mentalidade esportiva, prevalecendo na escola que a coloca a serviço da instituição esportiva.

Castellani Filho (1998) destaca a pobreza das aulas da Educação Física, por exemplo, quando é abordado o conteúdo Futebol, restringindo-se apenas ao “saber-fazer”, enquanto a dimensão teórica é reduzida ao conhecimento de regras, técnicas e táticas, além das chamadas “sequências pedagógicas” para o aprendizado do jogar futebol. Castellani Filho (apud ASSIS, 2001, p. 131) questiona a redução do conhecimento esportivo aos domínios do saber prático dos gestos técnicos e à lógica do jogo, e a não incorporação de vários

trabalhos e bibliografias da área, que abordem temáticas como a diversidade cultural e social, entre outras, e que podem ser contextualizadas nas aulas de Educação Física, sendo o esporte o meio para tal.

Castellani Filho (apud ASSIS, 2001, p. 132) retoma algumas proposições da obra Coletivo de Autores, quando aborda a questão da *provisoriidade do conhecimento*, ponto de referência para a organização e a sistematização dos conteúdos de ensino, que exige o desenvolvimento da noção de historicidade, o que se faz retrazando o conteúdo desde sua gênese e permitindo ao aluno reconhecer-se como sujeito criador e recriador, sujeito histórico na mais ampla acepção do termo. Segundo Assis (2001, p. 133), o valor da contribuição de Castellani Filho (1998) se dá porque propõe tensionar um tema delicado às proposições inovadoras, qual seja, a competição.

Castellani Filho (apud ASSIS, 2001, p. 133) diferencia a competição que deve ter lugar na escola daquela que se realiza em outros campos. Para tanto, destaca a necessidade da diferença entre o esporte “na” e “da” escola. Segundo o autor, a competição deve ser compreendida como embalagem motivadora que deverá envolver os conteúdos da Educação Física escolar.

Para Assis (2001, p. 141), é possível pensar uma cultura escolar, e nessa perspectiva reside, justamente, o fato de que o esporte penetra pelos portões da escola, ocupa seus espaços e seus tempos e sai da escola tal como entrou, sem modificações, sem alterações, tendo apenas produzido os atletas e os consumidores do espetáculo esportivo. O que o autor pretende dizer é que nas condições normais do momento, o esporte entra e sai da escola do mesmo jeito, o que significa que a cultura escolar do esporte, ou a cultura produzida pela escola, não estabelece uma tensão de forma inexorável, estando também no plano das possibilidades.

Outro autor que se debruça para refletir a respeito do esporte enquanto conteúdo da Educação Física escolar é Vago (1996) que sugere a problematização do esporte como fenômeno sociocultural a partir de valores e códigos. Dessa forma, acredita Vago que a escola produz outra forma de apropriação do esporte, produzindo outro conhecimento a seu respeito, uma vez que não é possível à escola isolar-se da sociedade já que é uma instituição social, e uma de suas tarefas é debater o esporte, criticá-lo, produzi-lo e praticá-lo.

Nessa perspectiva a escola se reconhece como produtora de cultura, por isso, segundo Assis (2001, p. 142), a escola pode

transformar-se e gerar transformações, ou seja, ela não é uma ilha, um gueto onde se possa fazer um esporte diferente, mas um lugar possível de fazer um esporte de forma diferente.

Kunz e Hildebrandt-Stramann (2004) entendem que as propostas pedagógicas “inovadoras”, decorrentes do Pensamento Pedagógico Renovador da Educação Física, contribuem significativamente na perspectiva de qualificar o processo de intervenção das práticas pedagógicas do professor de Educação Física na escola. Percebeu-se, porém, segundo os autores, que no dia a dia dos profissionais que atuam nas escolas houve apenas pequena influência, muito mais na dimensão do discurso/teoria do que na prática pedagógica/intervenção.

O Movimento Pedagógico Renovador da Educação Física brasileira, apesar de sua significativa contribuição na área, tinha limites e incertezas em suas proposições no que tange às possibilidades de o esporte se constituir e fazer parte de um projeto político-pedagógico inovador/alternativo. Decorrentes desse processo renovador emergiram pedagogias para a Educação Física escolar que podem ser compreendidas/agrupadas em *não propositivas* (abordagem fenomenológica, sociológica e cultural) e *propositivas* (não sistematizadas e sistematizadas). Essas teorias foram estudadas por Taffarel (1997ab) e Castellani Filho (1998), e contribuíram para o desenvolvimento da Pedagogia da Educação Física, porém, no período histórico praticamente não acenam para uma proposta curricular que contemple os conteúdos dos níveis de ensino.

Entende-se que houve avanços no que concerne à Educação Física escolar, como, por exemplo, de ser uma prática pedagógica que tem como propósito tematizar a diversidade da cultura corporal de movimento; da Educação Física ser reconhecida legalmente enquanto componente curricular; a construção de Referenciais Curriculares pelos Estados; a elaboração dos PCN's; a proposição de diferentes abordagens pedagógicas para a educação física; e a construção de diferentes abordagens metodológicas. A Educação Física escolar, entretanto, ressent-se ainda de uma proposta de conteúdos para os níveis de ensino e aqui particularmente se destacaria o ensino do conteúdo Esporte.

Entre tantos desafios para qualificar o ensino da Educação Física na escola, coloca-se como uma questão primordial/pertinente, a organização dos conteúdos de ensino desta disciplina no conjunto dos anos escolares.

Aliado a essa questão e também aos estudos já desenvolvidos nessa perspectiva, Assis (2001, p. 29) destaca a necessidade de um

mergulho na prática pedagógica, tanto para legitimar as novas teorias e concepções, como para aprender (conhecer) “com os pés no chão da escola”.

Esse mergulho “com os pés no chão da escola” tem sinalizado que a prática esportiva é a dimensão da cultura que justifica a Educação Física escolar, o que representa um reducionismo do trato do conhecimento a ser desenvolvido nas aulas de Educação Física. Isso significa a compreensão de uma Educação Física calcada no esporte e que, não sendo tratada pedagogicamente, permanece carente de justificação dentro do ambiente escolar. Para os autores, não se trata de negar o esporte como elemento de ensino da Educação Física, ou ser contrário ao seu ensino na escola, mas de apontar a necessidade de que este receba um trato de fato pedagógico.

Nesse momento compartilha-se com a preocupação de Kunz (2001) ao indagar em que medida essas abordagens/propostas/estudos têm contribuído de forma significativa no sentido de provocar mudanças no tratamento do esporte nas aulas de Educação Física escolar. Ou seja, os professores que estão na escola têm-se apropriado dessas produções na perspectiva de assumir com autoria e promover mudanças didático-metodológicas do ensino dos esportes?

Para Hildebrandt-Stramann (2001, p. 22), uma das preocupações que envolvem a Educação Física é com relação ao tratamento do ensino dos esportes como conteúdo nas aulas desse componente curricular. Entende o autor que a Educação Física escolar deve contextualizar o esporte e investigar como este pode e deve ser trabalhado no âmbito da escola, sem reduzir sua complexidade. Por isso, a questão fundante em relação ao ensino dos esportes, para o autor, consiste em saber se é possível conceber a utilização do esporte nas aulas de Educação Física sem qualquer reflexão, fazendo-o dentro de uma visão pedagógica do esporte.

Segundo Oliveira (2005, p. 177), a maior crítica apresentada por Hildebrandt-Stramann (2001) em sua obra é a redução da complexidade atribuída ao esporte na escola. Para ele, essa redução da complexidade conduz e embasa uma prática do esporte numa perspectiva acrítica e descontextualizada, apenas as ações motoras e regras, empobrecendo o próprio esporte enquanto um fenômeno social e, inclusive, a condição de sujeito. Com a redução da complexidade do esporte e reconhecendo que o fenômeno se coloca como a representação de um sistema social, Hildebrandt-Stramann (2001, p. 26) propõe uma concepção na qual o sistema do esporte se caracteriza por duas regras básicas (que são as

superiores) e por determinados princípios: a regra do sobrepujar (no sentido de vencer) e a regra da comparação objetiva.

As reflexões até aqui realizadas das proposições pedagógicas que acenam mudanças tiveram o propósito de vislumbrar que lugar, peso e conteúdo do esporte são contemplados nas referidas abordagens como objetos da cultura escolar nas aulas de Educação Física.

Segundo esta análise foi possível perceber algumas aproximações teóricas interessantes, tais como: *primeiro*, que a escola é o *lócus* possível de produzir conhecimento; *segundo*, que a escola ressignifica o conhecimento produzido pela sociedade; *terceiro*, que o esporte é um fenômeno social e que as aulas de Educação Física na escola se constituem espaço para tratá-lo enquanto conteúdo curricular; *quarto*, que o esporte, por sua complexidade e pluralidade, não pode ser reduzido a um ensino voltado exclusivamente às técnicas, táticas e regras, o que significa negar e não perceber o universo de sentidos e significados que o mesmo contém; *quinto*, o esporte é considerado um fenômeno universal que pode e deve ser transformado em saber escolar; *sexto*, a maioria das proposições pedagógicas direcionadas à Educação Física escolar considera o esporte como conteúdo a ser tratado, tematizado, contextualizado e sistematizado, porém, não acena para uma sequência por série.

1.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA E SEUS SABERES DOCENTES

A expressão *prática pedagógica* está muito presente nos discursos dos profissionais da área, bem como nos escritos que abordam a temática Educação Física e sua relação com o ensino. Nesse sentido, considera-se pertinente expor o entendimento desse conceito que tem como referência a compreensão de alguns autores com quem este estudo compartilha e a quem se soma.

O conceito de *prática pedagógica* é importante para a pretensão da presente pesquisa na medida em que o seu entendimento permite compreender no trabalho de campo – Estudo de Caso Etnográfico –, o processo de intervenção dos professores de Educação Física, ajudando a conhecer e a interpretar seus sentidos e significados.

O que se entende por *prática pedagógica* nas aulas de Educação Física escolar? Compreende-se, então, que muitos dos conceitos na Educação Física possuem diferentes interpretações, o que significa que se pode estar falando sobre um mesmo conceito, mas com entendimentos diferentes. Entre os conceitos bastante presentes, tanto

nos discursos como na produção científica da área, está o da *prática pedagógica*. Por isso, considera-se relevante compreender tal conceito à luz de alguns referenciais teóricos no ensino da Educação Física escolar.

Essa temática tem sido objeto de reflexão na Educação Física brasileira ao longo dos anos, valendo destacar as contribuições de Bracht (1992, 1997), Betti (2005) e Fensterseifer (2009). Já se passaram mais de 15 anos e a temática continua sendo pertinente e objeto de reflexões e debates. Reconhece-se que toda vez que se retoma a discussão teórica a respeito do conceito de prática pedagógica ela emerge a partir de novas compreensões. Isso explicita uma característica do referido conceito, que é reconhecido como algo dinâmico, provisório e histórico.

A capacidade de acompanhar as mudanças no tratamento do conhecimento e a sua relação com os sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem (professores e alunos) elege a prática pedagógica como um aspecto didático-pedagógico fundante para se conceber uma Educação Física escolar como componente curricular e, fundamentalmente, o propósito do conhecimento na formação dos sujeitos no espaço escolar.

Bracht (1997) reconhece e concebe a prática pedagógica como objeto da Educação Física no âmbito da cultura corporal de movimento e, para ele, essa tarefa pedagógica objetiva a melhoria qualitativa das práticas constitutivas daquela cultura mediante referenciais científicos, filosóficos e estéticos. A prática pedagógica, além de abordar os aspectos acima citados, também deve tratar da educação da sensibilidade, o que significa dizer que a cultura de movimento deve contemplar, além de sua tematização e suas vivências/práticas corporais, normas e valores que orientam gostos e preferências que, junto com o entendimento racional, determinam a relação dos indivíduos com o mundo. Nesse sentido, a dimensão pedagógica também pode e deve ser considerada como um aspecto fundante e legitimador da intervenção da Educação Física para a escola.

A prática pedagógica na escola, para Bracht (1997), tem a tarefa de tematizar conteúdos voltados à cultura corporal de movimento, tendo em vista sua intencionalidade pedagógica, que significa a apropriação crítica da cultura corporal de movimento, articulando organicamente o “saber movimentar-se”, o “sentir movimentar-se” e o “saber sobre esse movimentar-se”. O autor, ao reconhecer que o objeto de uma “prática pedagógica” não tem as mesmas características fundantes de um objeto de uma ciência, considera que os conhecimentos das disciplinas

científicas podem trazer contribuições na perspectiva de qualificar a reflexão e a “prática pedagógica”, procurando articular o “saber conceitual” com o “saber prático” e transformar a própria “prática pedagógica” em campo de pesquisa (BRACHT, 2003, p. 33).

Para Bracht (2003, p. 33), as práticas pedagógicas na Educação Física devem buscar nas explicações, compreensões e interpretações sobre as objetivações culturais do movimento humano fornecidas pela ciência, argumentos para fundamentar sua prática. Esse fundamentar, para o autor, é teorizar o conhecimento específico da Educação Física, que deveria concentrar-se exatamente na integração das diferentes abordagens mediante um teorizar sintetizador de conhecimento à luz das necessidades específicas da prática pedagógica.

A partir dessa compreensão, Bracht (2003) entende que a especificidade da Educação Física no campo acadêmico é a de que ela se caracteriza, fundamentalmente, como prática pedagógica. Então, quando o autor se refere ao objeto da Educação Física, pensa num saber específico, cuja transmissão e realização seriam atribuição desse espaço pedagógico chamado de Educação Física. O autor defende a tese de que, para a configuração do saber específico da Educação Física, deve-se recorrer ao conceito de cultura corporal de movimento.

A abordagem histórica é uma das questões centrais no tratamento do conhecimento no ensino da Educação Física escolar. Bracht (1992) entende que a prática pedagógica deve tematizar os elementos da cultura corporal de movimento pela dimensão histórico-cultural. Segundo Palmer (1969), a própria experiência da interpretação/compreensão é em si mesma histórica. Então, na medida em que se propõe tematizar/contextualizar as práticas corporais nas aulas de Educação Física, este fazer será sempre uma experiência histórica que vai se tornando parte da própria história.

Numa abordagem histórico-cultural, a prática pedagógica, para Bracht (1992, p. 35), antes de tudo é uma prática social de intervenção imediata, e não uma prática social cuja característica primeira seja explicar ou compreender um determinado fenômeno social ou uma determinada parte do real. A prática pedagógica, para o autor, portanto, deverá estar vinculada a um processo de intervenção enquanto uma prática social mediada pela dimensão pedagógica.

Nessa perspectiva, o movimentar-se para Bracht (2003, p. 45), é entendido como uma forma de comunicação com o mundo que é constituinte e construtor de cultura, e o que qualifica este movimento enquanto humano é o sentido/significado do movimentar-se. O

movimentar-se, então, necessita ser entendido, compreendido, segundo Bracht (2003), como parte de uma complexa estrutura social de sentidos e significados de contextos forjados historicamente. O conceito de cultura é fundante, para o autor, na definição do objeto da Educação Física e da própria compreensão de prática pedagógica.

Por que Bracht (2003) insiste na importância de que o ensino da Educação Física deva ser mediado por uma prática pedagógica? Por entender que as abordagens da Educação Física até então baseadas nos conceitos das ciências naturais (atividade física), do desenvolvimento motor (psicologia) e do movimento humano se colocam desculturalizadas, ou seja, se revelam e se constituem dissociadas de uma contextualização histórica.

Nesta linha de pensamento, Fensterseifer (2009, p. 207) destaca que a prática pedagógica é o que fundamenta e legitima a Educação Física. A prática pedagógica na Educação Física escolar tem a tarefa de contextualizar a cultura corporal de movimento. Nessa perspectiva, o conhecimento é a possibilidade de superar o entendimento, mas também é algo a ser transmitido, repetido e transferido. O professor é detentor de um saber e cabe a ele a tarefa pedagógica, a partir de metodologias de ensino, de ser o mediador da ressignificação do conhecimento no espaço da sala de aula que se reconhece como dialógico, onde os sujeitos do processo professor-aluno darão sentido às práticas pedagógicas.

No que se refere ao entendimento de conteúdo, para Bracht (1992, p. 35), o conteúdo de todo conceito é a sua história. Isso significa que a cultura corporal de movimento, enquanto produção de conhecimentos e sentidos a serem tratados na Educação Física, constituindo uma prática pedagógica, é decorrente da produção humana, logo, sempre histórico, datado, provisório.

Compreender a produção do conhecimento nessa perspectiva, segundo Fensterseifer (2009, p. 206), é tornar possível o rompimento com o conceito metafísico de verdade, reconhecendo a historicidade da compreensão. O conceito metafísico de um conhecimento da Educação Física como verdadeiro, ou mesmo de uma própria ideia da “verdadeira educação física”, é contestado por Bracht (1992, p. 35), para quem a “verdadeira Educação Física” é aquela que acontece concretamente, e não uma entidade metafísica. Isso significa garantir a historicidade da cultura corporal de movimento enquanto produção humana. Fensterseifer (2009, p. 211) considera que, para a Educação Física garantir sua legitimidade enquanto uma “prática pedagógica” deve enfrentar alguns desafios que persistem na área, tais como:

- a) reconhecer que os conhecimentos que sustentam o trabalho docente não são exclusivamente derivados das ciências humanas e da educação, mas também oriundos do senso comum;
- b) reconhecer os professores das escolas como sujeitos/autores da produção do conhecimento e não reféns das pesquisas produzidas nas universidades;
- c) superar a dicotomia entre teoria e prática, cujas práticas corporais na Educação Física escolar se caracterizam pelo “fazer pelo fazer”, e em processos de formação centrados nas competências técnico-instrumentais;
- d) aprofundar e aprimorar a teoria e as reflexões epistemológicas;
- e) promover a articulação dos “saberes para o esclarecimento” e os “saberes para o agir prático”.

Fensterseifer (2009, p. 211) está convencido de que a Educação Física deve superar essas dificuldades no sentido de produzir “conhecimentos científicos” relevantes que orientem as “práticas pedagógicas”.

Mas o que significa produzir conhecimentos científicos? Fensterseifer (2009, p. 111), apoiado em Lovisolo, destaca que nem a definição de valores orientadores da intervenção, nem a seleção das disciplinas em conhecimentos auxiliares são decisões científicas. Para Fensterseifer (2009), deve-se reconhecer que as decisões são mediadas por determinações políticas, em especial pelas políticas curriculares. Essa situação pode gerar mudanças, dado que toda situação de crise traz consigo certa ambiguidade, que torna possível estar se desconstruindo e reconstruindo novos conceitos, valores, paradigmas.

E isso é possível quando se reconhece que a “prática pedagógica” é uma “prática humana”, e toda construção humana é perpassada por aspectos históricos e culturais. Para Maldaner (apud FENSTERSEIFER, 2009, p. 212), ao aceitar essas características para a “prática pedagógica”, mais facilmente se admite que ela pode ser diferente, mas que precisa ser produzida na interação entre sujeitos que se identificam em uma comunidade de produção de saberes e conhecimentos.

Ao compartilhar da concepção de que a Educação Física escolar deve ser mediada por uma prática pedagógica, Kunz (2007, p. 94)

considera que isso autoriza a pensar sobre uma pedagogia da Educação Física escolar que leve em conta as condições e as possibilidades do contexto histórico-social. Essa prática dependeria ainda do desenvolvimento de temáticas específicas para poder se transformar em uma ciência do educador, capaz de fundamentar, orientar e revelar sentidos e significados dessa complexa área de conhecimentos, que é a Educação Física escolar.

Bracht (1992) defende que o objeto da Educação Física e o ensino da mesma na escola devem ser mediados e permeados por uma “prática pedagógica” que tematize e contextualize o movimento humano pelo viés da cultura, cuja “prática pedagógica” será sempre uma “construção” e não uma dimensão descolada da realidade. Para o autor, a busca da essência da Educação Física está situada historicamente, em que “a verdadeira educação física” é aquela que acontece concretamente e não uma entidade metafísica que estaria hibernando em algum lugar à espera de sua descoberta enquanto uma verdade absoluta (BRACHT, 1992, p. 40).

Então, o que constitui a *prática pedagógica* na Educação Física escolar para Bracht (1992, p. 17)? Para o autor, o tema/objeto da Educação Física escolar é o movimento humano, e define *prática pedagógica* como elemento da esfera da cultura corporal de movimento, como uma prática social de intervenção imediata, e não uma prática social cuja característica primeira seja explicar ou compreender determinado fenômeno social ou uma determinada parte do real. A prática pedagógica, para Bracht (1992), portanto, caracteriza-se como uma prática de intervenção mediada por uma “intenção pedagógica” com que trata o conteúdo. Esse conteúdo, a ser tratado na Educação Física escolar, para Bracht (1992, p. 35), deve estar respaldado por sua inserção histórico-cultural.

Reconhecendo que o entendimento/compreensão/conceito de prática pedagógica na área da Educação Física escolar não é único, mas sim plural, e isso não significa necessariamente que eles se excluam, mas que têm em sua fundamentação pressupostos, matrizes teóricas diferentes, considera-se importante explicitar a compreensão de *prática pedagógica* a partir do “olhar” de Betti (2005). Até porque se entende que as discussões teóricas acerca do conceito de prática pedagógica de certa forma influenciam e acabam sendo apropriadas pelos professores de Educação Física, configurando uma identidade epistemológica a partir de sua prática de intervenção.

Sabe-se que essa passagem, ou transposição do âmbito conceitual/teórico para o âmbito da experiência, não é algo tranquilo, fácil, como se ocorresse por efeito da “inércia”, mas sim por um conjunto de fatores objetivos, subjetivos e intersubjetivos que vão influenciar e contribuir para que o professor se aproprie de uma determinada concepção de prática pedagógica.

Para Betti (2005, p. 183), o debate acerca do conceito de *prática pedagógica* não está descolado de uma discussão anterior sobre a teoria da Educação Física. Nessa direção, o autor assinala que a Educação Física no Brasil se constituiu a partir de duas grandes matrizes: a matriz científica, que reconhece a Educação Física como área de conhecimento científico; e a matriz pedagógica, que a concebe como prática pedagógica, como uma prática social de intervenção.

Diante desse dualismo, o próprio Betti, em 1996, propôs uma teoria da Educação Física concebida como um campo dinâmico de pesquisa e reflexão. A teoria de Betti teria o objetivo de promover o debate, a crítica e a própria sistematização dos conhecimentos das áreas das Ciências Humanas e Sociais.

Nesse sentido, para Betti (2005, p. 183), a “prática” se constituiria como uma possibilidade de mediação entre a “matriz científica” e a “matriz pedagógica”, que se apresentam no debate sobre a identidade epistemológica da Educação Física, entre teoria e prática e a “prática” entre o “fazer corporal” e o “saber sobre esse fazer”. Então, para o autor, a Educação Física não se caracterizaria como uma ciência específica, mas como uma área acadêmico-profissional com necessidades e características próprias, que incorpora saberes das Ciências Humanas e Sociais e, também, das Ciências Naturais, para construir seus campos de reflexão e direcionar sua intervenção pedagógica na Educação Física escolar.

A “prática pedagógica”, para Betti (2005, p. 188), é definida como aquela dinâmica comunicativa, repleta de intencionalidades e valores, na qual interage o professor, o aluno/cliente/atleta e as possibilidades da cultura de movimento por intermédio de várias linguagens (corporal, verbal, etc.).

Diante disso, interessa a este estudo conhecer o “tratamento pedagógico” que o profissional de Educação Física da rede pública do município de Ijuí/RS destina ao conteúdo esporte ao tomar as propostas oficiais como referência teórica para o ensino do mesmo. Desse modo, elege-se como objetivo central desta pesquisa, o tratamento do conteúdo Esporte na Educação Física escolar, e verificar em que medida o

Referencial Curricular – Lições do Rio Grande – é referência no processo de intervenção do professor colaborador. Nesse sentido procurar-se-á compreender o Referencial Curricular não mais por sua efetividade, mas sim por seu conteúdo, porque ele traduz a maturidade teórica do ensino do esporte.

Entende-se que na medida em que o professor faz a opção de tomar as propostas oficiais como referência teórica do ensino dos esportes, a sua prática pedagógica se move por reflexões, tensões, resistências, rupturas, imanentes à prática pedagógica da Educação Física. O propósito deste estudo, portanto, é compreender e reconhecer o quanto é complexo e desafiador optar por uma iniciativa (prática pedagógica) no ensino do esporte na Educação Física escolar, em que o professor se “disponha” a tomar como referência teórica as propostas oficiais.

Não se trata, simplesmente, da transmissão de conteúdos, mas, fundamentalmente, de uma “opção” político-pedagógica por parte do professor. Coloca-se como pressuposto uma compreensão crítica de sociedade, homem, mundo e educação. Isso se torna, particularmente importante nesta investigação empírica, pois se confronta com o conceito de “saberes docentes”, desenvolvido por Tardif (2002). Para o autor, a relação do docente com os saberes não se reduz a uma mera função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, mas de um processo permanente de construção, que vai se explicitar em sua prática pedagógica, ou seja, é uma prática integrada de diferentes saberes, com o qual o professor estabelece relações e vai se constituindo. Nesse sentido, para Tardif (2002), o saber docente pode ser definido como um saber plural, decorrente da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Sanhotene (2009, p. 158) constatou em sua pesquisa que os professores de Educação Física estão fortemente identificados com as práticas esportivas e que estas provêm de suas experiências anteriores. Também percebeu que o gosto pessoal dos professores exerce forte influência nas suas aulas de Educação Física, sendo determinante na opção e escolha dos conteúdos esportivos. Isso acarreta uma limitação, uma vez que se entende que o espaço da aula deva se constituir como um momento da vivência/experiência das mais diversas possibilidades da cultura de movimento. A pesquisadora traz o enunciado de um professor que explicita muito bem esse contexto de ensino:

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

Esses saberes da experiência, para a autora, são saberes específicos, desenvolvidos pelos professores, forjados nos saberes do cotidiano social. São experiências singulares que emergem de saberes da experiência validados por eles e vão constituindo uma prática de docência, individual e coletiva, sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Esses saberes Tardif (2002, p. 39) denomina de saberes experienciais ou práticos.

Sanchotene (2009, p. 160), porém, chama a atenção de que essas práticas, ancoradas, sobretudo, nas experiências vividas e em saberes práticos, promovem socializações diversas no que concerne ao trato do conhecimento a respeito do conteúdo esporte. Para a autora, isso favorece a cada professor desenvolver sua aula numa determinada perspectiva de “O que ensinar?”, “Como ensinar?”, “Quando ensinar?”, “Por que ensinar?” e “Para que ensinar?”.

Isso pode ocorrer na medida em que a escola não tem um projeto político-pedagógico definido, dando a “liberdade” para o professor desenvolver seus conteúdos de acordo com os seus pressupostos individuais e suas “crenças”. É uma prática pedagógica descolada de um projeto coletivo de escola, ou seja, de um projeto político-pedagógico cunhado pelos ideais de uma escola republicana.

Esse cenário acarreta implicações pedagógicas denominadas de uma *inadequada autonomia pedagógica*, porque o sujeito não escolhe os conteúdos a serem tratados pedagogicamente, mas sim é escolhido, ou seja, o professor atende apenas a uma demanda social desvinculada de um processo reflexivo e crítico. Também a prática pedagógica pode se tornar perniciosa na medida em que desconsidera que o conteúdo a ser tratado na Educação Física escolar deve considerar o seu vínculo com o projeto político-pedagógico da escola.

Em síntese, a prática pedagógica docente não deve se restringir apenas aos saberes experienciais ou práticos. Para Tardif (2002, p. 31), o professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros. Nessa perspectiva, o autor afirma que o saber docente, na verdade, se constitui de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os disciplinares,

curriculares, profissionais (incluindo os das Ciências da Educação e da Pedagogia) e experienciáveis/práticos.

Nessa linha de pensamento, o autor ressalta que os saberes relativos à formação profissional dos professores dependem, por sua vez, da universidade e de seu corpo de formadores, bem como do Estado e de seu corpo de agentes de decisão e de execução. Dessa forma, os professores, além de não controlarem nem a definição e nem a seleção dos saberes curriculares e disciplinares, não controlam também a definição e a seleção dos saberes pedagógicos transmitidos pelas instituições de formação e a escola.

Por esse motivo, compartilha-se com a reflexão e argumentos de Tardif (2002) a respeito da relação dos professores com seus próprios saberes. Neste debate, porém, seria interessante promover uma discussão no que concerne aos saberes curriculares nos quais reside uma das críticas do autor. Reconhece-se que o professor poderia construir uma autonomia pedagógica na seleção e definição dos saberes (conteúdos, objetivos, metodologia...), porém, convém destacar aqui que uma possibilidade de vislumbrar um ensino de melhor qualidade é conceber ao Estado a responsabilidade de produzir os Referenciais Curriculares. A ideia de adotar um Referencial Curricular é na perspectiva de o currículo integrar e alinhar uma prática pedagógica, qualificando as aprendizagens com as quais a escola se compromete na formação de competências e habilidades a serem constituídas pelos alunos – as propostas de metodologias, estratégias, projetos de ensino, situações de aprendizagem, os recursos didáticos e a formação continuada. Enfim, o currículo pode se constituir como núcleo da Proposta Político-Pedagógica que, por sua vez, contribuiria para a legítima expressão da autonomia da escola.

Nesse sentido, entende-se que uma das possibilidades interessantes e legítimas de fomentar a razão crítica dos homens é pela mediação da educação, tendo como espaço de sua promoção a instituição escolar, que deve trilhar seu projeto pedagógico enquanto instituição que representa os ideais democráticos e republicanos.¹ Nesse processo, é fundamental reconhecer a importância que assume a definição/concepção de um currículo que contemple e se identifique com a abordagem histórico-social, ou seja, que tenha um vínculo muito estreito com as questões culturais que emanam da sociedade. Por isso o

¹ Ver Garcia (2009, p. 202-203).

currículo, segundo Sacristán (2000, p. 107), não pode ser entendido à margem do contexto no qual se configura e, tampouco, independentemente das condições em que se desenvolve. Nessa concepção, o currículo, para o autor, é um objeto social e histórico.

Num segundo momento, denominado “Educação Física Escolar e Esporte: uma compreensão curricular”, considera-se importante retomar como ocorreu a “passagem”, no âmbito da escola, da Educação Física até então denominada como Atividade Física e a conquista legal enquanto Componente Curricular/Disciplina. Isso tem significado uma nova exigência na mobilização e no trato do conhecimento a ser desenvolvido nas aulas de Educação Física. Para tanto, reconhece-se que a dimensão legal é de suma importância social e pedagógica, mas a sua legitimidade é algo a ser conquistado. Nessa perspectiva da Educação Física ser um componente curricular, seus conteúdos, e aqui especificamente o esporte, é convocado a repensar sua proposta didático-pedagógica de ensino. Compartilhando com esse desafio, optou-se pela contextualização do ensino do esporte na Educação Física escolar a partir da metodologia de ensino elaborada por Kunz (2001), que está baseada na concepção denominada de pedagógica crítico-emancipatória e didática comunicativa. Entende-se que a retomada da discussão a respeito do ensino dos esportes na Educação Física é pertinente por duas razões: a primeira é de que o conteúdo Esporte, como os demais conteúdos da cultura de movimento, é uma produção humana e caracteriza-se pela sua constante provisoriedade, portanto, necessita ser reinterpretada; e a segunda, pela prática pedagógica do ensino dos esportes, que está centrada na racionalidade instrumental.

Num terceiro momento apresenta-se a abordagem metodológica, em que se optou pela modalidade da pesquisa Estudo de Caso. E, num quarto momento, expôs-se o cronograma tematizado do desenvolvimento da pesquisa, que auxiliou na organização e efetivação de cada etapa desta pesquisa.

Capítulo 2 – ABORDAGEM METODOLÓGICA: UMA INVESTIGAÇÃO INTERPRETATIVA

A partir da definição do objeto desta pesquisa e dos seus pressupostos teóricos é o momento da definição da opção pela investigação, a qual recaiu na investigação interpretativa, centrada na significação, por parte do próprio indivíduo pesquisado – professor colaborador Gilmar Wiercinski –, sobre a sua prática pedagógica na Educação Física escolar de 5ª a 8ª série.

Para Stake (2009), toda investigação depende da interpretação. Especificamente no caso da pesquisa com abordagem qualitativa o investigador está em trabalho de campo, constantemente observando, emitindo juízos subjetivos, analisando, resumindo e acaba por se dar conta de sua própria consciência, cuja função é registrar e ilustrar a própria contemplação.

2.1 CONTEXTUALIZANDO A OPÇÃO PELA ABORDAGEM QUALITATIVA (ESTUDO DE CASO)

Quando da definição da opção metodológica da pesquisa, sentiu-se a necessidade de, inicialmente, explicitar os dados que a caracterizam e a definem em forma e conteúdo. Silva (2009, p. 143) chama a atenção para o fato de que antes da pesquisa social ser discutida como um tipo de pesquisa qualitativa ou quantitativa, ou ainda como um conjunto de métodos e técnicas para, dessa forma, compreender, interpretar e descrever a realidade ou fenômenos sociais, deve ser percebida como uma forma de construção de relações sociais, pois o pesquisador, desde os primeiros passos no campo, constrói relações com os sujeitos que se propõe a pesquisar.

A autora diz que a pesquisa, nessa perspectiva, é entendida como uma forma de relações entre os sujeitos. Assim, constitui-se outra dimensão de relação entre os sujeitos envolvidos na pesquisa, ou seja, o observador e o observado. Passa-se, então, a constituir uma condição de observador-no-campo. Isso significa que o pesquisador não está descolado do contexto/realidade social. Tudo é observado na realidade social, que é, por sua vez, também observado por outro alguém, inserido em outras relações sociais.

Segundo Molina Neto e Bossle (2010, p. 15), uma pesquisa qualitativa deve atender, no mínimo, a três aspectos: a) a pesquisa qualitativa não tem protocolos *a priori*, isto é, o problema de pesquisa,

sua compreensão e sua elucidação vão requerendo diferentes articulações dos instrumentos e procedimentos de coleta de informações e de validação pertinentes a cada momento; b) na pesquisa qualitativa o pesquisador, além de ser parte do problema de investigação, é seu principal instrumento de investigação e; c) o modo de representação do conhecimento produzido, isto é, a linguagem simbólica como elemento de expressão é constitutivo da representação do fenômeno investigado.

Para Stake (2009, p. 52) existem três diferenças que merecem atenção na ênfase das pesquisas qualitativa e quantitativa: primeira, a distinção entre explicação e compreensão; segunda, a distinção entre o papel pessoal e impessoal para o investigador; e terceira, a distinção entre o conhecimento descoberto e o conhecimento construído.

A opção metodológica deste estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa/descritiva e Estudo de Caso. A observação participante deve ser compreendida na perspectiva de observador-no-campo, pelo fato de estar inserido numa determinada realidade social – a escola, com o objetivo de compreender a prática pedagógica do professor de Educação Física. Essa condição coloca o estudo numa posição, segundo Silva (2009, p. 145), de aproximação entre observador e observado, em que ambos estão dividindo um mesmo espaço social e se desenvolvendo num determinado tempo pedagógico.

Ao se falar de observação do campo aproxima-se do entendimento de Stake (2009, p. 53), para quem a distinção entre o tipo de conhecimento que separa fundamentalmente a investigação quantitativa e qualitativa está entre procurar **causas versus** procurar **acontecimentos**. Para o autor, o investigador qualitativo deve privilegiar a compreensão das complexas relações entre tudo o que existe no caso, denominando essa forma de “apropriação” da realidade (caso) como **compreensão experiencial**. Segundo o autor, a compreensão experiencial de um fenômeno está relacionada com a *intencionalidade*, de forma que a explicação não está e que uma abordagem mais qualitativa significa normalmente encontrar bons momentos para revelar a complexidade única do caso/fenômeno.

Nesse sentido, na presente pesquisa é adotada como opção teórico-metodológica a Compreensão Experiencial para a investigação da prática pedagógica do professor no ensino do conteúdo Esporte nas aulas de Educação Física escolar. Nesse caso, as observações do campo empírico, segundo Stake (2009, p. 74), conduzem o investigador a uma melhor compreensão do caso, com observações mais pertinentes dos problemas.

Segundo Stake (2009, p. 18), diz a tradição que nem tudo é um caso. Um professor pode ser um caso, mas ao seu método de ensino pode faltar especificidade, a particularidade necessária para ser denominado caso. O caso é algo específico, complexo e em funcionamento. Para o autor, não é invulgar que a escolha do caso não seja de toda uma “escolha”, aceita-se como “objeto” a estudar. Sente-se, diz o autor, curiosidade acerca de sua atividade, pois se está interessado nele não apenas porque, ao estudá-lo, aprende-se sobre outros casos ou sobre um problema em geral, mas porque é preciso aprender sobre esse caso em particular. Para o autor, essa forma de compreensão do Estudo de Caso revela um interesse intrínseco no caso, e pode ser denominado Estudo de Caso intrínseco. Prossegue Stake (2001, p. 20) afirmando que a investigação com Estudo de Caso não é uma investigação por amostragem, pois não se estuda um caso com o objetivo primário de entender outros casos. Para o autor, a primeira obrigação é compreender esse caso específico. Num estudo intrínseco, o caso é pré-selecionado.

Para Molina Neto e Molina (2009, p. 13), ao reconhecer a existência de inúmeros discursos político-pedagógicos externos sobre o professorado de Educação Física e a contribuição da disciplina no contexto escolar, possibilita-se a identificação de certa inadequação dos modos de produção de conhecimento para tratar das práticas pedagógicas na escola pública. Isso faz o autor tomar uma opção epistemológica e metodológica quando desenvolve suas pesquisas de campo, na perspectiva de compreender as práticas pedagógicas do professorado de Educação Física, que é a premissa epistemológica de **pesquisar e aprender** com o professorado desse componente curricular.

Conceber a observação participante nessa lógica, portanto, significa aprender *na* e *com* a ação da prática pedagógica do professor, constituindo, dessa forma, um espaço de aprendizagem e pesquisa. Além disso, Molina Neto e Molina (2009, p. 14) destacam que a pesquisa de campo, tendo como instrumento a observação participante, possibilita ao professorado de Educação Física escolar a oportunidade concreta de ver a si mesmo nas relações pedagógicas estabelecidas no cotidiano escolar para refletir sobre os processos da formação inicial e permanente.

Ao se fazer a opção metodológica pelo Estudo de Caso, e reconhecendo que existe a crítica quanto à limitação de representatividade, entende-se que o global se expressa no particular, ou seja, é possível encontrar, no particular, elementos contextuais que permitem realizar uma leitura do global. Também se pode compreender

que a pesquisa Estudo de Caso expressa uma universalidade, porém ela não generaliza o fenômeno (objeto) em análise. O problema é desconsiderar que o particular não tem relação com o global. Para Molina Neto e Molina (2009, p. 14), apoiados em Morin, pensar de modo complexo a partir do particular é levar em consideração a dialógica, a recursividade e a hologramática do conhecimento sobre os fenômenos observados, isto é, vendo o todo representado na parte, mas sabendo que, embora representando o todo, a parte é singular e diferente do todo.

Isso significa, para Molina Neto e Molina (2009), que a prática pedagógica do professor em sala de aula, e de todas as ações e relações que se estabelecem entre educador e educando, guarda uma relação com a formação inicial, com a formação continuada e com as políticas públicas educacionais, sociais e econômicas. Então, compreender a prática pedagógica do professor significa imergir num universo complexo e diverso de sentidos e significados que constituiu e que continua constituindo permanentemente a história de vida do professor. A concepção, aqui, de história é na perspectiva de que o fazer docente é um constante e permanente fazer histórico, no qual o sujeito está refundando e reescrevendo sua história de docência.

Reconhece-se a importância da definição dos elementos que constituem a metodologia da pesquisa, porém, o método não pode produzir uma sensação de perda da capacidade interpretativa.

Palmer (1969, p. 248) aborda o significado da experiência hermenêutica, problematizando o que tem sido a crítica literária norte-americana. Percebe-se, porém, que é possível estabelecer aproximações na relação que o sujeito (intérprete) faz ao apropriar-se de um texto literário e do pesquisador quando da compreensão da prática pedagógica do professor por meio da observação participante. Entre as aproximações destaca-se, inicialmente, que o modo de pensar tecnológico, a ênfase e a competência instrumental (racionalidade instrumental), por exemplo, fazem o método (forma), segundo o autor, levar a pensar em termos de domínio do tema e de ataque ao assunto. O método não pode fechar as oportunidades da compreensão da realidade conduzida apenas a uma visão egocêntrica, dogmática, fechada, tornando a realidade a ser pesquisada e compreendida apenas numa perspectiva. Dessa forma, o método deve permitir ir além da objetividade científica e perceber a prática pedagógica do professor como uma aprendizagem à experiência, tanto do pesquisador, quanto do professor colaborador. Outro ponto importante e de possível

aproximação com o que Palmer (1969) apresenta quanto à interpretação da experiência hermenêutica com a questão investigativa deste projeto refere-se ao fato de que o pesquisador (observação-no-campo), ao propor compreender a prática pedagógica do professor, reconhece que essa inserção não significa, necessariamente, adquirir conhecimento conceitual por meio da observação ou da reflexão e, sim, uma “**experiência**”, uma ruptura e um alargamento do antigo modo de ver as coisas.

Entende-se que, a partir desta compreensão de Palmer (1969), a experiência produz novos sentidos e significados *na* e *com* a prática pedagógica do professor pesquisado. O pesquisador é tomado pela prática pedagógica do professor, porém não é ele quem manipula o campo, o campo o marca, mudando-o de tal modo que ele nunca mais, segundo Palmer (1969, p. 250), pode recuperar a inocência que perdeu com a experiência.

Nessa perspectiva de Palmer (1969), não é o intérprete quem capta o significado do texto, mas o significado do texto é que possui o intérprete. Numa aproximação com o campo de pesquisa pode-se afirmar que o pesquisador não capta o significado das práticas pedagógicas, mas sim as práticas pedagógicas do professor e os sujeitos que as compõem (educador e educandos) é que o tomam.

Outro aspecto destacado por Palmer (1969) é que a forma (método) nunca deveria ser o ponto de partida para a interpretação, posto que ela nunca está descolada do conteúdo e/ou da unidade significativa global da obra, afirmando que essa compreensão é um equívoco. A opção metodológica desta pesquisa vai orientar a investigação, porém ela não deve ser entendida como ponto de partida, mas sim como mediadora do processo da compreensão/interpretação das práticas pedagógicas do professor, que terá como evento a própria **experiência**. O método não deve ter o propósito de antecipar as definições conceituais, a compreensão, as categorias previamente definidas, pois isso só impossibilitaria a abertura para a experiência hermenêutica das práticas pedagógicas do professor.

Dessa forma, concebem-se as práticas pedagógicas do professor como um evento no qual o pesquisador deve se reconhecer e se colocar como alguém aberto à experiência desse evento. E vale lembrar que essa prática pedagógica é intrinsecamente histórica e, para compreendê-la é preciso ir além das categorias formais ou científicas, ou seja, o pesquisador necessita apropriar-se da visão histórica formada de si mesmo e do professor pesquisado, a partir de sua prática pedagógica,

que é decorrente da sua formação inicial e continuada, da participação em grupos de estudos, do perfil profissional, entre outros fatores que vão influenciar e compor seu processo de ensino-aprendizagem.

Compreender a prática pedagógica do professor, tomando-a pela visão histórica significa libertar-se da falsa objetividade científica de ver as coisas que produzem o saber-fazer do professor, é compreender o sentido de historicidade da existência do Homem. Essa compreensão da prática pedagógica numa perspectiva histórica é contrária à compreensão que prevê, antecipadamente, o campo e suas categorias. Imergir no campo mediado pela visão histórica revela uma prática pedagógica situada num tempo e espaço, é uma prática pedagógica do presente, mas que tem vínculos com o passado (recordação). Para Palmer (1969, p. 252), a compreensão não é um conhecimento fora do tempo, mas situa-se num lugar específico no tempo e no espaço na história.

2.2 QUESTÕES NORTEADORAS DA PESQUISA

- Buscar reconhecer as possibilidades da prática pedagógica do professor colaborador no trato com o conhecimento do esporte, na construção de um projeto político-pedagógico crítico-social.
- Verificar pela sustentação de uma prática pedagógica “inovadora”/“renovadora”, como o esporte está sendo tratado na escola como conteúdo de ensino, permitindo sua crítica e superação.
- Conhecer quais os saberes estão enraizados nas experiências pessoais, pré-profissionais e profissionais do docente – professor colaborador – que foram constituindo o fazer docente do professor colaborador no tratamento do conteúdo Esporte nas aulas de Educação Física da 5ª à 8ª série.
- Investigar como o professor colaborador em sua prática pedagógica realiza a mediação da teoria e da prática no ensino do conteúdo esporte.
- Identificar como o professor colaborador em sua prática pedagógica contempla o contexto sociocultural e histórico no trato do conteúdo esporte.
- Compreender como o professor colaborador mobiliza os conteúdos, tendo como eixo articulador o ensino dos esportes nas aulas de Educação Física, documentos oficiais, como os PCN’s e o *Referencial Curricular – Lições do Rio Grande*.

- Elucidar a abordagem dada ao conteúdo Esporte no *Referencial Curricular – Lições do Rio Grande*, como um conjunto de conhecimentos possíveis de serem tematizados pedagogicamente no âmbito da Educação Física escolar.
- Identificar em que medida os ganhos legais (*Referencial Curricular – Lições do Rio Grande*) podem traduzir em práticas pedagógicas a especificidade dos conteúdos esportivos.

2.3 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA, MÉTODO E INSTRUMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Que isto de método, sendo, como é, uma coisa indispensável, todavia é melhor tê-lo sem gravata nem suspensórios, mas um pouco à fresca e à solta, como quem não se lhe dá da vizinha fronteira, nem do inspetor de quarteirão. É como a eloquência, que há uma genuína e vibrante, de arte natural e feiticeira, e outra tesa, engomada e chocha. (MACHADO DE ASSIS apud MARQUES, 1997, p. 27).

Antes de definir conceitualmente a característica, o método e a técnica desta pesquisa, considera-se pertinente explicitar as etapas metodológicas que se pretende perseguir.

A princípio, a pesquisa constou de três instrumentos teórico-metodológicos de coleta de dados (fontes), a saber: o primeiro a pesquisa documental; o segundo, a observação do campo, e, por fim, a entrevista.

Para a compreensão da prática pedagógica do professor colaborador, utilizou-se a *Observação direta/descritiva*, de Lankshear e Knobel (2008, p. 187), que se caracteriza por descrever o local, as pessoas presentes e as atividades que estão acontecendo.

A referida pesquisa, portanto, caracteriza-se como pesquisa qualitativa/ descritiva e Estudo de Caso Etnográfico.

Quando se fez a opção pela pesquisa Estudo de Caso tinha-se presente a preocupação inicial de como se estabelece a relação da apreensão do fenômeno no âmbito de sua representação do particular em relação ao universal. Apropria-se, neste momento, de uma passagem de Geertz (2006, p. 249) no sentido de buscar subsídio e fundamentação pela escolha desta investigação enquanto um Estudo de Caso. Para o

autor, a compreensão da etnografia enquanto uma representação de um saber local pode ser comparada metaforicamente nas seguintes palavras: “Assim como a navegação, a jardinagem e a poesia, o direito e a etnografia também são artesanatos locais”, e funcionam à luz do saber local. Então, pode-se compreender que no local encontra-se o universal, mas um universal que não se generaliza.

A pesquisa qualitativa apresenta um tipo de abordagem que, segundo Chizzotti (1991, p. 79), parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. Para o autor, o conhecimento não se reduz a um conjunto de dados isolados, ligados por uma teoria explicativa e um sujeito-observador, mas é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes sentidos e significados. O pesquisador irá interagir com o objeto, que não é neutro, mas está “carregado” de sentidos, significados e relações que os sujeitos concretos criam em suas ações.

Decker e Chudic (2002, p. 64) afirmam que uma das possibilidades de as ciências produzirem conhecimentos sobre a realidade ou para que possuam interesse prático, é que contenham elementos empíricos, pois também é pela experiência sensível que se pode recolher informações básicas a respeito do mundo. Nesse sentido o avanço científico compreende dois elementos essenciais, que são: a) a busca e a observação dos fatos; e b) a análise sistemática dos fatos. Esses dois momentos são fundamentais para a viabilização da pesquisa empírica, pois, sem o segundo elemento, a busca e a observação empírica se tornariam superficiais. Por outro lado, sem o primeiro momento, a análise sistemática ficaria reduzida ao conhecimento filosófico. É importante ressaltar que os dois momentos citados não acontecem de forma separada, mas são constituintes de um mesmo processo.

Dessa forma, a modalidade de pesquisa proposta caracteriza-se como Estudo de Caso. Segundo Stake (2009, p. 11), espera-se que um Estudo de Caso consiga captar a complexidade de um caso único ou fenômeno. Para ele, o Estudo de Caso é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua atividade no âmbito de circunstâncias importantes.

Stake (2009, p. 121) afirma ainda que num Estudo de Caso não se pode depender apenas da intuição e das boas intenções de fazer as coisas bem feitas, pois o senso comum não leva suficientemente longe. Numa

investigação qualitativa necessita-se tanto de rigor como de explicações alternativas, é preciso disciplina, e mais, de protocolos, os quais surgem, segundo o autor, de uma triangulação.

Stake (2009) reconhece que muitas descobertas dos estudos das ciências sociais foram influenciadas pela forma como os investigadores abordam o seu trabalho. Quando o autor se reporta a métodos no Estudo de Caso refere-se, principalmente, à observação, entrevista e análise de documentos.

Nesse sentido, portanto, a presente pesquisa Estudo de Caso utiliza o protocolo da triangulação metodológica, que compreende desde a observação não participante (diário de campo), com entrevista semi-estruturada até a análise de documentos (*Referenciais Curriculares – Lições do Rio Grande*, Caderno do Professor e Caderno do Estudante, PCN's, Projeto Político-Pedagógico da Escola, Planos de Estudos, Apostila do Estudante, Caderno da Disciplina e Regimento Escolar).

2.4 A ESCOLHA DO OBJETO, O LÓCUS DA PESQUISA E OS CRITÉRIOS DA ESCOLHA DO SUJEITO

2.4.1 Objeto da pesquisa

Compreender a prática pedagógica do professor de Educação Física escolar da 5ª a 8ª série na Escola Estadual de Ensino Fundamental – Chico Mendes, do município de Ijuí/RS, tendo como eixo articulador o ensino do conteúdo esporte.

2.4.2 Delimitação do objeto da pesquisa

A pesquisa se propõe a analisar o conteúdo esporte/eixo articulador proposto pelo Referencial Curricular do Estado do Rio Grande do Sul nas aulas de Educação Física de 5ª a 8ª série da Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes, do município de Ijuí/RS. Por essa razão, a compreensão do campo empírico ocorre somente numa única escola e com um único professor colaborador.

2.4.3 A escola: um lugar de muitos significados

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes atende alunos dos Anos Iniciais (117 alunos), Anos Finais (86 alunos) e EJA (86 anos), totalizando 249 alunos. A escola está localizada na cidade de

Ijuí/RS, na Rua Erno Fritz, nº 757, Área Industrial. O Decreto de Criação está registrado sob nº 31.362, de 12/12/1983; a Portaria de Denominação possui o nº 011.088, de 27/09/1991; e a Portaria de Autorização possui o registro nº EF 00315, de 15/12/2000. O telefone da escola é (55) 3332-4577 e o endereço eletrônico é <escolamendeschico@gmail.com>.

A escolha da escola seguiu o critério da representatividade qualitativa apontada por Thiollent (apud ASSIS, 2001, p. 43), sendo também considerada uma amostra intencional, cuja definição é baseada em alguns parâmetros.

Em primeiro lugar destaca-se a opção pela rede pública porque o documento oficial *Referencial Curricular – Lições do Rio Grande* é uma proposta concreta para as escolas estaduais do Estado do Rio Grande do Sul e, mesmo empreendendo na modalidade de um Estudo de Caso Etnográfico entende-se que é possível encontrar, considerando as características e particularidades de cada escola, certa unidade de funcionamento enquanto rede de ensino público, na perspectiva de seguir orientações curriculares/pedagógicas, normas e diretrizes.

A escolha da Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes também ocorreu pelo perfil buscado de um professor de Educação Física que tivesse uma “prática inovadora” diferenciada, e que buscasse a superação dos desafios/ problemas cotidianos da prática pedagógica. Então, o sujeito pesquisado determinou a escola, mas ao iniciar a pesquisa no educandário e também pela opção metodológica, conheceu-se a sua “vida orgânica”, estrutura física, organização pedagógica/ curricular, normas, regras, os papéis sociais que os sujeitos da comunidade escolar (professores, funcionários, pais e alunos) ocupam e são “convocados” a desempenhar para que a instituição consiga contemplar os propósitos educacionais, o compromisso com a formação continuada dos professores e funcionários. O critério fundador/central para a escolha desse Estudo de Caso, portanto, foi constituído das “boas práticas pedagógicas” desenvolvidas pelo professor Gilmar.

Um dos critérios que também foi significativo na escolha da escola a ser objeto de estudo foi a estrutura física de que a mesma dispõe para a prática das aulas de Educação Física. Kunz (1991, p. 164) faz uma crítica à concepção hegemônica de Movimento Humano na Educação Física e diz que essa concepção está atrelada à preocupação cada vez maior das escolas em organizar os espaços físicos nos padrões

das instalações clubísticas e apropriadas apenas para as competições esportivas.

A escola em estudo não dispõe dessas estruturas esportivas formais, como quadras abertas de piso, ginásios, salas ambientes para atividades expressivas e rítmicas, lutas, piscina. Por outro lado, dispõe de um amplo espaço de grama, com campo de futebol, espirobol, voleibol de areia, muitas árvores. O objetivo deste estudo, portanto, foi mostrar como é possível ministrar aulas “inovadoras” nesse ambiente e como o professor busca alternativas na comunidade do bairro e da cidade para desenvolver seu planejamento.

Para Marques (1995a), a função da escola e seu princípio primeiro deve ser organizar criticamente, contextualizar, problematizar e sistematizar a informação recebida e oferecer aos alunos subsídios cognitivos para torná-la proveitosa. A escola deve convergir sua função primordialmente para socializar, contribuindo para os aprendizados crítico e intelectual. E é isso que vai diferenciar o processo educativo escolar de outras instituições sociais, posto que o conhecimento escolar deve ter o caráter de universalidade. Isso pressupõe entender que o que inaugura o processo educativo não é uma ação divina, nem natural, ou metafísica, mas um processo pedagógico mediado no esclarecimento, nas relações intersubjetivas construídas entre educador e educando, que buscam um entendimento mútuo expresso em conceitos. Entende-se que uma prática pedagógica deve estar centrada no rigor conceitual e teórico, pois vai dar a necessária sustentação no processo de ensino-aprendizagem, bem como entender a complexidade que é o espaço da escola.

Quanto à organização e o que se denomina “vida orgânica” de uma escola, apresenta-se a seguir a forma como é pensada a Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes, que tem como grande tema e desafio educacional o seguinte lema: **Viver e conviver. Escola e família resgatando valores.**

A referida escola oferece os seguintes cursos para a comunidade: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Destaca-se que a coordenação pedagógica da escola está elaborando o projeto para implementação da Educação Especial. O núcleo administrativo da escola tem a seguinte estrutura funcional: diretor, vice-diretores (manhã, tarde e noite), coordenação pedagógica e orientação educacional (manhã, tarde e noite), e também o Conselho Escolar, renovado a cada dois anos

2.4.4 Sujeito da pesquisa

O lugar que o pesquisador vai ocupar e o papel a desempenhar devem ir além da mera competência técnica instrumental. Para Marques (1997, p. 97), o sujeito da pesquisa se constitui como um interlocutor, que tem a incumbência de realizar uma conversação entre o sujeito pesquisador e o sujeito pesquisado. Marques (1997, p. 98) apoiado em Rorty, define essa relação como uma “questão de conversação”, de uma prática social. Nessa perspectiva, percebe-se a pesquisa como uma relação social argumentativa ao invés de uma relação com objetos ou verdades postas, cujos sujeitos (interlocutores) envolvidos no processo da pesquisa trocam justificações de suas asserções ou outras ações.

Para Marques (1997, p. 100), nesse cenário o sujeito da pesquisa é testemunha do campo empírico, e expressa uma dada experiência de vida profissional. Os encontros, segundo o autor, entre pesquisador e pesquisado (interlocutores), devem se repetir e amiar, de forma a se produzir a informação “quente” para o uso adequado da situação. O próprio pesquisador, segundo o autor, deve familiarizar-se com o campo empírico de sua pesquisa. Para isso, é necessário que o pesquisador se demore nele para percebê-lo com um mínimo de vivência e observações pessoais a serem completadas por conversas mais demoradas e repetidas. Nessa relação entre os interlocutores da pesquisa empírica (Estudo de Caso), Marques (1997, p. 101) reforça a importância de lembrar que o pesquisador não lida com objetos ou coisas em si constituídas, embora as suponha; lida, sim, com experiências próprias ou alheias que precisam ser ditas da maneira mais simples e direta possível e de modo a comporem uma unidade coerente e congruente com os demais saberes. Para o autor, pesquisar é aprender mais e melhor sobre determinado tema e dizê-lo a outrem na forma mais simples possível, pois quem disso não é capaz não sabe o que faz.

O campo empírico explicita as práticas que, segundo Marques (1997, p. 101), são concretas e simples, mas nem por isso ocorrem soltas e desgarradas. Elas são sempre práticas situadas entre as de determinado(s) sujeito(s) e num dado contexto, onde se relacionam com práticas outras. Para o autor, portanto, em qualquer prática existe uma teoria ou concepção dela, sem a qual não seria ela uma prática humana, muito menos social. O autor afirma ainda ser tarefa da pesquisa e, fundamentalmente, do discurso teórico explicitar as teorias escondidas nas práticas sociais.

Pesquisar, então, para Marques (1997, p. 102), é puxar os cordões que ligam entre si as práticas de um mesmo campo empírico em sua continuidade histórica e, ao mesmo compasso, entrelaçá-los com os cordões que vinculam e conduzem os entendimentos que de tais práticas se alcançam no campo teórico.

Assim, ao se fazer a opção pela pesquisa empírica (Estudo de Caso), compartilha-se com Marques (1997, p. 103) da ideia de que se deve “ver o conhecimento não só como totalidade, mas também como situado no mundo social-humano de que faz parte e como produzido por alteridades internas [...]”.

Para definir a pesquisa enquanto um Estudo de Caso seria ideal enquanto pesquisador ter antecipadamente a escolha de um caso. Como diz Stake (2009, p. 18), “um professor pode ser um caso, mas ao seu método de ensino pode faltar a especificidade, a particularidade necessária para ser denominado caso”. Uma prática pedagógica “inovadora”, “diferenciada” de um professor pode ser um caso/fenômeno, posto que o caso é algo específico, complexo e em funcionamento.

Para o desenvolvimento desta pesquisa empírica (Estudo de Caso), a escolha do profissional a ser pesquisado está fundamentada em alguns critérios, tais como: *primeiro*: segundo Stake (2009, p. 73), o investigador deve possuir a intuição de um conhecedor para selecionar as melhores pessoas, lugares e ocasiões. Para o autor, “melhores” normalmente significa aqueles que poderão ajudar da melhor maneira a compreender o caso, quer sejam representativos ou não; *segundo*: que o mesmo faça parte do grupo de estudos que vem desenvolvendo, desde 2003, sob a coordenação do professor Fernando Jaime González, da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), experiências na rede pública estadual, onde trabalham na perspectiva teórico-metodológica que propõe um referencial curricular a partir de temas do campo da Educação Física, tomando como referência um conjunto de princípios norteadores e critérios de progressão curricular; *terceiro*: a escolha do professor colaborador deve contemplar uma prática pedagógica “inovadora”, ou seja, uma prática de intervenção problematizadora, reflexiva/crítica; *quarto*: o professor colaborador tem que ter como característica o desejo de compartilhar seus saberes do trabalho docente (prática pedagógica), ou seja, estar interessado no estudo e desejoso de socializar suas experiências, concepções acerca do que sabe e ensina. Entende-se que esse critério foi fundamental para o bom andamento da entrevista, da observação das

aulas, da relação estabelecida com o pesquisador, pois tudo isso exigiu do entrevistado um interesse particular pelo tema e disponibilidade para dele tratar.

É importante destacar que na observação não participante, que envolveu o acompanhamento da prática pedagógica do professor colaborador nas aulas teóricas de Educação Física escolar para as turmas de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, o pesquisador não influenciou sistematicamente no processo de ensino, bem como não solicitou aos alunos entrevistas, questionários, depoimentos, produção de textos, resenhas ou relatórios por escrito.

2.4.5 Análise documental

Após definição do objeto e metodologia desta pesquisa, bem como do professor colaborador e da escola, um dos primeiros passos foi a obtenção junto à direção e coordenação pedagógica da Escola Chico Mendes dos seus documentos oficiais, bem como o *Referencial Curricular – Lições do Rio Grande*, e materiais didáticos do componente curricular Educação Física com o professor Gilmar. Com os documentos à disposição, passou-se a descrever os acontecimentos e/ou fenômenos, estudando-os com cuidado, atenção e detalhes.

O objetivo da análise documental é representar de outra maneira e dar forma conveniente à informação por meio de procedimentos de transformação, ou seja, passar de um documento “em bruto” para um documento que é a representação do primeiro, facilitando o acesso ao observador nos aspectos da quantidade e da qualidade da informação (BARDIN, 2004).

Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p. 169) consideram documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação. No caso da educação constituem-se documentos, livros didáticos, registros escolares, programas de curso, planos de aula, trabalhos de alunos, relatórios e projetos político-pedagógicos escolares. Entende-se que os Programas Curriculares Oficiais de Educação Física constituem documentos que expressam um desejo do Estado, autorizando documentos oficiais, até porque expressam a intencionalidade do coletivo de profissionais da área.

A característica da pesquisa documental, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 174), é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos escritos, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Os documentos oficiais podem ser de esfera municipal,

estadual e nacional. Para os autores (2003, p. 178), os documentos oficiais constituem, em tese, a fonte mais fidedigna de dados. Destacam, porém, que o pesquisador deve ser cauteloso para não exercer controle sobre a forma como os documentos foram criados. Assim, deve não só selecionar o que lhe interessa como também interpretar e comparar o material para torná-lo utilizável.

2.4.6 Observação das aulas

A observação enquanto técnica de uma pesquisa qualitativa significa examinar/olhar o ambiente com uma “lente de aumento” nos óculos, por meio de um esquema geral, orientando e tendo como resultantes os registros do campo. Segundo Stadnik, Cunha e Pereira (2009, p. 53), o que se deve observar é o acontecimento ou o fenômeno em ação. Isso significa um olhar direcionado, ou seja, basicamente estruturado.

A opção metodológica da pesquisa empírica foi iniciar com a observação/compreensão experiencial das aulas de Educação Física das seguintes turmas: 5^a, 6^a, 7^a e 8^a séries. As turmas eram mistas e as aulas estavam distribuídas na grade horária junto com os demais componentes, ou seja, as aulas de Educação Física não eram em turno inverso.

A observação das aulas configura-se como um dos principais momentos da pesquisa na escola porque possibilita “um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”. Nesta pesquisa o fenômeno é a prática pedagógica do professor no trato com o conteúdo esporte, tendo como eixo articulador as *Lições do Rio Grande (RIO GRANDE DO SUL, 2009)*.

Utilizou-se, segundo Stake (2009), o método dos “incidentes anotados” de observação, ou seja, procurou-se registrar tudo o que foi observado durante a sessão da aula e utilizados não só os registros, mas também as observações para uma discussão no final ou, às vezes, durante a aula com o professor.

Para Tuckman (apud STADNIK; CUNHA; PEREIRA, 2009, p. 53), o aspecto mais crítico da observação é olhar, tentando apreender tudo, tanto quanto possível sem influenciar aquilo que se está a olhar. Para tanto, todas as aulas foram registradas no Diário de Campo e, durante e após o término das aulas foram realizadas anotações, registros, indagações, que depois retornaram na entrevista com o professor colaborador.

Em dados momentos a observação teve o auxílio do pesquisador durante as aulas como, por exemplo, nos momentos dos jogos situacionais. Nesses momentos, o professor Gilmar solicitou que o pesquisador acompanhasse o desenvolvimento da atividade, sem nunca, porém, interferir na sua organização, desenvolvimento e análise.

Procurou-se, dentro do possível, manter a discrição na realização de variadas observações, minimizando a influência inevitável da presença do pesquisador. Nos momentos em que ocorriam apresentações de vídeos na sala de aula, o pesquisador procurava sentar-se sempre no fundo da sala e, nas aulas práticas, os lugares de observação eram bastante dinâmicos, pois a própria característica da aula exige e coloca o pesquisador em uma situação de maior mobilidade espacial para efetuar sua observação.

No primeiro encontro com os alunos de cada turma, o professor Gilmar apresentou o pesquisador e explicou o motivo de sua presença na escola e, particularmente, na aula de Educação Física, informando-lhes que a partir daquele momento passaria a acompanhar as aulas até o final do primeiro semestre de 2011.

Pode-se dizer que o processo de adaptação dos alunos com a presença do pesquisador foi muito tranquila, sendo muito bem acolhido não só pelo professor Gilmar como pelos alunos, pela coordenação pedagógica, pelos professores em geral da escola e pelos funcionários, porém não houve muito contato com os pais dos alunos, apenas em dois momentos mais específicos – uma confraternização na escola e uma reunião geral. O pesquisador optou por não filmar as aulas e se deter em um só instrumento de registro – a observação. Por outro lado, houve momentos em que o próprio professor e os alunos filmaram situações das aulas práticas como recursos didático-pedagógicos e que foram, posteriormente, analisadas pelo pesquisador.

Para Gressler (2003, p. 170), a observação como um instrumento de pesquisa exige por parte do pesquisador a intenção de conhecer e o interesse pelo que se quer observar. Isso requer, no entanto, o conhecimento teórico, o que vai além da percepção e da intenção, pois exige uma interpretação ou compreensão intelectual do que está sendo observado.

A observação das aulas, segundo Assis (2001, p. 54), entre as diversas atividades de pesquisa na escola, apresenta-se com um diferencial que, por sua vez, exige cuidados adicionais: o envolvimento de outro(s) sujeito(s). Nesta pesquisa, o fenômeno a ser observado e

compreendido é a prática pedagógica do professor no trato com o conhecimento esporte.

Quadro 1 – Relação das aulas observadas – 6ª e 8ª série

Turmas	Data	Nº de aulas	Tempo	Observações
6ª e 8ª Séries	28/02	02	2 horas	
	14/03	02	2 horas	
	21/03	02	2 horas	
	26/03*	02	2 horas	Horário de sábado
	04/04	02	2 horas	
	11/04	02	2 horas	
	18/04	02	2 horas	
	25/04	02	2 horas	
	02/05	02	2 horas	
	09/05	02	2 horas	
	11/05		6 horas	Torneio*
	23/05	02	2 horas	Avaliação do torneio

Fonte: dados da pesquisa (2011).

Horário de início e término das aulas:

– 6ª série: 15 h 45 às 17h 30

– 8ª série: 13h 30 às 15h 30.

Dia da semana: 2ª feira

(*) Torneio de encerramento da Unidade Didática: Futebol 7 com as seguintes turmas: 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries, na Sociedade Recreativa Ijuí.

Quadro 2 – Relação das aulas observadas – 5ª e 7ª séries

Turmas	Data	N. de aulas	Tempo	Observação
5ª e 7ª séries	02/03	02		
	09/03	02		
	16/03	02		
	23/03	02		
	30/03	02		
	06/04	02		
	13/04	02		
	20/04	02		
	27/04	02		
	04/05	02		
	11/05		6 horas	Torneio
	18/05	02		Avaliação do torneio

Fonte: dados da pesquisa (2011).

Horário de início e término das aulas:

- 5ª série: 13h 30 às 15h 30
- 7ª série: 15h 45 às 17h 30

Dia da semana: 4ª feiras

O espaço formal da aula de Educação Física é reconhecido no documento como um espaço onde ocorre uma diversidade de desdobramentos possíveis, com os saberes produzidos pela experimentação das práticas e o conhecimento da estrutura e dinâmica destas manifestações, bem como a problematização dos conceitos e significados a elas atribuídos que vão compor os conteúdos sobre os quais as competências/habilidades devem ser desenvolvidas na escola. Cada uma das manifestações da cultura corporal de movimento proporciona ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimento e de experiência que não lhe seria proporcionado de outro modo (E.E.E.F. CHICO MENDES, PLANO DE ESTUDOS, 2010, p. 83).

Para Marques (1995a, p. 110), a sala de aula se configura num determinado tempo-espaço onde se estabelecem as relações imediatas do ensinar e do aprender. Nesse sentido, para o autor, a sala de aula é um lugar social que tem uma função educativa e formativa. E o espaço escolar de uma sala de aula é constituído, segundo Marques (1995a, p.

111), de três dimensões: a) *a disposição material de lugares, coisas e tempos*; b) *como trama de relações intersubjetivas*; c) *a condução pedagógica das aprendizagens sistemáticas*. Essas dimensões não estão isoladas e devem ser percebidas e valorizadas para que se componham na unidade do ensino-aprendizagem em sala de aula.

Nessa perspectiva, para Marques (2005a, p. 115), a sala de aula se constitui como a fomentadora das aprendizagens sistematizadas, ou seja, os saberes e os conhecimentos passam pela tematização e pela condução pedagógica das práticas educativas, buscando estabelecer a relação dos temas e suas respectivas tramas conceituais.

A questão fundamental da sala de aula é, então para Marques (1995a), explicitar as bases conceituais, o que consiste em traduzir o plano da realidade vivida para o da idealidade dos conceitos e, em seguida, retraduzir o plano conceitual ao campo da vida cotidiana onde se fazem as relações tematizadas. É importante destacar que os conteúdos do ensino-aprendizagem para o autor são conceitos decorrentes da produção histórica e provisórios, encontrando-se num movimento permanente de mutação. Por isso entende o autor que o professor não deve escolher uma sequência de conteúdos pré-definidos, pois não se ensinam coisas ou saberes prontos, mas relações conceituais em que se articulam as práticas sociais com as razões que as impulsionam e delas derivam.

A dinâmica curricular da sala de aula, segundo Marques (1995a, p. 116), não ganha sentido em si mesma, mas enquanto elemento da dinâmica curricular de toda a escola. Nesse sentido, a sala de aula vai além de um espaço físico, constituindo-se num espaço de aprendizagens, de interação, de trocas e, nessa perspectiva, pensar numa sala de aula voltada à qualidade das efetivas aprendizagens, para o autor, exige:

- a) um projeto político-pedagógico da escola de que faz parte, cuja marca seja a permanente redefinição conceitual por parte da comunidade escolar sobre o que ela entende por: *conhecimento, sociedade, educação, escola, ensino-aprendizagem, a educação que quer e para quê* (ética de valores);
- b) um projeto para o curso dos estudos na escola (dinâmica curricular), em que se correlacione a continuidade do ensino-aprendizagem em cada ano, cada série e para cada turma na linha conceitual da escola como prosseguimento dos estudos e em eixos de articulação da concentração das atenções e da recorrência diversificada dos conceitos em cada etapa;

c) um projeto para a atuação integrada da turma de alunos e equipe de professores em cada período e subperíodo (semestre, bimestre, etc), em que as disciplinas e os temas não apareçam isolados, nem os alunos e professores atuem cada um por si, mas em que se correlacionem os conceitos (MARQUES, 1995a, p. 116).

Isso exige a compreensão de que o ensino das disciplinas, segundo Marques (1995a, p. 117), não pode ser concebido como pacote pronto e bem amarrado, mas que cada período letivo deve ser trabalhado como uma unidade operacional básica em que uma turma de alunos e uma equipe de professores programem uma unidade de experiências próprias e de recorrências conceituais e temáticas.

Para Sacristán e Gómez (1998, p. 64), a sala de aula se constitui num espaço de reconstrução da cultura, na interação com os sujeitos que participam do processo de aprendizagem. Disso emerge, segundo os autores, a necessidade de criar na sala de aula um espaço de conhecimento compartilhado. A aprendizagem em sala de aula não é nunca meramente individual e limitada às relações entre professor e aluno, mas uma aprendizagem dentro de um grupo social com vida própria, com interesses, necessidades e exigências que vão configurando uma cultura peculiar.

A escola, a sala de aula, portanto, nesse sentido, tem uma função, segundo os autores, de avaliadora que legitima socialmente a aquisição do conhecimento e as capacidades humanas consideradas válidas e úteis em tal comunidade. O aluno e o grupo constituído por estes se sentem constantemente avaliados na vida da aula e, ainda, respondem forçando seu comportamento para que se acomodem aos padrões de sucesso acadêmico que a própria escola estabelece e ensina.

O professor tem a função, segundo Sacristán e Gómez (1998, p. 64), de auxiliar/facilitar o surgimento do contexto de compreensão do conhecimento científico, produzindo um espaço compartilhado de aprendizagem e comunicação. A função do professor é facilitar a participação de todos e de cada um no fórum de trocas simbólicas em que a aula deve transformar-se, oferecer instrumentos culturais de maior potencialidade explicativa e provocar reflexão sobre as próprias trocas e suas consequências para o conhecimento e para a ação.

Por sua vez, os alunos devem participar da aula, trazendo tanto seus conhecimentos e concepções como seus interesses, preocupações e desejos envolvidos num processo vivo. Segundo orientação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), a Educação Física foi inserida na área das Linguagens e Códigos,

juntamente com Artes, Literatura, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna.

2.4.7 Entrevista

A entrevista teve como objetivo principal obter a compreensão do professor colaborador sobre a sua prática pedagógica no tratamento do conteúdo Esporte nas aulas de Educação Física, ou seja, compreender o entendimento que o professor tem da relação Educação Física/esporte na escola, com ênfase na dinâmica curricular (trato com o conhecimento/esporte, os documentos oficiais – *Referencial Curricular – Lições do Rio Grande*, os documentos da escola – Projeto Político-Pedagógico, Plano de Estudo, Normas e Regimento da Escola, programa da Educação Física e os materiais didáticos da disciplina).

O momento da entrevista com o professor colaborador, Gilmar Wiercinski, foi o último instrumento da pesquisa a ser “aplicado”, isso por uma razão/justificativa metodológica. Inicialmente, optou-se por acompanhar as aulas de Educação Física da 5ª a 8ª série e efetuar a respectiva análise documental. Estar no campo em observação, porém, é estar e fazer parte das relações intersubjetivas dos sujeitos com compõem a sala de aula – professor e alunos – o que significa estar imerso nas diferentes formas de comunicação/linguagem. Mesmo que a observação não tinha o propósito de interferência direta na condução da aula é necessário afirmar que foram muitos os momentos de diálogo, de troca de ideias com o professor, conversas com os alunos e muitas dessas observações/interações foram registradas no Diário de Campo.

Por isso, entende-se que a riqueza de dados coletados do campo qualificou o momento da entrevista, possibilitando retomar e aprofundar as passagens e as situações de ensino, ampliando a compreensão/interpretação da prática pedagógica e os sujeitos nela envolvidos.

Para Ruquoy (apud STADNIK; CUNHA; PEREIRA, 2009, p. 8), a entrevista é mais uma arte do que uma técnica. Baseia-se na ideia segundo a qual para saber o que pensam as pessoas basta perguntar-lhes. Para Stake (2009, p. 81), os pesquisadores qualitativos têm orgulho de descobrir e retratar as múltiplas perspectivas sobre o caso em que a entrevista é a via principal para desvelar as realidades múltiplas.

Quanto ao tipo de entrevista optou-se por um modelo semiestruturado ou focalizado, em que a observação de campo também foi sinalizando questões a serem compreendidas, tendo o cuidado de contemplar perguntas orientadas para o caso de investigação. Para

Gressler (2003, p. 165), a *entrevista semiestruturada* ou *focalizada* é construída em torno de um corpo de questões do qual o entrevistador parte para uma exploração em profundidade. Segundo Stake (2009, p. 81), conseguir o consentimento para entrevistas é, talvez, a tarefa mais fácil na investigação com Estudo de Caso, mas conseguir uma boa entrevista já não é tão fácil. Para o autor, o propósito para a maior parte dos entrevistadores não é obter simples respostas de sim ou não, mas a descrição de um episódio, uma ligação entre fatos, uma explicação, e vai mais longe ao dizer que cada entrevistado tem suas experiências únicas, verdadeiras histórias especiais para contar.

O roteiro de perguntas foi baseado no instrumento utilizado por Borges (2002), adaptado em razão da especificidade da investigação. O quadro conceitual é a identificação do problema, as questões da pesquisa, sujeito(s) e contexto privilegiado para dar conta do tema desta pesquisa. A pesquisa de campo iniciou com a observação não participante, depois de concluída a primeira unidade didática (30 horas-aula por turma), quando se iniciou a entrevista semiestruturada com o professor colaborador.

O roteiro de perguntas da entrevista não era fixo, mas dinâmico, pois, na medida em que se retomava a triangulação dos instrumentos (observação do campo, análise dos documentos, literatura), a própria entrevista foi ganhando novos contornos e novas questões a serem compreendidas. Com base na questão da pesquisa, procurou-se contemplar nove eixos de análise, que são os seguintes: 1º eixo – *O professor e seu contexto de trabalho*; 2º eixo – *Componentes disciplinares, pedagógicos e práticos na formação inicial e aprendizagem do ofício docente durante a prática profissional*; 3º eixo – *Os saberes na base do ensino (componentes disciplinares, ensino e condições concretas para a realização do ofício)*; 4º eixo – *Componentes disciplinares e identificação dos saberes*; 5º eixo – *A prática pedagógica e a apropriação do conhecimento*; 6º eixo – *O componente curricular Educação Física nos documentos oficiais da Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes*; 7º eixo – *Planejamento*; 8º eixo – *A prática pedagógica e recursos e materiais didático-metodológicos*; e 9º eixo – *Avaliação*.

Os nove eixos do roteiro compreendem: a) uma análise da prática pedagógica do professor colaborador no tratamento do conteúdo Esporte nas aulas de Educação Física na Escola Chico Mendes; b) a visão sobre o projeto político-pedagógico da escola e sobre a inserção da Educação Física nesse projeto, mais especificamente no ensino do esporte; c) uma

análise do programa de Educação Física da escola: sua construção, importância, limites, desafios e perspectivas; e d) uma justificativa sobre a distribuição dos conteúdos durante o primeiro semestre de 2011.

No dia 29 de junho de 2011, às 13 horas e 30 minutos, foi entregue pessoalmente ao professor colaborador na Escola Chico Mendes, na sala dos professores, o roteiro para este se inteirar das questões com antecedência ao primeiro encontro das entrevistas. Ficou estabelecido que as entrevistas ocorreriam todas as quintas-feiras na Escola Chico Mendes, das 13 horas e 30 minutos às 15 horas e 30 minutos, na biblioteca da referida escola. Ficou acordado, porém, que o horário não deveria ser algo tão rigoroso, e que o término dos encontros não deveria seguir o tempo cronológico, mas sim a qualidade e o envolvimento os participantes. E, na medida em que pesquisador e professor colaborador sentissem cansaço, esgotamento e perda de concentração, seria encerrada a entrevista.

O primeiro encontro foi realizado no dia 30 de junho de 2011, das 13 horas e 30 minutos até às 15 horas e 13 minutos. Antes do início da entrevista propriamente dita, o pesquisador procedeu a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo entregue uma cópia do mesmo ao professor colaborador, informando-lhe sobre os objetivos da entrevista e sobre os seguintes aspectos: a) da gravação das entrevistas em áudio; b) da realização de anotações pelo pesquisador; c) da utilização exclusivamente para fins de pesquisa; d) da transcrição da entrevista e do seu fornecimento ao professor colaborador/entrevistado para os ajustes necessários.

A primeira transcrição de cada entrevista seriada, que foi denominada de transcrição bruta, foi efetuada por uma profissional contratada. De posse do texto escrito realizou-se a transcrição fina mediante uma atenta audição da entrevista, sendo efetuadas as correções necessárias de modo a garantir maior fidedignidade às informações prestadas. Assim, foi possível realizar o que Queiroz (apud ASSIS, 2001, p. 60) denomina de “exercício de memória em que toda cena é revivida”.

Não foi realizado um estudo piloto do roteiro das perguntas, optando-se, como também recomenda Stake (2009, p. 82), por um ensaio mental, que é um procedimento de rotina e também considerado válido cientificamente.

Quadro 3 – Relação das entrevistas seriadas

Data	Entre vista	Horário	Tempo	Questões
30/06/11	01	13h 36m às 15h 15m	1h 34m	01 a 18
07/07/11	02	13h 40m às 15h 10m	1h 30m	19 a 29
14/07/11	03	13h 45m às 15h 17m	1h 32m	30 a 43
04/08/11	04	13h 44m às 15h 15m	1h 31m	44 a 64
11/08/11	05	13h 42m às 15h 13m	1h 31m	65 a 84
18/08/11*	06	14 h às 15h 18m	1h 18m	Retomada e aprofundamento das questões dos eixos
24/10/11*	07	15h 15m às 16h	45 m	Retomada e aprofundamento das questões do eixo Planejamento
03/11/2011*	08	13h 40m às 15h 30m	1h 50m	Retomada e aprofundamento das questões gerais do campo
10/11/2011*	09	13h 50m às 16h 12m	2h 22m	Retomada e aprofundamento de questões conceituais e metodológicas relativas à prática pedagógica do professor

Fonte: dados da pesquisa (2011).

(*) Entrevistas que não foram gravadas, mas registradas as ideias no caderno específico do entrevistador. Esses momentos ocorreram depois da aplicação do roteiro das entrevistas em anexo.

2.4.7.1 Procedimentos e cuidados tomados em relação à entrevista

Conforme consta nos anexos, o instrumento (roteiro) da entrevista foi elaborado a partir de nove eixos temáticos que tiveram como objetivo ser uma simples ajuda, certamente útil, mas não um formulário, um conjunto de perguntas fechadas. O intento foi constituir um instrumento em que os sujeitos envolvidos no processo, o professor pesquisador e o professor colaborador, foram construindo uma relação gradativa de confiança, de liberdade de fala, da liberdade da palavra, especialmente do investigado, que deve ser total em todos os momentos. Foi possível constatar que nos primeiros encontros utilizou-se o mesmo tempo de entrevista e se dava conta de aplicar um maior número de questões. A partir do terceiro encontro, porém, era utilizado o mesmo tempo para a entrevista, mas se conseguia atender um menor número de questões, levando a constatar que o aprofundamento e as reflexões eram maiores e mais complexas.

Ao longo da entrevista manteve-se o respeito pelo professor colaborador, sendo registrada/gravada sua fala sem modificações (hesitações, vícios de linguagem, repetições, silêncios, erros), tudo foi transcrito. No texto final, porém, quando foram apresentados em vários momentos os depoimentos do professor colaborador, foram editados alguns vícios e registros de linguagem, mas isso não significou que os mesmos não foram interpretados, sendo sempre preservada a ideia central do depoimento por entender que o estudo não se refere à análise de texto numa perspectiva da linguística.

Depois de concluída a transcrição das entrevistas, no dia 03/11/2011 a mesma foi repassada na íntegra para o professor Gilmar, que agradeceu e se mostrou ansioso para começar a ler os depoimentos o mais breve possível.

Realizadas as entrevistas e entregue a transcrição da mesma à verificação do entrevistado, iniciou-se o processo de análise, discussão e sistematização dos dados (pesquisa documental, entrevista e observação). Depois de algum tempo imerso nesse processo sentiu-se a necessidade de retornar às entrevistas, pois muitos aspectos da pesquisa mereceram uma retomada para melhor compreensão/entendimento e esclarecimentos, enfim, de momentos decorrentes do próprio processo de interpretação. Nesse sentido, foram mais quatro encontros com o professor Gilmar, porém optou-se por não gravar esses encontros, mas sim efetuar uma conversa a partir de questões que surgiram da análise e se fizeram necessárias para ampliar sua interpretação. A escolha do

tempo e dos espaços de encontro onde as entrevistas ocorreram obedeceram a um acordo mútuo, favorecendo o entrevistado.

Segundo Seidman (apud STADNIK; CUNHA; PEREIRA, 2009, p. 50), na construção de um processo de entrevista se estabelece uma relação de trabalho entre o investigador e o colaborador, que é um reflexo de personalidades. Nesse processo é importante que o entrevistador consiga manter uma boa relação com seu entrevistado, sem, contudo, deixar de estabelecer uma distância suficiente para evitar interferências no discurso do entrevistado. No presente caso, a relação do pesquisador com o professor colaborador foi e é muito interessante, pois o pesquisador teve a oportunidade de ter o professor colaborador como acadêmico em alguns componentes curriculares no curso de Educação Física da Unijuí, além de haver uma empatia mútua entre ambos, o que contribuiu para todas as etapas e processos da pesquisa. Todos os cuidados referidos foram adotados para a elaboração e posterior análise da entrevista no processo investigativo, que tomaram por base princípios de respeito à metodologia escolhida e ao investigado. Foram, portanto, as preocupações acadêmicas, éticas e políticas que guiaram o estudo.

Capítulo 3 – A FORMAÇÃO INICIAL E OS SABERES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Neste momento objetiva-se compreender o significado que teve a formação inicial para o professor Gilmar e sua relação com sua prática pedagógica no ensino dos esportes. Dito de outra forma, deseja-se saber qual é o peso dessa relação aos saberes profissionais provenientes da formação profissional-inicial? Como o professor Gilmar (Estudo de Caso) vê os saberes da formação profissional no processo de aquisição de saberes?

Para Tardif (2002, p. 36), a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão de conhecimento já constituída. Sua prática pedagógica já está sendo formada a partir de diferentes saberes, com os quais o professor estabelece diferentes vínculos. Nessa perspectiva, para o autor, o saber docente é plural, formado de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Neste primeiro momento, por essa razão, o presente estudo se detém particularmente nos saberes da formação profissional, ou seja, na formação inicial com o propósito de compreender a sua relação com a prática pedagógica do professor no ensino dos esportes nas aulas de Educação Física.

Segundo Tardif (2002, p. 36), os saberes da formação profissional-inicial constituem o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. O autor destaca a relação entre o professor e o ensino, que constitui objetos de saber para as Ciências Humanas e para as Ciências da Educação. Nesse sentido, para Tardif (2002), os saberes dessas ciências, além de produzirem conhecimentos, são incorporados pelos professores em suas práticas docentes, ou seja, esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica dos professores, sendo dessa forma, incorporados à prática docente.

Para Marques (1995, p. 108), ao se defrontarem professores e alunos na sala de aula, confrontam-se, desde o início, expectativas diferenciadas, visões de mundo, concepções acerca dos respectivos papéis, de práticas enraizadas numa cultura. Por isso, a prática pedagógica do professor inicia ao perceber que não pode se limitar à descoberta de fatos e à aplicação de teorias, mas estender-se a cada uma das experiências e exigências teóricas em cada situação concreta.

No plano institucional, Tardif (2002, p. 37) critica que os professores pesquisadores das Ciências da Educação atuam diretamente

no meio escolar, em contato com os demais professores, estabelecendo entre esses dois grupos uma relação de distanciamento, uma lógica da divisão do trabalho, em que os professores da escola são reconhecidos como transmissores/reprodutores dos saberes produzidos pelos pesquisadores/produtores de saberes.

A prática docente, para Tardif (2002, p. 37), não se resume apenas a um objeto de saber das Ciências da Educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes, que podem ser chamados de pedagógicos. E o que seriam esses saberes pedagógicos para o autor? Eles se apresentam como concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas de orientação educativa. Alguns exemplos desses saberes pedagógicos elencados pelo autor são: as doutrinas pedagógicas centradas na ideologia da “escola nova”; e a pedagogia “ativa”, que se apoiou na Psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento para justificar suas asserções normativas. Nessa linha de pensamento, Molina Neto e Molina (2009, p. 15) afirmam que existe uma crescente colonização do trabalho docente por meio de “arrastões pedagógicos” e da oferta de projetos pedagógicos que desconsideram o tempo, o saber e a participação do professorado, levando os coletivos docentes a diferentes formas de pragmatismo pedagógico e, também, ao que denominam de Síndrome do Esgotamento Profissional.

3.1 AS IMPLICAÇÕES DOS COMPONENTES DISCIPLINARES, PEDAGÓGICOS E PRÁTICOS NA FORMAÇÃO INICIAL

Entende-se que a formação inicial é um dos momentos mais significativos do ser professor, e define a concepção da prática pedagógica que irá nortear seu fazer docente. Por isso se elege como uma das questões identificar o peso, o lugar e o significado dos componentes disciplinares em relação aos componentes pedagógicos e práticos (intervenção) presentes na formação inicial, assim como a importância (o peso, o lugar e o significado) desses componentes curriculares em relação ao processo de ensino-aprendizagem do professor, à experiência e ao papel social e competência frente ao desafio de saber ensinar.

Segundo Borges (2002, p. 91), pode-se contar com duas definições de saberes ou conhecimentos disciplinares: uma primeira definição é de Shulman (1987), segundo o qual os saberes disciplinares dos professores ou conhecimentos da matéria de ensino provêm de um

determinado campo disciplinar, com suas regras e processos internos, com suas crenças e significados, sua história e diferentes modos de relacionar conceitos e princípios, que são os sustentáculos de uma determinada disciplina. Já uma segunda definição apoiada em Tardif (2002, p. 38), é de que os saberes disciplinares abarcam os saberes sociais tal e qual são difundidos pelas instituições universitárias e se integram à prática docente por meio da formação inicial. Os saberes disciplinares, para o autor, emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes,

A formação inicial conta, portanto, com um conjunto de componentes disciplinares, que podem vir dos diversos campos que constituem as Licenciaturas, tais como a Educação Física, como dos diversos ramos científicos que compõem os saberes da formação inicial, como a Sociologia, a Filosofia, a Psicologia ou as Ciências da Educação.

Nesse sentido, o objetivo parcial deste estudo é compreender as contribuições, na formação inicial do professor Gilmar, dos componentes disciplinares em relação aos demais componentes pedagógicos e práticos.

O professor Gilmar reconhece que a formação inicial teve um peso significativo na constituição dos seus saberes profissionais. Nesse processo, destaca a importância dos componentes disciplinares relacionados com os saberes teóricos, voltados para as Ciências Humanas e Sociais e as Ciências da Educação.

O fato de o professor Gilmar, antes de ingressar no curso de Educação Física, ter frequentado três semestres de Filosofia, explicita o seu interesse e reconhecimento da importância das Ciências Humanas e Sociais na formação inicial, as quais contribuem para o acesso e o alargamento de diferentes tipos de conhecimentos, numa perspectiva reflexiva e crítica.

Mesmo durante a formação inicial eu me identifiquei com um trabalho social, mesmo ensinando o esporte. As disciplinas de Sociologia, Antropologia e Filosofia eu considerava importantes, eu acho que de alguma forma isso aparece na minha trajetória de ser professor. Assim, eu não sei se valorizava mais, mas quando a gente entra num curso você já tem uma vivência, já está praticando e isso faz com que você relacione as questões teóricas com a prática. (Professor Gilmar).

Além de perceber o quanto foram importantes os componentes disciplinares direcionados às Ciências Humanas e Sociais e às Ciências da Educação na formação inicial do professor Gilmar, constata-se em seus depoimentos o quanto as disciplinas específicas do curso têm um discurso muito idêntico. E isso se deve à proposta dos cursos da Unijuí e à formação docente, sendo que a grande maioria dos professores obteve sua formação de Mestrado e Doutorado na Educação.

Não tinha uma grande diferença de entendimento de uma disciplina para outra, o nosso curso como um todo tinha um discurso único em relação à educação física, à educação, ao esporte, à criança.

Uma coisa legal que lembro é que sempre dissemos que tem que ter a vivência, isso acontecia, as coisas andam juntas, ou, seja a teoria e a prática, por exemplo, estamos tendo aula de futebol e o professor, explicando, mudava o professor, mas a linha era a mesma.

Acho que nossa área é um pouco diferente. Eu lembro assim e acho que o nosso curso era diferente, eu vejo muito isso, a teoria e a prática vêm desse sentido assim, você está ali trabalhando na sala de aula e daí vamos para a prática, não era assim, a gente praticava e junto já sistematizava. (Professor Gilmar).

Nesse sentido, percebe-se que, na formação inicial não faltou a aproximação com a realidade escolar, muitas vezes reivindicada nos cursos de licenciatura:

Cursos distantes da realidade, curso e disciplinas fragmentadas, currículos “engessados”, currículo sem uma relação com o cotidiano da prática, curso com formação voltada para a pesquisa ou quem vai seguir Mestrado e ou carreira acadêmica (Professor Gilmar).

No seu depoimento o professor Gilmar destacou a importância das experiências em projetos para a sua formação acadêmica, como o

AABB-Comunidade, que tinha uma parceria com a Unijuí e Prefeitura Municipal de Ijuí. A Unijuí tinha a responsabilidade da coordenação pedagógica do projeto, bem como a cedência de bolsistas da Educação Física, da Pedagogia e das Artes, uma vez que era um projeto multidisciplinar, com crianças em situação de risco.

A minha vivência lá na AABB-Comunidade, onde eu desenvolvia o ensino dos esportes numa linha social, e daí pegando essa linha da Sociologia, para mim era importante porque eu me vinculava a esse tipo de coisa, a gente vai pesquisando uma coisinha aqui, outra ali e a gente acaba conseguindo fazer, somando outras fontes de pesquisa, como em livros, Internet e conversas informais, que de alguma forma você acaba tendo resultado final, como docente. (Professor Gilmar).

Como se pode constatar pela fala do professor Gilmar, o envolvimento com projetos sociais permite uma compreensão do quanto esta experiência foi importante na sua formação inicial, assim como também foram relevantes os componentes disciplinares, pedagógicos e práticos.

Eu vejo assim tudo interligado, sabe, com relação às disciplinas específicas, os seminários, as didáticas, as práticas de ensino, os estágios voluntários. Desde o início do curso trabalhei com escolinhas esportivas (Conselho Municipal de Desportos), tinha experiência no Sesi além da AABB- Comunidade. Ingressei no curso de Educação Física depois de 10 anos concluído o Ensino Médio, então eu tive várias vivências, que certamente muitas coisas também ajudam, como a cultura geral era minha experiência vivida. (Professor Gilmar).

A fala de Gilmar evidencia alguns pontos interessantes e importantes que, por serem reflexivos, contribuíram na sua formação docente, tais como as experiências pré-profissionais. Tardif (2002, p. 38) os define como *Saberes Experienciais*, os quais o professor Gilmar obteve ao iniciar o curso de Educação Física depois de experiências no universo das práticas esportivas e de cunho social, além de iniciar o

curso de Filosofia. Para o autor, os *Saberes Experienciais* brotam da experiência e são por ela validados, eles incorporam a experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. O autor define os saberes experienciais de saberes práticos.

A socialização é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a sua história de vida e comporta rupturas e continuidades. Nesse sentido compartilha-se com Tardif (2002, p. 71), quando este considera as experiências de vida dos sujeitos como saberes experienciais ou saberes pré-profissionais. Segundo o autor, na Sociologia não existe um consenso em relação à natureza dos saberes adquiridos por meio da socialização. Berger e Luckman (1987) falam de saberes pré-reflexivos e pré-dados que funcionam como evidências e como uma reserva de categoria às quais as crianças ordenam e objetivam seu mundo. Bourdieu (2010) os associa a esquemas interiorizados (*habitus*) que organizam as experiências sociais e permitem gerá-las. Os cognitivistas falam dos conhecimentos anteriores estocados na memória a longo prazo, sob a forma de figuras ou de esquemas.

Para Tardif (2002, p. 71), de qualquer modo, trata-se de representar os *desempenhos* e as *capacidades* sociais e culturais dos indivíduos, que são ricos, variados e permitem compreender como esses desempenhos são gerados. E mais, o autor vai dizer que esses saberes não são inatos, mas produzidos pela socialização, por meio do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas, etc.), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social. Segundo o autor, há muito mais continuidades que rupturas entre o conhecimento profissional do professor e as experiências pré-profissionais, especificamente aquelas que marcaram a socialização primária (família e ambiente de vida), assim como a socialização escolar enquanto aluno.

A gente, na verdade, não tem uma coisa única, acho que é um conjunto, a história de vida da gente, a minha foi muito rica de movimento, de jogos, de esportes, enquanto aluno lembro quando ganhávamos os torneios e troféu, isso eu tinha de 11 a 12 anos, e você estava representando a escola estadual Osvaldo Aranha e era recebido como campeão, então essas coisas vão marcando.

Na fase adulta, em função de morar no bairro São Paulo, que tinha um time amador de futebol e meus irmãos mais velhos jogavam e o time se reunia lá em casa, fui crescendo nesse ambiente e mais tarde também jogava pelo time que se chamava São Paulo, participávamos do campeonato municipal de futebol e muitos amistosos com times da cidade e do interior. (Professor Gilmar).

Para Tardif (2002, p. 72), ao longo da história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interiorize certo número de conhecimentos, de competências, de crenças e de valores, os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu ofício. Nessa perspectiva, os saberes experienciais do professor, segundo o autor, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam em grande parte de pré-concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar.

Para Tardif (2002), portanto, os saberes profissionais parecem ser plurais e heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais também se pode supor sejam de natureza diferente.

Quadro 4 – Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2002, p. 63).

Fazendo um balanço do depoimento do professor Gilmar a respeito do papel da formação inicial na constituição dos seus saberes, é possível sistematizar alguns aspectos: o primeiro corresponde a um entendimento positivo que ele expressa dizendo que a sua formação inicial foi muito importante e que o mesmo se identificou com o curso, uma vez que tinha uma história de vida vinculada às práticas esportivas e de lazer. Trazer para o debate a formação inicial foi como abrir um leque de reflexões, críticas e sugestões, bem como de valorização. Nesse sentido o professor Gilmar enfatizou a importância de uma linha “pedagógica/política” norteadora do curso e, conseqüentemente, seguida

pelo conjunto dos professores no desenvolvimento dos componentes curriculares. Essa identidade centrava-se no esforço da aproximação da relação teoria e prática, em que se buscava um discurso fundamentado numa abordagem crítico/social, tendo como referência a intervenção da área no espaço da escola. O ensino dos conteúdos dos esportes também estava articulado e fundamentado na Educação Física escolar, porém, segundo o professor Gilmar, apesar de considerar o contexto social e as diferentes faixas etárias, não colocou na centralidade a performance e o rendimento esportivo, pois a sua lógica de ensino estava centrada num modelo tradicional (paradigma instrumental), mesmo tecendo reflexões e tematizações numa perspectiva crítico/social dos esportes.

O conjunto dos componentes curriculares que tratou dos esportes na formação inicial do professor Gilmar tinha um forte vínculo apesar do discurso crítico/social, com base no modelo científico e disciplinar centrado na “racionalidade técnica” (SCHÖN, 2000). Esse modelo pressupõe que o conhecimento profissional mais sólido é uma aplicação de teorias científicas na solução de problemas técnicos. A “epistemologia da racionalidade técnica” está calcada sobre o entendimento de que o saber profissional é um conhecimento aplicado que se funda hierarquicamente sobre princípios gerais e sobre conhecimentos provenientes das ciências naturais.

As disciplinas que tratavam de esporte de maneira geral eu acho que era uma questão bem técnica, mesmo voltada para a escola, bem didático, mas ao mesmo tempo que era técnico era didático, de como a gente faria, como tu iria ensinar na escola, enfim, acho que tudo emitia pra isso, eu vejo assim, me reforcei bastante em cima disso de como ensinar e sempre refletindo. Então as disciplinas eu acho elas foram bem técnicas, mas tentando dar conta daquilo se tu fosse trabalhar na escola, simulava aulas e tal, eu digo técnica porque era num sentido que era mais enfatizado do que a prática, e agora a gente vê, pelo menos no nosso cursos, que se refez o currículo. (Professor Gilmar).

O professor Gilmar chama a atenção em seu depoimento para o fato de que muitas críticas que ele tece atualmente à formação inicial não são as mesmas de quando era discente do curso de Educação Física

da Unijuí. Relata que sua compreensão foi se modificando com leituras por fazer parte do grupo de estudos, de ser um permanente pesquisador, de estar permanentemente em contato com a Unijuí e com alguns professores por meio da formação continuada, palestras, cursos, eventos, enfim, é um sujeito que não está estático, mas sim que procura entrar em sintonia com as mudanças, sem abrir mão de um ensino de qualidade. Pode-se afirmar, então, que está permanentemente reinventando a tradição da Educação Física escolar.

Segundo o professor Gilmar, o curso acaba ganhando outro sentido com as Práticas de Ensino ou Estágios Supervisionados, bem como com o estágio voluntário e as bolsas de projetos de extensão.

Olha Paulo, eu vejo com relação às disciplinas dos seminários, dos estágios, das disciplinas, das didáticas, assim estava tudo interligado, sabe, eu trabalhei com escolinhas esportivas no CMD, no projeto AABB-Comunidade, no Sesi, eu tinha uma experiência bem legal, então tive várias vivências que certamente eu já tava com alunos, e claro minha experiência vivida, que eu fiz o curso 10 anos depois de terminar o ensino médio, isso me ajudou muito mesmo, na cultura geral. As disciplinas te ajudam nos estágios e nas práticas de ensino, a prática que tu vai ensinar depois é a vivência, mas tudo tem que estar fundamentado, daí outras disciplinas ajudavam a gente a entender o porquê disso, até a Psicologia é básico, mas é importante. Então eu vejo assim que tu entra numa escola muito mais hoje, mas tu tem que entender o mundo, não tem como e tu tem uma diversidade enorme dentro de uma turma, tem que dar conta a partir de outras áreas, por isso que eu digo que a graduação foi muito abrangente como um todo, deu uma base. (Professor Gilmar).

Como se pode perceber, o conjunto dessas disciplinas, que de certa forma estava “amarrado” com a ementa no projeto do curso, garantiu, segundo o professor Gilmar, uma formação mais ampliada, mais contextualizada, buscando de certa forma superar a racionalidade instrumental. Outra questão a ser destacada é como foram importantes as disciplinas que vêm de uma formação pedagógica nas disciplinas

constitutivas das Ciências da Educação, tais como Filosofia, Psicologia, Sociologia, as quais foram importantes nesse momento de intervenção do professor nos diferentes espaços educativos acima mencionados.

A Sociologia, como que era aquela política esportiva, então todas elas mexiam com essa questão dos esportes, além das específicas, mas pra não se repetir, se for ver no currículo, mas até acho que o curso quando foi pensado ele tinha uma caminhada não tão longa, e o grupo de vocês tão próximo, eu vejo que isso pra nós foi bom, mas, enfim, a gente sentia que tinha uma coisa certa. (Professor Gilmar).

3.2 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA VERSUS FORMAÇÃO PRÁTICA DISCIPLINAR?

Sobre a influência da formação inicial na constituição dos saberes do professor, cabe destacar que a formação pedagógica foi muito marcante no percurso acadêmico do professor Gilmar, pois esteve apoiada em disciplinas fundadoras das Ciências da Educação, como Filosofia, Filosofia da Educação, Psicologia, Sociologia, Antropologia Social, Iniciação à Ciência e Estudo dos Problemas Brasileiros. É importante destacar que o curso de Educação Física da Unijuí, no período em que o professor Gilmar o frequentou, contemplava, em seu programa, simultaneamente as habilitações Bacharelado e Licenciatura, o que contribuiu significativamente para uma formação generalista, pautada em pressupostos das Ciências da Educação, alargando suas fronteiras epistemológicas para transitar com competência tanto na área da Licenciatura quanto do Bacharelado, ou seja, com domínio de conhecimentos para atuar em diferentes campos de saberes.

Cabe aqui destacar que os conhecimentos, as ementas e os programas das disciplinas de Sociologia, Filosofia, Filosofia da Educação, Sociologia, Antropologia Social, Psicologia e das Didáticas eram discutidos no Colegiado Ampliado do Curso de Educação Física da Unijuí com o propósito de garantir uma aproximação e/ou uma articulação epistemológica do conhecimento específico do componente com a Educação Física.

Observa-se no depoimento do professor Gilmar que as disciplinas específicas na sua formação inicial tinham uma estrutura com base no

modelo científico e disciplinar pautado no paradigma/racionalidade instrumental (técnica), mas articulado com um discurso crítico social, e visavam fundamentalmente buscar uma reflexão de pressupostos pedagógicos e culturais. Fazia-se um esforço, segundo o professor Gilmar, de aproximar a teoria da prática, considerando o sujeito, a realidade (contexto social) na qual o mesmo estava inserido, as condições e a estrutura de materiais disponíveis na escola, as diferenças socioeconômicas e culturais dos alunos e seus níveis de aprendizagem, trabalhando valores éticos e morais.

As disciplinas específicas e, particularmente, as que tratavam sobre o tema esportes de uma maneira em geral era uma questão bem técnica. Lembro que se trabalhava bastante direcionado para a escola, bem didático e ao mesmo tempo era técnico, de como ensinar, o que ensinar como a gente faria em aula. Eu me esforcei em cima disso, de como ensinar e sempre refletindo, a gente simulava aulas e depois vinham os estágios.

Quando nós acadêmicos íamos para os congressos de Educação Física a gente percebia que a Unijuí tinha um discurso que era parâmetro, porque tinha uma linha diferente, a gente percebia entre outras universidades, a questão da escola era muito enfatizada, eu acho que o curso não separava os cuidados pedagógicos em relação às habilitações do bacharelado e licenciatura, mas por outro lado diferenciava o que trabalhar e seus objetivos.

Eu diria que as aulas foram bem técnicas, no sentido de dar aula, com o cuidado com a didática, com os alunos, com o planejamento. Hoje eu vejo que o nosso curso se refez, mudou o currículo, mudou o sentido. Dessa forma, como estamos experimentando nos últimos anos, eu acho que é mais trabalhoso, mas muito mais tranquilo, a gente vê um retorno da aprendizagem dos alunos. (Professor Gilmar).

Analisando, então, a formação inicial do professor Gilmar, percebe-se que dentre as *disciplinas específicas*, que geralmente

identificam o curso; as *disciplinas pedagógicas* (localizadas na habilitação Licenciatura), que vão conduzir os acadêmicos ao universo das disciplinas que fundamentam o campo das ciências da educação; e as disciplinas práticas, envolvendo as práticas de ensino e metodologias (também identificadas no curso de Licenciatura), essas últimas é que vão dar um sentido à formação nos saberes profissionais.

3.3 A CONTRIBUIÇÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES DAS CIÊNCIAS HUMANAS

No depoimento do professor Gilmar fica perceptível que, mesmo os componentes dos esportes tendo uma abordagem mais instrumental, os componentes das Ciências Humanas que faziam parte do currículo contribuíram significativamente na compreensão e no tratamento do ensino dos esportes, tanto na formação inicial (estágios e projetos sociais), como na sua atual prática pedagógica na escola.

O professor sempre se identificou e fez opções mesmo na sua formação inicial de trabalhar como bolsista ou voluntário em projetos de cunho social como, por exemplo, no projeto AABB-Comunidade. Mesmo que tenha participado de equipe amadora de futebol durante sua vida de adolescente e de adulto, nunca foi seu desejo profissional desenvolver um trabalho com equipe de idade escolar, na perspectiva de participar de competições a nível escolar. Em seu entendimento, isso não significa que a escola não possa ter suas equipes representativas nas diferentes modalidades esportivas, mas que os treinamentos devem ser realizados em horários distintos das aulas de Educação Física.

Com relação aos esportes, as disciplinas na formação inicial de maneira em geral, estavam associadas ao social, então dentro do esporte tinha essa linha voltada para o esporte social, e daí você vai pegando essa linha. A Sociologia para mim era importante porque eu vinculava, hoje eu às vezes estou pesquisando, a gente pesquisa uma coisinha aqui outra ali e a gente acaba conseguindo fazer isso, mas somando essas diversas fontes, seja leitura de livro e Internet hoje, que está acessível, e conversa informal, que de alguma forma acaba tendo um resultado final lá, como docente, eu sempre me identifiquei mais para trabalhar questões assim, com esportes e

social, talvez até como acadêmico eu que estava trabalhando com criança, eu acompanhava e via, mas o que eu queria era sala de aula, então era mais Sociologia, Antropologia disciplinas humanas, eu considerava importante, eu acho que de alguma forma isso aparece na tua trajetória de docente. (Professor Gilmar).

Numa concepção/visão de ensino, segundo Tardif (2002), a docência ou a prática pedagógica são decorrentes de vários saberes mobilizados pelo professor, sendo muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam um “reservatório” no qual o professor se abastece para dar conta das exigências específicas de sua prática pedagógica.

Para Tardif (2002, p. 36), os saberes docentes não podem ser compreendidos como uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. A prática pedagógica, numa perspectiva reflexiva, exige do professor e integra, segundo o autor, diferentes saberes, os quais devem ser mobilizados como um saber plural, constituído de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Segundo Tardif (2002), os autores Lessard e Lahaye ampliam para seis os saberes docentes: *os saberes das ciências da educação, os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes da tradição pedagógica, os saberes experienciais e os saberes da ação pedagógica.*

A prática pedagógica, então, está diretamente vinculada à mobilização desses saberes, onde os mesmos não ocupam uma posição hierárquica, e se faz necessário compreender que são provisórios e decorrentes de uma construção sócio-histórico-cultural. Resumidamente, os saberes que compreendem uma prática pedagógica, ou seja, que o professor mobiliza em sua docência, segundo Tardif (2002), estão relacionados a seguir.

Os “**saberes profissionais/Ciências da Educação**” são o conjunto dos saberes transmitidos pelas instituições de formação dos professores, ou seja, a formação inicial. Para Tardif (2002, p. 36), o professor e o ensino constituem objetos de saber para as Ciências Humanas e as Ciências da Educação. Essas ciências, além da produção de conhecimento, também se colocam com o objetivo de propor saberes que possam ser incorporados à prática dos professores por meio de novas técnicas e metodologias de ensino, e isso vai ocorrer tanto na formação inicial quanto na formação continuada. Dessa forma, a prática

docente se constitui como objeto de estudo das Ciências da Educação, mas a prática docente também mobiliza um conjunto de saberes designados como pedagógicos, decorrentes de teorias, concepções e paradigmas das Ciências da Educação que vão sendo incorporados à formação profissional, constituindo uma identidade ideológica à profissão.

Segundo Tardif (2002, p. 37), a prática docente não é apenas um objeto de saber das Ciências da Educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos. Para o autor, os saberes pedagógicos apresentam-se como concepções provenientes de reflexões que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da prática pedagógica.

Já os “**saberes das disciplinas**”, segundo Tardif (2002, p. 38), são conhecimentos potencializados pelo conjunto de disciplinas que compõem um determinado curso de graduação. Para o autor, a prática docente compreende, além dos saberes produzidos pelas Ciências da Educação e dos saberes pedagógicos, os saberes sociais “eleitos” e relacionados pela instituição universitária.

Os saberes das disciplinas têm como objetivo abordar saberes de forma mais ampliada, mais geral, de modo que o acadêmico possa mobilizar esses saberes na sua prática docente. Nessa perspectiva, os saberes produzidos nas disciplinas devem convergir para a compreensão de que os componentes curriculares devem promover saberes que contemplem uma reflexão crítica às formas de produção da sociedade, entre as quais a de conhecimento.

Por sua vez, os “**os saberes curriculares**”, segundo Tardif (2002, p. 38), estarão presentes no decorrer da carreira do professor, na qual o mesmo apropria-se de saberes denominados de curriculares. O saber curricular compreende os discursos objetivos, conteúdos, métodos e avaliações que vão nortear os saberes sociais definidos pelo projeto político-pedagógico a ser desenvolvido durante cada ano letivo e que o professor deve aprender a aplicar. Os saberes sociais definidos e selecionados pela escola são tidos como modelos da cultura erudita e de formação para essa cultura, os quais os professores têm a tarefa de repassar aos educandos.

E, finalmente, “**os saberes experienciais**” são os saberes desenvolvidos pelos professores a partir de sua prática de docência, do dia a dia da sala de aula, que vão produzir um conjunto de saberes que serão validados pela própria prática. Tardif (2002, p. 38-39) também denomina os saberes experienciais de “saberes da prática”, pois os

professores os socializam com seus pares, na escola, seminários, congressos, estudos. Essa interlocução entre os colegas de profissão vai formando redes de troca de saberes da prática.

Para Tardif (2002, p. 49), entretanto, os professores não são sujeitos produtores/autores desses saberes. A relação, para o autor, que os professores mantêm com os saberes é a de “transmissores”, de “portadores” ou de “objetos” de saber, mas não de produtores de um saber que poderiam propor como instância de legitimação social. E sua crítica vai além ao dizer que a função docente se define em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem.

Essa crítica de Tardif (2002) em relação aos professores com seus próprios saberes sustenta-se na ideia de que os **saberes das disciplinas** e os **saberes curriculares** que eles possuem e transmitem de fato não são o saber dos professores nem o saber docente. Para o autor, o professor não é responsável pela definição nem pela seleção dos saberes que a escola e a universidade transmitem (saberes disciplinares e saberes curriculares). Nessa perspectiva, os saberes disciplinares e os saberes curriculares que os professores transmitem situam-se, segundo Tardif (2002, p. 40), numa posição de exterioridade em relação à prática docente.

3.4 OS SABERES NA BASE DA PROFISSÃO

Reconhecendo que os saberes docentes são em grande parte decorrentes e constituídos na e pela experiência, por meio de um longo processo de socialização profissional, cujas origens remontam às experiências pré-profissionais dos professores, as experiências do professor colaborador delimitam-se com o ensino, a fim de desvelar os saberes que ele próprio considera primordiais. Considerando suas experiências pré-profissionais e suas experiências profissionais, portanto, a questão que se deseja compreender é: que saberes o professor Gilmar entende como fundamentais no seu trabalho docente de Educação Física? Interessa a este estudo, particularmente, identificar o peso, o lugar e o significado dos componentes disciplinares nos saberes que aponta como sendo a centralidade do seu ensino.

Na abordagem deste tema, o estudo se baseia naquilo que o professor Gilmar expressou como saberes e que identifica como sendo a base e o fundamento de sua prática pedagógica nas aulas de Educação

Física de 5^a a 8^a séries. Por intermédio da entrevista foi possível identificar um conjunto de saberes que são expostos a seguir:

a) O conhecimento disciplinar

O professor Gilmar destacou a importância do domínio dos conhecimentos da disciplina ensinada:

Aqui, Paulo, eu vejo no conhecimento, que as questões conceituais que a gente acaba vendo no planejamento, eu vejo isso como primordial, claro que a nossa área é do fundamento humano, mas esse entendimento que tem que se ter, e que cada um busca, mas eu vejo assim que as questões conceituais tu tem que ter esse domínio, se tu não tiver isso, tu não vai nem te motivar pra buscar mais, se eu tenho um ponto de partida eu quero alguma coisa, eu coloco alguns objetivos e a partir do plano de estudo, não é pra tá ali só no papel. Então, se a gente fosse e fica ali tradicionalmente só com disciplinas relacionadas ao esporte, parece que não, tu pode ir além disso, pode fazer alguns questionamentos e tal mas dentro de cada nível de ensino. (Professor Gilmar).

Na fala do professor Gilmar percebe-se que ter o domínio da disciplina ensinada passa necessariamente pelo planejamento, pelo estudo, pela pesquisa, e de sentir-se desafiado a buscar o novo. Pode-se pensar, assim, que o domínio do conhecimento da disciplina ensinada é sempre “um vir a ser” que se dará nas relações dialógicas entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, pois segundo Freire (1987, p. 78), “o educador já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos”.

Também se pode constatar na fala do professor Gilmar, que ter domínio e conhecimento da disciplina ensinada não significa necessariamente que o professor não tenha desafios e limites, como explica em seu depoimento:

Talvez eu vou começar a resposta por onde eu tenho mais dificuldade, que é o que eu estou melhorando com o passar dos anos, por exemplo,

eu sempre tive dificuldade, não sei se pela nossa área ser mais de vivência, de prática, acaba pecando nisso que é a sistematização da aula, os registros de aula, e agora tô melhorando nesse sentido e era um dificuldade que eu sempre tive no início. (Professor Gilmar).

Aqui se retorna à questão da incompletude humana e ao fato de que o que torna os indivíduos humanos é serem seres abertos para novas aprendizagens, por isso avançam. Para Savater (2005, p. 26), o indivíduo nasce humano já o sendo, mas só o é totalmente, e isso está baseado no processo educativo, à medida que aprende e compartilha com os outros o que já sabe.

Ser professor, portanto, é antes de tudo também se reconhecer como um ser incompleto, no sentido do conhecimento do que ensina, pois mesmo sabendo o seu ponto de partida, nunca sabe aonde vai chegar e nesse percurso tem que buscar permanentemente conhecimentos.

O professor Gilmar compreende o conhecimento da disciplina ensinada, o conteúdo, mas, também, possui boa base teórica que sustenta os conteúdos a serem transmitidos para os alunos.

Assim, com relação à Educação Física eu tenho minhas referências teóricas, o próprio Kunz, o Coletivo de Autores, o Fensterseifer, estou sempre lendo e relendo artigos, por exemplo, tu tem um livro, mas às vezes tu não lê todo ele, tu vai pinçando e também tem a questão social e cultural e fora isso também Paulo Freire, que sempre foi referência e essas formações que a gente tem na escola, então quem tá na escola acaba sempre se nutrindo desse tipo de coisa. (Professor Gilmar).

Especificamente no ensino dos esportes, o conhecimento da disciplina recaiu na busca de superar a racionalidade instrumental, ou seja, de eleger um conhecimento sobre o esporte na perspectiva da vivência, mas também de conhecimento conceitual a respeito dessa vivência, como se pode constatar no depoimento do professor Gilmar:

O maior desafio é ensinar mesmo, porque, considerando a história de cada um, tu tem que ver a questão de gênero dentro da turma, o espaço para fazer as coisas, o grande desafio é isso, alguns vêm com alguns bloqueios, mas no fundo todos querem aprender, e o desafio é perceber e de que forma para chegar neles, para ti dar conta de algumas coisas, a gente propõe, a escola é o lugar pra praticar mas também para conhecer, porque minimamente ele tem que se situar e tem que participar e a diferença de se trabalhar dessa forma que de certa forma é lúdica, que a partir de um jogo ele nunca tá sozinho num jogo, tem que se situar mesmo em pequenos jogos.... Então ensinar os esportes tem questões também técnicas, mas vai muito além disso, e na escola pública tem muita questão social que vem junto, mas é muito bom também quando se tem um filtro, que é a educação..., enfim, tudo tu vai ampliando pra eles então eu vejo que a escola faz um papel que, se tivesse uma política nacional com um olhar mais educativo, ia se avançar muito, os meios de comunicação isso é um supersônico, aparece num dia no outro eles estão copiando, então o desafio é fazer que eles aprendam, o aluno de um modo geral ele tá sempre aberto e quando tu traz um esporte diferente eles percebem esse “leque se abrindo” e têm vontade de fazer, por exemplo, o golfe, o tênis, mesmo que seja para conhecer, porque a maioria dos esportes é mesmo pra eles conhecerem, porque não tem como praticar amplamente. (Professor Gilmar).

Para o professor Gilmar, então, essas são algumas das questões, entre outras, que constituem o conhecimento da disciplina ensinada, mas fica o entendimento de que o mesmo focalizou seus conhecimentos dentro de uma perspectiva ampliada, que solicita pressupostos teóricos do professor diante da disciplina ensinada e a busca permanente pelo conhecimento.

Passa-se agora ao segundo grupo de conhecimentos extraídos das análises.

b) O saber ensinar

Para o professor Gilmar ensinar exige o domínio dos conteúdos, um entendimento mais ampliado da disciplina ensinada, vinculado aos conhecimentos de outras áreas, como das Ciências da Educação. Já os conhecimentos a respeito do esporte passam necessariamente pelos saberes corporais (esportes para saber praticar e esportes para conhecer) e conceituais (conhecimentos técnicos e conhecimentos críticos). Isso, entretanto, segundo o professor, é insuficiente, pois, afinal, é necessário saber transmitir esses conhecimentos a seus alunos. Passa-se então ao entendimento do professor Gilmar:

Então, ensinar é sempre um desafio, essa é a palavra, falar em ensinar na nossa área da Educação Física, então tu sabe que tem uma coisa para ensinar, daí tu pega os temas, digamos os esportes, tu planeja duma forma, tu tá sempre buscando motivar os alunos e daí você percebe que tem alunos com problemas que não é você que vai resolver, daí você encaminha..., às vezes tu chega na sala de aula e tu não consegue minimamente aquilo que tu quer para poder ensinar..., tem dias que tu acorda muito cedo ou vai dormir muito tarde, te dá uma dor de cabeça porque eu to o tempo todo pensando e às vezes quando eu tô em aula como o espaço é aberto, se passa muita coisa, mas eu tô ligado.... mas as vezes tem um aluno que se exclui, ou não consegui incluir na aula, então isso é um desafio e eu me vejo instigado pra buscar formas no meio disso tudo, isso nunca termina. (Professor Gilmar).

Para Savater (2005, p. 120), o professor que quer ensinar uma matéria deve começar por suscitar o desejo de aprendê-la: como os pedantes consideram tal desejo obrigatório, só conseguem ensinar alguma coisa a quem efetivamente sente de antemão esse interesse, nunca tão comum como costumam imaginar. O principal, para o autor, é abrir o “apetite” de conhecimento do aluno, e não o oprimir ou o impressionar. A vocação de ensinar é atrair o aluno para esse caminho, onde ele terá tempo para aprofundar esse aprendizado.

Sabe, eu percebo sempre quando eu venho pra escola, eles têm uma expectativa com relação a alguma coisa, por exemplo, o esporte que já dominam um pouco, outros que têm uma mínima dificuldade se desafiam, tu dá uma ajuda e tal, aí outros não querem participar então aí são os desafios e no fundo são crianças que não têm o domínio, não conseguem nem correr e não falam, aí você vai ver um pouco da história e existe problema familiar e o grande desafio é de fazer participar de alguma coisa, então, enquanto um grupo joga, o outro faz arbitragem, então talvez no total da unidade tem aluno que jogou menos mas fez anotações, registros. (Professor Gilmar).

Para o professor Gilmar, saber ensinar significa também ter capacidade de buscar o apoio de conhecimentos em diversas fontes, seja em livros, textos, nas novas tecnologias, no *Referencial Curricular – Lições do Rio Grande*, e estar muito atento ao que desperta a curiosidade dos alunos.

É, por exemplo, veio o livro do referencial mesmo, depois do aluno, do professor, acho que isso também como material ele dá um norte pra todo mundo e tu te fortalece mais, então nesse sentido valeu mais por ser uma coisa oficial, então acho que as lições é uma forma, tinha um processo, lá tinha um grupo desafiado e a gente contribui como se fosse um prêmio, um reconhecimento. (Professor Gilmar).

Ter a capacidade de estruturar/organizar o conhecimento e ter iniciativa de buscar pelo conhecimento são pontos destacados pelo professor Gilmar como condição de saber ensinar.

Na verdade, a ideia de montarmos uma biblioteca online para pesquisarmos e compartilhar o que cada um está fazendo em sua disciplina foi ideia das colegas da manhã, porque a gente tá usando os computadores da escola, mas, na correria do dia-a-dia, a ideia é colocar tudo que se tem de material didático de todas as áreas, e serve também para que outros colegas, por exemplo, na

hora do planejamento, conhecer o que o outro tem, o que tão fazendo e daí a gente já colocou tudo lá, o que a gente tem e o que nós estava fazendo do futebol 7, os vídeos, plano de ensino, a apostila do estudante, a partir de agora também tem um blog, para que o aluno acesse. (Professor Gilmar).

O saber ensinar é também ter algo importante a ensinar e que os alunos gostem, pois eles estão sempre receptivos a novos conhecimentos diferentes, disse o professor Gilmar:

A gente trabalha cinquenta por cento do conteúdo os esportes e o restante diversifico com outros conteúdos da cultura corporal de movimento, dentro dos sete tipos de esportes, por exemplo, bocha, corrida orientada, golfe, ciclismo, a gente segue as orientações muito das Lições do Rio Grande e outras coisas a gente vai criando. (Professor Gilmar).

Para Freire (2010, p. 84), se há uma prática exemplar como negação da experiência formadora é a que dificulta ou inibe a curiosidade do educando e, em consequência, a do educador.

Seguindo essa linha de pensamento da tarefa de o professor desafiar no aluno o desejo de aprender, de instigar a curiosidade, Savater (2005, p. 110) diz que o professor não apenas ensina com seu mero conhecimento científico, mas com a arte de persuasão de sua ascendência sobre os que o atendem: deve ser capaz de seduzir sem hipnotizar. Tanto que muitas vezes, segundo o autor, a vocação do aluno é despertada mais por adesão a um professor preferido do que pela matéria que ele transmite.

Outro aspecto destacado pelo professor Gilmar é que o aluno deve saber antecipadamente os conteúdos, como vão ser tratados, quais os critérios de avaliação, o que será exigido, enfim, os trabalhos, os temas, as pesquisas e os materiais didáticos têm que estar articulados com os conteúdos, garantindo dessa forma coerência pedagógica.

Segundo Freire (2010, p. 26), uma das tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigurosidade metódica com que devem se "aproximar" dos objetos cognoscíveis. Então, o saber ensinar, para o professor Gilmar, é transitar por esse conjunto de iniciativas, atitudes,

posturas e fundamentalmente, o compromisso de apresentar/convidar seus alunos para um “mergulho” na diversidade da cultura corporal de movimento, mediado por uma prática pedagógica competente.

A competência profissional é o que sustenta a docência. Por isso, nenhuma autoridade docente, para Freire (2010, p. 90), se exerce ausente dessa competência. O professor que não leva a sério a sua formação, que não estuda e que não se esforça para estar à altura de sua tarefa, não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe.

c) Os saberes dos valores educativos e ter postura

Outro tipo de saber presente nas aulas de Educação Física relaciona-se ao conhecimento dos valores trabalhados com os alunos, tendo como suporte pedagógico o PPP, o Plano de Estudos e o Regimento Escolar. Muitos dos valores a serem estimulados nos alunos estão presentes nesses documentos, porém, outros não estão necessariamente contemplados, até porque existem situações de ensino que não podem ser antecipadas, fundamentalmente, aquelas atinentes às das relações intersubjetivas dos sujeitos envolvidos no processo de sala de aula.

Em cada sala de aula há um banner com as principais normas da escola e que constantemente são retomadas em sala de aula, as quais são elaboradas pelo conjunto dos professores. Como já foi comentado anteriormente, a autoridade máxima na sala de aula é o professor e, nesse sentido, o professor Gilmar faz disso a sua máxima, é muito exigente no que tange à disciplina, ao respeito entre os colegas, à responsabilidade na entrega das tarefas, ao saber ouvir, enfim, assume a postura e a responsabilidade que cabe de fato a um professor, a de colocar limites, mas sem ser autoritário e com muito respeito dos alunos.

Uma aluna foi agredida, por exemplo, por um colega e reclamou para o professor que indagou à turma se os alunos vêm para apanhar, serem xingados ou zombados?

A escola tem a função de educar, vocês também devem colaborar e ter atitude, começar a ouvir mais os professores, os pais, as mães, se não vocês sabem o que pode acontecer, a vida tem nos mostrado que alunos que não têm uma postura mais condizente na escola têm tomado outras escolhas em suas vidas, nada inteligente e saudável e tem se perdido na vida. (Professor Gilmar).

Segundo Savater (2005, p. 96), se o educador não lhe oferecer um modelo racionalmente adequado, a criança não crescerá sem modelos, mas se identificará com os que lhe forem propostos pela televisão, pela perversidade popular ou pela brutalidade das ruas, geralmente exaltando o luxo predatório ou a mera força bruta.

Durante a aula da 5ª série, as alunas Sofia, Liege e Susana, que estavam esperando o próximo jogo, teceram o seguinte comentário:

O professor Gilmar é muito exigente na sala de aula. Está preocupado que todos aprendam, se tem alguns alunos conversando ele para a aula e exige organização, silêncio. Tem outros professores que têm uma postura de autoridade, dizem que não estão nem aí para os que conversam, fazem bagunças. O professor tem mais paciência, os outros não, explica melhor. (Alunas da 5ª série).

Segundo Savater (2005, p. 94), é o educador quem dá importância à ignorância do aluno, porque valoriza os conhecimentos que lhe faltam. É o professor, que já sabe, quem acredita firmemente que o que ele está ensinando merece o esforço que custa para aprendê-lo.

A partir desse conjunto de saberes constata-se que, para o professor colaborador, não existe um único, mas uma gama de saberes que estão na base de seu ensino, e que vão constituir o seu conhecimento profissional.

3.5 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DA DOCÊNCIA – PEDAGÓGICA

3.5.1 A prática como ponto de partida para a reflexão

Um dos grandes desafios dos cursos de formação inicial é o distanciamento e/ou a articulação das dimensões da teoria e da prática. Capparoz e Bracht (2007, p. 27) comentam: “ainda bem que a teoria na prática é outra, pois permite que o ‘prático’ seja autor de sua prática e não mero reproduzidor do que foi pensado por outros, a prática precisa ser pensante, ou seja, reflexiva”. Os autores entendem que o professor não deve aplicar a teoria na prática, e, sim (re)construir, (re)inventar sua

prática com referência em ações e experiências em reflexões/teorias. Muitos professores enfatizam a prática como instância de formação em oposição à teoria desenvolvida na universidade.

Eu acho que uma coisa legal que a gente lembra assim é que sempre digamos, tem que ter a vivência. Só que isso era, como eu falei, uma a mais, outra menos, mas era uma coisa que andava junto... Acho que o nosso curso, não sei se é característica do grupo da época, a maneira que as coisas eram feitas... Eu até hoje mantive contato com a Universidade, não sei se de repente a nossa área é diferente das outras, enfim, eu acho que a teoria e a prática vêm desse sentido, você tá fazendo ali, a gente praticava e sistematizava, já discutia, daí eu me lembro que era voltado muito para a escola, o professor fala muito sobre a escola, então nesse sentido não só do conteúdo de passar ou não passar na teoria ou prática, mas eu acho que o todo sempre anda junto. (Professor Gilmar).

Britt-Mari Barth (apud FIORENTINI; SOUZA JÚNIOR; MELO, 2007, p. 320), ao relacionar o saber docente em elaboração à prática considera que o mais importante é conhecer as teorias implícitas na prática dos professores. Nesse sentido, para a Pedagogia, tanto a teoria quanto a prática são importantes no fazer docente. O importante são os efeitos da Pedagogia e não a teoria, mas para avaliar são necessárias teorias à disposição... Nada é tão prático como uma boa teoria, porém, com a condição de que ela possa funcionar como ferramenta de análise para uma situação real.

Procurou-se compreender como foi o tratamento dado à relação teoria e prática na formação inicial do professor Gilmar, mais especificamente nos componentes curriculares que abordavam a temática “esporte”, com o objetivo de constatar as implicações em sua prática pedagógica no ensino dos esportes na Educação Física escolar.

O debate acerca da relação teoria x prática na formação inicial exige, num primeiro momento, a compreensão de ser uma questão complexa, e reduzir sua complexidade é desconsiderar sua importância pedagógica no processo de ensino-aprendizagem. A relação teoria x prática traz no bojo das discussões da formação inicial duas questões

centrais, as quais se procura contextualizar a seguir: o primeiro é o distanciamento entre a teoria e a prática; e o segundo, que a prática se torne um modelo de ensino da racionalidade/paradigma instrumental/técnico. Imergir no debate da relação teoria e prática, de certa forma, conduz a refletir sobre essas duas dimensões que estão presentes não só no processo da formação inicial, como na docência.

Segundo Caldeira (2001, p. 91), a atitude de separar a teoria da prática está presente em grande parte das propostas de formação inicial e continuada de professores. Quando se trata da formação inicial critica-se a desvinculação entre os conteúdos da formação e a prática profissional na escola. Para a autora, na universidade é bastante frequente a centralidade do conhecimento científico em detrimento da prática (saber da experiência). Os programas de formação inicial, para Caldeira (2001), costumam estar separados dos problemas reais que o professor deve enfrentar em seu trabalho cotidiano.

Gonçalves e Gonçalves (2007, p. 116) destacam que seria interessante que os acadêmicos na sua formação inicial tivessem um conteúdo prático para a sua reflexão sobre as atividades, associado à teoria em estudo no âmbito universitário.

No entendimento de Borges (1998, p. 30), os cursos de Educação Física das décadas de 60 a 90 do século passado apresentavam organização do conhecimento voltado a um modelo de ensino identificado na fragmentação do binômio teoria e prática, na separação entre os conhecimentos específicos (técnicos ou conteúdos específicos da área da Educação Física) e os conhecimentos pedagógicos, ou, ainda, como observou Taffarel (1985), na separação das áreas dos conhecimentos técnico, da sociedade, do ser humano e filosófico.

Os debates sobre a formação de professores, desenvolvidos atualmente na universidade, têm revelado o desafio de avançar qualitativamente em relação à prática pedagógica, ou seja, à prática docente.

Quando Kunz (2006, p. 14) indaga: “*Educação Física escolar para quê?*” traz nessa inquietude a questão central da relação teoria e prática. Afirma que a Educação Física pode e deve ser discutida do ponto de vista epistemológico, social-filosófico, cultural, e também biológico e técnico. Mas é necessário, para o autor, que a Educação Física escolar cada vez mais investigue a própria prática e reflita mais sobre ela. E mais, se o campo didático-pedagógico relacionado ao profissional da Educação Física que atua diretamente na prática, não for sequer mencionado nas avançadas teorias da área, resta então pouca

esperança no desenvolvimento da formação cultural e educativa dos educandos, bem como no compromisso e interesse pedagógico para revolucionar a prática pedagógica do professor.

Kunz (2006, p. 15) segue afirmando que conceber uma Educação Física escolar nessa perspectiva da formação cultural e educativo-ética exige do profissional uma compreensão teórica da prática/experiência vivida, ou seja, falta à Educação Física retornar à prática pedagógica para, a partir dela, desconstruir e reconstruir as teorias e, também para chegar a uma nova experiência prática. Para o autor parece que ainda falta aos “teóricos” da Educação Física uma melhor compreensão da própria teoria, palavra que tem origem grega, *tehorein*, e significa “ver”, visão de possibilidades. O desafio, segundo Kunz (2006, p. 16), é de que não se está vendo possibilidades para a Educação Física, especificamente do lugar onde ela está sendo realizada, mas de um ponto “metateórico”, das teorias sobre as teorias, que nem sempre falam de forma apropriada das suas particularidades.

A questão da formação em licenciatura de um profissional da Educação Física passa por essa questão e, com um agravante, que é a redução do tempo de formação e uma centralidade nessa formação excessivamente técnica, sem o compromisso com uma formação político-pedagógica.

Nos esportes, eu lembro que era uma coisa assim bem voltada para o aprendizado para o ensinamento técnico e pedagógico. A avaliação era também pela prática e a teoria. Se for comparar com o ensino atualmente considero que os componentes curriculares voltados para a temática dos esportes eram bem direcionados para o ensino da técnica, mas ao mesmo tempo, percebia uma preocupação com a dimensão pedagógica. Do esporte, discutíamos valores, o respeito com a criança, seus limites, a exclusão, os cuidados didático-metodológicos, adaptação de equipamentos, etc. (Professor Gilmar).

Nesse viés da formação do profissional, Campos e Pessoa (2007, p. 184) não têm conseguido alcançar o almejado grau de satisfação da prática pedagógica devido a sua complexidade, nem a fundamentação científico-técnica e nem a cultural humana.

Na formação continuada, Caldeira (2001) também destaca a dificuldade e o desafio da articulação teoria e prática. As propostas de formação são concretizadas por meio de cursos e seminários, reproduzindo a formação inicial, perdendo a oportunidade de fomentar uma reflexão a partir da prática pedagógica do professor na escola, lugar onde ele passa grande parte de sua formação. Para a autora, os professores encontram dificuldades para refletir a partir de sua prática pedagógica, e isso pode ser considerado uma perda significativa para avançar no processo da intervenção pedagógica. Tal distração se dá, segundo Caldeira (2001, p. 91), porque os professores, como profissionais, não produzem saberes só com a prática. A teoria, destaca a autora, tem um importante papel nesse processo, e sem a reflexão (teórica) se torna mais difícil avançar na análise da prática.

Schön (2000, p. 19) tece críticas a uma formação de professores que, de certa forma, também aponta para o tensionamento da relação teoria e prática, em que os cursos das universidades brasileiras têm um ensino que privilegia o modelo da racionalidade instrumental (técnica), cujos currículos normativos apresentam, em primeiro lugar, a ciência básica; em seguida, a ciência aplicada; e, finalmente, um espaço de ensino prático no qual se espera que os estudantes aprendam a aplicar o conhecimento adquirido anteriormente aos problemas da prática cotidiana.

Segundo Gonçalves e Gonçalves (2007, p. 114), quando se toma como referência de ensino o modelo/paradigma da racionalidade instrumental, pressupõe-se que o conhecimento teórico a priori está dado e compreendido por parte do acadêmico, e que, aprendendo a técnica (neste caso, as estratégias/procedimentos de ensino e aprendizagem) para utilizá-la na solução de problemas, no desempenho de sua função profissional, os professores estariam “instrumentalizados” para resolvê-los.

Atualmente, a Educação Física escolar tem realizado um movimento de superar o modelo de ensino pautado na racionalidade instrumental e da compreensão de que a Educação Física escolar deve tematizar os conhecimentos da cultura corporal de movimento. Essas manifestações não são fenômenos essencialmente naturais, mas decorrentes da produção humana, logo histórico-sociais/sociais/culturais, portanto, têm como característica a complexidade, a incerteza, a instabilidade, a singularidade e envolvem valores, o que é próprio da natureza humana. Isso significa o limite que o modelo da racionalidade

instrumental tem para dar conta da complexidade do que é humano e de seus processos formativos e educacionais como a educação escolar.

O desafio é não se reduzir a formação inicial à formação continuada e à prática pedagógica em questões que podem ser resolvidas puramente na aplicação de técnicas, desvinculando uma reflexão teórica do contexto.

Segundo Schön (2000, p. 15), a racionalidade técnica é uma epistemologia da prática derivada da filosofia positivista, em que se busca solucionar problemas instrumentais selecionando meios técnicos mais apropriados, com a aplicação da teoria e a técnica derivada. Para o autor, quando há uma situação de desafio, não se pode olhar somente na perspectiva técnica, mas compreender o fenômeno a partir de uma visão de mundo, dos valores e de seus pressupostos. Por sua vez, em se tratando da educação escolar, o professor é permanentemente desafiado em sua prática pedagógica em situações-problemas que requerem intervenções adequadas e específicas para cada uma. E nem sempre as soluções para esses desafios são atingidas com o tratamento meramente técnico, exigindo novas alternativas e reflexões.

No entendimento de Pérez (1995, p. 100) há duas razões fundamentais que impedem a racionalidade técnica ou instrumental de representar uma solução geral para os problemas educativos:

em primeiro lugar, porque qualquer situação, ou no âmbito da “estrutura das tarefas acadêmicas”, ou no âmbito da “estrutura de participação social”, é incerta, única, variável, complexa e portadora de um conflito de valores na definição das metas e na seleção dos meios; em segundo lugar, porque não existe uma teoria única e objetiva, que permita uma identificação unívoca de meios, regras e técnicas a utilizar na prática, uma vez identificando o problema e clarificadas as metas.

Se o ensino dos esportes na Educação Física escolar for tomado numa perspectiva cultural, o modelo da racionalidade instrumental não é suficiente. Segundo Fensterseifer (2005), não se pode ensinar o esporte só na perspectiva de sua objetividade, ainda que o esporte tenha uma objetividade e uma subjetividade, ou seja, não se pode estudar a objetividade do esporte sem a subjetividade do jogo e vice-versa.

As disciplinas que tratavam de esporte de uma maneira em geral eram uma questão bem técnica e lembro que se trabalhava assim bastante direcionando isso à escola, bem didático. Ao mesmo tempo em que era técnico era didático de como a gente faria, como a gente iria ensinar, enfim, acho que tudo emitia de como ensinar e sempre refletindo em cima disso. Então as disciplinas, eu acho, elas foram bem técnicas, mas tentando dar conta daquilo se você fosse trabalhar na escola, simulava aulas e tal. Mas na verdade depois que tu vai nos estágios, no dia a dia revendo e tentando, dar conta, testando, métodos de ensino. O ensino então era no sentido de enfatizar mais a prática. (Professor Gilmar).

O depoimento do professor confirma um ensino dos esportes pautado na racionalidade instrumental, mas com uma preocupação didático-pedagógica, que de qualquer forma demonstra um reducionismo do tratamento do fenômeno esporte, não contemplando a sua tematização numa perspectiva cultural/histórico/social.

O currículo do curso de Educação Física que o professor Gilmar teve constava dos seguintes componentes direcionados aos esportes: Esportes e Jogos – futebol, atletismo, voleibol, handebol, basquetebol, natação.

Segundo o professor colaborador a metodologia do ensino dos esportes na formação inicial tinha como centralidade o ensino dos conhecimentos instrumentais (técnico, tático, físico, regras e sistemas de jogo), bem como destacavam aspectos históricos e com alguns momentos de contextualização crítico/social dos esportes. Existia, porém, por parte dos professores para com os acadêmicos, uma preocupação constante com as questões pedagógicas e metodológicas do ensino dos esportes, sempre chamando a atenção para o contexto escolar, com sua complexidade e desafios.

Superar esse reducionismo do fenômeno esporte exige, na formação dos profissionais da Educação Física, que esta não seja centrada num tratamento meramente técnico. Dado que as diferentes situações de sala de aula demandarão soluções únicas, faz-se necessário que o acadêmico vivencie experiências de aula também em sua formação, tendo oportunidade para discutir, avaliar e redimensionar sua

prática pedagógica. Isso significa redimensionar a sua prática pedagógica à “luz” da reflexão, da teoria.

É muito frequente os acadêmicos dizerem em seus depoimentos quando chegam aos estágios na formação inicial e, posteriormente, quando na docência na escola, que “*teoria é teoria, mas na prática a coisa é bem diferente.*” Caparroz e Bracht (2007, p. 26) apresentam a reflexão do papel da teoria pedagógica a partir da qual teorias (pedagógicas e didáticas) existem para serem aplicadas na prática. Inicialmente, os autores dizem que há verdade no ditado popular de que “*teoria na prática é outra.*” Não compartilham, porém, do preconceito em relação à teoria de que elas não servem porque não “funcionam” na prática; para os autores, elas precisam sim ser modificadas pela prática.

Na seqüência, a fala do professor Gilmar vai explicitar como se dava a relação e a compreensão da teoria e da prática no ensino dos esportes na sua formação inicial, também o modo como atualmente o mesmo busca subsídios para qualificar sua prática pedagógica na escola.

Os professores que trabalhavam as disciplina dos esportes não eram sempre os mesmos, porém eles mantinham uma linha de trabalho. Acho que o nosso curso, não sei se é característica do grupo da época, era coerente nesse sentido. Eu acho que a teoria e a prática vêm desse sentido assim, de você estar fazendo ali, trabalhando numa aula, e isso está meio colado, não é assim “vamos lá”, “daí vamos ver”, “vamos para a prática”, eu acho que a gente praticava e junto já sistematizava, já discutia. E daí eu lembro que o professor seguidamente nos lembrava: “Não esqueçam de vocês na escola e tal”. Os estágios e as didáticas também reforçavam a relação com a escola, em cada uma delas era trabalhada “vocês pensam nisso, e isso eu tenho bem presente, então nesse sentido não só de conteúdo de passar ou não passar na teoria ou prática, mas eu acho que o todo, sempre anda junto. (Professor Gilmar).

O tratamento que o professor dá à relação teoria e prática, portanto, vai explicitar a sua compreensão e concepção de prática pedagógica/prática docente. Caparroz e Bracht (2007, p. 28), quando falam de prática pedagógica, estão se referindo a um “ideal de ser

humano” (dimensão ético-política), por isso se faz necessária a educação dos homens. Nessa perspectiva, a teoria, para os autores, deve ser coerente e lógica, prevendo o comportamento das coisas. Já a prática, por sua vez, deve ser reconhecida por sua complexidade, ambiguidade e caoticidade.

Marques (1996, p. 107), ao tratar da relação teoria e prática na Educação, mais especificamente na prática pedagógica do professor, entende que não se deve partir dos dados da experiência estabelecida, nem das teorias prévias. Para o autor, a prática pedagógica se dá na relação educador e educandos em uma situação concreta, ao confrontarem-se em sala de aula, com expectativas diferenciadas, diferentes visões de mundo e práticas concretas enraizadas numa cultura, onde se inter cruzam dialeticamente interpretações teóricas e experiências de vida.

A tarefa da prática pedagógica, portanto, para Marques (1996, p. 108), inicia quando o educador percebe que não pode se limitar à descoberta de fatos e à aplicação de teorias, mas que lhe cabe perceber os eventos da experiência e as exigências teóricas em cada situação concreta.

Vasquez (1997, p. 232), ao tratar da relação teoria e prática, entende que a primeira depende da segunda, na medida em que a prática é fundamento da teoria. Nesse sentido, para o autor, a prática é a finalidade da teoria, porém a mesma não corresponde apenas às exigências e necessidades de uma prática já existente. Isso significa que se deve pensar numa relação teoria e prática em um novo plano: como relação entre uma teoria já elaborada e uma prática que ainda não existe. A teoria, para o autor, é determinada, portanto, por uma prática que não pode nutrir-se efetivamente, ou seja, significa que essa determinação é algo que ainda não existe de modo ideal. É o que Vasquez (1997) vai definir de finalidade, antecipação ideal daquilo que, não existindo ainda, pretende-se que exista.

Para Vasquez (1997, p. 232-233), a prática torna-se finalidade que determina a teoria, ou seja, prática aqui reconhecida como finalidade em que a mesma só será efetivada pela mediação da teoria. Dessa forma, a prática, para o autor, como objetivo da teoria, exige uma correlação consciente com ela, uma necessidade da prática que deve ser satisfeita com ajuda da teoria. Assim, o autor, ao falar da prática como fundamento e finalidade da teoria, ressalta que se deve ficar atento a alguns aspectos para se entender essa relação:

- a) não se trata de uma relação direta e imediata, já que uma teoria pode surgir – e isso é bastante frequente na história da ciência – para satisfazer direta e imediatamente exigências teóricas, isto é, para resolver dificuldades ou contradições de outra teoria;
- b) como parte de um processo histórico-social – não através de segmentos isolados e rigidamente paralelos a outros segmentos da prática – a teoria corresponde a necessidades práticas e tem sua fonte na prática.

No seu relato, o professor Gilmar, ao se referir à relação teoria e prática nos componentes curriculares, se reporta a uma reflexão de como a prática deveria ser concebida no espaço da escola, ou seja, é uma tentativa de aproximação com uma realidade distante. Devido a sua formação e perfil acadêmico, falar em prática o remete a pensar na contribuição do seu fazer docente numa perspectiva social, e isso é possível perceber em alguns recortes de seus depoimentos:

Eu já tive a oportunidade de ser também professor ao mesmo tempo de uma escola particular e pública. Com o tempo fui me identificando muito mais com a escola pública, com seus alunos, mas principalmente por ter liberdade de propor algo diferente, novo, o que na escola particular por sua vez, a proposta era muito “amarrada”.

Nesse tempo o grupo de estudo já estava formado, e começávamos ter outras ideias diferentes em termos de proposta para a Educação Física escolar, então eu até no início levava para o grupo da escola particular essas possibilidades, mas não tive receptividade, daí fui percebendo que a escola e o grupo dos colegas da área não tinham interesse em mudar, então eu decidi fazer concurso para o Estado e estou até hoje, 20 horas na rede municipal e 20 horas na rede estadual. (Professor Gilmar).

Considera-se que esses depoimentos ilustram o perfil e a opção de ser professor para Gilmar. Mais do que isso, são a concepção de professor e de educação em que o mesmo aposta e acredita. É uma escolha pautada nos princípios e valores de cidadania, dos filhos das classes trabalhadoras, de um projeto de sociedade que luta e busca o

direito de ter acesso a uma educação gratuita, pública, igualitária e democrática.

Para Condorcet (2008, p. 20), só será possível diminuir as desigualdades entre as classes sociais mediante a instrução, o conhecimento. O filho do rico não será da mesma classe que o filho do pobre se nenhuma instituição pública aproximá-los pela instrução. O dever da sociedade, para o autor, é mostrar para os cidadãos a igualdade de direitos, e isso passa necessariamente em proporcionar a cada homem a instrução necessária para exercer as funções comuns do homem, do pai de família e do cidadão, para sentir e conhecer todos os seus deveres.

Entende-se, então, que o professor Gilmar fez uma opção política e ideológica de fazer educação e de ser professor. Sua vida profissional e seu fazer docente não estão descolados de um projeto de sociedade, de um projeto de cidadania, de um projeto de escola. Entende-se que isso o move, o alimenta, o que o torna um professor em busca permanente de potencializar o conhecimento aos seus alunos e nesse processo também vai se constituindo sujeito. A sua permanência enquanto professor está sustentada porque o seu fazer docente produz sentido e significado para seus alunos e para si.

Capítulo 4 – DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DO CAMPO

4.1 O PERFIL DO ENTREVISTADO E SUAS CONDIÇÕES DE TRABALHO

O sujeito deste Estudo de Caso é o professor Gilmar, 46 anos, formado pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), no município de Ijuí, RS, em 1998, e que trabalha na docência há 13 anos. Atualmente atua em duas escolas públicas, dentre as quais a escola definida para o presente estudo – a Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes, que atende a alunos da Educação Infantil, Séries Iniciais, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, e onde o professor Gilmar atua desde 2005, ministrando o componente curricular Educação Física.

O regime de trabalho do professor Gilmar é de 40 horas semanais, sendo 20 horas destinadas à Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes e as outras 20 horas à Escola Municipal Thomé de Souza, também do município de Ijuí/RS. Destaca-se que essas duas escolas estão a apenas 300 metros de distância uma da outra. É importante esclarecer a posição geográfica das escolas, pois os seus educandos têm o mesmo perfil socioeconômico-cultural. As turmas em que o professor Gilmar atua como docente na Escola Municipal são da 5ª a 8ª série, o que de certa forma possibilita aplicar o mesmo planejamento e sua proposta de ensino do componente curricular Educação Física aplicada na Escola Estadual, com algumas adaptações em função do espaço físico, material e características das turmas.

Convém destacar ainda que a escolha do professor por essas duas escolas se deu em razão de o mesmo fazer parte dessa comunidade, pois viveu toda sua infância e adolescência e até hoje reside no bairro, demonstrando apego às escolas e às pessoas que dão vida à escola, fundamentalmente aos alunos. Essa identificação com a comunidade expressa um comprometimento e um desejo de fazer algo que contribua na vida das pessoas. Entende o professor que a educação é uma possibilidade real de qualificar a formação educativa, social e cultural das mesmas.

Um dos critérios da escolha se deu inicialmente por ser uma Escola Estadual e por tomar como objeto de estudo o *Referencial Curricular – Lições do Rio Grande*; o segundo critério foi o fato de o espaço físico da escola ser privilegiado em relação à área livre (dois campos de Futebol Sete, uma quadra de areia de voleibol, uma cancha

de bocha) para desenvolver o componente curricular; e o terceiro por ser o professor Gilmar o responsável pelo componente curricular Educação Física da 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental.

Em seu percurso, o professor Gilmar também foi docente de escola privada durante seis anos, ministrando aulas para as Séries Iniciais, Ensino Fundamental, Ensino Médio e para o curso de Técnico em Enfermagem, onde desenvolvia aulas de Educação Física como parte da formação de Técnico em Enfermagem.

Para ele, essa foi uma experiência importante porque possibilitou abordar temáticas e conteúdos no componente curricular associados à saúde e qualidade de vida, uma vez que os sujeitos em formação estavam vinculados à área da saúde. Aproximar essas duas áreas para o debate acerca da saúde e qualidade de vida permitiu ao professor vislumbrar suas especificidades e a possibilidade de uma intervenção interdisciplinar. Para o professor foi uma experiência que potencializou seu alargamento da compreensão de saúde, qualidade de vida, saúde pública e prevenção.

Após seis anos de escola privada fez concurso para o Estado e assumiu, em 2005, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes. A escolha pela escola se deu em razão de gostar de desenvolver a docência com alunos do Ensino Fundamental. Essa escolha também está vinculada a uma opção política de cidadania, do comprometimento de promover a educação nas classes populares e pela compreensão que o mesmo tem de sociedade, sujeito, educação pública e emancipação. Segundo Condorcet (2008, p. 17), a instrução pública é um dever da sociedade para com os cidadãos, bem como é um dever do Estado oferecer a todos os meios de aquisição dos conhecimentos para que possam obter a força de sua inteligência e com o tempo que puderem empregar para se instruir.

É possível constatar que o professor Gilmar se identifica com a educação escolar pública e a educação popular em que os espaços sociais/educativos, inclusive a educação familiar, contribuíram com a sua formação crítica. Para Savater (2005, p. 58), é no âmbito da família que a criança aprende ou deveria aprender atitudes e valores fundamentais, tais como: falar, obedecer aos adultos, proteger os menores, compartilhar, participar de jogos coletivos respeitando as regras, rezar para os deuses (se a família for religiosa), devendo a criança distinguir, em nível primário, o que é bom e o que é mau. A educação familiar é considerada também, segundo Savater (2005), de “socialização primária” dos neófitos. Já a educação escolar, como os

grupos de amigos, local de trabalho, etc, de “socialização secundária”, que tem o propósito de fomentar conhecimentos e competências de alcance mais especializado.

Compartilhando com essa forma de conceber a educação familiar, Marques (1988, p. 141) considera a família como uma comunidade primeira, é o elemento mediador fundamental entre o homem e a sociedade, um diagrama protetor. A educação primeira é mediada pela afetividade, em clima de segurança, proteção e acolhimento da criança por parte dos adultos. Transmitem-se na família, segundo Marques (1988, p. 143), técnicas no manuseio dos objetos e do meio físico e as primeiras noções sobre o mundo social-humano, a cultura básica de um povo.

O ambiente familiar foi decisivo para a constituição e formação política e de valores humanos do professor Gilmar. Seu pai, David Wiercinski, foi sempre um cidadão engajado e ativo na busca de melhoria para o bairro São Paulo onde mora até hoje. Foi presidente do bairro e entre os projetos que liderou em conjunto com a comunidade está a construção da Escola Estadual Thomé de Souza e a doação de uma área que era o campo de futebol do time do bairro, denominado São Paulo Futebol Clube, para a construção do Centro Esportivo e de Lazer do SESI. Como a Associação do Bairro não tinha uma sede própria, as reuniões da diretoria aconteciam na casa do seu David, bem como os encontros da equipe de futebol. Nesse cenário do espaço privado e dos encontros dos grupos sociais, Gilmar foi se constituindo, ou seja, com o trabalho coletivo, pela luta de melhores condições de educação, saúde, lazer e trabalho para a comunidade, sempre privilegiando o convívio com o coletivo e o compartilhar.

A educação escolar, para Marques (1988, p. 156), surge na organização da sociedade como meio específico e espaço educativo, não exclusivo e único de outros espaços sociais também educativos, como a família, entidades culturais, organizações comunitárias, sindicatos, fábricas, etc. A escola, para o autor, é o componente específico do meio social, onde se definem as maneiras de vinculação das novas gerações ao processo de construção do mundo social-humano.

Outro espaço educativo que se destaca na história de vida do professor Gilmar é o fato de ministrar aulas de Ensino Religioso na Escola Municipal Thomé de Souza. Atualmente o professor atende a quatro turmas do Ensino Fundamental com o ensino religioso, tendo assumido essa tarefa por se considerar preparado, bem como entender que pode contribuir na formação desses jovens a partir de um debate

mais ampliado e crítico sobre valores e atitudes. A respeito dessa experiência, o professor Gilmar faz o seguinte relato:

Foi muito interessante a experiência do ensino religioso, é possível trabalhar valores humanos, cidadania, as questões relacionadas a cuidado, respeito e preservação ao ambiente natural, e isso também está de alguma forma articulado com saúde e qualidade de vida. (Professor Gilmar).

O professor Gilmar ministra quatro horas semanais de Ensino Religioso na Escola Municipal para completar a carga horária de trabalho, mas é uma escolha/ opção pedagógica que está fundamentada no entendimento de que o mesmo tem competência e conhecimento para desenvolver um ensino diferenciado do tradicional ensino religioso.

Prefiro eu assumir este componente, pois entendo que tenho condições de desenvolver um ensino numa abordagem mais contextualizadora. (Professor Gilmar).

Durante cinco anos participou da Pastoral do Juventude, vinculada à Igreja Católica da Paróquia São Geraldo, em Ijuí, RS, sendo que num primeiro momento houve a formação pessoal, que incluía temas sobre política, ética, moral, cultura da paz, relação homem e natureza, ministrados por professores vinculados a instituições como a Unijuí, membros da paróquia e pessoas que tinham passagens em outras instituições civis, como sindicatos e organizações não governamentais. Num segundo momento os participantes assumiam a condição de multiplicadores com os jovens novatos. Entende-se que essa experiência oportunizou ao professor Gilmar apropriar-se de um conjunto de conhecimentos (valores, atitudes, ações, pressupostos) para a sua vida, bem como qualificou a sua prática pedagógica não só no ensino religioso como nas aulas de Educação Física.

Eu gosto de História também um pouco, daí fico imaginando como seria tu se desafiar, mas ensino religioso também é um espaço legal que é um espaço a ser trabalhado na escola com professor específico, mas por enquanto é um e outro, então nem se discute se é certo ou errado, porque tem essa necessidade e alguém tem que trabalhar. É

até interessante quando se tem esse tempo pra assumir a área porque os alunos tão sedentos de conhecimento de tudo e religião. E eu estava falando com eles sobre valores, então na nossa área aparece muito isso, no dia a dia no esporte, principalmente em qualquer coisa que se faça, qualquer tema que você trabalhe, tem sempre esse confronto e essa discussão, nesse sentido de refletir e também e de embate mesmo pela idade. (Professor Gilmar).

Schulmann (apud FIORENTINI; SOUZA JÚNIOR; MELO, 2007, p. 315) discute sobre os conhecimentos que constituem o professor, destacando três categorias de conhecimento do professor: a) o conhecimento da matéria que ensina; b) o conhecimento pedagógico, sobretudo aquele relacionado à matéria, e c) o conhecimento curricular. Nessa última categoria, o conhecimento curricular, Schulmann destaca que vários outros conhecimentos podem ser destacados e considerados importantes para a prática reflexiva e para formação/desenvolvimento do professor. Nesse universo de conhecimento, o autor anuncia o que chama genericamente de cultural e que transcende os limites de sua especificidade: “o professor deve ter-se e reconhecer-se como um sujeito possuidor de uma cultura abrangente e de uma cultura específica de conhecimento do meio no qual atua.”

Entende-se, dessa forma, que a prática pedagógica do professor Gilmar passa também por essa experiência, mesmo sendo em outra área de conhecimento, mas de alguma forma contribui no processo educativo de sua intervenção profissional, onde é possível potencializar valores e atitudes universais que transcendem um componente curricular.

4.2 A EXPERIÊNCIA E A OPÇÃO DE SER PROFESSOR

Para Marques (1991, p. 46), a vida pessoal de cada educador é evocada e convocada para suas responsabilidades sociais, de forma tal que se correlacionem a personalidade de cada um e a inserção vital dele no mundo da vida como espaço social compartilhado por todos na qualidade de teia de relações colocada como suporte das identidades. Para o autor, a identidade do educador não se constrói senão na ação educativa e não pode conceber-se como questão a ser enfrentada individualmente pelos educadores, mas como construção da identidade do coletivo dos educadores, ou seja, constrói-se essa identidade

“individual” no jogo das relações sociais que se dão no contexto da sociedade ampla.

O tempo de experiência no ensino do professor Gilmar decorre desde a sua formatura em 1998, portanto, são 11 anos de docência e, destes, seis anos são dedicados ao Ensino Fundamental, onde hoje concentra toda sua carga horária nas duas escolas em que atua com as turmas de 5^a a 8^a séries.

A opção de Gilmar pela docência foi se constituindo em um processo gradativo, já na sua vida adulta. É claro que as suas experiências com a prática esportiva, a participação em grupo de jovens na igreja, o envolvimento com os movimentos sociais contribuíram para a escolha de ser professor, pois nessas experiências o sujeito Gilmar já começou a compreender o “mundo” mediado por uma visão crítica e política. Desse contexto até ingressar na universidade e cursar Educação Física foi um passo, uma convicção, pois tinha duas questões que moviam sua escolha:

Em primeiro lugar, eu gosto de estar e interagir com pessoas, com crianças, com jovens e, em segundo lugar, gosto de me sentir útil, e penso que ensinar, ser professor é estar contribuindo de alguma forma para que os alunos se tornem cidadãos e responsáveis, poder pensar um mundo melhor. (Professor Gilmar).

O ser professor significa entender, segundo Marques (1991, p. 48), o compromisso não como um somatório de interesses interindividuais ou corporativos, mas como a dimensão política concreta de atuação integrada do coletivo da profissão. É somente nessa inserção política ampla que os interesses individuais e grupais podem se legitimar e, com eficácia, realizar-se, explicitando nas forças sociais suas dimensões sociais.

A tarefa de ser professor não pode ser delegada a uma terceira pessoa, a um planejador externo, mas aos próprios professores que pensaram o PPP, onde traçam seus planos/compromissos de ação, estando implicados nos propósitos com que se comprometem política e pedagogicamente. Nesse sentido, para Marques (1991, p. 50), vale a escola pela proposta pedagógica que veicula e que fornece as condições de realização.

É importante destacar, porém, que a inserção e a participação na elaboração e na permanente discussão e avaliação do PPP traduz a

proposta de intervenção, passando por um querer e acreditar do professor em sala de aula frente aos educandos, por um comprometimento político pedagógico de se fazer educação, ou seja, significa posicionar-se ideológica e politicamente na busca de potencializar a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Quanto à possibilidade de ser professor, Gilmar expressa:

se eu poderia definir em uma só palavra, essa seria desafio. É desafiador ser professor, estamos sempre nos estruturando e desestabilizando. Ensinar eu acho que é desafiador, você tem que estar preparado, porque você não tem como saber tudo que vai ocorrer numa sala de aula, pois é um espaço “aberto”, de conflitos, interesses, necessidades diferentes, eu fico o tempo todo pensando, às vezes chego em casa com dor de cabeça. Eu tenho tudo planejado, mas tem coisa que acontecem que não estavam previstas e daí a gente tem que ficar atento, ligado em tudo e se posiciona. (Professor Gilmar).

Para Marques (1995a, p. 112), a sala de aula se constitui em um espaço psicossocial, carregado de desejos e motivações, de intenções e virtualidades. Os professores, para o autor, são portadores das preocupações, interesses e responsabilidades sociais de sua categoria profissional e frente à turma, além de serem indivíduos social e politicamente situados. A sala de aula, para Marques (1995a, p. 115), é o lugar das aprendizagens sistemáticas, se constituindo na configuração concreta das práticas educativas e na específica correlação de temas e respectivas tramas conceituais tratados no processo de ensino-aprendizagem.

O aluno tem que passar pela escola e tem que ter um diferencial, senão não tem sentido, e quando você vê que isso está acontecendo acho que isso te motiva, mas principalmente é ver que ele avançou, ver que eles saíam da 8ª série sabendo ser uma pessoa melhor. (Professor Gilmar).

O professor, para Savater (2005, p. 123), deve fomentar as paixões intelectuais, pois elas são o contrário da apatia esterilizadora

que se refugia na rotina e o que existe de mais oposto à cultura. Quem pretende educar torna-se, de certo modo, responsável pelo mundo diante dos educandos, como bem observou Arendt: “se lhe repugna essa responsabilidade, é melhor dedicar-se a outra coisa e não atrapalhar.” (apud SAVATER, 2005, p. 146).

A respeito da educação e da função de ser professor, Arendt (2007, p. 239) compreende que: “qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação.”

Em seu relato o professor Gilmar externou que ser professor é encontrar-se permanentemente num “estado” de desafio, de ajudar os alunos a aprenderem, a adquirir novos conhecimentos, e nesse processo, conhecer a história de vida dos alunos, considerar suas diferenças, sejam elas, cognitivas, sociais, religiosas.... Na sala de aula, diz o professor Gilmar:

devo respeitar essa diversidade, porém tenho que fazer com que eles acreditem em si e que todos têm capacidade de aprender.

Segundo Freire (2010, p. 69), os seres humanos são os únicos que social e historicamente se tornam capazes de aprender, por isso são os únicos para quem aprender é uma aventura criadora, onde aprender é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.

Mas Savater (2005, p. 45) chama a atenção para o fato de qualquer um ser capaz de ensinar qualquer coisa (inclusive de inevitavelmente ensinar algo a alguém em sua vida) não quer dizer *que qualquer um seja capaz de ensinar qualquer coisa*. A escola, a instituição educacional, aparece quando o que é preciso ensinar é um saber científico, por isso nem tudo pode ser aprendido em casa ou na rua, como acreditam alguns espontaneístas desnorteados, afirma o autor.

Nesse sentido, o papel de professor na escola é fundante no sentido de conduzir o educando a reconhecer-se que é capaz de mudar, de aprender, de compreender o mundo a partir de outra forma. Na medida em que a prática educativo-crítica é balizadora da sala de aula, a educação, para Freire (2010, p. 98), é uma forma de intervenção no mundo, intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos, implica uma concepção de valores e de mundo.

Ser professor exige respeito, com o aluno, ele está ali para aprender e o professor ensinar, eu não posso enganar os alunos, eu tenho que ter responsabilidade, e eu acho que posso contribuir para eles serem pessoas diferentes, com outros valores e conhecimentos, penso que isso também é querer bem aos nossos alunos. (Professor Gilmar).

Para Freire (2010, p. 141), o professor deve estar aberto para querer bem aos educandos e à própria prática educativa. Essa abertura ao querer bem significa, para o autor, querer bem a maneira de selar o compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, é preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade.

Durante o período de docência, o professor Gilmar também assumiu a direção da Escola Municipal durante quatro anos, afastando-se temporariamente da sala de aula nessa escola, porém, na Escola Estadual nunca se afastou da sala de aula. O professor faz uma avaliação de que foi um momento importante e uma nova experiência de assumir a direção da escola, pois obteve uma melhor compreensão da complexidade que é a “vida orgânica” de uma escola e seus desafios, não só administrativo e político como pedagógico.

Para Bouffleuer (2001, p. 93), pensar a unidade político-administrativa da instituição escolar, na perspectiva de uma coordenação/proposta comunicativa das ações, pressupõe ir além da proposição apenas na esfera das normas técnico-administrativas e das exigências atuais de atingir metas no ensino, conceber as tarefas administrativas como sendo uma tarefa eminentemente política. O autor afirma que reconhecer o caráter político da administração escolar é a primeira posição a ser tomada; sua negação, seja em nome de uma pretensa neutralidade de normas técnico-administrativas, abre espaço para a ação ideológica e a consecução de interesses particulares não confessos.

Nessa perspectiva, para o autor, a articulação entre o político e o administrativo não pode ser considerada instância distinta. A questão política se coloca a partir da diversidade de indivíduos e grupos, de cujas interações resultam decisões tomadas, enquanto a questão administrativa resulta da necessidade de coordenar tais interações.

Para desenvolver essa concepção dinâmica e histórica da administração, Bouffleuer (2001, p. 94) diz que se deve analisar a

instituição escolar a partir de seus dois componentes fundamentais: *o instituído e o instituinte*².

A opção e a escolha de ser professor, para Gilmar, se deram a partir de um conjunto de experiências no seu mundo vivido e, pela convicção, apostou na docência. Inicialmente, começou em 1993, o curso de Licenciatura em Filosofia, que frequentou durante um ano e, posteriormente, mudou para o curso de Educação Física. Essa escolha se deu muito por sua história de vida, sendo o brincar na infância muito rico e significativo. Na idade escolar participava das equipes representativas da escola e já na fase adulta a participação era efetiva no futebol de campo.

Na verdade, não tem uma coisa única que te leve a fazer um curso, acho que é um conjunto de fatos, e como a gente sempre valoriza também aquela questão da história de vida dos alunos, enfim, da cultura de movimento, acho que a minha foi rica também nesse sentido. Quando aluno, estudante, eu sempre tive envolvido com esse tipo de atividade além de outras da escola, mas eu acho que isso é bastante forte assim, marcou, jogos, participação de jogos na escola, representando a escola, desde 7 anos de idade até 11, 12. Representando a escola fomos várias vezes campeão, e aí a gente vinha, o pessoal trazia nós que nem campeão, imagina com 7, 8 anos então essas coisas vão marcando. Depois eu sempre participei do esporte amador, sempre tive ligação com isso, aí quando tu vai fazer um curso, tu ficas imaginando, eu sempre jogava com amigos que já estavam na universidade, mas eu não fazia nenhum curso então um dos que foi amadurecendo foi a educação física. Mas acho que a escolha mesmo vem disso, vem da vida inteira a questão da docência depois do próprio curso. (Professor Gilmar).

² O *instituído* são os meios materiais, as formas institucionalizadas, mais ou menos estáveis e específicas, o sistema de valores e normas, os padrões culturais, etc. O *instituinte* são as pessoas envolvidas na vida da instituição, quer como agentes internos, quer como “clientela”, e o próprio processo de interação no meio em que ela atua.

Esse relato oferece um conjunto de elementos para a compreensão da opção que o professor Gilmar fez pelo curso de Educação Física, considerando sempre que as histórias de vida dos sujeitos são singulares, plurais e intransferíveis. Uma primeira compreensão bastante frequente com profissionais da área é como o esporte, não só o escolar, se constitui um fato social marcante na vida desses sujeitos. Pelo valor simbólico e cultural, com seus rituais, o esporte acaba ocupando um lugar significativo na vida dos jovens, o que pode influenciar na escolha da profissão, pois o esporte vai constituindo um imaginário social de visibilidade, receptividade e aceitação.

Sanchotene (2009, p. 159), a partir de um estudo com os professores de Educação Física da rede municipal de Porto Alegre, constatou que os mesmos, na escolha da profissão estão fortemente identificados com as práticas esportivas e que estas provêm de suas experiências anteriores à formação inicial. As experiências significativas como esportistas de competição ou como esporte espetáculo ocorrem com a maioria dos sujeitos pesquisados.

O reconhecer-se professor se dá no processo da formação inicial. O interessante, no presente Estudo de Caso, é que mesmo o professor Gilmar tendo experiências com as práticas esportivas nas diferentes fases de sua vida, na escolha por ser professor de Educação Física nunca lhe passou o desejo e a ideia de ser um técnico, tanto na escola como em outros espaços educativos que desenvolvem o esporte. O seu “norte” sempre foi a escola e desenvolver o ensino do esporte numa perspectiva da formação cultural, social e educativa.

O que é ser professor? Quais significados e implicações dessa escolha/opção? Inicialmente, para Marques (1996, p. 17), é indissociável a relação professor/educador, na qual esses dois atributos realizam-se em várias dimensões: a do trabalhador assalariado, a do intelectual orgânico no seio dos movimentos sociais e a do cidadão como sujeito politicamente livre e partícipe do Estado democrático. Para o autor, todas essas dimensões dão sentido e animam a qualidade do pedagogo, pela qual se define a especificidade das práticas e do saber do educador, em sua responsabilidade de entender, de organizar e de conduzir os processos de educação.

Para Marques (1992, p. 56), na complexidade do mundo atual, diferenciado, pluriforme e em processo constante de transformações rápidas, exige-se uma educação com atuações propositais, explícitas e sistemáticas de atores com preparo específico, em tarefas peculiares e dedicação exclusiva. O professor, para o autor, ao fazer sua escolha,

entrega-se apaixonadamente ao exercício profissional do trabalho e da ação educativa.

Condorcet (2008, p. 119-120), em *Cinco memórias sobre a instrução pública*, ao reportar-se à função de ser professor, diz que o ato de ensinar supõe o hábito e o gosto por uma vida regrada que exige doçura e firmeza de caráter, paciência e zelo, simplicidade nos costumes e uma espécie de dignidade. A condição de ser professor solicita, segundo o autor, espírito de exatidão e de fineza, flexibilidade e método. Lembra o autor que os saberes só fazem sentido quando são compartilhados, ou seja, é preciso ter sempre presente no espírito o que se é obrigado a saber para os outros.

Conceber um professor numa perspectiva em que se identifique com a emancipação dos sujeitos/educandos, no mundo atual, exige, segundo Marques (1992, p. 56), um profissional especializado em educação, educador por inteiro, capaz de conduzir todo o processo educativo: do pensar ao agir e fazer e avaliar. Independente da área de formação e dos saberes específicos dos componentes curriculares é pré-condição que o professor se reconheça como um educador e que, na busca da formação educativa e cultural dos sujeitos/educandos, conduza a prática pedagógica mediada pelos pressupostos de uma educação baseada nos princípios republicanos.

A sociedade, o mundo social humano, tem como características mudanças rápidas, fundamentalmente em nível técnico-científico, mas essa condição e a concepção de ciência são insuficientes para lidar com a complexidade que é a educação, fundamentalmente a escolar. Por isso, é necessário, segundo Marques (1992, p. 57), pensar um perfil de professor comprometido com uma educação emancipatória, um sujeito que transite e domine uma racionalidade de dimensões plenas, isto é, segundo o autor, na dimensão cognitivo-instrumental, na dimensão da prática, ético-normativa, e na dimensão estético-subjetiva da vida cultural.

Essa concepção de ser professor tem a pretensão de superar o reducionismo de educação e sujeito, pois não é aceitável, nos dias atuais, conceber que o professor atue de forma isolada e solitária no campo da educação, dado que o professor na escola faz parte de um coletivo, que se reconstrói permanentemente no debate das questões teóricas da educação e da sociedade, onde os sujeitos/educandos estão imersos, ou seja, não estão descolados desse contexto, que é vivo, histórico e conjuntural.

A docência, para Marques (1995a, p. 117), se configura com compromisso social básico do profissional da educação, o professor tem a sala de aula como seu campo eminente de lutas políticas e sua trincheira por excelência. Ser professor, para o autor, significa exercer o domínio de seu específico campo e processo de trabalho, o que pressupõe desenvolver um trabalho com rigor científico dos conhecimentos, segundo as exigências de sua proposta pedagógica.

Identifica-se que o professor Gilmar tem um vínculo muito significativo com o perfil de educador/professor da educação concebido por Marques (1995a), de um sujeito que tem o ideal de uma prática pedagógica mediada pela concepção de educação emancipatória. Durante um determinado período fez parte de estudos na formação inicial do curso de Filosofia, o que de certa forma, ampliou sua concepção de mundo, sociedade, homem e outros pressupostos, e o faz ser dotado de uma compreensão diferenciada que o autor denomina de dimensões de conhecimento que superam o paradigma da racionalidade instrumental, e, a busca de uma abordagem hermenêutica dos elementos que compreendem o processo da educação escolar.

Nessa caminhada de ser professor, mudou de curso e optou pela Educação Física em 1994, concluindo o curso em 1998. Durante sua formação inicial, sempre se identificou e foi bolsista de projetos sociais que o curso de Educação Física da Unijuí mantinha junto à comunidade, tais como AABB-Comunidade, uma parceria com a própria AABB e a Prefeitura Municipal de Ijuí. Essa opção pelos projetos sociais que trabalham com crianças que se encontram em situações de “risco social”, vai sinalizando que o professor Gilmar, mesmo não atuando ainda no espaço da escola de forma permanente, somente dos estágios, já demonstrava seu comprometimento com uma intervenção mediada pelo viés pedagógico, de uma educação social, e isso significa uma opção política de educação, pois como diz Freire (2010, p. 58), a prática educativa deve almejar a busca da autonomia e a dignidade dos sujeitos.

No ano de 1999 ingressou no curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Física Escolar, na Unijuí, que contribuiu muito na sua formação continuada na perspectiva crítica da Educação Física escolar. O professor Gilmar relatou que o retorno para Universidade foi uma oportunidade ímpar no sentido de buscar novos conhecimentos, bem como compartilhar com os professores e colegas de profissão suas experiências, mas também suas angústias e desafios da sala de aula que não eram poucos.

Já no ano de 2000 ingressou no município mediante concurso público, optando por ministrar aulas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Thomé de Souza para as turmas de 5ª a 8ª séries, onde atua até o momento.

Teve o professor Gilmar uma experiência de seis anos com o ensino particular na Escola Francisco de Assis, onde ministrou aulas desde os Anos Iniciais, Ensino Fundamental, Médio e Técnico em Enfermagem. No ano de 2005 se afastou da rede particular para assumir a docência por concurso na Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes, onde atua até hoje com as turmas de 5ª a 8ª séries, mas também ministrou aulas de Educação Física para turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A seguir consta o relato do professor Gilmar a respeito de sua experiência com o componente da Educação Física no EJA:

Foram 5 anos de docência com o EJA que também é ensino fundamental, e é por totalidade 3, 4, 5, e 6 que é uma modalidade para jovens e adultos. Tínhamos alunos com 15, 16, 17, 18 até 60 anos, era muito legal a experiência, isso, e foi um desafio também, porque a nossa área a gente mexe com movimento e tal e então fica meio restrito em algumas coisas, só que nesse sentido a gente adaptou muito assim, espaço que a gente tem ali, embaixo tem uma área coberta que nos permitia realizar muitas atividades adaptadas ali com bolas, jogos, e muitas atividades também desenvolvia em sala de aula, como ginástica, alguma coisa de laboral assim, que a gente trabalhou relacionado à Educação Física e saúde, questionamento que eles traziam, trabalhava por projetos, com as outras áreas, também a gente fazia projeto, português, artes, o EJA, eles continuam fazendo, é uma modalidade que te amplia, te abre mais do que qualquer outra, porque na escola tu tem liberdade de trabalhar, no caso interdisciplinar, mas o EJA até pela, digamos assim, eles querem mais, eles vêm querendo, querendo conhecimento de cada área, diferente dos anos finais que a criançada tá numa fase diferente, então nesse sentido é bem interessante, eles queriam. (Professor Gilmar).

São, portanto, 11 anos de dedicação e identificação com o ensino nessas séries e, no entendimento do professor Gilmar, isso potencializa a qualidade do ensino, pois se consegue dar uma sequência pedagógica e um aprofundamento dos temas a serem abordados em sala de aula.

O trabalho desenvolvido pelo professor Gilmar foi reconhecido, tanto que a Coordenadoria do Estado de Ijuí o convidou para assumir um cargo pedagógico da Educação Física. Apresenta-se a seguir o relato do professor, que revela um pouco de seu comprometimento com o ensino e a compreensão de qualidade do ensino.

Eu acho que é muito interessante. Uma vez o pessoal da coordenadoria me convidou para trabalhar, era para coordenar os jogos escolares e mais alguma coisa e eu disse que não gostaria, e eu disse não, na verdade eu não gostaria porque eu comecei um trabalho e participava de um grupo de estudos em 2001 com acompanhamento do Fernando Jaime Gonzalez. Penso que ninguém é insubstituível. Eu lembro como hoje a minha colega, eu disse que não é a questão de ser insubstituível nem pretendo ser, só que eu me sinto bem assim tendo uma sequência tal e daí, enfim, acabei ficando então eu vejo assim que você ter essa sequência é muito legal como professor porque tu consegue ver pontos positivos e negativos, enfim, você está sempre se renovando, como aquele aluno que você começou um trabalho. Então, sem querer desmerecer ou coisa parecida, até pode vir outro colega que tenha outro perfil de repente melhor até para a escola, para os alunos enfim, independente disso, mas eu acho que é interessante você ter essa sequência, para qualquer profissional acho que é legal porque você consegue mostrar mesmo o que você está querendo, enfim, a continuidade até essa questão do comprometimento que eu falo da escola com todo o projeto da escola, se interar disso e tal, de repente você trabalha com 5ª e 7ª séries fica assim bem picado, aí você vai pra uma outra escola daí você vem daí um outro colega trabalha, quebra, está dentro do projeto da escola, segue o mesmo plano de estudo, mas acho que dá diferença, queira ou não, então nesse

sentido de sequência, até de organização, de planejamento eu acho que tudo facilita, e para os alunos acho que é legal também eles têm todo esse, pelo menos eu sinto isso, numa autoavaliação que eles têm essa compreensão de continuidade, acho que é legal para eles, uma linha de trabalho, sabem o que vão ter daqui um tempo, talvez fosse outro colégio trabalharia também, acho que cria uma expectativa positiva nesse sentido. (Professor Gilmar).

Podem-se destacar, nessa passagem, várias questões importantes do processo de ensino-aprendizagem, porém se detém no que concerne à responsabilidade e seriedade dada à sequência dos conhecimentos a serem tratados no componente curricular Educação Física. Marques (1995a, p. 115), ao abordar a sala de aula, espaço e tempo em que se dão as relações diretas e imediatas do ensinar e do aprender, destaca, entre outras dimensões, a condução pedagógica das aprendizagens sistemáticas em sala de aula, onde o professor, em sua prática educativa no processo de ensino-aprendizagem, espera uma sequência exigida pela dinâmica curricular no trato de temas e respectivas tramas conceituais.

O caráter progressivo e cumulativo do conhecimento, segundo Marques (1988, p. 171), exige que ele seja fundamentado na experiência antecedente por meio da educação que, por sua vez, só é válida na medida em que são veiculados conteúdos pertinentes que contribuam na emancipação dos sujeitos/educandos. Coloca-se, como desafio crucial para o professor, estabelecer os critérios com que serão selecionados e hierarquizados os conteúdos a serem trabalhados de forma deliberada e sistemática.

A prática pedagógica do professor Gilmar, ao conquistar sua legitimidade a partir do componente curricular da Educação Física, supera o modelo de ensino centrado exclusivamente no paradigma da racionalidade instrumental ou no abandono da docência, realidades essas muito presentes na Educação Física brasileira.

Lemos (2009, p. 121-122), em cujo estudo buscou compreender o abandono da docência, identificou a existência de um processo que denominou de táticas de abandono, que são maneiras que os professores encontram para permanecer na profissão. O estudo apontou duas dimensões de motivos para o abandono da docência: aqueles que são percebidos no interior da escola (intra-escolar) e aqueles externos à escola (extra-escolares). Entre os motivos intra-escolares se destacam os

seguintes: indisciplina/violência dos alunos, escola desestruturada, excesso de trabalho, alunos desinteressados, trabalho solitário, direção autoritária, desunião entre os professores, falta de compromisso dos colegas, salas lotadas, diferenças socioeconômicas entre os alunos, problemas de saúde decorrentes do exercício profissional. Quanto aos principais motivos extra-escolares são os seguintes: desvalorização profissional, salários baixos, instabilidade de emprego, dificuldade em manter-se atualizado e estudar, nova oportunidade de emprego, má qualidade da escola pública, falta de identificação com a profissão, distância entre o aprendido na universidade e a realidade da sala de aula, descaso do poder público com os professores, fim do encanto com o magistério, falta de vocação/dom, impaciência em ensinar, não era o que esperava da profissão.

Para Lemos (2009, p. 250), o estudo mostra que é complexo definir um modelo de como é constituída a identidade profissional docente pelo caráter extremamente dinâmico que tal constituição envolve, com tantas dualidades, conflitos e tensões. É possível traçar, porém, o perfil do professor pautado pelo “desinvestimento pedagógico”, que se caracteriza como aquele que se encontra numa situação que não apresenta grandes motivações, pretensões ou investimentos em sua prática pedagógica. É um professor que não busca a formação continuada e o diálogo com seus pares, nem faz da intervenção no cotidiano de sua prática pedagógica um movimento de reflexão, ou seja, não aproxima o campo da intervenção do campo da pesquisa.

A definição de prática pedagógica “inovadora” não é tão tranquila, mesmo explicitando o entendimento de aproximá-la como uma prática pedagógica que se contraponha ao abandono da docência. Segundo Matos (2007, p. 277), existem muitos adjetivos que tentam classificar os esforços e as experiências para a formação de professores, tanto inicial, quanto continuada, ou seja, é um tema da atualidade de estudos e investigações. Nesse movimento de adjetivar o professor, o autor cita a denominação do “professor reflexivo”, e aqui se apresenta a denominação de prática pedagógica “inovadora”, também um termo cunhado nesse intuito de destacar e diferenciar o mundo do trabalho do professor. Nesse sentido, Matos (2007, p. 278) questiona por que se fez uso de tantos adjetivos e tanta preocupação em adjetivar o trabalho docente. Segue o autor seu questionamento: “seria demasiado simplista, mas arriscamo-nos a indagar: quando será que iremos falar do professor-

professor? E aqui compartilhando com essa ideia de falar simplesmente da prática pedagógica do professor?”

Por essa razão, o uso do termo prática pedagógica “inovadora” neste estudo não tem um peso determinante, mas sim importante no sentido de que se reconhece que existem práticas pedagógicas diferenciadas, que não são estáticas, imutáveis, definitivas, que estão em permanente movimento de ressignificação, mudanças, transformações, como é o homem e o mundo: realidades em movimento.

A prática pedagógica é a marca fundante do “ser professor”, e aqui não é possível falar de uma prática pedagógica abstrata, mas sim de conceber a premissa de que a prática pedagógica do professor vai constituindo-o e vai se constituindo nas relações do trabalho docente. Por isso cabe aqui destacar que o presente Estudo de Caso exterioriza uma individualidade de “ser professor”, mas que se processa no meio e nas relações sociais, ou se pode dizer da seguinte maneira, segundo Matos (2007, p. 279), que o homem é um ser relacional e vive e se realiza inevitavelmente no meio social, onde nele se encontra (interioriza o que exterioriza), confere a expressão de concretude ao seu ser (exterioriza) e por ele é controlado e vinculado a papéis bem determinados. O autor entende que a formação de professores e seu trabalho docente/prática pedagógica não estão isentos de uma concepção de homem. Então, o “ser professor” no fazer acontecer da prática pedagógica explicita sua concepção de homem, bem como de sociedade, educação e conhecimento, entre outros conceitos fundantes no trabalho docente. Para ter e conquistar essa base ampliada de concepções, entretanto, é necessário que o professor tenha em seu processo de formação inicial e continuada, uma fundamentação teórica na qual esses conceitos possam ajudar a compreender suas relações e a complexidade que é a educação e, ainda, que o homem se constitui nas relações sociais.

O que se propõe a pensar aqui é a relação que o “ser professor” tem com uma anterioridade que é o “ser homem”. Com isso, porém, não se pretende retomar as questões e os debates filosóficos que anunciavam questões clássicas sobre o que é o homem (Kant), mas retomar algumas características desse “o que é o Homem”, por entender que irá contribuir na compreensão do “ser professor” e sua respectiva prática pedagógica.

Uma primeira característica do homem é de ser relacional, que tem a sua individualidade, mas que se constitui no meio social, e a escola e a sala de aula se constituem como uma representação social onde o professor é a autoridade mediada e legitimada pelo conhecimento

científico. Uma segunda característica e uma das concepções do homem é ser cultural/histórico, constituindo-se nas relações sociais pela educação formal e informal, pelas instituições sociais, enfim, ele é fruto de um processo que se realiza na história da humanidade. Por isso, segundo Matos (2007, p. 282), o homem não pode ser definido *a priori*, pois é decorrente das implicações sociais e políticas nas quais está inserido no seu cotidiano.

Sendo o homem constituído pela cultura, e a escola enquanto instituição social e educativa, os sujeitos que a constituem e desempenham o trabalho docente através da sua prática pedagógica devem compreender que os conhecimentos escolares estão intrinsecamente relacionados com os conhecimentos sociais. Então, o “ser professor” é um ser que se inscreve no mundo social, real, onde ele “bebe”, “nutre-se”, dos saberes produzidos na e pela sociedade.

Uma terceira característica do homem é a sua capacidade de refletir e aqui se está tomando a terminologia de refletir na perspectiva de afastamento, distanciamento da realidade e, a partir disso, fazer uma leitura/compreensão na perspectiva de estabelecer uma relação de criticidade da relação sujeito e objeto (realidade social). Matos (2007, p. 287), apoiado em Freire, diz que há um nível de consciência capaz de perceber as problemáticas advindas da realidade, porém, que não estabelece uma relação de criticidade, isto é, não dialoga com a realidade, problematizando-a em seus fundamentos últimos. Então, o desafio do “ser professor” vai, necessariamente, movimentar-se no esforço de o mesmo fazer de sua prática pedagógica um processo reflexivo e, nesse fazer, ele também vai se constituindo um ser reflexivo.

Reconhecer o Homem como um “ser inconcluso”, ou um “ser em estar sendo” permanentemente é outra característica dele. Para Freire (1987, p. 73), o homem é diferente dos outros animais, que são inacabados, mas não são históricos, pois ele sabe de sua inconclusão e aí é que o autor vai apontar para a educação como uma manifestação exclusivamente humana. Dessa maneira, segundo o autor, a educação se re-faz constantemente na práxis, ou seja, para ser tem que estar sendo. É essa a ideia de “ser professor” que circula no presente estudo: um permanente estar sendo através de sua prática pedagógica, que tem o educando como ponto de partida dessa condição de inconclusão, e, tendo essa consciência, movimentar-se na busca do que Freire (1987) denomina “do ser mais”. Esse movimento de busca, para Freire (1987, p. 74), só se justifica na medida em que se dirige ao ser mais, à humanização dos homens.

Essas reflexões acerca do Homem e sua relação com o trabalho docente (prática pedagógica) de alguma forma vão apontar que essa prática pedagógica institui a processualidade de um conjunto de fatores histórico, sociais, políticos, culturais, econômicos, educacionais, entre outros, que vão constituindo esse “ser professor”. E, ainda, que tal prática, ao estabelecer uma relação com esse universo de dimensões da vida, também vai constituindo o professor, enquanto Homem e sua compreensão de Homem e, dessa forma, o professor constrói sua identidade docente.

4.3 DISTRIBUIÇÃO DOS TEMPOS, PROJETOS E FUNÇÕES ADMINISTRATIVAS

O professor Gilmar tem dedicação exclusiva para a docência, ou seja, trabalha 20 horas semanais na Escola Municipal Tomé de Souza e 20 horas semanais na Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes, ambas por concurso. Não tem nenhuma outra atividade remunerada além da docência.

Especificamente das 20 horas semanais desempenhadas na Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes, o professor Gilmar tem oito horas semanais em sala de aula com o componente Educação Física, ou seja, duas aulas semanais (duas horas aula) para cada turma de 5ª a 8ª séries.

As aulas de Educação Física ocorrem durante o período normal de aula, ou seja, elas fazem parte do horário junto com as demais disciplinas. Esse fato demonstra o entendimento e o reconhecimento do Projeto Político-Pedagógico (PPP), da direção, da coordenação pedagógica e, fundamentalmente, do professor do componente, de que a Educação Física nessa escola é valorizada e legitimada enquanto uma disciplina curricular como as demais, ou seja, garantiu seu estatuto pela sua forma de encaminhamento e conhecimento tratado.

O reconhecimento do trabalho desenvolvido pelo professor no componente curricular ganhou uma dimensão que extrapolou os “muros da escola”. A 36ª Coordenadoria Regional de Educação de Ijuí/RS, através dos documentos oficiais da escola, o Projeto Político-Pedagógico, o Plano de Estudo, bem como relatos da prática pedagógica do professor, autorizou/liberou horas para desenvolver oficinas de xadrez no turno inverso (manhã).

O projeto atende às turmas de 5ª a 8ª séries com duas horas aula a cada 15 dias. O professor Gilmar destaca que essa conquista se deu pela

seriedade com que é conduzido o componente curricular na escola e o seu desejo para o próximo ano é tentar transferir essa carga horária para o componente curricular Educação Física, pois entende que poderia ampliar os temas, até porque o xadrez não é considerado um conteúdo da Educação Física.

A área compreende os seguintes componentes curriculares: Educação Física, Português, Artes, Geografia, Inglês, História, Religião, com reuniões todas as quintas-feiras, das 15h30m às 17h30m. Essas reuniões objetivam oportunizar o planejamento por área de conhecimento, formação continuada (curso de Informática – *movie maker*, eixos temáticos), socializar o planejamento anual por componente curricular, elaboração de projetos interdisciplinares (reciclagem do lixo, projeto leitura), assuntos gerais a respeito dos alunos (aproveitamento, reforços, disciplina, comportamento, organização). Além das reuniões semanais por área, há uma reunião por mês (toda última sexta do mês, das 19 às 22 horas).

Na caminhada de docência, o professor Gilmar também já assumiu a vice-direção da Escola Municipal Tomé de Souza, o que exigiu, durante quatro anos, afastar-se da sala de aula, tendo sido uma experiência importante, conforme relata:

Na Escola Municipal Tomé de Souza, eu assumi, além das aulas de educação física, a vice-direção. Foi uma experiência significativa, porém uma coisa que eu queria e que eu vou querer sempre enquanto eu tiver lecionando é ter sala de aula e não ficar em outros tipos de função como gestão. Ao ser chamado pelo concurso no Estado, então eu disse não para a escola particular, quer ou não é outro perfil. Algumas coisas até que eu estava trabalhando no município eu levava para lá, no nosso grupo a gente discutia, enfim, a gente teve uma coisa assim bem interessante de troca também, mas aí eu tive que fazer uma ruptura, digamos, nessa seqüência lá na escola particular então eu assumi a Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes. Então eu fazia, tipo uma ponte, entre a escola particular e a municipal, como a gente tinha reuniões semanais de planejamento na particular, e então eu sempre trazia alguma coisa e a escola também tinha uma linha assim bem interessante

de se trabalhar, então a gente fazia essa troca no que era possível de avançar ou numa ou noutra, como muita coisa eu aprendi lá, que eu acabei trazendo para município, enfim, bem interessante.
(Professor Gilmar).

O desejo e a identificação com a docência, na sala de aula, para o professor Gilmar, são hoje uma condição, pois é nesse espaço social das aprendizagens que o mesmo se reconhece e acredita que pode contribuir de forma significativa na formação educativa dos sujeitos/educandos.

Quanto aos grupos de estudos nas escolas, com seus pares, a troca de experiência das práticas pedagógicas entre as escolas vem afirmar a necessidade e a importância da busca permanente da ressignificação dessa condição de ser professor e de sua prática pedagógica. Para Marques (1992, p. 194), o professor, ao afastar-se do porto seguro que é a formação inicial e que vinha conduzindo sua prática pedagógica, defronta-se com o desafio permanente de revisitar outros requisitos na sua prática pedagógica.

Nesse movimento de continuidade e provisoriidade dos saberes, Marques (1992, p. 194) aponta que, se antes a teoria se construía na antevisão das práticas futuras, agora as práticas se antecipam à teoria e exigem ser mais bem entendidas para ser melhor exercidas. Nesse tensionamento entre teoria e prática, os professores são convocados a operar com outros pressupostos teóricos, não suficientemente explícitos nos cursos de reciclagem.

São importantes, portanto, os grupos de estudos, pois é no exercício da profissão que, segundo Marques (1992, p. 195), se cumpre a formação nos seus próprios lugares e tempos, no caso do educador, o tempo-espaço mais específico da sala de aula e da escola. Para o autor, isso significa recuperar o espaço pedagógico da escola, fortalecendo-a internamente e aprimorando as práticas desenvolvidas em seu âmbito. Significa possibilitar a articulação entre a atuação do professor na sala de aula e o espaço para a reflexão coletiva e o aperfeiçoamento constante das práticas educativas, refundando-se sempre de novo na produção do saber.

4.4 ESPAÇO FÍSICO E MATERIAIS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes possui um espaço físico muito privilegiado, constante de um prédio de três

andares onde concentram os setores administrativo, de direção, de coordenação, biblioteca, cozinha, salas de apoio, sala de professores, banheiros e salas de aula. Possui uma pequena área coberta para guardar os materiais da Educação Física e para desenvolver algumas atividades, como o ping-pong. Mas a riqueza enquanto espaço físico é a área externa destinada ao tempo livre dos alunos, bem como às atividades da Educação Física e à Educação Infantil. Toda a área possui grama e árvores, não tendo quadra coberta nem quadra aberta de piso duro para a prática da Educação Física e lazer. Mas possui uma quadra de areia, um espirobol, dois campos grandes de futebol, além de outra área verde sem uma estrutura específica (oficial) para a Educação Física.

Quando se toma a tradição para conceber o que deve constituir o espaço físico para desenvolver a prática pedagógica da Educação Física escolar, o imaginário aponta para quadras de esportes (abertas e fechadas), com os equipamentos dos esportes mais hegemônicos (futsal, voleibol, handebol e basquetebol), além de um campo de futebol de areia ou grama. A Educação Física escolar em relação ao espaço físico é sinônimo de estruturas oficiais para a prática dos esportes.

Kunz (2001, p. 22) tece a crítica ao esporte desenvolvido com a finalidade do rendimento, em que apresenta uma série de problemas que vão trazer implicações para a concepção de Educação Física escolar, fundamentalmente no ensino dos esportes. O autor cita dois problemas e de forma bem específica: o primeiro, relativo à “análise do sentido” desse esporte e de suas possibilidades pedagógicas. Para a análise de sentido do esporte de rendimento, Kunz (1991) aponta os princípios do esporte ou as suas regras básicas, ou seja, as da sobrepujança e das comparações objetivas. E, como consequências imediatas desses princípios, o autor aponta outros fatores limitadores da prática esportiva na escola quando concebida à luz do esporte de rendimento, que são os processos de *selecionamento, especialização e instrumentalização*.

Mas o que se destaca neste momento é outro fator para o qual Kunz (2001, p. 22) chama a atenção, que é extremamente influente no desenvolvimento do esporte e cada vez mais acaba normatizando e padronizando os movimentos, que é a organização do espaço físico na escola, ou seja, os locais, além dos materiais utilizados para a prática do esporte. Para o autor, o esporte praticado na escola acaba incorporando a tendência do esporte de rendimento pela normatização e padronização dessas práticas, impedindo outras possibilidades de novas experiências do movimento humano, coibindo dessa forma, uma participação subjetiva dos indivíduos nas práticas dos esportes.

É interessante destacar que a escola, dispondo de um espaço de área livre com muita grama e árvore, e não tendo outros espaços formais para a prática dos esportes, não inviabiliza a experiência e o conhecimento de outras manifestações da cultura corporal de movimento nas aulas de Educação Física, como por exemplo, jogo de golfe, atletismo, voleibol de areia, jogos tradicionais (bocha, jogo da ferradura) e populares (jogo do taco, jogo bolita), espirobol, softbol.

Kunz (1991, p. 104) observa que o professor deve considerar o mundo vivido e o respectivo mundo do movimento dos alunos e que, muitas vezes, as escolas não dispõem de espaços físicos adequados para a experiência de movimentos no universo do esporte. Os alunos, porém, manifestam interesses e necessidades de movimentos e jogos fora do contexto escolar. O autor destaca que, além dessa limitação física na escola, a Educação Física não tem se preocupado em desenvolver inovações que possam contribuir para o desenvolvimento de movimentos e jogos no dia a dia do aluno fora da escola, que pela sua atividade pudessem contribuir para o desenvolvimento e a descoberta de um repertório cada vez maior de brincadeiras e jogos.

Como o professor Gilmar procura superar esses limites de espaço físico e materiais da sua escola? Uma forma de possibilitar não só a superação dessas deficiências da escola, mas de oportunizar a experiência com a comunidade externa e de conhecer outros espaços sociais para a vivência da cultura corporal de movimento, é a busca de parcerias com a comunidade.

Na unidade didática dos esportes de precisão, o professor elegeu, para essa unidade didática, o jogo de bocha. Como a escola não dispõe de uma cancha de bocha nem as bolas do jogo, ele buscou parceria com a Associação dos Moradores do Bairro, pois na sede do bairro existe uma cancha de bocha. As aulas teóricas que compreendiam a história/origem do jogo da bocha, as regras/pontuação, equipamentos, cancha, as técnicas, foram desenvolvidas com trabalhos de pesquisa e apresentadas em aulas expositivas em sala de aula. A vivência prática do jogo de bocha ocorreu na cancha da sede do Bairro, que fica bem próxima à escola, o que facilitou o deslocamento a pé dos alunos, acompanhados do professor.

Kunz (1991, p. 104) adverte que o mundo vivido e o respectivo mundo do movimento praticamente não são levados em consideração. Para o autor, os alunos manifestam também interesses e necessidades de movimentos e jogos fora do contexto escolar, e que na maioria das vezes não podem ser desenvolvidos nos mesmos padrões do esporte escolar.

É importante registrar que mesmo depois que concluída a observação de campo, este pesquisador tem retornado com certa frequência à escola, principalmente para entrevistas com o professor Gilmar, e isso tem ocorrido depois que se iniciou a análise, a discussão e a fundamentação dos dados coletados. Assim, num desses retornos à escola, constatou que havia uma obra no pátio da instituição, por sinal um lugar com muita sombra das árvores. Ao indagar para a vice-diretora se estavam construindo uma caixa de saltos para a prática do atletismo a mesma respondeu: “*Não, é uma cancha de bocha.*” (Marinei).

Esse fato remete a algumas reflexões: a primeira, a visão tradicional e reducionista deste pesquisador como única possibilidade ao associar a construção com uma caixa de saltos; a segunda questão é que a decisão de se construir uma cancha de bocha foi por influência do conteúdo desenvolvido pelo professor Gilmar nas aulas de Educação Física. Uma terceira reflexão é no sentido de dizer como é possível produzir, reinventar, dar espaço para outras manifestações da cultura corporal de movimento, o que mostra o quanto um trabalho desenvolvido com organização, disciplina, planejamento e comprometimento com a qualidade de ensino-aprendizagem como o componente da Educação Física ministrado pelo professor Gilmar produz novos sentidos e significados nos seus alunos.

O professor Gilmar, em seu relato, diz que a cancha de bocha surgiu da demanda da Educação Física, pois a cada ano os alunos tinham que se deslocar para outros espaços da comunidade para desenvolver conteúdos didáticos de bocha. Então o diretor da escola, professor Arlindo, providenciou a construção da mesma.

Segundo Kunz (1991, p. 105), a proposição das mudanças e das inovações na Educação Física só poderá ser efetuada quando essas perspectivas puderem ser planejadas e teoricamente legitimadas. Isso requer, inicialmente, que a disciplina possa ser interpretada realmente como um componente curricular do sistema de ensino, com tarefas pedagógico-educacionais.

Então, pensar mudanças e inovações pressupõe também superar a concepção reducionista dos espaços da escola para potencializar o Movimento Humano nas aulas de Educação Física, tendo como possibilidade a mediação da cultura corporal de movimento. Isso significa para Kunz (1991, p. 164), o compromisso de não reproduzir as estruturas e os espaços físicos para a Educação Física somente nos padrões das instalações esportivas clubísticas e apropriadas apenas para as competições esportivas.

O jogo de bocha é muito praticado nos bairros, associações, clubes do município de Ijuí. Além das canchas tradicionais, joga-se de forma improvisada em grupos de amigos, familiares em casa, na grama ou mesmo em terra batida e, dessa forma, pode-se dizer que é um jogo que a criança conhece porque faz parte da cultura de movimento das comunidades, principalmente das que residem em bairros do município. Para Kunz (1991, p. 185), a escola não deve perder a oportunidade de tematizar as culturas tradicionais que se expressam pelo movimento humano, o que potencializa, para o autor, a compreensão da realidade social.

O jogo de bocha atualmente é como tantos outros jogos populares que foram se esportivizando e, conseqüentemente, oficializando e normatizando regras e equipamentos, tanto que existem Federações Estaduais de Bocha. A cancha, que na sua origem era de terra ou de areia batida, hoje é de piso e as bochas que eram de madeira, hoje são confeccionadas com materiais sintéticos. O jogo da bocha pode ser jogado em simples, duplas, trios e quartetos, tendo sido uma experiência diferenciada da qual os alunos gostaram muito.

Outra unidade didática desenvolvida pelo professor Gilmar e para a qual buscou parceria com a comunidade foi a corrida orientada. O local escolhido foi no 27º Grupo de Artilharia e Campanha (GAC), de Ijuí/RS, em função de que o terreno do quartel já está mapeado e os militares dispõem de bússolas para os alunos. Para a vivência dessa atividade, o deslocamento dos alunos e do professor foi realizado de ônibus, uma vez que o quartel é distante da escola.

A estrutura física do Sesi também já foi utilizada para o desenvolvimento de torneios da escola, como de futebol e de voleibol. Isso é possível, pois o Sesi também está muito próximo da escola e seus deslocamentos são realizados a pé com acompanhamento do professor. Apesar das parcerias com a comunidade, o professor Gilmar entende que a escola mereceria melhores condições de materiais e estrutura física para o desenvolvimento das aulas de Educação Física.

Eu acho que teríamos que ter mais área construída aqui na escola, como um ginásio coberto, uma sala ambiente para ginástica e atividades rítmicas expressivas, enfim, seria o ideal, claro, e material também, pois a gente acaba reduzindo as possibilidades de vivências da cultura corporal de movimento. A gente tem espaço até para materiais de educação física, tem

colchões para trabalhar ginástica, em outras áreas que exigem um pouquinho mais de material encontramos dificuldade. Iniciei o ano letivo com a Unidade Didática de Ensino – com o conteúdo Futebol Sete. Essa escolha se deu em função do planejamento de contemplarmos um ensino de um esporte coletivo de invasão, bem como o campo que a escola dispõe é de Futebol Sete, além de aproveitar que o período é de poucas chuvas.

A vivência de outras modalidades de esporte é pouco material e aí a gente adapta. Na verdade, é bastante adaptado, mas e eu considero muito importante o material para os alunos e tal e, claro, dentro do possível, o que a gente pede sempre é providenciado, até porque o nosso diretor é da área ele entende como é que funciona, mas a gente sabe também que escola pública é diferente e nunca tu vai ter o ideal, então eu acho que está dentro do possível, e a gente adapta a partir disso, mas a gente sabe que tem limitações, mas no momento que a gente fala de espaço físico é mais complicado. Por outro lado, a escola dispõe de recursos áudios visuais, está bem servida, tem laboratório de informática tem umas 15 máquinas, todas funcionando, ligado à Internet, tem outra sala para vídeo em geral e a gente pode usar em sala de aula com as turmas, tem o multimídia, que é usado às vezes para filmar as vivências das aulas. Em alguns momentos a gente filma, para mostrar para os alunos e eles gostam, então a gente consegue trabalhar algumas coisas com relação a movimento, às intenções técnico-táticas e avançar a partir daí. (Professor Gilmar).

4.5 CARACTERIZAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR

A Proposta Político-Pedagógica da Escola de Ensino Fundamental Chico Mendes tem na sua essência integrar a família e a comunidade no processo escolar, buscando materializar os princípios de uma gestão participativa e democrática. A escola aposta nos espaços de diálogos com a comunidade escolar no intento de fazer uma gestão

participativa e compartilhada, entre gestor, equipe de professores, direção, coordenação, funcionários, Círculo de Pais e Mestres, de forma sistemática, e para isso encontros semanais são realizados com os professores para que o Projeto Político-Pedagógico seja acompanhado e avaliado.

Nessa direção a escola busca conhecer o cotidiano das famílias em relação aos aspectos da cultura local e das vivências das famílias, buscando assim, criar cada vez mais, vínculos com os educandos e suas famílias.

O diagnóstico das famílias apontou o perfil socioeconômico de 62 famílias, que em sua maioria possui renda familiar entre menos de um salário mínimo até dois salários, correspondendo a 69% dos entrevistados (E.E.E.F. CHICO MENDES, PPP, 2011, p. 32).

Estão inseridos no programa Bolsa-Família, 30% dos alunos, cujas famílias recebem apoio financeiro com o propósito de qualificar a saúde e os estudos de seus filhos. As moradias de 64% das famílias são próprias e contam com luz elétrica, água e fossa nos terrenos. O uso da TV é marcante no ambiente familiar, raras famílias têm computador e o acesso à Internet é de apenas 20% (E.E.E.F. CHICO MENDES, PPP, 2011, p. 32).

Quanto ao grau de instrução dos pais ou responsáveis, foi constatado que, de um total de 62 famílias que responderam ao questionário, três não frequentam a escola e apenas quatro pais possuem curso superior completo. Quanto ao Ensino Fundamental foi diagnosticado que 40% dos pais não concluíram essa modalidade (E.E.E.F. CHICO MENDES, PPP, 2011, p. 32).

Os alunos da 5ª a 8ª séries foram observados e acompanhados em seu cotidiano das aulas de Educação Física, no turno da tarde, durante o período de três meses. As famílias dos alunos observados possuem de 2 a 3 filhos, cujos pais trabalham fora de casa e, em alguns casos, a mãe fica responsável pelas tarefas de casa.

A maioria dos alunos mora no bairro onde está localizada a escola ou em suas imediações. O deslocamento dos alunos para a escola do Ensino Fundamental, na sua grande maioria, é a pé e alguns o fazem de bicicleta.

4.6 PLANEJAMENTO: UMA CONDIÇÃO

Inicia-se com o depoimento do professor Gilmar para compreender o significado e o lugar que o planejamento ocupa na sua

prática pedagógica ao organizar seu componente curricular no início de cada ano letivo:

O planejamento é algo trabalhoso, mas é necessário e importante, pois te dá uma visibilidade de todos os passos seguintes que desenvolveremos em sala de aula no ensino dos conteúdos. (Professor Gilmar).

Pode-se aduzir então que o aluno não pode e não deveria ir para a sala de aula como se fosse a uma festa de aniversário na espera de estourar o “balão surpresa”, em que nunca sabe o que tem dentro dele. Ou seja, não é mais aceitável o professor ir para sua aula sem planejar, e mais, sem que o aluno tenha conhecimento antecipado dos conteúdos a serem tratados, seguindo uma determinada lógica didático-metodológica e uma sequência articulada dos conteúdos a serem desenvolvidos.

Para Sacristán e Gómez (1998, p. 197), a atividade de planejar o currículo refere-se ao processo de dar-lhe forma e de adequá-lo às peculiaridades dos níveis escolares. Isso significa, para o autor, que o desafio do professor em sala de aula é pensar desde as explicações das finalidades e objetivos, até a “prática”, as atribuições e as atividades, com certa ordem, coerência e sequência, para que haja continuidade entre intenções e ações.

Compartilha-se o entendimento de Sacristán e Gómez (1998, p. 202) de que planejar um currículo significa prever a complexa trama de experiências que o aluno contém, incluindo os efeitos do currículo oculto. O professor deve planejar não apenas a atividade de ensino dos professores, mas também todas as condições do ambiente de aprendizagem graças às quais se produzem esses efeitos: relações sociais na aula e na escola. A concepção do plano, para os autores, é a possibilidade de prever as ações que serão realizadas e que estão vinculadas às funções educativas as quais se deseja atingir.

No decorrer de todos esses anos, o planejamento faz parte de tudo para mim, mais do que qualquer coisa, eu preciso planejar. Isso me ajuda organizar o que vou ensinar.

A gente trabalha numa área mais aceita por todo mundo, aí o desafio é muito maior no sentido de que se transforme numa coisa que os alunos

aprendam. Então, nesse sentido, o planejamento tem importância, eu vejo assim “gastando tempo”, se envolvendo nisso, não é só planejar. Eu considero muitas coisas, eu uso leituras, mas o planejamento anual, digamos, fica muito facilitado para as aulas, isso é primordial, o próprio aluno percebe que tem planejamento. (Professor Gilmar).

Quando o professor Gilmar relata que a Educação Física se “move” numa diversidade de conhecimentos, de práticas corporais, e que as mesmas têm um reconhecimento, pois uma das tarefas ao planejar é valorizar e potencializar o acesso do aluno a essas diversidades da cultura corporal de movimento, isso exige uma compreensão de currículo e de planejamento diferenciado. No entendimento de Sacristán e Gómez (1998, p. 202), quanto mais complexa for a concepção de currículo da qual se parta, muito mais será também a atividade de planejá-lo e diferente será a segurança na previsão da prática que se possa pretender. A utilidade do plano, para o autor, está em ajudar a dispor de um esquema que represente um modelo de como pode funcionar a realidade, antes de ser uma previsão precisa dos passos a serem dados.

O planejamento anual eu faço em algum momento nas férias. Eu me detenho nisso, o que eu vou desenvolver, os temas que vamos trabalhar. Eu vejo o que eu fiz no último ano e o que pode ser trabalhado, seleciono material de pesquisa, artigos, leituras, fico fazendo uma revisão do que fazer e aí depois, mais próximo do início do ano, você já sabe o que vai apresentar para os alunos e depois, no dia a dia, fica mais tranquilo e vai retomando. (Professor Gilmar).

O planejamento prévio, para Sacristán e Gómez (1998, p. 197), serve para guiar a prática pedagógica a fim de produzir uma realidade, ainda que o grau de determinação da mesma seja muito distinto. O planejamento indica a confecção de um esboço ou esquema que representa uma ideia, um objeto, uma ação, uma aspiração ou projeto que serve como guia para orientar a atividade e produzi-la efetivamente.

Nesse sentido, o planejamento, para Sacristán e Gómez (1998, p. 198), faz parte fundamental da preparação profissional. O planejar vem

a se situar num espaço intermediário entre o mundo das intuições, ideias, conhecimentos e das atividades práticas. Segundo Schön (2000), o planejar é a possibilidade de o professor estar dialogando com a situação em que o mesmo atua, que reflete sobre uma prática, que experimenta uma ideia, que configura problemas, e elabora estratégias de ação.

Segundo Sacristán e Gómez (1998, p. 202), como o ensino compreende todo um projeto educativo de socialização que atenda a educação geral e integral do cidadão, é evidente que essa concepção totalizadora exige a observação de aspectos também muito diversos em seu planejamento ao serem tão diversas suas finalidades.

O desafio é ainda maior se for pensado o componente da Educação Física escolar. Diz-se isso em função da tradição e da concepção que moveu o sujeito e de que foi “fruto” num período da sua história, quando a Educação Física era reconhecida como atividade prática e não como componente/disciplina curricular. Ainda é possível deparar com práticas pedagógicas desarticuladas, fragmentadas, distantes de um planejamento articulado pedagogicamente.

O planejamento prévio, para Sacristán e Gómez (1998, p. 197), é fundamental, pois serve para orientar a prática pedagógica do professor no intento de produzir uma realidade. O planejar implica a previsão da ação antes de realizá-la, isto é, uma separação no tempo da função de prever a prática, primeiro, e realizá-la depois. Para o autor é compreensível que durante o processo da prática pedagógica ocorram ajustamentos, mas nada que fuja da centralidade do que foi planejado anteriormente. Para os autores, portanto, todo o ensino na escola deve ter uma intencionalidade, perseguir determinados ideais e ser praticado, apoiando-se em conhecimentos sobre como funciona a realidade na qual intervém. Se for uma ação intencional, dirigida para algum fim, deve ter uma lógica, ainda que não existam planos absolutamente seguros, ou um único caminho possível para desenvolvê-la.

Por isso, para os autores, o ato da docência tem uma peculiaridade na qual o ensino pode ser concebido como uma atividade e uma profissão de planejar e conduzir a aprendizagem, ou seja, situada entre o conhecer e o atuar/intervenção pedagógica. O planejamento antecipado dá segurança ao professor, mas isso não significa, necessariamente, que o mesmo não tenha um grau de flexibilidade, de mobilidade pedagógica, pois o importante é perceber que ao planejar o professor tem o “controle do leme” do barco na correnteza, ele é o

timoneiro do barco que irá conduzir seus alunos ao conhecimento científico, técnico, filosófico, moral e estético.

As práticas pedagógicas, lembram Sacristán e Gómez (1998, p. 198), devem emergir de um planejamento prévio para racionalizar a ação, guiá-la adequadamente e economizar recursos, tempo e, o mais importante, alcançar resultados de acordo com as finalidades estabelecidas.

Sacristán e Gómez (1988) têm definido o professor como planejador intermediário entre as diretrizes curriculares às quais tem de se adequar ou tem de interpretar e as condições de sua prática concreta. Reconhecem, então, o professor como um articulador, cujo planejamento leva em consideração os conteúdos definidos nos documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais, Leis de Diretrizes e Bases) e os documentos oficiais da escola (Projeto Político-Pedagógico, Planos de Estudos, Regimento Escolar).

Esse fazer-se professor, portanto, está colado à compreensão e comprometido com a produção dos documentos oficiais, tanto a nível de instâncias educativas estaduais e federal, quanto em relação aos documentos oficiais norteadores da escola, estes últimos resultados da articulação, produção e sistematização coletiva dos professores e da comunidade escolar.

O importante, no entanto, é destacar que esse conjunto de documentos oficiais não pode ser compreendido e justificado apenas como uma demanda burocrática, devendo sim ser reconhecido e legitimado como decorrente de certa intencionalidade pedagógica, cuja existência concreta/material só faz sentido porque é concebida para *sujeitos*, definidos por Marques (1990, p. 128) como *sujeitos instituintes*, que são as pessoas envolvidas na vida da instituição, quer como agentes internos, quer como *clientela*, e o próprio processo de interação no meio em que ele atua. Por sua vez, o *instituinte* só vai se justificar pela existência de outro componente fundamental da escola, o *instituído* que, segundo Marques (1990), são os meios materiais, as formas institucionalizadas, mais ou menos estáveis e específicas, o sistema de valores e normas, os padrões culturais, etc.

O planejamento do professor na instituição escola, portanto, move-se a partir desses dois componentes fundamentais: o *instituinte* e o *instituído*. Nessa perspectiva, quando o professor realiza seu planejamento para o ano letivo, está fazendo uma opção, uma escolha, pautado em uma intencionalidade pedagógica/educacional. É uma intencionalidade política, segundo Marques (1995a, p. 96), constitutiva

do ser escola, que se define, assim, em sua especificidade e identidade, por se fazer elucidativa da vontade coletiva. Ao planejar, o professor não pode perder de vista a função social, cultural e educativa da escola, dado que o conhecimento a ser tratado em seu componente curricular necessita de definições precisas, sob pena, adverte Marques (1995a), de predominarem interesses alheios aos da comunidade e de se conceber uma escola e uma educação com base em princípios contrários aos republicanos e laicos.

A referência e a sustentabilidade, enfim, vão balizar os pressupostos, as concepções e as teorias a fim de que o planejamento tenha os documentos oficiais (Projeto Político-Pedagógico, planos de estudo...). Nesse sentido, ao apropriar-se dos documentos para fundamentar e orientar seu planejamento, o professor está fazendo uma opção fundamentalmente ética no sentido das aprendizagens e isso significa pensar uma educação contemporânea, que é plural e diferenciada. Para Marques (1995a, p. 96), a proposta pedagógica é eminentemente ético-política, em que a escola faz suas opções de valores, conhecimento, concepções, paradigmas, metodologias, e revela o aparato político-ideológico que se orienta na busca de uma sociedade solidária constituída por cidadãos cooperativos, uma sociedade competitiva que deseja uma educação que valoriza a identidade de cada um, a criatividade, a diversidade, a pluralidade, ou que prefere uma sociedade uniformizada com uma só maneira de viver e uma única vontade.

Segundo Veiga (1995, p. 13), o projeto de uma escola tem como propósito buscar uma direção, é uma ação intencional com um sentido explícito e um compromisso definido coletivamente. Por isso o projeto pedagógico de uma escola é político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica. Para a autora, a dimensão pedagógica reside na possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Por outro lado, é pedagógico no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas para cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Para Marques (1990, p. 23), a dimensão política e pedagógica num projeto de escola tem uma significação indissociável, ou seja, deve-se considerar o Projeto Político-Pedagógico como um processo

permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade, que não é descritiva ou constatativa, mas constitutiva. O projeto político-pedagógico, portanto, para Marques (1991, p. 47), é uma tarefa de construção da processualidade do discurso argumentativo, em que se empenham, por igual, os interessados em entenderem a questão política dos valores da vida humana em sociedade.

O PP e o Regimento Escolar, de alguma forma os professores participaram de sua elaboração. A gente faz reuniões gerais, no mínimo três a quatro por ano, e durante a semana temos os encontros por área, onde planejamos a semana e discutimos questões gerais do ensino, que envolve orientações do PPP e do Regimento Escolar. A direção não mexe no PPP sem ouvir os professores, que em algum momento passou pelo nosso olhar, teve contribuições, avaliações, e acredito que é bem tranquilo. (Professor Gilmar).

A questão dos valores constitui-se, na verdade, segundo Marques (1991, p. 47), em eixo temático central das definições políticas do PPP de uma escola. Trata-se, com efeito, da construção de uma vontade política acerca de que sociedade se quer e por quais dimensões de cidadania há de se pautar a educação. Isso de alguma forma explicita o entendimento que os educadores têm a respeito de educação, conhecimento, aprendizagem, sociedade e educando.

Os documentos oficiais da escola foram decorrentes da produção coletiva, pressupondo-se que o professor, ao planejar seu componente curricular, considere os respectivos elementos constitutivos. Nessa perspectiva, os PPP da Escola Chico Mendes têm como princípios: *a igualdade, a qualidade, a gestão democrática, a liberdade e a valorização profissional*, o que de certa forma explicita a dimensão política e pedagógica que norteia o projeto da escola. Na presente análise, foi possível verificar que a centralidade do PPP da escola está expressa nas concepções que permeiam o Saber/Fazer do professor em sala de aula, que são a concepção de *educação nas políticas públicas de educação; na perspectiva da inclusão; na concepção de professor(a); na concepção de aluno(a); na concepção de currículo, avaliação, opção metodológica, conhecimento e aprendizagem.*

O Projeto Político-Pedagógico, segundo Veiga (1995, p. 14), tem como objetivo a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo aí sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade.

Analisando cada uma dessas categorias que compõem o PPP da escola, pode-se afirmar que estão pautadas numa abordagem crítico-social. O PPP, reconhecido enquanto projeto, é algo que está à frente, é o devir, é aquilo ainda não alcançado e, portanto, que levará à constante busca. O PPP da escola pauta-se enquanto um processo, é aprendizagem, é compreensão e, mesmo que não dê certo, ou que não se realize da forma pensada, pressupõe sempre a disposição de recomeçar, estando aberto a novas aprendizagens (E.E.E.F. CHICO MENDES, PPP, 2011, p. 5).

4.6.1 O lugar dos alunos no processo de planejamento

Procura-se, neste item, identificar o nível de participação dos alunos no processo de planejamento, pois, segundo Giroux (1997), reconhecer as vozes dos alunos é tratá-los como intelectuais. Para que isso aconteça, o autor considera que se deve abrir espaços para os alunos participarem do processo de planejamento da prática do currículo escolar.

Segundo Corrêa e Moro (2004, p. 218), é importante destacar que essa participação não é no sentido de os alunos definirem e decidirem quais conhecimentos deveriam ser trabalhados pela Educação Física escolar, mas de, juntamente com os professores, levando em conta as diferenças de papéis e conhecimentos de ambos, planejar a prática curricular. Nesse sentido, Giroux (1997) propõe uma Pedagogia Crítica, em que o professor, ao reconhecer o conhecimento dos alunos, tomá-los-ia como ponto de partida para o trabalho dos conteúdos sistematizados.

Em primeiro lugar, devemos reconhecer que eles (alunos) nasceram numa outra geração, e isso está na vida deles. Bem na escola vamos trabalhar a partir da necessidade deles, e eu como professor, tenho objetivos para alcançar e que eles possam avançar. (Professor Gilmar).

Freire (2010) considera que a escola e, fundamentalmente, o professor, devem ter a responsabilidade, o comprometimento e o dever não só de respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela, saberes esses socialmente construídos na prática comunitária, mas, também, reconhecer o contexto. Nesse sentido Freire (1996, p. 30) indaga:

por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade? E por que não estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?

Os alunos têm um espaço muito importante no planejamento do professor Gilmar, que já teve experiências anteriores numa outra escola da rede pública, onde os conteúdos da Educação Física para o ano letivo foram definidos por meio do Planejamento Participativo.

Ao comentar a respeito do lugar do aluno no seu planejamento, o professor dá o seguinte depoimento:

Além de estar sempre no pensamento, o lugar deles como sujeitos, prefiro até chamar de estudante do que aluno, mas enfim, no momento que eu tô trabalhando e no início do ano, na verdade eles já sabem pelo ano anterior, por exemplo, os da 5ª série. Mas fora isso eles ocupam um lugar de participação, até certo ponto no sentido de escolhas, porque têm delimitado os temas, e a participação deles é no início do ano, o que vai desenvolver e como vai ser trabalhado e aí eu abro espaço falando, normalmente os esportes acabam sendo sempre de início por causa até de ser um restinho de verão. (Professor Gilmar).

Corrêa e Moro (2004, p. 162) afirmam que, em sua maioria, os professores que não sistematizam o planejamento não sentem necessidade de fazê-lo, desenvolvendo sua prática conforme a realidade e o interesse do aluno. Não é o caso do professor Gilmar, para quem a Educação Física ocupa um lugar de reconhecimento e de valorização enquanto componente curricular e isso se deu pela organização,

seriedade, competência e fundamentalmente pelo planejamento que o professor Gilmar realiza em seu fazer docente.

Não existe um único modelo para sistematizar o planejamento, segundo Sacristán e Gómez (1998), porém, juntamente com o *Coletivo de Autores* (1992), eles apontam alguns passos fundamentais na organização e sistematização de um programa curricular. Entre os pontos que destacam seria significativo definir: *o que trata cada área de conhecimento* (nesse caso a Educação Física); *quais os conteúdos a serem trabalhados* (nossa pesquisa Unidade Didática – Futebol Sete); *como organizá-los no tempo escolar*; *quais os procedimentos metodológicos adotados para contemplar os conhecimentos*; *como é a relação professor/aluno*; e *como é avaliado o que foi planejado*.

Segundo Sacristán e Gómez (1998), o planejamento é moldado pelo professor, baseando-se em *recursos pessoais, concepções epistemológicas, dimensões do conhecimento e estrutura social do trabalho profissional*.

No momento do planejamento, o professor deve considerar, segundo Sacristán e Gómez (1998, p. 297), três pontos capitais: a) a substantividade e a ordenação dos *conteúdos* do currículo; b) a configuração das *atividades* mais adequadas para lograr o que se pretende e; c) a capacidade de realizar esses planos dentro de determinadas *condições* de espaço, tempo, dotação de recursos, estrutura organizativa, etc., sem que isso signifique uma atividade de acomodação às mesmas, mas sim que as leve em consideração.

No planejamento do currículo, o professor Gilmar utiliza como referência o *Projeto Curricular Guia*, cujos Temas Estruturadores da Educação Física vão definir os conteúdos a serem desenvolvidos. Esses Temas Estruturadores contemplam os conhecimentos da Cultura Corporal de Movimento.

Especificamente os Temas Estruturadores, que orientam o planejamento do professor Gilmar, tomam como referência os Conteúdos da Educação Física definidos pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Esporte, Jogos, Lutas, Ginástica, Atividades Rítmicas Expressivas e Conhecimento do Corpo) e o *Referencial Curricular – Lições do Rio Grande* (Esporte, Ginástica, Jogo Motor, Lutas, Práticas Corporais Expressivas, Práticas Corporais junto à Natureza, Atividades Aquáticas, Práticas Corporais e Sociedade e Práticas Corporais e Saúde).

O planejamento que o professor Gilmar elaborou para o desenvolvimento do componente curricular Educação Física na Escola

Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes para ano de 2011 foi pensado considerando um conjunto de pressupostos pedagógicos, estruturais e culturais:

- a) os conteúdos desenvolvidos no ano anterior;
- b) o interesse dos alunos;
- c) a estrutura física e material disponível na escola;
- d) os temas do PCG.

Segundo Sacristán e Gómez (1998, p. 297), se planejar o currículo é lhe dar forma pedagógica, é evidente que a reflexão em torno de seus conteúdos é capital para os professores. O currículo, para o autor, supõe uma seleção de conteúdos muito diversos de cultura ordenados sob chaves pedagógicas, sendo preciso reconhecer que se requer uma competência de certo nível na área cultural e pedagógica, o que exige um professor bem preparado.

Pois é, Paulo, a gente tem a experiência desses anos com o grupo de estudos, primeiramente de embasamento das Lições do Rio Grande. A gente não deixa de contemplar porque é uma questão cultural, que dentro dessa história fica mais ou menos os esportes, enquanto conteúdo, a metade das aulas do ano letivo. Todos os tipos de esportes e, além disso, os jogos, as ginásticas, até a gente faz práticas na natureza que é mais na 7ª série. Então a nossa preocupação é sempre tá contemplando dentro do planejamento esse tipo de atividade 50% esportes e os outros 50% divididos inclusive nas Lições. (Professor Gilmar).

A distribuição dos conteúdos tratados no ano letivo pelo professor Gilmar busca contemplar a diversidade da cultura corporal de movimento, sendo que essas manifestações devem, segundo Bracht (2003, p. 66), ser mediadas e aperfeiçoadas por uma prática pedagógica, ou seja, terem uma intenção pedagógica.

Sacristán e Gómez (1998, p. 30) ressaltam que “não existe ensino nem processo de ensino-aprendizagem sem conteúdos de cultura, e estes adotam uma forma determinada em determinado currículo.” Prosseguem os autores afirmando que toda proposta/modelo de educação tem e deve tratar explicitamente do referente curricular, porque todo *modelo educativo é uma opção cultural*.

Ao se pensar a respeito da participação dos alunos na definição dos conteúdos, ou seja, o lugar e o peso que os mesmos têm nesse processo do planejamento, fica explícita a concepção de educação, mundo e sujeito em que o professor aposta. Para Freire (1980, p. 81), conceber uma educação crítica, problematizadora, revolucionária, implica o esforço de o professor comprometer-se com o pensamento crítico, pois seus esforços devem caminhar junto com uma profunda confiança nos homens e em seu poder criador. Para obter esse resultado, portanto, o professor deve colocar-se no nível dos educandos.

Ao planejar, o professor deve compreender que está perante sujeitos existenciais, “encharcados” pela cultura, pelo Mundo Vivido, que estão com os “pés fincados” na realidade. E, segundo Freire (1980, p. 81), a realidade não é algo sem movimento, estático, separado em compartimentos previsíveis, onde o professor fala de um tema estranho à experiência existencial dos alunos. Conceber uma educação que supere essa compreensão “bancária” e a-crítica pressupõe o professor considerar os educandos como seres em devir, como seres inacabados e incompletos, em conjunto com uma realidade igualmente inacabada.

Eu considero que saí daquele ensino tradicional de Educação Física só relacionada aos esportes. Eu tenho aula amanhã, eu não consigo ficar sem olhar alguma coisa em casa e planejar, além do que está prevista e isso é complexo. Então eu tento organizar meu planejamento e isso te remete a estar sempre buscando alguma coisa diferente, e depois você apresenta para os alunos e daí você tem uma resposta dos alunos que na grande maioria foi uma resposta positiva, porque saí do tradicional que eles tinham.

No início, apresento os temas a serem desenvolvidos. Alguns apresentam um pouco de resistência, mas depois eles vão vendo e que vale a pena, pois os respeitava como alunos, eu falo para eles que estão na escola para aprender como em qualquer outra disciplina e que a Educação Física também tem conhecimentos. (Professor Gilmar).

Um dos primeiros saberes, para Freire (1980, p. 76), é o saber da História como *possibilidade* e não como *determinação*. O mundo não é,

o mundo está sendo. Poderia-se dizer que o aluno não é, o aluno está sendo, como subjetividade e inteligência que se relaciona com o mundo, não só de quem constata o que ocorre, mas também dos que intervêm como sujeitos de ocorrências. Para o autor, o indivíduo não é objeto da História, da cultura, da política para se *adaptar*, mas para *mudar*.

A primeira mudança tem que ocorrer com a gente, o modo de ensino, como ensinamos. Se eu não mudar e não acreditar e não estar convencido, não tem como sustentar uma prática pedagógica diferente perante aos alunos. No início não é fácil, sempre estamos nos desafiando permanentemente. Existe um pouco de resistência de entender a nossa proposta quando chega aluno novo, pois é uma diferença muito grande em relação à escola de onde eles vêm, mas em pouco tempo eles compreendem o que estamos querendo para a Educação Física e que na nossa escola é diferente. (Professor Gilmar).

Freire (1980, p. 79) reconhece que “mudar é difícil, mas é possível”, e o êxito da educação está pautado na certeza que jamais se deve abandonar: de que é possível mudar, de que é preciso mudar. Que se deve planejar as ações político-pedagógicas e que uma das tarefas fundamentais do educador é provocar os educandos a novas formas de compreensão de mundo.

Nesse sentido, eu acho que ser professor é justamente nesse sentido da palavra, se você é professor você está ali por algum motivo, você vai ter que ensinar alguma coisa e tem que ensinar e a primeira coisa é gostar de ensinar, eu sempre gostei. (Professor Gilmar).

Ensinar, para Freire (1980, p. 72), é uma prática educativa que não está destituída dos sentimentos do gostar, da alegria e, fundamentalmente, da esperança. A esperança de que professor e alunos, juntos, possam aprender a ensinar, inquietarem-se, de produzirem juntos igualmente, de resistirem a obstáculos. Para o autor, a esperança faz parte da natureza humana, seria uma contradição se o ser humano não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca,

e, segundo, se buscasse sem esperança. A desesperança é a negação da esperança.

A razão da escola deve ser o educando, pois, segundo Freire (1980, p. 82), a educação crítica encontra-se nos próprios homens, logo, uma vez que os homens não existem fora do mundo, fora da realidade, o movimento deve começar com a relação homem-mundo.

O planejamento do professor Gilmar, então, advém da experiência desenvolvida com o grupo de estudos coordenado pelo professor Fernando Jaime González, a partir da elaboração e intervenção do *Projeto Curricular Guia*, que tomaram os PCN's também como referência.

Desde a elaboração dos PCN's eu utilizo como orientador para meu planejamento das aulas. Eu considero um material muito bom. Nos PCN's da educação física, por exemplo, a questão do conhecimento sobre o corpo está um pouco diferente do PCG, mas, enfim, ele contempla tudo, então eu considero os PCN's um bom material de suporte pedagógico. (Professor Gilmar).

Para Bracht (1992), a Educação Física na escola tem uma função enquanto disciplina, visando proporcionar ao aluno o acesso à diversidade de conhecimentos da cultura corporal de movimento.

4.6.2 Planejamento: uma realidade nas aulas de Educação Física

Ganha destaque hoje, nos discursos dos estudiosos da educação, a preocupação em manter o fazer educativo amparado por uma permanente postura reflexiva. Nesse sentido, o fazer docente atualmente se coloca como desafio de constituir uma prática pedagógica reflexiva que se propõe, por sua vez, a forjar sujeitos/alunos prático-reflexivos.

É bastante presente nos documentos escolares e nos discursos dos professores a máxima: formar alunos *crítico-reflexivos e crítico-transformadores*, havendo, portanto, uma adesão fácil a esse discurso que permeia a instituição escolar. Mas como fazer isso acontecer? Para Falkembach (1995, p. 132), esse desafio teórico-prático gera uma nova orientação paradigmática, que é de se colocar diante do instrumental da pesquisa e da educação, numa atitude prático-reflexiva, criando e

recriando instrumentos que viabilizem a convergência entre o refletir e o agir conscientes.

A autora vai apontar o planejamento participativo com base na escola como um instrumento teórico-prático capaz de facilitar a convergência entre o refletir e o agir no espaço escolar. Nessa perspectiva, o planejamento participativo poderá constituir-se como um instrumento pedagógico e político de mudança. Segundo Falkembach (1995, p. 133), pensar um programa curricular pautado no planejamento participativo leva a considerar os seguintes pressupostos: *o projeto político-pedagógico da escola; a construção teórico-metodológico do objeto do planejamento; as considerações sobre os sujeitos que o projeto integra; e a descrição dos instrumentos técnicos que ajudarão a viabilizar o plano, no caso, o PPP da escola.*

O planejamento participativo, para Falkembach (1995, p. 134), propõe e pode implementar intervenções coletivas sobre o social, refletivas e conscientes. Para tanto deve considerar a complexidade que é a realidade social a partir de três dimensões: *a configuração contextual, marcada por processos sócio-históricos e por integrações; as ações intencionadas de grupos, de movimentos sociais e de instituições; e a consciência que os sujeitos em ação vão formando sobre esse todo em movimento.*

A experiência de Falkembach (1995, p. 136) de planejamento participativo com base na escola aponta algumas aprendizagens consideradas importantes a serem destacadas neste momento. Em relação à definição do objeto do planejamento é necessária a demarcação no âmbito das relações da comunidade escolar: escola e alunos. Depois, é necessário definir qual é, ou quais são as esferas sociais que se pretende priorizar, nos níveis de conhecimento e da ação planejada, para dar conta de atingir os objetivos do planejamento. A autora tem priorizado a esfera da vida cotidiana, tendo como foco de investigação os processos de socialização.

É importante perceber que no planejamento participativo os alunos/sujeitos se tornam parte do objeto sobre o qual se propõem a refletir e agir. Nesse sentido, os alunos/sujeitos são os propulsores do refletir e do agir mediante uma prática intencionada, na qual têm oportunidade de combinar experiência com a reflexão.

Na proposta de diagnóstico participativo, Falkembach (1995, p. 139) propõe como estratégia, chegar ao empírico pelos seus problemas e pelos recursos ou meios disponíveis: pelos problemas e recursos da vida cotidiana da comunidade escolar, por exemplo. Sugere ainda a autora,

que os problemas evidenciados sejam trabalhados e organizados em núcleos problemáticos, com o objetivo de revelar elementos da totalidade social.

Para o professor Gilmar, o planejamento participativo, há muitos anos, já fez parte da docência tanto na escola da rede estadual quanto da rede municipal. Em seu relato, o professor, revela que as primeiras experiências com o planejamento participativo se davam no sentido de que o mesmo defina o tema estruturador, por exemplo: esporte de invasão, e a partir desse tema os alunos escolhiam o esporte mais votado a ser tratado por um determinado tempo curricular. Na experiência com o *Projeto Curricular Guia*, porém, já explicitado anteriormente, o professor Gilmar vem adotando o planejamento das aulas de Educação Física da 5ª a 8ª série.

Considerando o esporte como um fenômeno cultural de maior representatividade e exposição pela mídia, bem como por diferentes manifestações formais e/ou informais no cotidiano da sociedade, o professor Gilmar elegeu que 50% do conteúdo a ser tratado nas turmas de 5ª a 8ª série nas aulas de Educação Física seja o esporte (segundo o *Referencial Curricular – Lições do Rio Grande* está enquadrado com Práticas Corporais Sistematizadas) (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.118). Dentro dessa porcentagem o esporte é contemplado a partir do sistema de classificação com base na lógica interna em função da relação com o adversário, segundo González (2006b, p. 119): esporte com interação (translação, luta, esportes de campo e taco, esporte de quadra dividida e muro, esportes de invasão) e esporte sem interação (de marca, estético ou técnico combinatório, de precisão e de alvo). Os outros 50% contemplam os seguintes conteúdos: ginástica, jogo motor, lutas, práticas corporais expressivas e práticas corporais junto à natureza, atividades aquáticas (Práticas Corporais Sistematizadas); práticas corporais e sociedade, e práticas corporais e saúde (Representantes Sociais sobre a Cultura Corporal de Movimento).

A seguir apresenta-se o quadro de distribuição do tempo curricular por eixo de conteúdo que o professor Gilmar desenvolveu no ano de 2011 na Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes.

Quadro 5 – Temas estruturadores da Educação Física

Séries	Esporte	Ginástica	Jogo motor	Lutas	Práticas corporais expressivas	Práticas corporais junto à natureza	Atividades aquáticas	Práticas corporais e sociedade	Práticas corporais e saúde
5ª	40h 50%	14h 17,5%	10h 12,5%		12h 15%			02h 2,5%	02h 2,5%
80h									
6ª	40h 50%	14h 17,5%	10h 12,5%		12h 15%			02h 2,5%	02h 2,5%
80h									
7ª	36h 45%	14h 17,5%		8h 10%	12h 15%		06h 7,5%	02h 2,5%	02h 2,5%
80h									
8ª	36h 45%	12h 15%			12h 15%	10h 12,5%	06h 7,5%	02h 2,5%	02h 2,5%
80h									

Fonte: dados da pesquisa (2011).

Uma vez definido pelo professor Gilmar quais seriam os conteúdos básicos para atender aos objetivos traçados para a disciplina Educação Física no marco dos objetivos escolares para o ano letivo de 2011, o segundo passo foi definir os subeixos de conteúdos de cada um dos eixos e sua organização, com o propósito de permitir uma aproximação progressiva e consistente aos conhecimentos da disciplina, tendo em vista a lógica do conhecimento, bem como as possibilidades cognitivas dos alunos.

O PCG, segundo González (2006a, p. 81), é um esforço de explicitação dos saberes que se entendem fundamentais nesta área de conhecimento, sistematizados numa sequência teoricamente facilitadora do processo de assimilação ativa e criativa, que se reconhece como um instrumento para pensar o currículo da escola.

Segundo Saviani (2003 p. 154), os professores devem ser formados para saberem trabalhar baseados nas representações dos alunos e abordarem os conteúdos com base numa reflexão epistemológica, integrando o contexto social com a exposição dos saberes.

Indagou-se ao professor Gilmar como ele definiria conceitualmente o seu planejamento, ao que o mesmo respondeu que, no seu entendimento/compreensão, definiria como co-participativo, na medida em que tem momentos em que os alunos são “convocados” a partir de um tema estruturador definido pelo professor, a sugerirem subtemas a serem contemplados enquanto conteúdos. Por exemplo, que o tema da segunda unidade a ser desenvolvida seria *Esporte de Precisão*. Ora, como os alunos já detinham o entendimento da classificação dos esportes, foi-lhes solicitado sobre qual dos esportes de precisão eles gostariam de estudar. O processo se deu por escolha individual e a modalidade que obteve mais votos foi contemplada enquanto conteúdo da Educação Física. As turmas da 7ª e 8ª série, por exemplo, escolheram o jogo de bocha. Já as turmas da 5ª e 6ª séries tinham como tema os esportes de quadra divisória ou parede de rebote e escolheram o jogo de ping-pong.

Existem conteúdos do planejamento que o professor Gilmar define seguindo alguns critérios pedagógicos. Por exemplo, no tema estruturador Jogo Motor, a 5ª série teve como conteúdo os Jogos Populares (jogo de bolita e jogo do taco) e a 6ª série os Jogos Tradicionais (jogo de bocha).

Outro momento de ensino em que os alunos têm um lugar significativo na definição dos conteúdos e por isso acabam ocupando um lugar no planejamento das aulas de Educação Física é a “experiência” que o professor Gilmar desenvolveu com a 8ª série no mês de setembro, quando os alunos foram desafiados a elaborar um projeto de pesquisa com o objetivo de aprofundar um dos conteúdos (temas estruturadores) contemplados no plano de ensino.

A seguir, no quadro 6, consta o material entregue a cada aluno da 8ª série a fim de orientar os seus passos no desenvolvimento da pesquisa, o qual foi colado no *Caderno da Disciplina* e, posteriormente, os conteúdos abordados na referida pesquisa foram explicados pelo professor.

Quadro 6. Elaboração do Projeto de Pesquisa

Identificando e delimitando um tema, formulado o problema, o passo seguinte é a elaboração de um plano ou um projeto provisório de pesquisa. Conforme já dissemos, o planejamento é indispensável para evitar dispersão de energia e perdas de tempo e para facilitar a redação do trabalho final. São elementos básicos de um plano:

- 1) **Tema:** deve sugerir a problemática abordada. O tema delimitado torna-se depois o título do seu trabalho.
 - 2) **Delimitação:** delimita-se o tema no tempo, espaço e enfoque de análise.
 - 3) **Problema:** o motivo principal de uma pesquisa é a resolução de algum problema. Explícite-o de forma interrogativa.
 - 4) **Justificativa:** exponha aqui os motivos que o levaram a pesquisar o tema. Esboce o problema e mostre quais são as razões (científicas, didáticas, sociais) que justificam a relevância de seu estudo, etc.
 - 5) **Objetivos:** o que se pretende, o que você propõe com o desenvolvimento da pesquisa. Todo trabalho deve explicitar os objetivos, que podem ser gerais e específicos.
 - 6) **Procedimentos:** aqui deve-se descrever o tipo de pesquisa, as fontes que irá usar, as etapas previstas até a conclusão da pesquisa.
 - 7) **Cronograma de execução:** estabelecer a data-limite para a concretização das diferentes etapas da pesquisa: levantamento bibliográfico, leitura, documentação, redação provisória, redação definitiva.
 - 8) **Referências bibliográficas:** listagem das obras básicas sobre o tema. A mesma será completa após o levantamento bibliográfico.
- Vejamos o esquema de um projeto de pesquisa bibliográfica:
- 1- Tema;
 - 2- Delimitação;
 - 3- Problema;
 - 4- Justificativa;
 - 5- Objetivos;
 - 5.1- Objetivo Geral;
 - 5.2- Objetivos Específicos;
 - 6- Procedimentos (plano de desenvolvimento);
 - 7- Cronograma;
 - 8- Referências Bibliográficas.

Educação Física
Professor: Gilmar Wiercinski

Fonte: dados da pesquisa (2011).

Segundo relato do professor Gilmar e a partir da oportunidade de conhecer o retorno das pesquisas desenvolvidas pelos alunos da 8ª série, foi surpreendente a reação de satisfação dos alunos, pois gostaram de

fazer a pesquisa, bem como se sentiram desafiados a conhecer outras modalidades de esportes, ampliando, dessa forma, seu acervo de conhecimentos da cultura corporal de movimento. Alguns dos temas mais pesquisados foram: Judô, Futebol no Rio Grande do Sul, Ginástica em Ijuí, Golfe, Dança, Ginástica e Futebol.

Inicialmente convém destacar que as turmas da 6ª a 8ª séries já haviam tido nos anos anteriores a experiência da construção do planejamento participativo. Por essa razão a intenção é deter-se mais especificamente no encaminhamento da turma da 5ª série, até porque passaram pela transição da educação dos Anos Iniciais para o Ensino Fundamental.

O professor Gilmar inicia a primeira aula para a 5ª série indagando:

— *Vocês sabem o que é planejamento?* Nenhum aluno respondeu. Em seguida, indagou:

— *Todos vocês tiveram aula de Educação Física na 3ª e 4ª séries?*

— *Sim*, responderam os alunos.

— *Na 5ª série também tem Educação Física, mas é um pouco diferente do que vocês tiveram até agora*, respondeu o professor Gilmar.

Essa pergunta se faz necessária, segundo o professor, porque os alunos vêm dos Anos Iniciais onde a Educação Física não é ministrada por um profissional de Educação Física, mas sim, geralmente, por professoras unidocentes. Mas agora a Educação Física é legalmente um componente curricular.

— *Professor, vamos jogar futebol?* (Lucas 5ª série).

— *Depois nós vamos escolher os conteúdos.* (Professor Gilmar).

— *Acho que hoje não vai ter futebol, né professor?* (Jeferson 5ª série).

— *Se for por voto, já ganhou.* (Professor Gilmar).

Após essas reflexões e as indagações dos alunos, o primeiro passo do professor Gilmar foi colocar no chão, bem no centro da sala, um cartaz com as palavras “Educação Física”, e cada aluno recebeu uma folha de papel em branco onde deveria escrever palavras que

significavam/representavam essas palavras para si, principalmente tomando como referência o que tiveram no ano anterior em relação aos conteúdos desenvolvidos nesse componente curricular. Num segundo momento cada aluno deveria escrever somente uma palavra no cartaz que representasse “Educação Física”.

— *Professor, por que fazer isso?* (Cristiano, 5ª série).

— *Nós queremos saber o que vocês sabem sobre a Educação Física.* (Professor Gilmar).

A conversa se intensificou na sala de aula, mas foi uma movimentação provocada pelo desafio colocado pelo professor, uma forma inicial diferenciada de conduzir a aula de Educação Física. Fico a imaginar qual seria a expectativa das crianças nesse primeiro dia de Educação Física. O que estaria passando na imaginação de cada uma dessas crianças sobre o que fariam nesse primeiro encontro: correr, jogar bola, jogar futebol, brincar?

Em seguida o professor solicitou a todos para pensar e dizer o que entendiam sobre Educação Física:

— *Eu nunca tinha falando sobre, apenas eu fazia, praticava, é o que eu gosto de fazer. Mas acho que isso só vai ser hoje, depois nas próximas aulas nós vamos jogar bola.* (Charles, 6ª série).

— *Professor, existe voleibol. E eu gosto.* (Daniela, 5ª série).

— *A gente não vai fazer nada.* (Eliseu, 5ª série).

— *Professor, hoje nós vamos jogar bola?* (Felipe, 6ª série).

— *Não, hoje, como primeiro dia de aula, nós temos que combinar conversas, algumas coisas, sobre o que vão ter de conteúdo durante todo o ano. Além do mais, nas nossas aulas, vai ter momentos aqui em sala de aula e outros momentos na prática. Hoje nós não preparamos nada para a aula lá fora, então nós não temos nada para fazer lá fora. Então nós temos que planejar.* (Professor Gilmar).

Aos poucos os alunos foram se inteirando e se envolvendo na tarefa e os questionamentos a respeito de jogar bola foram se

amenizando e o cartaz que até então tinha só a palavra Educação Física foi ganhando “vida”, novos “significados” a partir do entendimento, do imaginário, das experiências do que os alunos tinham a respeito de Educação Física.

Essa dinâmica também ocorreu nas outras turmas, mas de forma mais tranquila quanto aos questionamentos de ter aula prática no primeiro dia de aula, até porque eles já conheciam esse processo da construção do Planejamento Participativo dos anos anteriores.

A seguir, pretende-se expor os mapas conceituais a respeito do que é Educação Física por turma, pois se entende que sua visualização explícita a compreensão e o imaginário social e cultural a respeito do que seja esse componente curricular.

- **Turma 51:** Jogar Bola (1), Esportes (9), Brincadeiras (2), Voleibol (2), Ginástica (1), Movimento (1), Exercício (3), Diversão (1), Correr (1), Aprendizagem dos Esportes (1), Brincar de Jogar Bola (1), Futebol (4).
- **Turma 61:** Futebol, Ginástica (19), Jogos (3).
- **Turma 71:** Musculação, Meditação, Esporte, Correr, Jogos, Técnica.
- **Turma 81:** Prática junto à Natureza (13), Ginástica (4), Práticas Expressivas.

Realizada a tarefa de completar o cartaz, o professor fixou-o no quadro e fez uma leitura coletiva de cada uma das palavras que expressaram o entendimento do que seria Educação Física. Em seguida comentou que a Educação Física escolar trabalha com um conjunto de conhecimentos mediados pela Cultura Corporal de Movimento, que contemplam os jogos, os esportes, as lutas, as ginásticas e as atividades rítmicas expressivas.

A seguir, o professor passou a expor os *Temas Estruturadores* que seriam desenvolvidos durante o ano letivo pelo componente curricular da Educação Física. O professor elegeu como *Tema Estruturador* o Futebol Sete, conteúdo comum para as turmas de 5^a a 8^a séries, com carga de 20 horas.

Por que nós vamos jogar Futebol Sete? É um dos temas principais no semestre, porque a escola tem um espaço privilegiado, vocês vão ver as regras, técnicas e táticas. (Professor Gilmar na turma da 5^a série).

A conversa foi sendo conduzida pela explicação dos outros conteúdos que seriam contemplados durante o ano nas aulas de Educação Física:

— *Vamos ver também esporte de não invasão, voleibol e o jogo de taco, ginástica, práticas expressivas.* (Professor Gilmar, 5ª série).

— *Vocês sabem o que é jogo popular e jogo tradicional?* Indaga o professor para a turma. Um aluno responde:

— *Jogo tradicional é uma coisa que a gente faz de muito tempo atrás.* (Guilherme, 5ª série).

— *É isso aí, Guilherme, o tradicional vem da tradição da família, dos vizinhos, dos mais velhos, vem de um determinado grupo social. Já o popular ele não é específico de uma só comunidade, por exemplo, a pandorga se brinca em todo o Brasil.* (Professor Gilmar).

— *Professor, vamos trabalhar o ciclismo esse ano?* (Eduardo, 7ª série).

— *A princípio não foi contemplado, mas podemos pensar.* (Professor Gilmar).

Neste momento o professor retomou o tema do Futebol Sete como primeiro conteúdo a ser trabalhado nas aulas de Educação Física. O professor exemplificou situações de jogo, mostrando a importância do ensino do futebol enquanto conteúdo sistematizado, tornando o aluno inteligente.

Temos alunos que têm níveis de conhecimento de futebol diferenciado. Mas a escola é o lugar onde todos devem ter a oportunidade de aprender (Professor Gilmar, 7ª série).

Para a turma da 8ª série, após apresentação dos *Temas Estruturadores*, o professor indagou:

Qual a diferença entre o ato tático e o gesto técnico? O professor responde: ato tático é o que eu vou fazer e gesto técnico é a técnica que vai me auxiliar na tática. Nós vamos trabalhar sempre o conteúdo de Futebol Sete, na perspectiva da valorização do ato tático sempre em situação de

jogo. A dinâmica a ser utilizada será separar a turma em grupos por níveis e, no final da aula, acontecerá um grande jogo de futebol. (Professor Gilmar, 8ª série).

No primeiro dia de aula de cada turma o professor realizou a dinâmica do significado da Educação Física e com isso articulou a apresentação dos *Temas Estruturadores* a serem desenvolvidos durante o ano. Depois centralizou a explanação da escolha do Tema Esportes na especificidade do *Futebol Sete*, firmando alguns acordos com os alunos para o desenvolvimento do conteúdo:

- a) a importância do uniforme, calção, camiseta e tênis;
- b) a proibição de usar chuteira com garradeiras:

— Professor, posso jogar de chuteira? (Lucas, 5ª série).

— Eu acabei de falar. Esse tipo de chuteira pode machucar o colega, se vier com chuteira não vai jogar, ou joga descalço. (Professor Gilmar).

— Professor, eu só tenho um tênis de “bico quadrado”, daí eu só posso chutar de bico. (Jefferson, 5ª série).

— Professor, o Lucas disse que pode lizar as garradeiras. (Jefferson, 5ª série).

— Acho que não vale a pena, Lucas. (Professor Gilmar).

- c) não é para mascar chiclete durante as aulas, foi uma decisão coletiva da comunidade escolar e consta na construção das normas da escola. Em cada sala de aula tem um “banner” com as principais normas da escola.

4.7 ANÁLISE DOCUMENTAL

A documentação pesquisada inclui material impresso que contempla três blocos de publicação: o primeiro contém o documento oficial intitulado *Referencial Curricular Lições do Rio Grande*; o segundo possui os documentos oficiais produzidos pela Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes – Ijuí/RS; e o terceiro trata do bloco em que consta o material didático utilizado pelo professor colaborador nas aulas de Educação Física escolar.

O objetivo principal da análise documental é desvendar os elementos educativos, formativos e pedagógicos na articulação com a Educação Física. Sobretudo, compreender o “lugar” que a Educação Física ocupa nos documentos, o que de alguma forma expressa o seu sentido e significado para o coletivo dos sujeitos que compõem a comunidade escolar, e saber como a Educação Física enquanto componente curricular é percebida/legitimada.

Os documentos, como fonte de pesquisa, permitem conhecer e revelar a articulação entre os pressupostos e concepções educativas e prática pedagógica da Educação Física em um determinado tempo e espaço.

Quanto ao documento *Referencial Curricular – Lições do Rio Grande* (RIO GRANDE DO SUL, 2009), utilizado no presente estudo, este tem importância na medida em que em foi escolhido a partir dos seguintes critérios:

- a) a partir da constatação de que se vive um momento importante na Educação brasileira na medida em que várias Secretarias Estaduais de Educação estão percebendo a importância da implementação de Referenciais Curriculares Oficiais para o Ensino Fundamental;
- b) de que esse movimento tem o propósito de subsidiar o professor da escola com um Referencial Curricular que explicita, de certa forma, o esforço em sistematizar os conteúdos para a Educação Física escolar brasileira.

Ao analisar o documento oficial *Referencial Curricular – Lições do Rio Grande* o pesquisador deteve-se mais especificamente na compreensão da estrutura da Proposta Curricular de Educação Física do Estado do Rio Grande do Sul, direcionado ao ensino do conteúdo Esporte.

Acompanham o *Referencial Curricular – Lições do Rio Grande* os materiais didáticos denominados o *Caderno do Professor* e o *Caderno do Aluno*, ambos destinados ao uso em sala de aula. Os *Cadernos dos Alunos* são organizados por séries: um para as 5ª e 6ª séries e outro para as 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, além de um terceiro caderno para os alunos do 1º ano e outro ainda para os 2º e 3º anos do Ensino Médio.

O segundo bloco de documentos selecionados para a análise compreende os elaborados pelos professores da Escola Chico Mendes, e foram os seguintes:

- Plano Político-Pedagógico (2010);
- Plano de Estudo (2010);

- Plano de Ensino (Programa de Educação Física, 2011);
- Planejamento Geral da Educação Física no Semestre (2011);
- Regimento Escolar (2010);
- Curso de Formação Continuada (2011).

O terceiro bloco de documentos contempla o material didático utilizado pelo professor colaborador na sua prática pedagógica no tratamento do conteúdo Esporte. Entre os documentos analisados destacam-se:

- *O Caderno da Disciplina – Educação Física*, que cada aluno obrigatoriamente deve ter no componente curricular da Educação Física (2011).
- *A Apostila do Estudante* (organizada pelo professor colaborador, que contempla a Unidade Didática a ser desenvolvida em cada trimestre, em 2011).
- *Vídeos e filmagens das aulas* (2011).

Nesse sentido, a análise documental desempenhou uma dupla função no estudo. Serviu ao processo de elaboração e reelaboração das interrogações da pesquisa, inclusive daquelas contempladas nas entrevistas seriadas e observações das aulas, reuniões gerais e de área, bem como os cursos de Formação Continuada para os professores, funcionários, alunos e familiares coordenados pela Equipe Diretiva e Pedagógica da Escola Chico Mendes.

Apresenta-se, a seguir a estrutura da Proposta do Plano Político-Pedagógico e do Regimento Escolar da Escola Chico Mendes, que foi uma produção coletiva no ano de 2010. A responsabilidade de mediar o processo da socialização, discussão e síntese dos documentos coube à professora Jane, orientadora pedagógica da escola. Essa reunião de estudos ocorreu na sala de reuniões da escola no segundo dia de retorno às atividades docentes do ano letivo (25/02/2011). A partir da estrutura dos documentos serão apresentadas algumas passagens e falas dos professores, as quais vão enriquecer a compreensão dos documentos da escola.

4.7.1 Primeiro ciclo de análise dos documentos – O Projeto Curricular Guia (PCG) e seu atravessamento com os PCN's e as Lições do Rio Grande

Considera-se importante compreender como se deu a relação entre os PCN's, o Projeto Curricular Guia e o *Referencial Curricular* –

Lições do Rio Grande e suas respectivas implicações e influências na prática pedagógica do professor Gilmar.

A partir das políticas públicas educacionais implementadas que colocaram a Educação Física escolar brasileira diante de uma nova ordem legal e pedagógica, firmada após a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394, sancionada em 20/12/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e das Diretrizes e Curriculares Nacionais (PCN's), a Educação Física passou a ser integrada à proposta pedagógica da escola como componente curricular obrigatório a partir do art. 26 da LDB.

No texto substituto de Jorge Hage (apud HERMIDA, 2009, p. 20), assim passou a ser chamado o projeto da Educação Física e mencionado textualmente no art. 26:

Art. 26. A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório na educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, de modo a contribuir para o desenvolvimento do organismo e da personalidade do educando.

No dia 17 de dezembro de 1996, a LDBEN foi aprovada, sendo sancionada em 20/12/96, tendo como redação final do art. 26, da Seção I do Capítulo II – Da Educação Básica, o seguinte texto:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Parágrafo 3º - A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativo nos cursos noturnos.

Pode-se dizer que ocorreu um ganho na perspectiva de que a Educação Física escolar se liberou da concepção que criava um forte vínculo/identidade com o eixo paradigmático de uma Educação Física

voltada apenas à aptidão física. Na medida em que se constituiu como disciplina, criou a possibilidade para que as diferentes concepções de Educação Física escolar pudessem ser viabilizadas e desenvolvidas objetivamente.

A Educação Física enquanto atividade física pautava-se no ensino de conteúdos das práticas corporais, tendo como objetivo principal tal prática e vivência, sem a explicitação das contribuições desse “fazer prático”, bem como de uma contextualização/tematização dos diferentes aspectos dos conhecimentos tratados no âmbito da cultura de movimento na perspectiva de uma abordagem histórico-cultural e sociopolítica.

Segundo González e Fensterseifer (2010), a Educação Física nas sociedades ocidentais, durante o século 20, foi caracterizada pelo tratamento do conhecimento médico-biológico, direcionada à promoção da saúde e ao desenvolvimento integral do homem. A partir da metade do século passado, segundo os autores, a Educação Física estabeleceu uma relação simbiótica com o esporte, na qual este fenômeno acabou obtendo a centralidade dos conteúdos nas aulas da Educação Física escolar. O processo ficou conhecido como a esportivização da Educação Física escolar, e foi na década dos anos 80 do século passado que emergiu o movimento de crítica a este projeto de Educação Física escolar.

Para González e Fensterseifer (2010), o movimento de crítica, também denominado Renovador ou Progressista durante a década de 80, tinha como questão central elevar a Educação Física à condição de disciplina escolar, superando a concepção de que ela era apenas destinada a uma atividade física, descolada de reflexão. Esse movimento, porém, não foi tranquilo quanto à possibilidade de aceitação e incorporação da Educação Física, até porque o movimento renovador tinha um discurso muito bem articulado teoricamente, mas apresentava limites e fragilidades no campo da intervenção, o que era compreensível para o período histórico.

A necessidade de buscar uma nova concepção de Educação Física escolar, no entanto, assegurou o debate e promoveu questionamentos e a perspectiva de outra forma de orientação pedagógica para a Educação Física escolar. E, nesse desejo, o Movimento Renovador, segundo González e Fensterseifer (2010), fez emergir questões que até então não faziam parte das preocupações da Educação Física, mas passaram a orientar as teorias pedagógicas na perspectiva de legitimar a Educação

Física escolar enquanto um componente curricular. Essas questões eram da seguinte natureza:

- Por que esta disciplina deve compor o currículo da escola?
- Quais são seus objetivos?
- Quais seus conteúdos?
- Como são sistematizados os conteúdos ao longo dos diferentes níveis de ensino?
- Como esses conteúdos devem ser ensinados?
- Como avaliar seu ensino?

Essas questões explicitavam que não se podia falar da Educação Física escolar brasileira como única. Isso porque, a partir do Movimento Renovador se forjaram outras formas de compreensão, significados e, fundamentalmente, desejos de transformação e de mudança de paradigmas de educação e Educação Física escolar. Isso significou mexer com a tradição e, como em toda ruptura da tradição ocorre uma mudança de paradigma, foi o que de fato ocorreu inicialmente no âmbito do discurso da Educação Física escolar.

Para González e Fensterseifer (2010), na medida em que a Educação Física escolar se aproximou dos referenciais das Ciências Humanas e Sociais, emergiu um movimento de crítica, de reflexão, que ocasionou a quebra definitiva da tradição legitimadora da Educação Física escolar, que se pautava nas Ciências Naturais. Daí deriva a necessidade de a Educação Física passar ao *status* de disciplina, integrada à proposta pedagógica da escola para ganhar os “contornos”/caráter de uma disciplina como as demais e compreender o projeto político-pedagógico da escola.

O desafio estava lançado. A partir daí se promoveu e construiu um novo discurso para a Educação Física escolar, pois agora era necessário sustentar esse discurso como uma nova prática de intervenção ou, como destacam González e Fensterseifer (2010), era necessário “reinventar” a Educação Física no âmbito da escola, agora não mais como atividade física, mas como componente curricular. E mais: a Educação Física enquanto uma disciplina curricular como as demais que compõem a grade curricular de uma escola, devendo ser responsável por um saber específico da área e capaz de potencializar os sujeitos na perspectiva de qualificar sua formação educacional e cultural, subordinada às funções sociais de uma escola republicana.

A reflexão que isso convoca é a seguinte: *O que significa e significou a passagem da educação escolar de atividade física para disciplina? Qual a repercussão na qualidade de ensino? Houve*

mudanças substanciais nas práticas docentes? Ocorreram mudanças no tratamento do conhecimento? Os processos didático-pedagógico-metodológicos sofreram alterações conceituais, teóricas?

Essas questões também são compartilhadas com González e Fensterseifer (2010), quando reconhecem que o Movimento Renovador, o discurso crítico para com a Educação Física escolar brasileira não existe enquanto prática hegemônica, o que explicita a necessidade e a responsabilidade de uma efetiva reinvenção da Educação Física escolar, tendo como novas práticas pedagógicas de intervenção. Os autores acreditam que a Educação Física escolar brasileira se encontra “*entre o não mais e o ainda não*”, ou seja, entre uma prática docente na qual não se acredita mais, e uma dimensão em que ainda se tem dificuldades de pensar e desenvolver uma prática pedagógica que sustente o discurso teórico.

Esse momento histórico da Educação Física escolar, após a conquista de sua legalidade enquanto disciplina curricular no âmbito da lei, contou fundamentalmente com a contribuição dos movimentos renovadores na área. Constata-se, porém, a ausência de projetos curriculares de Educação Física, concebida e mediada enquanto uma prática pedagógica, pensada como um espaço pedagógico de aprendizagem.

Diante desse desafio, González e Fensterseifer (2010) suscitam a possibilidade de se elaborar uma proposta para a Educação Física escolar, tendo como referência um projeto de escola como instituição republicana. Os autores destacam dois elementos para se concretizar a proposta, a saber: o primeiro é identificar o campo de conhecimentos que lhe são específicos e, como tal, justifique que a Educação Física escolar assuma o estatuto de disciplina escolar, na perspectiva de se conceber um projeto educacional que potencialize uma relação mais esclarecedora com o mundo. Já o segundo elemento refere-se ao modo como os conhecimentos culturais, dos quais a Educação Física se ocupa, devem ser abordados, na perspectiva de contextualizá-los.

González e Fensterseifer (2010) apontam que os conhecimentos que devem ser contemplados nas aulas da Educação Física escolar são os seguintes: *a) as possibilidades do se-movimentar dos seres humanos; b) as práticas corporais sistematizadas vinculadas ao campo do lazer e à promoção da saúde; e c) as estruturas e representações sociais que atravessam esse universo*. Para os autores, portanto, pensar a construção do “ainda não” em Educação Física escolar significa pensá-la dentro de um projeto escolar onde os professores se reconheçam como

sujeitos/agentes desse processo, no qual cada componente curricular e toda a Educação Física seja uma possibilidade de “janela para o mundo”.

O desafio estava posto para o coletivo dos profissionais da Educação Física que exerciam sua docência nas escolas. Se até então se faziam críticas de que a Educação Física escolar sofria influência de outras instituições sociais na definição de seus conteúdos, teorias, concepções e pressupostos, agora se conquistava a autonomia legal para se poder pensar a Educação Física a partir de um novo paradigma educacional. Era a possibilidade de garantir sua legitimidade e a oportunidade de responder à relevante pergunta pedagógica que Kunz (2006, p. 14) invocava: “*Educação Física na Escola para quê?*”.

Diante dessa breve contextualização histórica da passagem da Educação Física escolar enquanto atividade física para se tornar componente curricular, os PCN’s objetificaram o que era produção de significativo grupo de intelectuais da área. Foi um novo momento da Educação Física escolar em que os professores que o adotaram em seus planejamentos avançaram significativamente em suas práticas pedagógicas. O mais importante, porém, é que os PCN’s serviram de subsídio para se pensar novas propostas pedagógicas para a Educação Física escolar, e aqui se destaca o *Projeto Curricular Guia* e o *Referencial Curricular – Lições do Rio Grande*.

O segundo material que no seu início não era um documento oficial, mas que mais tarde contribuiu na elaboração do *Referencial Curricular – Lições do Rio Grande*, que foi o propulsor na reconstrução da prática pedagógica do professor Gilmar, foi o *Projeto Curricular Guia* (PCG). Considera-se importante destacar o referido projeto e a sua aplicação (experiências/intervenção pedagógica) pelo grupo de professores de Educação Física que participaram do grupo de estudos nas escolas públicas e por emergir do campo empírico.

O Estado estava revendo todas as áreas, inclusive a proposta da educação física, que veio num momento interessante para nosso grupo de estudos. O contato se deu via o pessoal da UFRGS e o professor Fernando Jaime González, e nos foi feito o convite para colaborarmos na elaboração do documento oficial socializando nossas experiências com aplicação do PCG nas aulas de educação física, éramos quatro os colaboradores.

Eu achei esse processo muito interessante. Como colaboradores desse material oficial, era uma forma que eles acharam legal como referência e, a partir disso, eles elaboraram todo o documento, mas a nossa experiência estava lá aparecendo e nós sendo tomados como exemplo.

Nós tínhamos a experiência da escola, da vivência, a ideia dos professores Alex Fraga e Fernando Jaime González era para que a maioria dos professores das escolas pudesse fazer uso ou pelo menos conhecer nossas experiências, verem que é possível fazer coisas diferentes, que não fosse uma coisa descolada da realidade. Então, nesse sentido, foi essa a contribuição maior e com certeza vários professores do estado trabalham dessa forma e se enxergam ali, e aqueles que não trabalham nessa linha gostaram porque é uma referência. De maneira geral a receptividade foi muito boa. (Professor Gilmar).

Esse, então, foi o “cenário”, com seus autores e atores, que foi se constituindo para o processo da elaboração do *Referencial Curricular – Lições do Rio Grande* na área da Educação Física. Não é o propósito deste estudo, porém, relatar todos os momentos e passos pensados e executados pelos coordenadores/assessores pedagógicos (Alex Branco Fraga e Fernando Jaime González), mas destacar sim, a contribuição do PCG na elaboração do *Referencial Curricular – Lições do Rio Grande*, cujos objetivos e princípios pretende-se expor a seguir, enfim, sua proposta educacional para a Educação Física.

Diante desse contexto o professor Fernando Jaime González se sentiu desafiado, e juntamente com um coletivo de professores de Educação Física da rede pública do município de Ijuí/RS, dentre os quais o professor Gilmar Wiercinski, sujeito desta pesquisa, passou a pensar um projeto curricular para a Educação Física escolar. O desafio estava posto, mas isso significou a instauração de dúvidas, inquietações e incertezas, sentimentos esses que só fortaleceram o grupo de professores e o professor González, coordenador do projeto, no sentido de elaborar a proposta. O movimento iniciou com encontros regulares com um grupo de professores interessados no projeto e que tinham como ponto de partida nos encontros a explicitação de suas práticas profissionais, com o objetivo de desenvolver o *Projeto Curricular Guia* (PPG) para a Educação Física escolar.

Segundo González (2006a, p. 83), o grupo reuniu-se sistematicamente entre os anos de 2002 e 2003, e já em 2004 e 2005 realizavam reuniões esporádicas para assessoria e avaliação do projeto. Para a elaboração do PCG definiram-se alguns princípios que, em parte, foram formulados antes de iniciar o trabalho e outros que foram se revelando e se adequando durante o processo, quais sejam:

- o desenvolvimento do projeto deveria ser pautado pela ideia de aprendizagem, o que significa uma clara explicitação dos conteúdos (procedimentais conceituais e atitudinais) que se entende de responsabilidade da Educação Física. A pauta do programa deveria estar centrada numa lógica logocêntrica;
- o projeto teria que ser coerente com a ideia de tematização da cultura corporal de movimento, o que significa o tratamento da totalidade plural do rico patrimônio desta dimensão da cultura. O motivo dessa decisão se localiza na ideia de que cada uma das manifestações da cultura corporal de movimento proporciona ao sujeito acessar uma dimensão de conhecimento e de experiência que outras não lhe permitem, fazendo cada uma delas insubstituível. Isto significa que, se não for possibilitado ao estudante introduzir-se em cada uma das possibilidades do “Se-movimentar” que os seres humanos têm produzido no transcurso de sua existência, ele perderá parte do acervo cultural da humanidade e uma possibilidade singular de perceber o mundo e de perceber a si mesmo;
- o PCG deveria propiciar possibilidades para a releitura e a apropriação crítica dos conhecimentos da cultura corporal de movimento. Isso significa incluir os conhecimentos que não fazem parte da socialização destas manifestações e a área de conhecimento fora da escola, como também a contextualização da origem do fenômeno e do lugar social que o mesmo desfruta na sociedade contemporânea;
- o PCG deveria permitir aos projetos curriculares orientados por ele subordinarem-se aos projetos escolares respectivos, o que significa que o PCG não poderia ser pensado como “O” projeto curricular, independente da escola, mas como aquilo que de fato se propõe a ser: um modelo, um guia, um instrumento de trabalho para desenvolver projetos curriculares de Educação Física adequados aos projetos escolares, que dialoguem com a escola e com os entendimentos de Educação Física dos professores. Não pode ser pensado como uma solução imposta, de amarrar o professor a um

projeto estranho, alheio, entre outras questões, às condições de efetiva realização de qualquer projeto;

- que permitisse a participação efetiva dos alunos no planejamento das unidades didáticas sem, com isso, comprometer os princípios anteriormente mencionados.

O PCG explicita a necessidade de tematizar, no transcurso da vida escolar, dentro do componente curricular Educação Física, a diversidade das manifestações que compreendem a cultura corporal de movimento, contemplando o conjunto de conhecimentos científicos, técnicos, culturais, estéticos, valores, reflexivos, necessários para compreender da melhor forma, tanto a dimensão de suas lógicas internas, que se referem ao conhecimento das próprias manifestações, quanto a dimensão de suas lógicas externas.

A primeira experiência do projeto inicial do PCG foi orientada especificamente para as Séries Finais do Ensino Fundamental, que propôs os seguintes eixos e subeixos:

Quadro 7 – Eixos e subeixos do Projeto Curricular Guia (PCG)

Esportes	Ginástica	Atividades Expressivas	Jogos Motores	Temas sobre a Cultura Corporal
Esportes sem oposição direta	Movimentos acrobáticos	Dança	Populares e tradicionais	Conteúdos técnicos
Esportes com oposição direta	Exercícios físicos	Expressão corporal	Multiculturais	Conteúdos críticos
		Atividades senso-perceptivas		

Fonte: González (2006a, p. 86).

Segundo González (2006a, p. 86), na medida em que as experiências/intervenções dos professores avançavam na escola e os estudos foram se ampliando, particularmente quando se passou a focalizar de forma mais direta as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e a Educação Infantil, foram produzidas mudanças quanto ao eixo de organização dos conteúdos. Isso significou a incorporação de outra

abordagem, diferenciada, na organização do conhecimento da Educação Física.

Foram incorporados no projeto curricular inicial, eixos de conteúdos que tinham como centralidade o conhecimento do próprio corpo e de suas possibilidades de movimento. Dessa forma, o projeto mais atual identificava três grandes categorias epistemológicas, nas quais se localizam os diferentes eixos de conhecimento e seus respectivos subeixos: *a) Conhecimento do próprio corpo e suas possibilidades de movimento; b) Manifestações da cultura corporal de movimento e; c) Temas sobre a cultura corporal.*

Quadro 8 – Categorias epistemológicas e seus eixos de conhecimento

Conhecimento do próprio corpo e suas possibilidades de movimento	Manifestações da cultura corporal de movimento	Temas sobre a cultura corporal
Percepção do corpo e do ambiente	– Esportes	Conteúdos técnicos
Habilidades motoras básicas	– Esportes sem oposição direta – Esportes de marca – Esportes estéticos ou técnico-combinatórios – Esportes de precisão	Conteúdos críticos
Capacidade de jogo	– Esportes com oposição direta – Luta – Campo e taco – Rede ou quadra dividida e muro – Invasão	
	Ginástica – Movimentos acrobáticos – Atividades senso-perceptivas – Exercício físico (programas de)	
	Atividades expressivas – Dança e Expressão corporal	
	Jogos motores – Populares e tradicionais – Jogos cooperativos	
	Multiculturais – Atividades físico-esportivas junto à natureza – Atividades circenses	

Fonte: González (2006a, p. 87-88).

Segundo González (2006a, p. 89), cada eixo de conhecimento se subdivide em outros mais específicos e esses, por sua vez, em subcategorias, até chegar a conteúdos bem específicos, que podem ser objeto de estudo das diferentes unidades didáticas que conformam o projeto curricular.

González (2006a, p. 89) buscou apoio na obra de Galera (2001), intitulada *Manual de didáctica de la educación física III* para a elaboração do PCG. Segundo esse autor, quando da definição dos eixos de conhecimento e de suas subcategorias para se chegar aos conteúdos específicos a serem abordados nas unidades didáticas, deve-se atentar que o principal diferencial na identificação de eixos numa área de conhecimento é a explicitação dos potenciais dos conteúdos específicos de ensino. Tais processos consistem em converter os conteúdos (saberes) epistemológicos abstratos da área de conhecimento e a cultural corporal de movimento em conteúdos concretos de ensino-aprendizagem. Para realizar tal tarefa, o autor distingue quatro etapas sucessivas de análise: 1) análise epistemológica (análise estrutural, análise funcional e sequenciação); 2) seleção; 3) análise psicopedagógica e; 4) formulação.

Nesse sentido, cada eixo de conhecimento passa por uma nova “análise estrutural”, particularmente pelo processo denominado de “concreção estrutural”. Como o objetivo desta pesquisa é o conteúdo Esporte, toma-se esse modelo de projeto curricular elaborado por González para compreender como o tema Esporte é abordado nessa perspectiva.

Reconhecendo que o esporte é tido como um fenômeno cultural, González (2006a, p. 89) entende que o mesmo tem que ser sistematizado e transformado em objeto de conhecimento para converter-se em conteúdo escolar, devendo passar por uma análise que permita organizar esse conhecimento. A análise, por sua vez, pode ser realizada com base em diversos critérios, mas a opção definida por González é a partir de duas perspectivas diferentes e complementares, denominadas de lógica interna e lógica externa. A lógica interna consiste em ser “o sistema de características próprias de uma situação motora e das consequências que origina para a realização da ação motora correspondente” (PARLEBAS, 2001, p. 302). Já a lógica externa, segundo González (2006a, p. 90), se constitui como as características e/ou significados sociais que uma prática esportiva apresenta ou adquire em um determinado contexto histórico cultural.

Para descrever a lógica interna do ensino dos esportes na escola, González (2006a, p. 90) utiliza uma classificação que permite categorizar as modalidades com base no critério interação com os adversários, o que resulta em duas grandes categorias: esportes em que não há interação com o adversário e esportes em que há interação com o adversário. A primeira categoria se subdivide em três subcategorias com base no critério de comparação de desempenhos: esportes de marca, esportes estético-combinatórios e esportes de precisão. Já na segunda categoria, a subdivisão se realiza com base no critério de objetivos táticos de ação, conformando as categorias: esporte de combate ou luta, esportes de campo e taco, esportes de rede ou quadra dividida e muro e esportes de invasão. Com base nessa ideia, González propôs o programa curricular representado no quadro 9, a seguir, para o ensino-aprendizagem dos esportes na Educação Física escolar.

Quadro 9 – Programa de Estudo do Esporte no PCG

Esportes							
Em que há interação com oponente			Em que não há interação com oponente				
	Luta e bate	Campo	Rede ou muro	Invasão	Marca	Precisão	Estéticos
5ª		X	X	X			
6ª	X			X	X		
7ª			X	X		X	
8ª			X	X			X

Fonte: González (2006a, p. 91).

Para González (2006a), essa forma de conceber um programa curricular e, particularmente, essa categorização, permite sistematizar o universo das modalidades esportivas pelo menos na sua lógica interna durante o seu período escolar.

O PCG organizou o conhecimento da lógica externa basicamente num eixo de conhecimento que reúne os conteúdos conceituais gerais que têm mais duas dimensões: por categoria e por modalidade em dois subeixos, sendo um denominado de conhecimentos técnicos ou operativos, e o outro de conhecimentos críticos.

Os conhecimentos técnicos ou operativos reúnem conhecimentos que permitem aprofundar a leitura da lógica interna do esporte. Já no eixo dos conhecimentos críticos agrupam-se os conhecimentos que

permitem estudar a significação social do esporte e suas contradições González (2006a, p. 93).

Quadro 10 – Programa de Estudo do Esporte no PCG – Lógica Externa

Esportes		
Conteúdos conceituais		
Série	Técnicos ou operativos	Críticos
5ª	Tipos de esportes	Transformação do jogo em esporte
6ª	Elemento de desempenho esportivo (técnica, tática, combinações táticas e sistemas de jogo)	Direito à prática esportiva e desempenhos individuais: incluir ou excluir
7ª	Os eventos esportivos e sua organização	As manifestações do esporte (lazer, educação e rendimento)
8ª		Esporte e dilema éticos (doping, exclusão, marginalização de minorias, mercantilização/ mídia)

Fonte: González (2006a, p. 93).

Essa proposta de ensino dos esportes traduziu-se numa experiência com o grupo de professores de escolas públicas de Ijuí/RS, entre os anos de 2002 e 2005, tendo o professor Fernando Jaime González como coordenador do grupo de estudo. Nesse período, o projeto foi implementado nas escolas por três professores que participavam dos grupos de estudos, dentre eles o professor Gilmar Wiercinski. O grupo de professores que implementou o PCG em suas escolas reuniu-se sistematicamente com o professor coordenador todas as sextas-feiras à tarde para elaborar coletivamente as unidades didáticas, bem como avaliar o seu desenvolvimento.

Foi nesse cenário, portanto, que o professor Gilmar Wiercinski, sujeito desta pesquisa, inseriu-se e foi tomado/tomando para si uma nova compreensão/ tratamento dos conteúdos da cultura corporal de movimento a ser ensinado nas aulas de Educação Física escolar da 5ª a 8ª série, tendo como orientação o PCG.

Diante desse contexto e conhecedor da proposta de ensino da Educação Física escolar, que tem como orientação didático-metodológica o PCG, optou-se por compreender a prática pedagógica do professor Gilmar no tratamento do conteúdo esporte.

O *Referencial Curricular – Lições do Rio Grande* – foi adotado pelo professor Gilmar como documento oficial no planejamento e desenvolvimento de sua prática pedagógica, até porque tem um estreito

vínculo com o referido documento enquanto um dos professores colaboradores e, mais do que isso, acredita e aposta na proposta do documento oficial.

A Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, com o propósito de melhorar a qualidade de ensino público adotou, na gestão de 2006 a 2009, entre tantas outras medidas, os *Referenciais Curriculares da Educação Básica*, denominado *Lições do Rio Grande*.

A proposta de um Referencial Curricular do Rio Grande do Sul contém as habilidades e competências cognitivas e o conjunto mínimo de conteúdos que devem ser desenvolvidos em cada um dos anos letivos dos quatro anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A partir desse Referencial, cada escola passou a organizar o seu currículo. A autonomia pedagógica da escola consiste na liberdade de escolher o método de ensino, em sua livre opção didático-metodológica (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 10, v. 1).

O documento consta de dois volumes. O volume 1 contempla as seguintes áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Língua Portuguesa e Literatura e Língua Estrangeira Moderna. O componente curricular Educação Física está inserido na primeira área de conhecimento. O processo de elaboração dos conteúdos por componente curricular foi realizado por professores da área afim. No caso da Educação Física foram responsáveis os professores Alex Branco Fraga (UFRGS) e o professor Fernando Jaime González (Unijuí). A seguir, expõe-se a estrutura do *Referencial Curricular – Lições do Rio Grande* e, mais pontualmente, como foi pensado o conteúdo Esporte a ser tratado na Educação Física escolar.

Antes, porém, faz-se necessário justificar a razão de se abordar o *Referencial Curricular – Lições do Rio Grande* neste estudo. Primeiro, por se optar em realizar a pesquisa tomando como campo empírico uma escola da rede estadual, pressupondo-se que as escolas “adotem” o Referencial Curricular no ensino do componente curricular da Educação Física; segundo, porque o professor Gilmar Wiercinski, além de participar do grupo de estudos coordenado pelo professor Fernando Jaime González, também foi um dos professores colaboradores na elaboração do *Referencial Curricular – Lições do Rio Grande*; o terceiro aspecto e muito significativo é que a experiência desenvolvida nas escolas pelo grupo de estudos mencionado anteriormente serviu de subsídio para a organização e elaboração do próprio Referencial Curricular – Lições do Rio Grande. Isso significa dizer que a proposta do Referencial Curricular tomou como “norte” as próprias práticas

pedagógicas dos professores que utilizaram como referência o PCG, portanto, é uma proposta que não está descolada do processo de intervenção; e, por fim, porque a Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes, por iniciativa e por escolha pedagógica, adotou como subsídio para a elaboração do Programa da Educação Física para as turmas de 5^a a 8^a séries o *Referencial Curricular – Lições do Rio Grande*.

O Referencial Curricular da Educação Física do Estado do Rio Grande do Sul sintetiza um conjunto de competências e conteúdos que esta matéria de ensino se encarrega de tratar. É um esforço de explicitação dos saberes considerados fundamentais nesse campo, organizados com a intenção de auxiliar no planejamento e na implantação das propostas de ensino que favoreçam o processo de apropriação, problematização e uso criativo, por parte dos alunos, do que ali está sugerido. O Referencial Curricular deve ser entendido como um movimento preliminar de organização de saberes dentro de uma disciplina com pouca tradição na elaboração de projetos curriculares, com o objetivo de funcionar como um guia de estudo e não como um manual de instruções. Assim, não é o fim da linha, e sim o ponto de partida de uma série de discussões sobre o que deve ser ensinado em Educação Física na escola.

O Plano de Estudos tem como objetivo explicitar o que cada área de ensino pretende desenvolver durante o ano letivo. O documento foi elaborado em 2010, seguindo uma exigência da 36^a Coordenadoria Regional de Educação do Município de Ijuí/RS. O processo de elaboração do Plano de Estudos iniciou-se em 2009, com a participação do coletivo dos professores da Escola, em que as áreas se reuniram, organizaram e produziram o material para cada disciplina curricular.

O documento compreende a seguinte estrutura: 1) Dados de identificação da Escola; 2) Filosofia da Escola; 3) Objetivos de cada nível de ensino (Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial); 4) Objetivo do conjunto Anos/Séries (Anos Iniciais e Anos Finais); 5) Áreas de conhecimento – Objetivo da Área: Linguagens, Matemática e Ciências da Natureza; 6) Os componentes curriculares (Objetivo da área, Competências/habilidades por série, Conceitos estruturantes, Conhecimentos essenciais por série); 7) Metodologias de Ensino – Fundamentos e Estratégias Pedagógicas; 8) Quadro-síntese; e 9) Avaliação.

No que se refere aos Anos Iniciais da Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes, que compreende o Jardim e a Pré-Escola e

o 1º, 2º, 3º e 4º ano, o componente curricular Educação Física é desenvolvido pela professora unidocente. Destaca-se, porém, que nos Planos de Estudo são contempladas as competências e habilidades a serem desenvolvidas com as referidas turmas dos Anos Iniciais.

Já o que interessa no Plano de Estudo é elucidar o texto do Componente Curricular: Educação Física voltada para o Ensino Fundamental da 5ª a 8ª série.

O componente curricular Educação Física apresenta quatro itens, a saber: 1) Objetivos; 2) Competências e habilidades do componente curricular; 3) Conceitos estruturantes do componente curricular (progressão curricular, tempo necessário e tempo disponível); e 4) Conhecimentos essenciais por Série/Ano (Esporte/Ginástica: Acrobacias, Ginástica, Exercícios físicos, Jogo motor, Lutas, Práticas corporais expressivas, Práticas corporais junto à natureza, Atividades aquáticas, Práticas corporais e sociedade e Práticas corporais sistematizadas e saúde).

É necessário destacar que o componente curricular Educação Física toma como referência para a elaboração de seu Programa no Plano de Estudos, o *Referencial Curricular – Lições do Rio Grande*, tanto que os quatro itens que compreendem o documento têm pouca alteração.

Antes de se deter na análise dos itens citados destaca-se que o componente curricular Educação Física no Plano de Estudo da Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes toma como apoio/referência teórica o Referencial Curricular – Lições do Rio Grande, que acena como um dos seus objetivos se constituir como um ponto de apoio, e não um texto substituto dos planos de estudos das escolas, ou seja, os mesmos devem ter, segundo o Referencial Curricular (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 114), a “cara da escola”.

Destaca-se que, enquanto objeto da Educação Física escolar, o documento faz a opção pela Cultura Corporal de Movimento, seguindo a orientação e recomendação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN’s) e do *Referencial Curricular – Lições do Rio Grande*, bem como de autores como Bracht (2003), Betti (2003), Castellani Filho (1998), e González e Fensterseifer (2010).

Não é o propósito deste estudo retomar as discussões a respeito da definição conceitual do objeto de conhecimento da Educação Física escolar, até porque não existe um consenso. Entretanto, como os PCN’s e o *Referencial Curricular – Lições do Rio Grande* podem ser considerados, o primeiro como um documento oficial a nível nacional, e

o segundo a nível estadual, e ambos elaborados por uma representação do coletivo da área da Educação Física, entende-se que o conceito de cultura corporal de movimento tem sua representatividade e legitimidade.

Bracht (2003, p. 43) é um dos autores que defende a ideia de que o saber específico da Educação Física tem por base a cultura corporal de movimento, e quando se refere ao objeto da Educação Física, o autor está se referindo ao “saber” específico de que trata essa prática pedagógica.

Contraopondo-se ao conceito de cultura corporal de movimento como objeto da Educação Física, apresenta-se o entendimento de Kunz (1994), que critica o uso da expressão “cultura corporal”. O autor entende que, quando se fala em cultura corporal pressupõe considerar que há outras formas de cultura, como a intelectual, por exemplo, reforçando, dessa forma, o dualismo cartesiano mente/corpo. Kunz (1994) faz a opção teórica da concepção fenomenológica, para a qual o ser humano, como Ser-no-mundo, é sempre presença corporal, em que toda a cultura é manifestada corporalmente. O autor manifesta sua preferência pela expressão “cultura de movimento”.

Para Kunz (1991, p. 165), o Movimento Humano deveria ser interpretado na sua concepção mais ampla de fenômeno antropológico, sociocultural e histórico. O sujeito, segundo o autor, deve ser desafiado a experiências significativas e individuais, onde pelo seu Se-movimentar realiza sempre um contato e um confronto com o mundo material e social, bem como consigo mesmo.

A Educação Física escolar, para Kunz (1991, p. 165), se constitui, então, como uma prática que tem grande influência na formação dos sentidos e significados do movimento humano. Nessa perspectiva, o autor afirma que a Educação Física deveria interessar-se pelo mundo fenomenológico dos movimentos, mundo este em que os gestos possam ser compreendidos como naturais, em oposição ao mundo objetivo de movimentos repetitivos, automatizados.

Após essa exposição de entendimentos diferenciados do objeto da Educação Física escolar, retorna-se ao componente curricular Educação Física da Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes.

O primeiro item do documento do componente curricular Educação Física da Escola é o **Objetivo**, em que se propõe a levar os estudantes a experimentarem, conhecerem e apreciarem diferentes tematizações da cultura corporal de movimento e suas representações

nas práticas sociais, compreendendo-as como produções culturais dinâmicas e diversificadas.

Para Bracht (1992, p. 16), a escola tem a tarefa de tematizar conteúdos voltados à cultura corporal de movimento, tendo em vista sua intencionalidade pedagógica, que significa a apropriação crítica da cultura corporal de movimento, articulando organicamente o “saber movimentar-se”, o “sentir movimentar-se” e o “saber sobre esse movimentar-se”. O autor afirma que a Educação Física escolar é uma prática pedagógica que tematiza com intenção pedagógica as manifestações da cultura corporal de movimento. O autor, porém, destaca que não se trata de qualquer movimento a ser tematizado:

É o movimento humano com determinado significado/sentido, que, por sua vez, lhe é conferido pelo contexto histórico-cultural. O movimento que é tema da Educação Física é o que se apresenta na forma de jogos, de exercícios ginásticos, de esportes, de dança, de lutas, etc.

González e Fensterseifer (2010, p. 12) entendem que a Educação Física escolar, na condição de disciplina, tem como finalidade formar indivíduos dotados de capacidade crítica em condições de agir autonomamente na esfera da cultura corporal de movimento na perspectiva de contribuir na formação de sujeitos políticos, munindo-se de ferramentas que auxiliem no exercício da cidadania. Compartilham também desse entendimento quanto ao objetivo da Educação Física escolar, Betti (2003), Castellani Filho (1988) e, como já citado anteriormente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998).

Essa compreensão do conhecimento a ser tratado na Educação Física escolar é compartilhada no documento da escola quando expressa que a especificidade da Educação Física deve tratar das representações e práticas sociais que constituem a cultura corporal de movimento, estruturada em diversos contextos históricos e de algum modo vinculada ao campo do lazer e da saúde (E.E.E.F. CHICO MENDES, PLANO DE ESTUDO, 2010, p. 83).

O segundo item do documento são as **Competências e Habilidades do Componente Curricular**, as quais inicialmente destacam que a Educação Física enquanto componente curricular está localizada na área das Linguagens e Códigos e, ainda, que a linguagem corporal é um dos temas da Educação Física, mas não se restringe só à mesma, pois perpassa outros componentes e projetos da escola.

Também salienta que o processo de escolarização dos corpos envolve todas as áreas de conhecimento.

O Referencial Curricular faz a opção pelo entendimento de competência oriunda das Ciências Sociais, que tem como característica descrever a capacidade de mobilizar, integrar e harmonizar recursos, como informações, saberes, atitudes, conhecimentos teóricos ou metodológicos, esquemas motores, de percepção, avaliação para o sujeito tomar decisões e atuar frente a situações complexas que acabam surgindo no dia a dia.

Nesse sentido, o documento oficial do Estado direcionado para a educação escolar, denominado *Referencial Curricular – Lições do Rio Grande*, identifica-se com a ideia do conceito de competência como operador da organização curricular para além do sentido técnico-instrumental, sendo possível trabalhar os conhecimentos com atenção à compreensão e atuação crítica quanto às questões de ordem ética, social e econômica. O documento assinala que agir de acordo com os princípios fundamentais da cidadania requer aquisição de competências de cunho mais crítico. Para tanto, cada componente curricular da educação básica precisa estar pautado por esta noção mais ampla e, assim, tratar de forma contextualizada suas competências específicas.

O texto destaca que as competências gerais e específicas previstas no documento não tratam os saberes atitudinais (saber ser) de forma explícita, mas leva a entender que estes dependem diretamente do “caldo de cultura” gerado nas interações sociais produzidas no contexto das aulas

Entre as diferentes acepções de competência usadas em educação, o Referencial Curricular “adota” duas, que são as seguintes: uma primeira, que se refere a uma hipotética capacidade humana, responsável pela mobilização de diferentes recursos *cognitivos* (saberes, informações, estratégias), *motores* (habilidades) e *atitudinais* (valores, normas), para atuar de forma apropriada em um conjunto de situações que guardam alguma similaridade; e uma segunda, referente a um princípio de organização curricular (diretamente vinculada à acepção anterior), uma forma de expressar/descrever intencionalidades educativas que orientam um projeto curricular (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.115).

Quanto ao entendimento e conceito de **Competências e Habilidades** para o componente curricular Educação Física, o documento da escola (Plano de Estudos) identifica-se com a acepção de competência que tem o princípio de organização curricular, ou seja, tem

o propósito de expressar/descrever intencionalidades educativas que orientam um projeto curricular. As competências, no documento, para além de potencializar os saberes técnico-instrumentais (racionalidade instrumental), buscam também a compreensão e atuação crítica quanto às questões de ordem ética, social, cultural e econômica.

A partir dessa compreensão mais ampliada é que devem ser contextualizadas as competências no processo de ensino-aprendizagem, pois o documento aponta para cada componente curricular da Educação Física as competências específicas, que são as seguintes:

1. Compreender a origem e a dinâmica de transformação das representações e práticas sociais que constituem a cultura corporal de movimento, seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual, e com os agentes sociais envolvidos em sua produção (estado, mercado, mídia, instituições esportivas, organizações sociais, etc);
2. Conhecer, apreciar e desfrutar da pluralidade das práticas corporais sistematizadas, compreendendo suas características e a diversidade de significados vinculados à origem e à inserção em diferentes épocas e contextos socioculturais;
3. Analisar as experiências propiciadas pelo envolvimento com práticas corporais sistematizadas, privilegiando aspectos relativos ao uso, à natureza, às funções, à organização e à estrutura destas manifestações, além de se envolver no processo de experimentação, criação e ampliação do acervo cultural neste campo;
4. Conhecer e usar algumas práticas corporais sistematizadas, de forma proficiente e autônoma, para potencializar o envolvimento em atividades recreativas no contexto do lazer e a ampliação das redes de sociabilidade;
5. Conhecer e usar práticas corporais sistematizadas para fruir a natureza (levando em conta o sentido de preservação), percebendo-se integrante, dependente e agente de transformação ambiental;

6. Utilizar a linguagem corporal para produzir e expressar ideias, atribuindo significados às diferentes intenções e situações de comunicação, e para interpretar e usufruir as produções culturais com base no movimento expressivo;
7. Compreender e utilizar as práticas corporais, sistematizadas para acesso a outras culturas, como uma forma de refletir sobre a própria cultura, fortalecer as relações de pertencimento e valorizar a pluralidade sociocultural;
8. Preservar manifestações da cultura corporal de movimento de outras épocas como forma de constituir a memória cultural e torná-la acessível às novas gerações;
9. Interferir na dinâmica de produção da cultura corporal de movimento local em favor da fruição coletiva, bem como reivindicar condições adequadas para a promoção das práticas de lazer, reconhecendo-as como uma necessidade básica do ser humano e um direito do cidadão;
10. Compreender a relação entre a prática de atividades físicas e a complexidade de fatores coletivos e individuais que afetam o processo saúde/doença, reconhecendo os vínculos entre as condições de vida socialmente produzidas e as possibilidades/impossibilidades do cuidado de si e dos outros;
11. Compreender o universo de produção de padrões e desempenho, saúde, beleza e estética corporal e o modo como afetam a educação dos corpos, analisando criticamente os modelos disseminados na mídia e evitando posturas bitoladas, consumistas e preconceituosas;
12. Participar das práticas corporais de movimento, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando o nível de conhecimento, as habilidades físicas e os limites de desempenho de si mesmo e dos outros;
13. Evitar qualquer tipo de discriminação quanto à condição econômica, à deficiência física, ao

- gênero, à idade, à nacionalidade/regionalidade, à raça/cor/etnia, ao tipo de corpo, etc.;
14. Repudiar qualquer espécie de violência, adotando atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade nas práticas corporais de movimento;
 15. Argumentar de maneira civilizada perante colegas, funcionários, professores, equipe diretiva, pais, especialmente quando se deparar com situações de conflito geradas por divergências de ideias, de credo, de posição política, sobre preferência estética, sexual, partidária ou clubística;
 16. Contribuir de maneira solidária no desenvolvimento de tarefas coletivas (práticas ou teóricas) previstas para serem realizadas pela turma;
 17. Reconhecer e valorizar a aplicação dos procedimentos voltados à prática segura em diferentes situações de aprendizagem nas aulas de educação física;
 18. Saber lidar com críticas construtivas feitas por colegas, funcionários, professores, equipe diretiva, pais e percebê-las como oportunidade de aprimoramento pessoal e do convívio em comunidade. (E.E.E.F.CHICO MENDES, PLANO DE ESTUDOS, 2010, p. 83-85).

Essa análise das competências e habilidades para a Educação Física está anunciada no Plano de Estudos, que contempla três dimensões de saberes: a primeira, os saberes a respeito da cultura corporal de movimento, sua diversidade, pluralidade, formas de representações nos espaços sociais que devem ser encarados enquanto um fenômeno produzido social-culturalmente; a segunda, tomar para si o conhecimento da cultura corporal de movimento com o propósito de produzir mudanças não só no nível da sua importância, mas de potencializar mudanças de hábitos no campo das condições de vida. Essas duas dimensões das competências específicas da Educação Física, portanto, estão pautadas nos saberes conceituais (*saber sobre*) e nos saberes procedimentais (*saber fazer*). Finalmente, a terceira dimensão contempla os valores atitudinais, a ética, a moral, que estão permanentemente presentes nas aulas de Educação Física, mas são saberes que dependem diretamente do “caldo da cultura” gerado nas

interações sociais produzidas no contexto das aulas (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 116).

Esse conjunto de **competências e habilidades** do componente curricular Educação Física da Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes é comum tanto nos Planos de Estudos da Escola como no *Referencial Curricular – Lições do Rio Grande* (E.E.E.F. CHICO MENDES, PLANO DE ESTUDOS, 2010, p. 83-85; RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 115-116).

O terceiro item dos Planos de Estudos direcionado para a Educação Física contempla os **Conceitos Estruturantes do Componente Curricular**. O Programa de Educação Física da Escola é pensado a partir de temas estruturadores que estão divididos em dois conjuntos. O primeiro está organizado com base nas práticas tradicionalmente consideradas como objeto de estudo da Educação Física: Esporte, Ginástica, Jogo motor, Lutas, Práticas corporais expressivas, Práticas corporais junto à natureza e Atividades aquáticas. O segundo conjunto está organizado com base no estudo das representações sociais que constituem a cultura de movimento e afetam a educação dos corpos de um modo geral; portanto, sem estar necessariamente vinculado a uma prática corporal específica.

4.7.1.1 Princípios orientadores do Referencial Curricular da Educação Física

O Referencial Curricular da Educação Física (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 117-118), em sua elaboração foi pautado a partir de quatro princípios básicos:

1º) O Referencial Curricular está pautado no entendimento de que a Educação Física é um componente curricular responsável pela tematização da cultura corporal de movimento, que tem por finalidade potencializar o aluno para intervir de forma autônoma, crítica e criativa nessa dimensão social.

2º) O Referencial Curricular propõe que a Educação Física tematize a pluralidade do rico patrimônio de práticas corporais sistematizadas e as representações sociais a elas atreladas [...], proporcionando aos sujeitos o acesso a uma dimensão do conhecimento e da experiência.

3º) O Referencial Curricular se pauta na ideia de que a Educação Física deve possibilitar a releitura e a apropriação crítica dos conhecimentos da cultura corporal de movimento [...].

4º) O Referencial Curricular é uma ferramenta pedagógica voltada à orientação dos planos de estudos da Educação Física a serem elaborados na escola. O documento, portanto tem o objetivo de ser referência para auxiliar na articulação entre os projetos de estudo da disciplina e os projetos escolares específicos [...].

Este item dos Princípios Orientadores do Referencial Curricular da Educação Física, que fazem parte do documento oficial do Estado *Referencial Curricular – Lições do Rio Grande*, não consta com essa estrutura nos Planos de Estudos da Escola Chico Mendes, porém, na presente análise dos Planos de Ensino e na observação das aulas esses princípios são contemplados na prática pedagógica do professor Gilmar.

Nesse sentido, deve-se reconhecer e conceber o Referencial Curricular como um ponto de apoio, e não um texto substituto ao processo de elaboração dos planos de estudo de cada instituição.

4.7.1.2 Organização do Referencial Curricular

O Referencial Curricular está organizado em “mapas”, que têm como objetivo expor de forma detalhada as competências e os conteúdos a serem “trabalhados” desde a 5ª série do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio na disciplina de Educação Física. Os mapas foram elaborados para serem lidos no sentido transversal e longitudinal. No transversal, o Referencial Curricular detalha os temas estruturadores que compõem o campo de conhecimento da área. No longitudinal, apresenta uma proposta de progressão em ciclos para as competências e conteúdos dos distintos temas estruturadores.

4.7.1.3 Temas estruturantes (sentido transversal)

O Referencial Curricular está baseado em *Temas estruturadores (sentido transversal)*, que têm o objetivo de apresentar de forma organizada os conhecimentos que constituem o objeto de estudo da Educação Física. Os *Temas estruturadores* estão divididos em dois conjuntos, o primeiro está organizado com base nas práticas corporais,

tais como Esporte, Ginástica, Jogo motor, Lutas, Práticas corporais expressivas, Práticas corporais junto à natureza e Atividades aquáticas. Já o segundo conjunto está organizado com base no estudo das representações sociais que constituem a cultura de movimento e afetam a educação dos corpos de um modo geral. Os temas estruturadores, como a Ginástica, Práticas corporais expressivas junto à natureza, Práticas corporais e sociedade e Práticas corporais e saúde, em função das suas características, desdobram-se em alguns subtemas.

A partir daí os temas ou subtemas estruturadores se subdividem em “eixos” referentes aos saberes específicos que predominam nas competências e habilidades em cada um deles. Nesse sentido, os saberes que se produzem com base na experiência sustentada pelo movimento corporal estão alocados no eixo dos “saberes corporais”. Já os saberes relativos ao conjunto de dados e conceitos que descrevem e explicam diferentes aspectos relativos às práticas corporais sistematizadas estão alocadas no eixo dos “saberes conceituais” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 119).

Ao todo, o Referencial Curricular está organizado em nove temas estruturadores, sete vinculados às práticas corporais sistematizadas e dois às representações sociais sobre a cultura corporal de movimento.

A unidade didática deve ser, necessariamente, planejada com base na articulação das competências e conteúdos descritos nos diferentes eixos e subeixos do tema estruturador a ser estudado. É importante destacar que as competências e os conteúdos apresentados pelo documento deverão ser articulados de acordo com os planos de estudos, elaborados pela comunidade escolar. O Plano de Estudo da Educação Física, portanto, é responsabilidade de toda a escola e não apenas do professor da disciplina.

4.7.1.4 Progressão curricular (sentido longitudinal)

No sentido longitudinal, o Referencial Curricular apresenta uma proposta de progressão/sequência de competências para cada um dos temas estruturadores (dentro dos subtemas, eixos e subeixos) adequada a cada ciclo escolar, que se combinam e se complexificam ao longo do percurso educacional, sendo sempre orientadas pelas competências da área das Linguagens e Códigos e da educação básica como um todo.

Três critérios diferentes são utilizados para dar conta de uma sequência/ progressão das competências. O primeiro critério está centrado nas possibilidades de aprendizagem, próprias de certas etapas

da vida e os significados que alguns temas possam vir a ter para os alunos de um determinado ciclo escolar (características sociocognitivas). Um segundo critério se sustenta na estrutura interna do conhecimento de uma disciplina, dentro de uma lógica de complexificação espiralada na qual se presume que alguns conhecimentos são anteriores e necessários para a aprendizagem de outros (características interdisciplinares). O terceiro critério está diretamente ligado à adequação do projeto curricular ao contexto social, processo que procura identificar e levar em conta as competências mais significativas dentro do universo cultural dos alunos - características socioculturais (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 124).

4.7.1.5 Tempo necessário e tempo disponível

Quando se pensa na organização de um plano curricular emerge uma pergunta: “quanto tempo deveria ser dedicado a cada tema estruturador nos diferentes ciclos escolares?” Como a Educação Física lida com uma diversidade de conhecimentos em tão pouco tempo disponível, deve-se evitar a concentração em somente alguns temas estruturadores e ampliar sua diversidade. Assim, deve-se ter a coerência de uma proposta que preserve a adequação entre as intencionalidades educativas declaradas e o tempo previsto para atingir esse objetivo.

Para evitar a desproporcionalidade de abordagem dos temas estruturadores, o *Referencial Curricular – Lições do Rio Grande* estipula um percentual de tempo a ser dedicado para cada um dos temas. Nesse sentido, é necessário que cada escola explicita, em seu Plano de Estudo, o tempo previsto para os diferentes temas estruturadores da disciplina, buscando harmonizar o processo de seleção dos saberes para cada ano escolar com as intencionalidades pedagógicas previstas pela instituição educacional.

Esse formato foi escolhido porque permite mostrar, de maneira mais sucinta e criteriosa, a “cartografia” das competências e dos conteúdos dispostos nos subeixos dos diferentes ciclos escolares. A ideia do mapa é de associar-se à imagem de algo ainda em aberto, conectável, suscetível a modificações. A intenção é mostrar que o universo de estudo da Educação Física não se resume ao que foi proposto no *Referencial Curricular*; muito pelo contrário, de que há muito mais elementos da cultura corporal de movimento a serem agregados.

Cada tema estruturador é apresentado num mapa, em que um dos temas estruturadores é o esporte, objeto desta pesquisa. Uma ideia geral de como estão organizadas graficamente as competências e conteúdos dentro de cada tema pode ser visualizado nas figuras. O mapa, no sentido transversal, apresenta colunas que organizam os eixos constituídos pelos “saberes corporais” e “saberes conceituais”, bem como seus respectivos subeixos (*saber para praticar/praticar para conhecer e conhecimento técnico/conhecimento crítico*).

Em cada subeixo são apresentadas três colunas. Na primeira são detalhadas as competências a serem desenvolvidas e, ao lado, aparecem os conteúdos relacionados com sua aprendizagem, formando a segunda coluna. A terceira, identificada pela letra “E”, contém códigos alfanuméricos que correspondem às sugestões de estratégias comuns para trabalhar algumas das competências listadas. Do modo como está posto, uma mesma estratégia pode ser adotada para desenvolver várias competências e conteúdos, mas cada uma delas compõe uma ordem distinta, por isso, a letra do código é diferente: **(A)** Estratégias gerais para a organização da disciplina na escola; **(B)** Estratégias para articular competências que reúnem conhecimentos relativos a mais de um tema estruturador; **(C)** Estratégias para trabalhar competências comuns aos diferentes eixos; **(D)** Estratégias para trabalhar competências específicas de alguns temas.

Já no sentido longitudinal os mapas apresentam quatro divisões identificadas pelas distintas cores. Cada uma delas corresponde a um ciclo de estudos: 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental (cor verde), 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental (cor rosa), 1º ano do Ensino Médio (cor amarela), 2º e 3º anos do Ensino Médio (cor laranja).


Para o ensino das competências e conteúdos da Educação Física, e aqui se destaca o esporte, o Referencial Curricular apresenta estratégias para que o processo metodológico garanta um ensino de qualidade. Para tanto, o documento sugere quatro orientações. A primeira foca aspectos mais gerais da organização do trabalho dentro da disciplina, é muito mais um conjunto de sugestões do que uma estratégia em si: *a) Sistematizar o conjunto de conhecimentos do qual trata o plano de estudo da Educação Física na escola; b) Participação dos alunos na escolha das práticas corporais específicas a serem tematizadas nas unidades didáticas; c) Produção de sínteses; d) Caderno da disciplina.*

A segunda propõe estratégias que permitem desenvolver competências que utilizam conhecimentos de mais de um tema

estruturador: a) *Elaborar um mapa das características dos grupos sociais envolvidos com as práticas corporais em estudo; b) Organizar ficha com a origem das práticas corporais estudadas.*

A terceira e a quarta focam mais diretamente as estratégias de ensino, isto é, maneiras de produzir determinadas experiências de aprendizagem para o desenvolvimento de competências e ou habilidades específicas: a) *Pesquisas sobre as práticas sociais presentes no cotidiano do aluno; b) Seminário sobre temas em estudos; c) Exposição dos temas em estudo; d) O tribunal; e) Elaboração de códigos de conduta ou comportamento; f) Registro das experiências corporais; g) Invenção e reinvenção de práticas corporais; h) Uso de vídeo para expansão do conhecimento sobre o mundo das práticas corporais sistematizadas; i) Aproximação tática aos esportes com interação entre os adversários; j) Técnicos e árbitros.*

Quadro 11 – Conteúdo esporte – Referencial Curricular – Lições do Rio Grande

ESPORTES 						
Saberes corporais						
Esportes para saber praticar				Esportes para conhecer		
	Competência	Conteúdo	E.	Competência	Conteúdo	E.
5ª e 6ª	Usar de forma proficiente elementos técnico-táticos básicos do(s) esporte (s) de invasão escolhido(s)	<p>Intenções táticas básicas individuais dos esportes e invasão.</p> <p>Procurar jogar com os companheiros</p> <p>Quando receber a bola, procurar ficar de frente para a meta adversária.</p> <p>Observar antes de agir (ler a situação de jogo antes de passar, driblar/conduzir ou lançar/chutar.</p> <p>Quando estiver no papel de defensor, posicionar-se entre o atacante direto e a meta a ser defendida.</p> <p>Quando estiver no subpapel de defensor do atacante sem posse de bola, responsabilizar-se pelo adversário direto.</p> <p>Elementos técnicos básicos dos esportes de invasão escolhido</p>	<p>D1</p> <p>D2</p>	Conhecer esporte de marca, esportes técnico-combinatórios, de esportes de campo e taco, esportes de rede divisória ou parede de rebote, e de esportes de invasão	<p>Lógica de funcionamento dos diferentes tipos de esporte</p> <p>Técnicas esportivas elementares dos esportes de marca e esportes técnico-combinatórios escolhidos</p> <p>Intenções táticas e elementos técnico-táticos dos esportes de campo e taco, esportes com rede divisória ou parede de rebote, e de esportes de invasão escolhidos</p>	<p>A2 C6</p> <p>A3</p> <p>A3</p>

ESPORTES →

Saberes corporais

Esportes para saber praticar

Esportes para conhecer

	Competência	Conteúdo	E.	Competência	Conteúdo	E.
7ª e 8ª	Usar de forma proficiente alguns elementos técnico-táticos avançados e, de forma incipiente combinações táticas elementares e básicas nos esporte de invasão escolhidos Atuar de forma ajustada em pelo menos um sistema de jogo de ataque e um de defesa no(s) esporte(s) de invasão escolhido(s)	Intenções técnico-táticas avançadas individuais dos esportes de invasão. Criar jogo 1x1. Movimentar-se com trajetórias ofensivas. Utilizar fintas para sair da marcação. Regular a distância sobre o atacante direto em função da meta. Realizar marcação individual sobre o atacante sem bola, mas de olho na atacante que está com ela	D1	Conhecer esportes de precisão, esportes de combate, esportes com rede ou parede, e esportes de invasão	Lógica de funcionamento dos diferentes tipos de esportes	A2
		Elementos técnico-táticos individuais avançados dos esportes de invasão escolhidos	D2		Técnicas esportivas elementares dos esportes de precisão escolhidos	A3
		Combinações Táticas CT elementares ofensivas: 2x1 e 3x2 CT básica dos esportes de invasão escolhido(s)	A3		Intenções táticas e elementos técnico-táticos dos esportes de invasão, de combate e de rede e parede	A3
		Sistemas de jogo básicos: - defensiva por zona - ofensiva posicional (sistemas de ataque mais simples em que os jogadores atuam a partir de posições fixas)	A3			

ESPORTES

Saberes conceituais

	Conhecimentos técnicos			Conhecimentos críticos		
	Competência	Conteúdo	E.	Competência	Conteúdo	E.
7ª e 8	<p>Descrever a lógica de funcionamento tático e estratégico dos diferentes tipos de esportes com interação</p> <p>Reconhecer diferentes elementos do desempenho esportivo</p> <p>Identificar e comparar as exigências colocadas pelos diferentes tipos de esporte a seus praticantes</p> <p>Distinguir as intenções táticas vinculadas a cada subpapel dos esportes de invasão</p> <p>Reconhecer e desempenhar-se em diferentes papéis referentes ao mundo esportivo institucionalizado</p>	<p>Tipos de esporte</p> <p>Princípios de ação</p> <p>Intenções táticas individuais</p> <p>Organização coletiva</p> <p>Elementos de desempenho esportivo (técnica, tática individual, combinações táticas, sistema de jogo)</p> <p>Relação entre categorias de esportes e demanda dos elementos de desempenho esportivo</p> <p>Subpapéis</p> <p>Atacante com posse de bola</p> <p>Atacante sem posse de bola;</p> <p>Defensor responsável pelo atacante com posse de bola;</p> <p>Defensor responsável pelo atacante sem posse de bola</p> <p>Principais intenções táticas de cada subpapel</p> <p>Papéis vinculados ao esporte institucionalizado: técnico, árbitro, dirigente</p> <p>Avaliação e orientação do desempenho esportivo</p> <p>Condução e organização de equipes durante um torneio</p> <p>Sinalética básica e preenchimento de súmulas das modalidades escolhidas.</p>	<p>A1</p> <p>C8</p> <p>C6</p>	<p>Reinventar/adaptar locais disponíveis no “bairro” e materiais para realizar praticas corporais de seu interesse, bem como organizar coletivamente para reivindicar junto ao poder público contantes melhorias na infraestrutura no esporte e lazer</p> <p>Refletir sobre os aspectos socioculturais que propiciam o surgimento de novas modalidades esportivas</p> <p>Entender os vínculos entre mudanças nas regras, desenvolvimento do nível técnico da modalidade e interesses de comercialização do esporte</p> <p>Perceber e problematizar o esporte como campo profissional</p>	<p>Características dos espaços físicos</p> <p>Possibilidades de acesso;</p> <p>Responsabilidades do poder público</p> <p>Novas modalidades esportivas na contemporaneidade; condições de emergência; inserção na região e no Brasil</p> <p>Desenvolvimento técnico do esporte de alto nível</p> <p>Esporte espetáculo e mercado</p> <p>O esporte como profissão;</p> <p>O profissional do futebol;</p> <p>- ídolos esportivos e mercado consumidor;</p> <p>- “pé-de-obra” barato no futebol brasileiro.</p>	<p>B3</p> <p>C7</p> <p>C3</p>

ESPORTES**Saberes corporais**

	Conhecimentos técnicos			Conhecimentos críticos		
	Competência	Conteúdo	E.	Competência	Conteúdo	E.
1º	Usar elementos técnico-táticos avançados, combinações táticas elementares e sistema de jogo básicos nos(s) esporte(s) de invasão escolhido(s) Ajustar a atuação técnico-tática individual a princípios de estratégia de jogo coletivo	Intenções táticas individuais avançadas dos esportes de invasão - criar jogo 1x1 - utilizar fintas para sair da marcação; - marcação individual de ajuda e sobremarcação Elementos técnico-táticos individuais avançados do(s) esporte(s) de invasão escolhido(s) Combinações táticas (CT) elementares - CT ofensivas sem superioridade numérica 2x1 e 3x2 - CT básicas do(s) esporte(s) de invasão escolhido(s) Sistemas de jogo básicos - defensivo em zona - ofensivo posicional Noções sobre comportamento estratégico: - adequação da forma de jogo às características da própria equipe; - jogo em superioridade e inferioridade numérica	D1 D2	Conhecer modalidades esportivas divulgadas na mídia (que não tenham sido objeto de estudo em anos anteriores) e pouco praticadas no lugar onde se vive	Intenções táticas e/ou técnicas esportivas elementares dos esportes escolhidos	A2 A3

ESPORTES**Saberes corporais**

Conhecimentos técnicos		Conhecimentos críticos				
Competência	Conteúdo	E.	Competência	Conteúdo	E.	
2º e 3º	Usar de forma proficiente elementos técnico-táticos avançados, combinações táticas elementares e básicas e, sistemas de jogo básicos no(s) esporte(s) de invasão escolhido(s) Utilizar de forma incipiente combinações táticas complexas e especiais; e sistemas de jogos avançados no(s) esporte(s) de invasão escolhido(s)	Combinações táticas (CT): - CT básicas (da modalidade escolhida); - CT complexas (encadeamento de CT básicas); - procedimentos especiais (jogadas de bola parada) Sistemas de jogo avançados: - Defensivos: mistos, combinados, pressão; - Ofensivos: circulação entre posições e livre com regras; - sistemas de transição: contra-ataque direto (“balão do goleiro”) e sustentado (mais de dois ou três passes até chegar à meta); retorno defensivo com pressão (dois defensores em cima do jogador com passe de bola) e sem pressão (marcando atrás da linha da bola) Noções sobre comportamento estratégico - adequação da forma de jogo às características da própria equipe e da equipe adversária; - atuação com vantagem e desvantagem do marcador.	D1 D2 A3 A3	Conhecer modalidades vinculadas com esportes de precisão e esportes com rede divisória ou parede de rebote, com potencial para o envolvimento em atividades recreativas fora da escola que não tenham sido objetos de estudo em anos anteriores	Intenções táticas e/ou técnicas esportivas elementares dos esportes de precisão, esportes co rede divisória ou parede de rebote escolhidos	A2 A3

ESPORTES						
Saberes conceituais						
	Conhecimentos técnicos			Conhecimentos críticos		
	Competência	Conteúdo	E.	Competência	Conteúdo	E.
2º e 3º	Orientar indivíduos e equipes a “se virarem bem” nos esportes escolhidos para saber praticar	Combinações táticas complexas; Procedimentos especiais, sistemas de jogo e estratégias nas modalidades selecionadas	C2 C9	Entender e problematizar as relações possíveis entre esporte, saúde e aprendizagem de valores sociais positivos Posicionar-se criticamente sobre os comentários do jornalismo esportivo relativo a aspectos éticos normativos Entender a relação entre mídia e esporte-espetáculo Inferir e questionar sobre a relação entre condições de vida e envolvimento de grupos sociais específicos com as práticas culturais relacionadas ao mundo esportivo Propor alternativas e reivindicar locais apropriados e seguros para acesso da comunidade à prática esportiva.	Relações entre esporte, saúde e aprendizagem de valores sociais positivos: doping, violência Mídia e a construção de relações sociais sobre o esporte Mídia, esporte e negócios.Mercado, publicidade e esporte Relações de gênero e prática esportiva Classe social e envolvimento esportivo. Raça/etnia/cor e envolvimento esportivo Práticas esportivas de lazer como direito Noções sobre gestão pública e esporte Alternativas locais/regionais para acesso as práticas esportivas	C1 C2 C3 C4 B2 B3

Fonte: Referencial Curricular – Lições do Rio Grande (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

4.7.2 Segundo ciclo de análise dos documentos – Documentos orientadores da escola

4.7.2.1 Plano Político-Pedagógico

O Plano Político-Pedagógico é composto de: apresentação/introdução à discussão e (re)construção do um PPP; reflexões teórico-práticas e concepções orientadoras; princípios que orientam o PPP; concepções que permeiam o saber/fazer; histórico da escola; diagnóstico e análise da comunidade escolar e diagnóstico e análise da situação da escola.

Na apresentação o documento explicita alguns pontos importantes para ressaltar:

- o desafio de criar, recriar, construir ou reconstruir, onde se colocam as perguntas: *a quem estamos sendo desafiados? Quais as estratégias e recursos usaremos para dar conta do que nos foi proposto?*
- para a elaboração do PPP, deve-se perguntar: *o que já sabemos? O que ainda precisamos saber sobre esse processo?*
- a (re)construção do PPP possibilitou à comunidade escolar lançar um olhar sobre o contexto escolar, inferindo as seguintes questões: *o que aprendemos com o passado? O que sabemos construir no presente? O que podemos projetar no futuro? Que escola temos hoje? Que escola queremos, sonhamos ter no futuro?*

Em relação às perguntas anteriormente explicitadas, a professora Jane indaga:

Será que os alunos têm consciência do nosso Projeto Político-Pedagógico?

Para Falkembach (1995, p. 131), o Projeto Político-Pedagógico “terá a cara da escola”, da comunidade escolar e será dela quando os sujeitos envolvidos nesse processo são convidados, aclamados a discutirem que escola desejam, ou seja, que escola querem para a si e para seus filhos. Dessa forma, não é um PPP da escola, mas dos sujeitos que tornam a escola uma vida “orgânica”, constituída de sujeitos que têm intencionalidades, desejos, sonhos. Nessa perspectiva, a autora propõe como pano de fundo o planejamento participativo com base na escola, tratando-o como instrumental teórico-prático capaz de facilitar a convergência entre o refletir e o agir no espaço escolar. Fazer essa opção

significa conceber o PPP como um instrumento pedagógico e político de mudanças.

Segundo Falkembach (1995, p. 136), quando se adota o Planejamento Participativo na elaboração do PPP enquanto um instrumento teórico-prático e não meramente para cumprir uma demanda burocrático-administrativa/legal, mas para potencializar a convergência entre o refletir e o agir de indivíduos e grupos sobre um objeto, se é levado a identificar seus integrantes como sujeitos em construção. Para a autora, os sujeitos do planejamento “são” parte do mesmo objeto sobre o qual se propõem a refletir e agir.

Qual o vínculo da escola com seu público?
(Professora Jane).

A proposta de Planejamento Participativo, para Falkembach (1995, p. 137), mobiliza os sujeitos vinculados a processos de socialização em desenvolvimento no microespaço da comunidade escolar: no bairro, na escola e na família, especialmente.

O PPP é reconhecido como a explicitação das intencionalidades, do que se quer oferecer, do que quer fazer com os sujeitos implicados no processo educativo. O PPP não é uma forma de adequação a uma dada situação ou condição, tampouco um modelo que se aplica a qualquer instância. Nesse sentido, o PPP da escola expressa uma tentativa de estabelecer um rumo, uma direção, um novo “estado de coisa”. É necessariamente político, pois o mesmo carrega intencionalidades, desejos que se articulam com o contexto sociopolíticocultural (E.E.E.F. CHICO MENDES, PPP, 2011).

Existe a aposta no PPP de o ensino ser mediado pela reflexão permanente, pelo diálogo e pelo respeito à histórica de cada educando e na tomada de consciência e compromisso pela educação responsável.

Já quanto aos **Princípios** que orientam o PPP, são os seguintes: Igualdade, Qualidade, Gestão democrática, Liberdade e Valorização profissional (E.E.E.F. CHICO MENDES, PPP, 2011, p. 9).

No que se refere às **Concepções que Permeiam Nosso Saber/Fazer**, destacam-se os seguintes itens: *concepção de educação, sujeito professor, sujeito aluno, formação continuada, avaliação, opção metodológica, currículo e conhecimento e aprendizagem.*

No debate a respeito do PPP, os sujeitos não estão descolados de seu conteúdo, até porque os coletivos dos professores fizeram parte de sua elaboração, mas o interessante de perceber o quanto foi importante

trazer o texto para o grande grupo numa dinâmica de socialização e debate. Quando as palavras saem do papel e ganham interpretação, exposições através da linguagem, acabam remetendo a um revisitar individual e coletivo de suas concepções e entendimentos. Esse movimento foi interessante nesse processo de compartilhar o texto do PPP, pois foi possível identificar reações, depoimentos, convicções, certezas, incertezas, dúvidas e desafios por parte do coletivo dos professores. O debate dialógico por si já provoca uma autorreflexão e é considerado um momento que pode gerar mudança de compreensão das concepções, das teorias, dos valores, dos pressupostos, dos princípios.

O PPP deve privilegiar na direção da cultura educativa. (Professora Jane).

O PPP tem que ser mais do que palavras, deve traduzir ações. (Professora Iara).

Para Santiago (1995, p. 161), conceber o PPP na contemporaneidade significa promover mudanças, é “reinstalar” a escola com base em um novo paradigma que, ao revolucionar as concepções de conhecimento, a visão de mundo e os valores, imprime uma nova lógica à prática educativa. E a autora recomenda que, se a pretensão é inscrever a escola na ordem de mudanças institucionais exigidas pelo atual momento histórico, é preciso que o PPP assumido pela comunidade escolar esteja estruturado em dois eixos básicos determinantes:

- a intencionalidade política que articula a ação educativa a um projeto histórico, definindo fins e objetivos para a educação escolar;
- o paradigma epistêmico-conceitual que, ao definir a concepção de conhecimento e a teoria de aprendizagem que orientarão as práticas pedagógicas, confere coerência interna à proposta, articulando prática e teoria.

O PPP (2011, p. 10) da Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes possui a seguinte concepção de educação:

é um processo que se constrói social e culturalmente... Deve-se valorizar a história de cada sujeito, seus conhecimentos, suas construções... é um processo que se dá por via formal e informal... é a educação das possibilidades que acolhe as diferenças, que

promove ações educativas e atitudinais... é o compromisso com a aprendizagem do aluno, que o instiga à construção do saber através das experiências de aprendizagem.

Nesse sentido perceberam-se as seguintes falas das professoras da escola:

A Educação nasceu como um privilégio e não como direito. (Professora Griselia).

Nós até concordamos com a inclusão, mas não sabemos como fazer. (Professora Joice).

Nós, professores, temos que nos preparar para receber e trabalhar com os alunos com PCN's e ampliar a nossa compreensão de inclusão na escola. (Professora Iara).

Compartilha-se com o depoimento da professora Iara, no sentido de que, quando se fala em inclusão na escola, deve-se abarcar um grupo de sujeitos que não são só os alunos dos PCN's, mas também aqueles sujeitos que são excluídos ou se autoexcluem por questões de gênero, de raça, de identidade étnica, por opções sexuais, por serem obesos, por diferentes credos religiosos, diferença cultural, de classe social, econômica e político/ideológica, enfim, um conjunto de determinantes simbólicos que vão tornando o espaço da escola, o estar lá todos os dias um tormento na vida dos alunos. Um lugar que deveria produzir desejos de aprender, alegria de estar com seus pares, um lugar para sonhar, um lugar para compartilhar conhecimentos e experiências acaba sendo um lugar indesejado, “indigesto”, um lugar onde lhe roubam as linguagens.

Devemos aproveitar nossos espaços de formação para construir novas possibilidades de inclusão, o quê e como vamos utilizar o nosso tempo de formação continuada? (Professora Jane).

Entende-se, portanto, que a inclusão escolar deve ter o compromisso, a responsabilidade e o respeito para com todos os alunos no sentido de lhes proporcionar o acesso ao conhecimento científico, pois é somente dessa forma que se farão respeitados, que terão “voz” na sociedade, como cidadãos com autonomia e esclarecimento garantidos.

Segundo Marques (1995a, p. 112), a sala de aula se constitui como um espaço psicossocial carregado de desejos e motivações, de intenções e virtualidades, sem o que não convence os ideais pedagógicos manifestos. A realidade da sala de aula constitui-se em pano de fundo que permite aos sujeitos se comunicarem e se entenderem. A sala de aula é o que nela são seus agentes, professores e alunos. Em primeiro plano, os alunos, para Marques (1995a, p. 113), possuem interesses básicos, diversidade de formação anterior, de experiência de vida e de posturas comportamentais e ideologias vinculadas às suas características pessoais, as quais necessitam ser conhecidas, respeitadas e valorizadas.

O professor também é preconceituoso, então como o aluno não vai ser? Então, o professor deve mudar primeiro. (Professora Iara).

Nós, professores do EJA, aprendemos permanentemente. (Professor Nasser).

Para Freire (2010, p. 36), ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia, e até se poderia completar dizendo que está indo na contramão de uma escola laico-republicana.

Ao **Sujeito Professor(a)** implica assumir uma atitude reflexiva, autônoma, com uma visão “aberta” e ampla em relação ao mundo e aos processos de transformação social. Trata-se de um(a) profissional inovador(a) e criativo(a) no uso de metodologias de ensino, comprometido com a aprendizagem dos alunos e, acima de tudo, disposto a trabalhar em prol da humanização, ajudando os educandos a construir sua autonomia e emancipação.

Qual o perfil de professor/educador que desejamos para o Chico Mendes? (Professora Maria Ester).

E a própria professora Maria Ester responde:

O PPP nos aponta para que façamos opções teóricas, políticas, concepções de mundo, de sujeito, enfim, o PPP nos revela nossos sonhos, conhecimentos, visão de mundo.

Para Marques (1995b, p. 144), a escola de hoje tem que ter o compromisso e a identificação das transformações sociais e das lutas pela emancipação humana. A escola deve propor-se a emergir de sua condição de minoridade social e assumir com os educadores o intransferível compromisso solidário de organização e condução das práticas centradas na docência, em cuja sala de aula encontra-se o campo eminente de luta política e trincheira por excelência. E, segue o autor, somente na docência em sala de aula, e por causa dela, a escola assume e cumpre seu compromisso social de instância da aprendizagem sistemática requerida pelos demais tempo-lugares de vida dos homens.

Quando a professora Jane faz uma síntese, a partir do PPP, explicitando que o perfil de professor é de um sujeito crítico, reflexivo, autônomo, propositivo, transformador, que promove um ensino pautado na pesquisa, numa prática reflexivo-crítica, mostra como alguns depoimentos foram muito marcantes e de extrema relevância no sentido de expressar o sentimento de como se percebem e se reconhecem no fazer da docência.

Será que eu sou um professor reflexivo, criativo?
(Professora Joice).

Acho que nós não somos nada dessa concepção de professor. Penso que devemos aqui rediscutir essa concepção de ser professor. (Professora Roseli).

A gente quer ser isso aí, essa concepção de ser professor, mas como a gente consegue?
(Professora Maria Rejane).

Após as manifestações das professoras Joice e Roseli, percebeu-se que houve uma mudança do ambiente, revelando que outros colegas também compartilhavam com esses questionamentos. Foram falas que mexeram com a subjetividade dos sujeitos, pois, ao se expressarem, as duas professoras estavam desvelando e compartilhando com seus pares, suas limitações, fragilidades e angústias, mas, ao mesmo tempo, era um querer ser, um querer superar os desafios que se colocam na contemporaneidade de ser professor.

A boniteza está no reconhecimento dos nossos limites e na permanente busca para crescer. (Professora Maria Ester).

Entendo que as ideias de ser professor são complexas, mas por outro lado, devemos buscar alcançar o vir a ser. (Professora Joice).

Para Marques (1992, p. 56), na complexidade do mundo atual, diferenciado, pluriforme e em processo de transformações rápidas, a educação é exigida como atuação proposital, explícita e sistemática de atores com preparo específico, em tarefas peculiares e dedicação exclusiva.

O PPP é sempre um Projeto, é algo de vir a ser, então a concepção de ser professor é algo a ser conquistado. (Professora Jane).

Todo professor/educador, para Marques (1992, p. 56), deve ser um profissional especializado em educação, educador por inteiro, capaz de conduzir o inteiro processo educativo: do pensar ao agir e fazer e avaliar. Supõe-se, dessa forma, que a profissão de educador seja um compromisso coletivo e solidário, pelo qual se inserem os educadores na ampla e diversificada esfera política da sociedade.

Pelo meu entendimento, o nosso coletivo da escola está buscando atingir essa concepção de professor. (Professora Sônia).

A concepção de ser professor tem muitas qualidades, mas eu sei que não sou tudo isso, cada professor tem suas características. (Professora Rosemari).

O importante, nesse processo de estar sendo professor, ou dessa busca permanente e do reconhecimento de sua incompletude, segundo Marques (1992, p. 57), é o debate coletivo das questões teóricas e práticas da educação, de que participam, na qualidade de interlocutores ativos e em pé de igualdade, todos os educadores, educandos e demais interessados na educação.

A demanda social de hoje da escola é diferente de anos atrás. (Professor Luis).

Nós vivemos numa era da transição social. (Professora Iara).

Segundo Marques (1992, p. 57), a cada dia o mundo social humano é mais exigente de qualificação técnico-científica para os campos específicos de atuação. A educação, na qualidade de fenômeno extremamente complexo, vivo, histórico e conjuntural, exige uma racionalidade de dimensões cognitivo-instrumental, prática, ético normativa, estético-subjetiva da vida cultural. Segue o autor afirmando que a identidade da profissão de educador exige a sua formação a partir do caráter de unidade e totalidade da Ciência da Educação, que conduz o processo educativo na dimensão hermenêutica da leitura dos sentidos e intencionalidades dos sujeitos.

O **Sujeito Aluno(a)** é reconhecido enquanto um ser em desenvolvimento, com capacidades latentes, com um potencial em transformar e sujeito à transformação, sujeito inacabado, em constante construção, que tem uma história de vida ligada às questões culturais e sociais. A escola pretende contribuir para a formação de um sujeito crítico, autônomo, que tenha uma visão de mundo ampliada, que seja um sujeito cooperativo e que ajude a tornar a sociedade mais justa e igualitária, um sujeito que tenha para si um projeto de vida e seja um sujeito transformador (E.E.E.F. CHICO MENDES, PPP, 2011, p. 13).

O nosso desafio é interpretar as dificuldades dos alunos e propor ações e possibilidades. (Professor Gilmar).

Toda criança aprende no seu ritmo, do seu jeito. (Professora Jane).

Segundo Freire (2010, p. 50), o ser humano é um ser permanentemente incompleto, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital/humana, pois onde há vida, há inacabamento. Mas, para o autor, só para os homens e as mulheres é que o inacabamento se tornou consciente, por isso se justifica a educação primária e secundária, e a educação em outros espaços e instituições sociais. O autor segue nessa linha de pensamento afirmando que gosta de ser homem, de ser gente, “porque sabe que a sua passagem pelo

mundo não é predeterminada, preestabelecida, gosto de ser gente porque a História em que me faço tem a participação dos outros e não de um determinismo.”

Acho que nós, professores, criamos uma expectativa muito grande em relação ao aluno que ele aprenda e depois se frustra. (Professor César).

“Uma vez reconhecido como um ser inacabado sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento”, diz Freire (2010, p. 53), e assim reafirmando: “sei que posso ir mais além dele.” Essa é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado.

A dificuldade de formar um aluno crítico e os limites dos alunos nos processos de aprendizagens nos diferentes espaços e tempos escolares foram a tônica de um grupo de professores. Diante desses desafios apontados pelos professores, passamos a expor alguns depoimentos que retratam essas preocupações:

Para estudar necessita-se de disciplina e a escola está muito tumultuada. (Professor César).

Uma professora intervém e diz que, em sua opinião,

Tudo isso é reflexo de que os alunos trazem muitos problemas para a escola. (Professora Sônia).

Acho que nós estamos usando muito essa desculpa de que o nosso aluno traz muitos problemas para a escola. Acho que esse discurso é muito grande e há muito tempo isso não tem ajudado a melhorar o ensino. (Professora Marinei).

Consideram-se esses depoimentos muito relevantes, pertinentes, complexos e profundamente desafiadores para os educadores. Conceber uma educação inclusiva, democrática e laica pressupõe, inicialmente, reconhecer quem são os alunos, seu contexto, sua história de vida, suas

condições econômicas, educacionais, culturais e sociais. Por outro lado também não se pode esmorecer na sua exigência e qualidade de ensino. O desafio está posto, difícil é, mas não impossível, educar sempre será uma tarefa árdua, de tensionamento, de resistência, em que o professor é a autoridade da sala de aula.

Os alunos não recebem limites e valores em casa, não recebem responsabilidades, tarefas. (Professora Eliane).

Para Savater (2005, p. 58), na família as coisas se aprendem de um modo bem diferente de como ocorre, depois, com o aprendizado escolar: o clima familiar é aquecido pela afetividade. O aprendizado na família tem por trás o mais eficaz dos instrumentos de coação: a ameaça de perder o carinho daqueles sem os quais não se sabe como sobreviver. A educação familiar, para o autor, funciona pela via do exemplo, não por sessões discursivas de trabalho, e se apoia em gestos compartilhados, hábitos de coração, chantagens afetivas ao lado da recompensa de carícias e castigos diferentes para cada um, talhados sob medida.

A socialização primária dos indivíduos tem esse papel fundamental, segundo Savater (2005), para o bem ou para o mal, e isso tem passado por um eclipse indubitável na maioria dos países, o que constitui um problema sério para a escola e os professores. Tedesco (apud SAVATER, 2005, p. 60) refere que essas mudanças na educação dos filhos no âmbito das famílias têm gerado conflitos na escola, “os docentes percebem esse fenômeno cotidianamente, e uma de suas queixas mais recorrentes é que as crianças chegam à escola com um núcleo básico de socialização insuficiente para enfrentar com êxito a tarefa de aprendizado.” O autor demonstra sensibilidade frente à situação que sintetiza esse contexto, dizendo: “quando a família socializa, a escola podia ocupar-se de ensinar.”

A escola vem fazendo sua parte, e a família?
(Professor Leonogildo).

Os pais perderam a ideia de autoridade.
(Professora Maria Ester).

Segundo Savater (2005, p. 64), para que uma família funcione educacionalmente é imprescindível que alguém nela se resigne a ser

adulto. E essa função, segundo o autor, não pode ser decidida por sorteio nem por votação em assembleia. O pai que só quer figurar como “o melhor amigo de seus filhos”, tem pouca serventia, e a mãe cuja única vaidade profissional é que a tomem pela irmã um pouco mais velha da filha também não serve para muito mais. O autor entende, portanto, que existe uma crise de autoridade nas famílias, e ouvem-se críticas às instituições por sua falta de autoridade, quando a família não está cumprindo com seu papel.

O que é autoridade para Savater (2005, p. 65)? Não consiste em mandar, mas ajudar a crescer. A autoridade na família deveria ser para ajudar os membros mais jovens a crescerem e isso implica, muitas vezes, restringir as vontades dos filhos, muitos não tendo em vista as dos outros e adiar ou moderar a satisfação de alguns prazeres imediatos, tendo em vista o cumprimento de objetivos recomendáveis a longo prazo.

A tarefa atual da escola, segundo Savater (2005, p. 73), é duplamente complicada. Por um lado, a escola precisa se encarregar de muitos elementos de formação básica da consciência social e moral das crianças que antes eram responsabilidades da socialização primária, realizada no seio da família. Por outro lado, o professor deve submeter o aluno ao aprendizado e isso implica disciplina, organização, responsabilidade para desenvolver os conteúdos secundários. Nesse processo de ensino, o autor chama a atenção de que a tarefa do professor é despertar certa atitude científica e uma relativa dessacralização dos conteúdos transmitidos, como método antidogmático para chegar ao máximo de conhecimentos com o mínimo de preconceito.

Nós temos que gostar do cheiro dos nossos alunos. (Professora Maria Ester).

Querer bem aos educandos, estar aberto para eles e à própria prática educativa, para Freire (2010, p. 141), são pressupostos essenciais. Esse querer bem significa, de fato, que a afetividade é a maneira como o professor tem de autenticamente selar o seu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Para o autor, é possível associar a seriedade docente com a afetividade, o que não se deve permitir, obviamente, é que a afetividade do professor interfira no cumprimento ético de seu dever de professor no exercício de sua autoridade.

A prática educativa, para Freire (2010, p. 143), é, portanto, a afetividade, a alegria, a capacidade científica e o domínio técnico postos a serviço da mudança. É possível conciliar o rigor do conhecimento e a aprendizagem com a afetividade. O autor não consegue conceber uma prática educativa “fria”, sem alma, em que os sentimentos, as emoções, os desejos, os sonhos sejam reprimidos por uma espécie de ditadura reacionalista.

Freire (2010, p. 146) está convencido de que a rigorosidade, a séria disciplina intelectual e o exercício da curiosidade epistemológica não fazem do professor necessariamente um ser mal-amado, arrogante, cheio de si mesmo, ou, em outras palavras, não é a arrogância intelectual a que fala da sua rigorosidade intelectual.

A escola dá pouco espaço para a participação. Na verdade, o professor dá aula e não promove um autoconhecimento, a construção do conhecimento. (Professora Jane).

Savater (2005, p. 74), porém, reconhece que essa nova situação que a escola enfrenta com esse perfil de aluno, embora multiplique as dificuldades no caminho dos professores, também abre possibilidades promissoras para a formação moral e social dos futuros cidadãos. Entre os temas o autor destaca os da ética, da religião, do sexo, das drogas e da violência. Todas essas questões são para o autor, boas partes da demanda social que reclamam urgência, solicitando à escola trabalhar o que em casa ou na rua alguém renunciou a definir e a defender.

4.7.2.2 Comunidade escolar

O PPP da escola concebe a comunidade escolar como parte dela, aquela que contribui com a democratização e a melhoria do ensino, que agrega valores e auxilia na construção de uma escola mais acolhedora, justa, bela e humanizada, pois todas as vozes estão sendo ouvidas. O documento expressa que a comunidade escolar tem participação na tomada de decisões, valorizando a escola, e onde ambas buscam soluções para os desafios enfrentados no dia a dia.

Com essa compreensão, a comunidade escolar passa a ter uma dimensão fundamental na educação, pois por meio dela percebe-se a escola e os seus desafios. A comunidade escolar da Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes é um dos pilares na transformação

educacional para a busca da participação e democratização do espaço educativo (E.E.E.F. CHICO MENDES, PPP, 2011, p. 14).

A educação e o comprometimento dos pais e mães em relação aos seus filhos foi também um dos pontos muito debatidos nas reuniões de formação continuada, tanto que serão mencionados os depoimentos de alguns professores:

Se a família é e faz parte da comunidade escolar, devemos trabalhar com as famílias, os pais querem serem ouvidos. (Professora Maria Ester).

As famílias, os pais e mães têm que fazer sua parte, não adianta só nós fazermos a nossa parte, temos que somar esforços. (Professor César).

O que a escola possibilita de conhecimentos para os pais? (Professor Luis Etevaldo).

A própria estrutura do PPP da escola aborda um item que contempla os cinco princípios que orientam o PPP, entre os quais está a *Gestão Democrática*. Isso de alguma forma garante que a escola esteja democratizando os seus espaços/ instâncias em relação aos aspectos pedagógicos, administrativo e financeiro, configurando uma nova dimensão das relações de poder na escola. Por ora somente promove e amplia a participação, a solidariedade, a autonomia e a coletividade.

Para Veiga (1995, p. 14), um PPP tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: primeiro com a “arquitetura” da sala de aula, incluindo a sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade e como organização da escola num todo. É justamente o segundo nível o que vem a contemplar o reconhecimento por parte dos professores, de que a escola deve oportunizar mais espaços de fala para os pais, uma vez que os mesmos também são convidados a pensar os desafios da escola de seus filhos.

Perceber-se como parte da gestão escolar, para os pais e mães, requer, segundo Veiga (1995, p. 31), uma estrutura administrativa da escola adequada à realização de objetivos educacionais, de acordo com os interesses da população, devendo prever mecanismos que estimulem a participação de todos no processo de decisão. Para a autora, isso requer uma revisão das atribuições específicas e gerais, bem como a distribuição do poder e da descentralização do processo de decisão. Para que isso seja possível, há necessidade de se instalarem mecanismos

institucionais, visando à participação política de todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

A escola não tem dado espaço para a escuta.
(Professora Jane).

O projeto pedagógico consensual, para Marques (1990, p. 133), não é dado por algo ou alguém na escola, mas pressupõe um contexto livre de violência e coação, em que todos os membros do universo escolar possam participar em pé de igualdade. A participação ampla da comunidade escolar assegura que o PPP seja um processo contínuo de reflexão, desconstrução e reconstrução, em que as decisões sejam legítimas, garantindo o controle sobre os acordos estabelecidos. Dessa forma, a autonomia da escola, para Marques (1990), não pode preservar-se a menos que todos os participantes dos processos de ensino-aprendizagem tomem parte na autorreflexão do projeto pedagógico, com o fim de esclarecer as funções sociais e as responsabilidades políticas.

A seguir, a fala inconformada de uma professora ao se referir às reuniões com os pais.

As reuniões com os pais não podem ser só de entrega de boletim, de dar recado. Mas reunião de discussão sobre os valores, o respeito, a moral, a ética. (Professora Roseli).

Segundo Marques (1995a, p. 96), a intencionalidade política de uma proposta pedagógica de escola não é apenas constatativa ou descritiva, mas é constitutiva do ser da escola, que se define, assim, em sua especificidade e identidade, por se fazer elucidativa da vontade coletiva. Dessa forma, para o autor, a proposta pedagógica é, eminentemente, ético-política, isto é, uma articulação da natureza intersubjetiva da formação da vontade coletiva.

Para Marques (1995a, p. 96), na base da proposta pedagógica está, por isso, a questão da ética. Ademais, a própria proposta política se fundamenta na questão dos valores, pois é primordial a definição de qual cidadão a educação pretende formar para qual sociedade. Os valores pelos quais opta a escola só podem ser consensualmente construídos e validados na livre conversação e na discussão argumentativa de toda a comunidade escolar.

Entende-se, portanto, que conceber a escola numa perspectiva do paradigma da razão argumentativa dialogal é dar “voz” aos seus agentes,

professores, alunos, pais, mães, funcionários, em que os mesmos devem se escutados na elaboração e na permanente discussão do projeto pedagógico. Segundo Marques (1995a, p. 97), ao discutir sobre os valores que a escola deve abordar e o papel da comunidade escolar nesse processo, o que valida uma proposta pedagógica é a forma dialogal entre os sujeitos, muito mais do que por seu conteúdo intrínseco.

Então, na presente análise percebe-se a necessidade, por parte da direção, coordenação e professores, de construir e ampliar canais de comunicação dos pais nas diferentes instâncias e momentos do pensar a escola, no sentido de estarem mais presentes para discutir, sugerir soluções para os desafios da escola na busca da qualificação do ensino, bem como também desenvolver trabalhos com os pais e mães na perspectiva da formação cultural e de valores. Isso exige, portanto, conceber uma gestão aberta, mediada pelo paradigma da razão comunicativa, atenta aos problemas e projetos da escola.

4.7.2.3 Conhecimento e aprendizagem

O conhecimento e a aprendizagem são conceitos centrais para a escola e para os sujeitos, professores(as), alunos(as), funcionários(as), pais e mães, pois é a partir do que a escola entende por aprender e conhecer que é possível defini-los. O PPP aponta que aprender não é simplesmente transferir informação e que todos os alunos aprendem, mas que de forma diferente, singular, ou seja, cada um tem suas características, suas individualidades, suas histórias de vida. O texto entende que aprender é modificar e que isso é muito complexo e que o professor tem a tarefa de auxiliar os alunos nesse processo de aprendizagem. Nesse sentido, a escola reconhece que tem o papel social de potencializar nos alunos, o aprender a aprender, passando a exercer um papel dinâmico na busca da construção do conhecimento, pois se considera o conhecimento sempre provisório.

A nossa realidade é que somos cobrados mais para as questões sociais do que pelas demandas do conhecimento. (Professora Sônia).

Para Marques (1988, p. 155), a educação escolar caracteriza-se como uma educação proposital, explícita e sistemática. O rompimento com a naturalidade espontânea de inserção social pelo saber e pela ação dá-se mediante a educação escolar, de maneira explícita e

sistematicamente organizada e conduzida. A escola, para o autor, tem uma responsabilidade social que se diferencia de outras instituições sociais, pois surge como meio específico e espaço educativo, não exclusivo e único, distinto, portanto, de outros espaços sociais também educativos.

Por esse motivo, a questão fundamental da educação escolar e especificamente da sala de aula, para Marques (1995a, p. 115), é sim o espaço das aprendizagens sistemáticas onde se constituem, na configuração concreta, as práticas educativas e, na específica, a correlação de temas e respectivas tramas conceituais com que são tratados naquele determinado estágio do processo do ensino-aprendizagem e na sequência exigida pela dinâmica curricular.

Os conteúdos do ensino-aprendizagem são conceitos resultantes de um processo histórico e sempre em mutação, provisório, reconstruído pela razão ativa, reflexionante, diligente e normatizador. Para Marques (1995a, p. 115), não se ensinam coisas ou saberes prontos, mas relações conceituais em que se articulam as práticas sociais com as razões que as impulsionam e delas derivam.

A questão fundamental no processo de ensino da sala de aula, então, para Marques (1995a, p. 115), é a de se explicitarem as bases conceituais em que se assenta o ensino-aprendizagem, processo que consiste em traduzir o plano da realidade vivida para o da idealidade dos conceitos e, em seguida, retraduzir o plano conceitual ao campo da vida cotidiana onde se fazem concretas relações tematizadas.

O que nos mantém como professor são os saberes, é o conhecimento, é isso que nos nutre.
(Professora Jane).

Ser professor, para Marques (1995a, p. 118), significa exercer o domínio de seu campo e processo de trabalho, passo a passo e a qualquer momento, o que significa trabalhar com o rigor científico dos conhecimentos que faz seus e com os meios materiais e instrumentais de que se apropria na capacidade de elaborá-los ou de reconstruí-los segundo as exigências de sua proposta pedagógica. A educação escolar, para o autor, tem como elemento de iniciação o saber mais amplo nas formas explícitas e sistemáticas da educação voltada às objetivações mais universais e metódicas, postulando-se uma escola de noções rigorosas.

O ensino escolar sistemático, para Marques (1995a, p. 119), visa a oportunizar aos educandos o acesso aos instrumentos conceituais, que são produções históricas e metodológicas de organização e sistematização das práticas sociais em sua abrangência sintetizadora das múltiplas determinações que fazem a concretude vivida pelos homens.

Os nossos alunos vêm para a escola por causa da Bolsa Família, Merenda, por recomendação do Conselho Tutelar, penso que devemos dizer que a escola tem uma função muito maior. (Professora Lúcia).

Trazer para o debate a escola como um espaço institucional frente aos desafios da sociedade contemporânea significa compreender que, à medida em que a sociedade se faz complexa e internamente diferenciada, produtora de conhecimentos, faz-se necessário ressignificar o papel social da escola.

O nosso PPP foi elaborado coletivamente e anuncia que fazemos opções, escolhas teóricas, políticas e concepções de que escola desejamos para nossos alunos. (Professora Maria Ester).

O grupo de professores destacou que tem autonomia para elaborar o PPP, mas aponta como um problema as Políticas Públicas de Educação, pois a cada novo Governo do Estado se elabora novo Referencial Curricular.

Um problema das Políticas Públicas da Educação são as mudanças dos Governos, não é uma proposta de Estado, isso acarreta uma descontinuidade, do ponto de vista pedagógico nas escolas, pois estamos sempre num contínuo recomençar. (Professor Luis Etevaldo).

As escolas ficam silenciadas, um espaço como este agora para estudar coletivamente é raro nas escolas públicas. (Professor Luis Etevaldo).

Entre os componentes curriculares da escola, poucos professores aderiram ao *Referencial Curricular – Lições do Rio Grande*, podendo-se destacar o componente curricular da Educação Física. Isso ocorreu

porque o professor Gilmar foi um dos professores colaboradores na elaboração do documento oficial do Estado, mas, fundamentalmente, por acreditar que a proposta é muito interessante.

As escolas têm autonomia de construir a proposta que deseja, independente de Governo. (Professor Luis Etevaldo).

Eu adotei os Referenciais Curriculares nas duas escolas em que leciono, pois acredito que é a melhor proposta para a Educação Física. (Professor Gilmar).

Essa Escola tem uma história de luta, mas estamos nos moldando às experiências dos Governos. Nós temos coragem, temos apoio legal para construir um projeto de escola que sonhamos e desejamos. O que nos falta? (Professora Jane).

Para Marques (1995a, p. 132), o projeto pedagógico institucional valida-se não só pelo seu conteúdo intrínseco, mas pela forma consensual como se constrói e se expressa, sendo resultado de um processo de elucidação discursiva o mais próximo possível das condições ideais de fala.

Acho que a riqueza está no debate, o que faz com que o grupo da escola se fortaleça e compartilhe os nossos saberes da sala de aula com nossos pares. (Professor Gilmar).

A sociedade não é algo estático, mas está em constante processo de mudança. Por isso, como espaço de promoção de aprendizagens, a escola deve interpretar como os conhecimentos estão sendo produzidos e como os alunos aprendem as diferentes linguagens que ampliam o acesso ao conhecimento, enfim, a escola deve estar atenta a essas mudanças da contemporaneidade.

A escola e a educação escolar vão surgir exatamente no momento em que a educação na família já não der mais conta das novas possibilidades de conhecimento.

Segundo Oliveira (2002, p. 123), o homem é o único ser que necessita de uma instituição específica, ou de uma antecâmara – a escola

– que o prepare para entrar no exercício cotidiano da maturidade entre seus pares. Na verdade, para o autor, a escola é como uma estação em que os sujeitos em processo de formação são, gradativamente, preparados para a sociedade.

Nessa perspectiva, emerge a necessidade de uma instituição que assuma essa responsabilidade educativa. Daí que a ideia/modelo de escola é uma invenção da modernidade e tem o propósito de garantir a promessa de construção de um homem capaz de constituir-se a si próprio e ao mundo no intento de almejar o esclarecimento, a autonomia, enfim, a condição de cidadão com todos os direitos de viver numa sociedade democrática.

Na medida em que a escola se constitui o lugar legitimado socialmente para ensinar o conhecimento científico e contextualizar os saberes produzidos pela humanidade, na perspectiva laica, para Fensterseifer (2006, p. 151) ela tem sua razão fora de si, ou seja, os saberes, os conhecimentos mobilizados/tratados pedagogicamente em seu âmbito não são próprios, mas decorrentes da produção da humanidade que, por sua vez, são histórico-socioculturais. E, para o autor, a escola só se justifica quando essa máxima é reconhecida; portanto, a escola é o lócus onde o conhecimento da humanidade recebe o tratamento da razão crítica. Por isso, segundo o autor, o que melhor se pode fazer no seu interior não é independente do exterior.

Por essa razão, para Fensterseifer (2006), a escola concebida na perspectiva republicana trata o conhecimento a partir do seu caráter de universalidade, mesmo que em determinados momentos do processo educativo se depare com tensionamentos, resistências de proposições, de concepções, pois é isso que garantirá a possibilidade de movimento de mudança e este é o caráter da escola republicana: servir de contraponto a um modelo de ensino totalitário.

A escola sempre será um espaço de tensionamento das questões relativas ao seu papel e compromisso social, bem como ao tratamento dos saberes. Nesse sentido, Fensterseifer (2006, p. 152) reconhece que a escola é um dos espaços sociais que tem a tarefa de promover a educação humana. Por isso, conceber o ensino escolar na perspectiva republicana significa compreender que sua essência está no princípio de promover a educação, no sentido de os sujeitos ultrapassarem a dimensão do senso comum em direção à razão crítica.

Outra forma de expor essa compreensão é afirmar que o conhecimento no espaço da escola, em boa medida, não é produzido por ela, e por isso Fensterseifer (2006) também chama a atenção de que a

sua razão está fora de si (exterior), que os conhecimentos são produzidos exteriormente a ela, ou seja, pela humanidade e, por essa razão, a sociedade demanda a experiência da escola para tematizar e contextualizar tais saberes. O que não significa ignorar que em seu interior construa-se aquilo que Tardif (2002) denomina de “saberes da experiência”.

A escola deve, portanto, potencializar o processo de aprendizagem dos conteúdos dos componentes curriculares, entendendo que os mesmos são decorrentes da produção humana. Nessa direção, os conteúdos não são saberes da escola, mas saberes do mundo e para o mundo, produzidos socialmente e devem ser problematizados, contextualizados e sistematizados com o propósito de compreender o conhecimento a partir da razão crítica.

Para que se garanta uma compreensão crítica dos conteúdos da escola, faz-se necessário, segundo Fensterseifer (2006, p. 153), um ensino que tenha uma intenção pedagógica. Mas toda ação de ensinar tem uma intenção pedagógica. Assim, em que residiria uma intenção pedagógica na escola? Diferenciaria de uma intenção pedagógica da educação familiar, por exemplo? Fundamentalmente, na educação escolar a intenção pedagógica deve ser a de potencializar ao educando uma releitura do mundo a partir de uma compreensão crítica, pois dessa posição deriva seu esclarecimento e autonomia social. A educação escolar tem a função de tematizar/esclarecer os saberes produzidos pela humanidade, ou seja, o princípio pedagógico que move a intervenção da prática pedagógica é desnaturalizar os saberes.

A escola, portanto, para cumprir seu papel social, deve produzir aprendizagens, gerar curiosidade nos alunos, tornando-os questionadores, para que muito mais que buscar respostas tenham a capacidade de indagar sobre as “verdades”. Por isso, segundo Boufleuer (2004, p. 5), a escola deve oportunizar aos educandos que apresentem seus conteúdos culturais, incorporem modos de ser e se relacionar e, ainda, que adquiram habilidades e competências para se inserirem na sociedade.

No espaço da escola, os componentes curriculares devem tematizar os conteúdos produzidos pela humanidade, que são culturais, históricos e sociais. Afinal, entende-se que o conhecimento é uma produção humana e sua essência está na própria condição de provisoriedade: a cada nova geração, novas experiências, novas aprendizagens, novas compreensões são elaboradas. Essa característica de mudança do saber vai exigir da escola novas formas de relação do

trato com o conhecimento, novas metodologias, novas estratégias, além de um permanente e constante movimento de reinventar o processo de ensino-aprendizagem.

É muito importante entender a escola como uma instituição social que tem a tarefa de educar, de ensinar, de transformar, de desenvolver as competências e habilidades dos educandos, de potencializar a razão crítica dos mesmos. Uma instituição que almeja o esclarecimento e a autonomia para que os educandos se reconheçam como indivíduos e assumam responsabilidades e ações na sociedade. Todo esse conjunto de pressupostos, porém, só terá um ambiente favorável para fomentar esses desafios quando se reconhecer que a instituição escola, segundo Marques (1995a), se faz nas e pelas relações intersubjetivas dos sujeitos que a compõem – professores, alunos, funcionários, pais, enfim, toda a comunidade escolar.

Essa concepção de educação escolar vai ser determinante para a compreensão de que a instituição escola mobiliza e trabalha não só com conteúdos destituídos de sujeitos, que não são mentes solitárias e vazias, segundo Marques (1995a, p. 90), mas pressupõe estruturas de sentidos, de significados, de diferentes linguagens num contexto cultural em que se constitui o imaginário social e as dimensões simbólicas e onde se situa a vida humana enquanto sociedade, cultura e identidades pessoais.

Quando a escola se reconhece como uma instituição que potencializa a dimensão imaginária dos sujeitos envolvidos num processo educativo, ela se coloca como um espaço social que contribui para a estruturação simbólica do cenário social, onde acaba constituindo uma rede simbólica, socialmente legitimada, cujos sujeitos se reconhecem como produtores/autores do conhecimento. Dessa forma, pode-se conceber a instituição escolar como produtora de sentidos e significados sempre buscando contribuir com a autonomia dos sujeitos sociais. E, também, reconhecer que a mesma é resultado de um produto histórico da ação humana, individual e coletiva.

Querer a instituição escola como produtora de sentidos e significados é compartilhar com a concepção de uma educação que almeja, para seus educandos, um ensino pautado na universalidade do conhecimento, na pluralidade dos saberes, na diversidade cultural, no convívio com a pluralidade das preferências, no respeito à identidade de cada um e no respeito pelas opções e escolhas. Isso significa, segundo Marques (1995a, p. 97), que os valores pelos quais opta a escola só podem ser consensualmente construídos e validados na livre

conversação e na discussão argumentativa de toda a comunidade reunida *na e em* torno da escola.

4.7.2.4 Formação continuada

Quanto à formação continuada, o PPP da Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes (2011, p. 18-19) sugere a criação de espaços para a reflexão permanente, em que o professor dialoga com a realidade e com os demais profissionais da educação, pois se acredita que essa formação só será construída quando os professores tomarem consciência de que são produtores de seu saber. Para que se efetive de fato, é necessário garantir o espaço/tempo de formação, um planejamento de calendário, mas fundamentalmente que se defina o que deverá ser abordado na formação continuada, ou seja, ela deverá estar articulada à proposta geral da escola e aos anseios de seus agentes.

Nós, professores, estamos apostando que a formação continuada é que poderia potencializar a reflexão individual e coletiva; portanto, o desafio é como vamos desenvolver a aprendizagem frente ao perfil de alunos que a nossa escola recebe hoje. (Professora Jane).

Ao expor essa reflexão ao coletivo, a própria professora explicita:

Devemos ressignificar nossa prática do cotidiano. Portanto, entendo que vamos ressignificar a nossa prática quando abandonarmos as nossas práticas tradicionais e os instrumentos (provas, exames, castigos). (Professora Jane).

Que é complementada pelo servidor:

O professor, além de repensar o seu papel, o professor deve reciclar a sua forma de ensinar. (Luis – Servente da Escola).

Segundo Nóvoa (apud BRACHT et al., 2003, p. 75), as práticas de formação continuada organizadas individualmente em torno dos professores podem ser úteis para aquisição de conhecimentos e de

técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Para o autor, apenas as práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional.

Propõe o autor que a formação passe pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico, e por uma reflexão crítica sobre a sua aplicabilidade. A formação passa, portanto, por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. Nesse sentido, Nóvoa (apud BRACHT et al., 2003, p. 77) afirma que o esforço de formação contínua passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: *saberes de uma prática reflexiva; saberes de uma teoria especializada; saberes de uma militância pedagógica.*

Reconhecer-se como produtor de sua profissão é o que sugere Nóvoa (1997). Ressalta, porém, que não basta mudar o profissional, é preciso mudar os contextos em que ele intervém. A escola, no entanto, não pode mudar sem o empenho dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. Então, propõe-se a necessidade de articular a formação continuada com a gestão escolar, as práticas curriculares e as necessidades dos professores.

4.7.2.5 Currículo

O documento apresenta uma concepção de currículo que deve contemplar o contexto social, e seus propósitos e objetivos expressos não devem estar descolados dos desejos e anseios da comunidade escolar. O currículo é algo flexível e dinâmico, necessitando permanentemente de reflexões sobre o processo de produção de conhecimento escolar. Aponta o documento que na organização curricular é necessário considerar alguns pontos básicos, sendo o primeiro que o currículo não é um instrumento neutro e cabe à escola desvelar os componentes ideológicos do conhecimento escolar, a partir de uma análise interpretativa e crítica. O segundo ponto é que o currículo não pode estar separado do contexto social e, finalmente, o terceiro ponto diz respeito à organização curricular adotada pela escola, a qual deve visar à redução do isolamento entre as diferentes disciplinas curriculares, buscando uma interação que supere a hierarquização e a fragmentação, abrindo-se a uma relação de cooperação.

Para Goodson (1995, p. 31), a palavra *currículo* deriva da palavra latina *scurrere*, que significa correr, e refere-se a curso. As implicações etimológicas, com isso, definem o currículo como um curso a ser seguido, ou apresentado como prescrição. A etimologia destaca que o currículo deve ser entendido como o conteúdo apresentado para estudo. Nessa visão, contexto e construção sociais não constituem problema, dado que, por implicação etimológica, o poder de “definição da realidade” é posto firmemente nas mãos daqueles que “esboçam” e definem o curso, reforçando a relação entre currículo e prescrição. Essa concepção de currículo vinculado à prescrição foi forjada há muitos anos, e sobreviveu com o passar do tempo, fortaleceu-se e, atualmente, ainda ocupa espaço na educação escolar.

É importante destacar que o conceito de currículo no conjunto das questões educacionais vai se modificando, se transformando, se (re)-fundando a partir de novos pressupostos teóricos que o contexto histórico-cultural vai exigindo. Segundo Pirolo et al. (2005, p. 120), os conceitos de uma teoria organizam e estruturam a forma de se ver a realidade. Então, uma possibilidade de discernir as diferentes interpretações, compreensões, definições e/ou teorias a respeito de currículo é por meio do entendimento dos conceitos que elas empregam.

A esse respeito a autora acena com a existência de três tendências ou linhas teóricas de interpretação de currículo, a saber: *a) as teorias tradicionais*, cujos conceitos mais presentes são: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos; *b) as teorias críticas*, cujos conceitos mais comuns são ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo e relações sociais de produção, conscientização, inclusão, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência; e *c) as teorias pós-críticas*, cujos conceitos que surgem com mais frequência são identidade, austeridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multi e interculturalismo.

A partir desse cenário complexo de currículo faz-se necessário indagar sobre a função social da educação escolar, uma vez que a escola, de certa forma, é uma representação legítima da sociedade, na qual os diferentes grupos sociais refletem e projetam suas concepções e expectativas, do campo social para o terreno da educação de temáticas e questões sociais, como já foi citado anteriormente. Nesse sentido, considera-se importante trazer para o debate, a reflexão a respeito de

educação e responsabilidade social que a escola deve assumir frente às demandas e desafios da contemporaneidade.

O debate coletivo acerca do PPP da escola foi um momento ímpar, no sentido de revisitar o texto à luz de novas reflexões e autocrítica, fundamentalmente sobre a compreensão de educação, o quê e como ensinar, o que remete à explicitação e ao entendimento de currículo. Pretende-se então, agora, expor alguns depoimentos que expressam o propósito desse momento histórico para a escola e seus agentes:

Penso que discutir o PPP é um esforço coletivo de traduzir nossas escolhas, teorias, políticas, concepções, visão de mundo, enfim, é sintetizar ideias. (Professora Joice).

Entende-se que o currículo estabelece o básico de que todo aluno tem o direito de aprender, além de definir um conjunto de expectativas de aprendizagens viáveis de serem alcançadas nas condições de tempo, realidade e recursos da escola.

Para Sacristán (2000, p. 102), o currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e sem sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam. Dessa forma, segundo o autor, o seu valor real para os alunos que apreendem seus conteúdos, depende desses processos de transformação aos quais se veem submetidos.

No entendimento de Goodson (1995, p. 11), para se compreender o significado de currículo é necessário reconhecer que ele é decorrente de um processo histórico, ou seja, a história de currículo não é algo fixo, estático, natural, mas sim dinâmico, um artefato social e histórico, sujeito a sofrer mudanças e flutuações. O currículo, para o autor, está em constante fluxo e transformação, o que significa que vai se constituindo nos diferentes períodos históricos e forjando diferentes significados de palavras, tais como educação, escola e disciplina. Nessa perspectiva, o currículo não é um processo lógico, mas social, e isso significa, para o autor, que o currículo não deve ser resultado de um processo lógico, mas de um processo social no qual convivem, lado a lado, fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, enfim, determinantes sociais.

Devemos refletir sobre o nosso PPP no passado, presente e o que desejamos para o futuro, ou seja, o que objetivamos das nossas construções. O que soubemos construir no presente? O que podemos projetar para o futuro? (Professora Jane).

Para Sacristán (2000, p. 101), o campo do currículo não é somente um corpo de conhecimentos, mas uma dispersa e ao mesmo tempo encadeada organização social. Compreender o currículo nessa dimensão, para o autor, significa “olhar” para o currículo não como um objeto, mas como um fenômeno social e histórico que cria em torno de si diversos campos de ação, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam em sua configuração, incidindo sobre aspectos diversos.

Nesse sentido, entendo, devemos nos perguntar: O que nós temos? O que queremos enquanto Escola? O que os alunos esperam de nós em termos de conhecimento? (Professora Iara).

Também nessa linha de crítica, Goodson (1995) afirma que a lógica de currículo como prescrição está sustentada em torno da escolarização estatal e da sociedade, segundo a qual o controle reside nos governos centrais, nas burocracias educacionais ou nas comunidades universitárias. O autor denomina esse cenário de místicas a partir de dois mundos: a primeira, definida como a retórica prescritiva; e a segunda, da escolarização como prática. Ambas, para Goodson (1995, p. 68), se beneficiam dessa coexistência pacífica. As prescrições curriculares estabelecem, com isso, esses parâmetros que podem, no entanto, ser transgredidos e ocasionalmente ultrapassados, salvo se a retórica da prescrição e da administração não for desafiada.

Segundo Marques (1995a, p. 63), o princípio organizativo da aprendizagem na sociedade contemporânea exige novo sistema consensual de controle, com base agora não mais no costume apenas, mas num sistema de normas legais e convencionais, em que a necessidade de uma ordenação mais ampla do poder se expresse como ordem jurídica formal. Trata-se, para o autor, de um novo princípio organizativo, baseado não mais na ordem natural da sobrevivência grupal-familiar, mas na ordem da fundação de um poder como base do agir consensual, poder este que, nesta nova ordem, não é atributo de algum indivíduo, mas sim de uma comunidade.

Convém retomar a passagem anterior, quando o professor expressa a importância da autonomia pedagógica que os professores têm nas escolas. Um estudo realizado por Martin Carnoy (2009) procura compreender a aprendizagem escolar investigando três países da América Latina: Brasil, Chile e Cuba, e como questão central o papel/função do Estado nas instituições escolares dos respectivos países. Considerando as diferenças entre os três países, especialmente Cuba, a pesquisa mostra o quanto são diferentes os papéis que o Estado desempenha na educação. A pesquisa conclui que as crianças de Cuba têm um maior aproveitamento escolar e mais oportunidades de aprendizagem em relação às crianças do Brasil e do Chile, e isso se faz, sobretudo, a partir de quatro maneiras:

1º) O currículo cubano não aborda tanto conteúdo quanto alguns livros didáticos (no Brasil), mas, basicamente, todos os estudantes cubanos estudam todo o conteúdo do currículo cubano especificado. No Brasil e no Chile, o escopo curricular varia muito de escola para escola. Em comparação com Cuba, o que se vê nos livros didáticos brasileiros e chilenos não é necessariamente uma medida do conteúdo a que as crianças são expostas durante o ano letivo.

2º) Os professores da escola primária cubana têm um nível mais alto de conhecimento de conteúdo, especialmente em matemática. Os estudantes são melhor preparados no conhecimento do conteúdo e, dessa maneira, o currículo que ensinam, quando se tornam professores, pode ser mais exigente.

3º) A formação do professor cubano é organizada rigidamente em torno do ensino do currículo nacional obrigatório. A teoria pedagógica e o desenvolvimento da criança também são uma parte importante na formação do professor, mas não em detrimento de aprender a alcançar os objetivos curriculares.

4º) Os professores são supervisionados de perto em seu trabalho em sala de aula pelos diretores e vice-diretores. Toda a escola cubana está focada no ensino e a responsabilidade principal dos gestores escolares é assegurar que os alunos estão alcançando os objetivos acadêmicos claramente especificados. (CARNOY, 2009, p. 122).

Mas, para além dessas quatro maneiras de se fazer educação em Cuba, importa destacar como é concebido o conceito de *autonomia* no processo educativo escolar naquele país.

Segundo Carnoy (2009, p. 119), como no Brasil os diretores de escola são muito autônomos, variando significativamente sua capacidade gerencial, as escolas são, muitas vezes, deficientemente organizadas e os professores recorrem às suas próprias estratégias. O pesquisador afirma que existem diversos motivos pelos quais os professores têm considerável autonomia e, em muitos casos, até mesmo total liberdade em sala de aula. E um dos motivos é a falta de capacidade de muitos diretores de escola para assumir a liderança pedagógica.

Na ausência dessa capacidade gerencial, os professores, segundo Carnoy (2009, p. 119), necessariamente se encarregam de definir como aplicam o currículo obrigatório. A pesquisa aponta que, no Brasil, como os diretores de escola carecem de liderança pedagógica e de capacidade gerencial, assim como de autoridade supervisora (muitas vezes até nas escolas privadas), o professor individualmente acaba assumindo a maior parte da responsabilidade pela implementação das reformas e pela melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Outro aspecto a ser destacado da pesquisa realizada por Carnoy (2009, p. 121) é que em Cuba as reformas educacionais propostas pelo governo e o currículo nacional estão intimamente conectados à formação do professor e ao desenvolvimento profissional, pois ambos são dirigidos pelo Ministério e garantem que a formação dos professores esteja focada na transmissão eficaz do currículo nacional.

Destaca-se que Cuba e Chile têm um currículo nacional obrigatório, o qual deve ser seguido por todas as escolas públicas e privadas, além de usarem os mesmos livros didáticos. No Brasil, o Ministério da Educação aprova um conjunto de livros didáticos de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais e, em seguida, as secretarias estaduais, as secretarias municipais e as escolas escolhem seus livros didáticos.

Isso passa a impressão de que se deve debater sobre o conceito de autonomia do professor, a autonomia da escola e seus agentes sociais, fundamentalmente quando se pensa numa escola laica. A autonomia não significa necessariamente perder de vista os ideais de um projeto gestado, pensado e desejado pelo coletivo da comunidade escolar, mas, ao contrário, que fundamentalmente garanta o compromisso e a

seriedade pela qualidade de ensino. A seguir, traz-se um depoimento que expressa o entendimento de autonomia do ser professor da escola:

Onde está a autonomia nossa, onde está a autonomia da nossa escola? Eu não acredito da nossa autonomia coletiva, por exemplo, estão aí as Lições do Rio Grande. (Diretor Arlindo).

As questões legais existem, nós estamos subordinados às questões legais do Estado, mas, por outro lado, nós temos autonomia pedagógica. (Professor Luis Etevaldo).

Segundo Neves (1995, p. 95), pensar a autonomia da escola atualmente implica uma ruptura no modo tradicional de compreender e atuar na realidade, pois a autonomia impõe um novo padrão de política, planejamento e gestão educacionais, tanto do ponto de vista da escola como dos sistemas de ensino. Para a autora, a autonomia da escola é, pois, um exercício de democratização de um espaço público: é delegar ao diretor e aos demais agentes pedagógicos a possibilidade de dar respostas ao aluno responsável.

A autonomia da escola, para Neves (1995, p. 99), deve existir para atender a especificidades do ensino, do concreto à qualidade da educação que se faz no dia a dia. Se a escola só recebe ordens, leis, deliberações para cumprir, transforma-se em órgão tutelado, perde seu espaço de liberdade e autonomia e reduz a capacidade de mediar, tão própria do ato educativo.

Percebe-se que existe uma compreensão e uma prática diferenciada do conceito de autonomia entre a educação cubana e a brasileira. Fez-se esta breve abordagem do ensino em Cuba, Chile e Brasil por entender que, mesmo com as diferenças políticas, sociais, educacionais, culturais, econômicas, entre outras, pode-se aprender com essas experiências, revisitar e reavaliar o fazer docente.

Reconhece-se, porém, que o desafio é garantir esta unidade de desempenho nacional num regime democrático, pluralista, como é o Brasil, onde Estado e Governo não coincidem integralmente, que é diferente de Cuba.

4.7.2.6 Políticas públicas de educação na perspectiva da inclusão

O PPP da escola explicita que Políticas Públicas denota um conjunto de ações que visam ao bem comum da sociedade, demandadas pela própria população, mas desencadeadas pelas esferas federal, estadual e municipal. No caso da educação, o documento de políticas públicas está voltado ao ensino de qualidade e, basicamente, ao acolhimento das pessoas com deficiência para sua inclusão nos espaços escolares.

A escola assumiu as proposições da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (SEESP/MEC, 2008). Uma das ações desencadeadas pela escola foi a implantação da Sala de Recursos Multifuncional, a fim de realizar o Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da Educação Inclusiva, que é compreendido, como o

atendimento oferecido aos aluno/as com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação [...]. Tem a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos/as, considerando suas necessidades específicas. (ESCOLA ESTADUAL CHICO MENDES, PPP, 2011, p. 12).

Na análise do texto que trata da educação inclusiva fica a impressão de certo reducionismo à educação especial, quando se entende que a educação, na perspectiva da inclusão, deve ser muito mais ampla e não só voltada às pessoas com necessidades educativas especiais. Nas reuniões semanais da área das **Linguagens e Tecnologias** e das aulas de Educação Física que foram acompanhadas foi possível perceber, e mesmo nos próprios depoimentos dos professores, os muitos casos de dificuldades cognitivas de aprendizagem dos alunos, cujas causas são as mais variadas, entre as quais o Distúrbio de Déficit de Atenção e a Hiperatividade. Muitos casos eram e foram identificados e encaminhados pela Coordenação Pedagógica para o acompanhamento e tratamento nos Centro de Atendimento Psicossocial (CAPS), porém muitos alunos relataram que faziam o tratamento até um determinado tempo e depois o abandonavam.

Essa contextualização é para se ter a ideia da complexidade que é uma sala de aula e do quanto é importante a escola fazer sua parte, assim como a família. Passa-se, a seguir, a compartilhar alguns depoimentos que expressam como a escola está percebendo esse desafio que é a educação na perspectiva da inclusão:

Nós damos o que somos, nós fomos educados para a disciplina, para o preconceito, etc. (Professora Jane).

Se a nossa escola é inclusiva, devo exigir e não deixar de ensinar e exigir rendimento. (Professora Márcia).

Para Goodson (1995, p. 8), o “currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos.” Nesse cenário, os sujeitos que compreendem o processo educativo na escola interagem e se deparam com situações e desafios sociais, como conflitos simbólicos e culturais, de raça e gênero, determinantes sociais e rituais. Para tanto, o currículo, além de desenvolver o conhecimento, também abre a possibilidade de tratar questões definidas como desafios sociais, ao ser introduzido nas disciplinas, como, por exemplo, conteúdos de direitos humanos, educação sexual, educação especial, drogas, violência.

Temos o direito de pensar numa escola inclusiva. (Professora Maria Ester).

Estamos vivendo um momento de mudanças e crise na educação e devemos nos preparar, acho que a escola não está acompanhando como deveria. (Professor Luis Etevaldo).

Se atualmente o currículo está, também, tematizando essas questões sociais, não há garantia disso continuar nos próximos anos, o que significa reconhecer que a essência é sua capacidade de mutação, de se constituir como algo dinâmico e temporal. Deve-se destacar que o currículo é que dá sentido e significado ao processo educativo na escola, que, além de oportunizar a apropriação do conhecimento e de debater as questões de ordem social, compreende que existem sujeitos nessa relação que vão se constituindo. Ou seja, que o currículo deve ser

percebido como um fator de “produção de sujeitos dotados de raça, gênero, classe, religião.” (GOODSON, 1995, p. 10).

Não podemos perder de vista qual o público-alvo da nossa escola Chico Mendes. (Professora Maria Ester).

Para o autor, o currículo vai além de ser uma possibilidade de expressão de interesses sociais determinados, pois também produz, nos sujeitos, determinadas identidades e subjetividades sociais. Por isso, a compreensão do currículo, numa perspectiva histórica, para Goodson (1995, p. 10), não deve estar centrada numa preocupação epistemológica com a verdade ou validade do conhecimento, nem na análise das questões pedagógicas do passado numa perspectiva da historiografia tradicional, mas sim da concepção de uma história do currículo a partir da abordagem histórico-social, centrada numa epistemologia social do conhecimento escolar, preocupada com os determinantes sociais e políticos do conhecimento educacionalmente organizado.

4.7.2.7 Opção metodológica

O documento propõe, para este item, o desenvolvimento de metodologias diversificadas, buscando o atendimento às necessidades específicas dos educandos. O texto anuncia que a escola tem uma opção metodológica pela prática da pesquisa desenvolvida por meio de projetos educacionais, proporcionando a participação, investigação e uma ação educativa que visa ao processo ensino-aprendizagem numa abordagem interdisciplinar. Propõe, também, o desenvolvimento de metodologias diversificadas, buscando o atendimento às necessidades específicas de cada aluno e, quando necessário, poderá acontecer o atendimento individual ou em pequenos grupos.

Às vezes eu planejo coisa diferente, forma diferente, mas daí eu chego à escola e o aluno não tem mostrado motivação, envolvimento, ele não dá retorno. (Professora Renata).

Nosso aluno se contenta com pouco, ele tem sentido de minoridade. (Professora Sonia).

Trabalhar com a educação, com o ensino, sempre é um desafio humano. Por isso, para Freire (2010, p. 79), o professor deverá ter a convicção de que mudar a realidade é difícil, mas é possível, que é preciso programar a ação político-pedagógica, seja na educação de crianças, de jovens ou de adultos.

Para o autor, um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem trabalha na formação e educação de pessoas, é o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. No mundo da História, da cultura, da política, constata-se não para se *adaptar*, mas para *mudar*.

Condiz o depoimento das professoras citado anteriormente, mas deve ser compreendido que os professores também devem se sentir desafiados a procurar outras formas ou possibilidades de intervenção pedagógica. Como diz Freire (2010, p. 23), não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender, portanto, ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar.

Freire (2010, p. 84) destaca, entre tantos aspectos importantes para se ensinar: a curiosidade e a criticidade. Uma prática educativa exemplar, para o autor, deve interceder pela experiência que potencializa a curiosidade epistemológica do educando e, em consequência, do educador. Nenhuma curiosidade se sustenta eticamente no exercício da negação da outra curiosidade. Para o autor, o bom clima pedagógico-democrático é que o educando vai aprendendo à custa de sua prática mesma que sua curiosidade, como sua liberdade, deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício.

O professor, segundo Freire (2010, p. 85) deve saber que sem a curiosidade que lhe move, que lhe inquieta, que lhe insere na busca, não *aprende nem ensina*.

Significar os conhecimentos é o desafio dos professores de como transformar as informações em conhecimento. (Professora Jane).

O que é aprendizagem se não é modificação? (Professor Gilmar).

O professor deve estimular a pergunta e, em contrapartida, a reflexão crítica sobre a própria pergunta. Isso não significa que se deve reduzir a atividade docente em nome da defesa da curiosidade necessária, puro vai-vem de perguntas e respostas. A dialogicidade na aula não deve negar a validade de momentos explicativos, narrativos, em que o professor expõe sobre ou fala de seu objeto. O fundamental, para Freire (2010, p. 86), é que professores e alunos saibam que a postura deles é dialógica, aberta, curiosa, indagadora, o que importa para o autor é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*.

Neste sentido, para Freire (2010, p. 86), o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do *movimento* de seu pensamento, antes de qualquer tentativa de discussão técnica, de materiais, de métodos. Para uma aula dinâmica, é preciso, segundo o autor, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano, é ela que faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer.

A compreensão sobre a metodologia que expressa o documento, de fato, representa um avanço conceitual importante, porém, percebem-se muitos desafios para sua implementação enquanto uma prática de sala de aula.

Perrenoud (1997) afirma que cada professor organiza à sua maneira o trabalho dos alunos e a didática nesse cenário, se colocando com a função de regular a natureza e a intensidade do trabalho exigido aos alunos. O autor propõe, para superar a didática tradicional, que se caracteriza pelas conhecidas lições, exercícios e momentos de controle das aquisições, uma nova didática pautada pelos seguintes aspectos:

- a) A importância dada ao aluno, como sujeito ativo da sua aprendizagem, mais do que ao professor enquanto transmissor de conhecimentos.
- b) A insistência sobre a construção progressiva de saberes e de saber-fazer, não só através de uma atividade adequada, mas também através de interações sociais, tanto entre os alunos como entre o professor e o aluno.
- c) A vontade de levantar obstáculos entre a disciplina de privilegiar as competências funcionais e globais em oposição à aquisição de noções e de saberes fragmentados.

- d) A vontade de tornar a escola receptiva à vida, de consolidar as aprendizagens escolares nas experiências cotidianas, na “vivência” dos alunos.
- e) O respeito pela diversidade das personalidades e das culturas.
- f) A valorização da autonomia da criança, do *self-government* do grupo-turma pelo menos dentro de certos limites.
- g) O valor consagrado à motivação intrínseca, ao prazer, à vontade de descobrir e de fazer, em oposição ao método de promessa e ameaças.
- h) A importância dada aos aspectos cooperativos do trabalho escolar e do funcionamento do grupo-turma, em oposição às tarefas estritamente individuais e à competição entre os alunos.
- i) A importância dada à educação e ao desenvolvimento da pessoa, em oposição a uma ênfase exclusiva sobre os saberes ou os saber-fazer. (PERRENOUD, 1997, p. 84).

Verifica-se que muitos desses aspectos apontados por Perrenoud (1997) são contemplados no PPP da Escola Chico Mendes, porém existe sempre uma tentativa e, por vezes, um distanciamento e, por que não dizer, um desafio de tornar realidade o que está posto nos documentos.

Para Perrenoud (1997 p. 84), nem todos os movimentos pedagógicos e nem todos os professores concedem a mesma importância a todos esses temas. Mas, para ele, quaisquer que sejam a intencionalidade e as ênfases, a ruptura com as didáticas tradicionais traduz-se sempre numa redefinição das tarefas educativas. Deve-se dizer, porém, que os professores desenvolvem durante o ano letivo projetos por “dentro” das disciplinas, bem como projetos mais amplos propostos pela coordenação pedagógica da escola e que envolvem toda a comunidade escolar, mas ainda se percebe a dificuldade e o desafios de se conceber projetos interdisciplinares.

4.7.2.8 Avaliação

O tema da avaliação está sempre presente nas práticas educativas e não é diferente na Unidade Didática de Futebol Sete, ministrada pelo professor Gilmar. Por isso, neste item propõe-se a compreender o que

significa, que estratégias, que instrumentos, o que é avaliado, quando, por que e, fundamentalmente, o lugar que o aluno ocupa nesse processo avaliativo do componente curricular da Educação Física.

Segundo Nascimento (1989, p. 12), discorrer sobre avaliação implica considerar os aspectos que lhe são determinantes, ideológicos, políticos, culturais e considerá-los, envolvendo-nos com questões desta natureza: *Que educando se quer formar? Que sociedade se quer construir? Que valores se defende? Avaliar quando, para quê, por quê e como?*

Para o autor, as respostas dadas a essas questões revelam a concepção de avaliação que permeia a prática pedagógica e mostram também que tipo de sujeito, de escola e de sociedade se está ajudando a construir através da forma como se avalia.

Especificamente na Educação Física, segundo Darido e Rangel (2008, p. 125), pesquisas desenvolvidas nos anos de 1990 do século passado indicaram que, atualmente, o paradigma tradicional que prioriza o produto, a quantificação e a avaliação por meio de testes, divide a preferência e o espaço com a visão mais processual, abrangente e qualitativa.

Os resultados das pesquisas que investigaram a avaliação de Pinto (1990), Souza (1993), Alegre (1993), Rios (1996), Darido (1999 apud DARIDO; RANGEL, 2008, p. 125) mostraram, também, que em depoimentos aos pesquisadores, muitos professores reconhecem que, em sua formação inicial, não obtiveram conhecimentos consistentes a respeito de como encaminhar a avaliação na prática pedagógica.

A avaliação, na educação, é um desafio no sentido de superar uma concepção de controle de conduta, de poder, seleção, hierarquização e, na Educação Física, esse contexto tem mais um agravante, pois a tradição de avaliação na área baseava-se nos princípios das Ciências Naturais. Agora que a Educação Física, legalmente, é reconhecida como componente curricular, novos desafios são postos não só na esfera da avaliação, mas em todas as dimensões e competências que se exige de uma disciplina curricular.

Para Sacristán e Gómez (1998, p. 295), a avaliação é uma “prática” que significa estar frente a uma atividade que se desenvolve seguindo certos usos, que cumpre múltiplas funções, que se apoia numa série de ideias e formas de realizá-la e que é a resposta a determinados condicionamentos institucionalizados do ensino. Nesse sentido, para o autor, compreender a avaliação é entrar na análise de toda a pedagogia que se pratica.

A avaliação do professor vai expressar sua prática pedagógica, suas concepções, seus valores, a relação professor-aluno, enfim, a avaliação é uma prática que pode ter muitos significados e sentidos, mas entende-se que o seu objetivo primeiro é o de ser uma prática educativa.

Sacristán e Gómez (1998, p. 296) ressaltam que não é uma ação esporádica ou circunstancial dos professores e da instituição escolar, mas algo que está muito presente na prática pedagógica. Então, avaliar, para os autores, é:

Qualquer processo por meio do qual alguma ou várias características de um aluno/a, de um grupo de professores/as, um grupo de estudantes, de um ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiais, professores/as, programas, etc., recebem a atenção de quem avalia, analisam-se e valorizam-se suas características e condições em função de alguns critérios ou pontos de referência para emitir um julgamento que seja relevante para a educação.

O documento expressa que a avaliação tem um caráter de diagnóstico que se destina a ajudar a conhecer as relações do sujeito, informar sobre seu desenvolvimento e manifestações diante de diferentes situações, podendo identificar as barreiras que estejam impedindo ou dificultando o processo de aprendizagem. A escola faz a opção da avaliação pautada nos princípios de uma abordagem vygotskiana. Quanto à expressão em registro, a escola adota, para as Séries/Anos Iniciais, o Parecer Descritivo Semestral; na Educação de Jovens e Adultos, o Parecer Descritivo Anual; e, nas Séries Finais a avaliação é expressa trimestralmente através de notas na escala de 0 (zero) a 100 (cem), devendo o educando atingir, no final do ano letivo, a média 50 (cinquenta) para aprovação.

Sacristán e Gómez (1998, p. 309) constataam que nem toda avaliação aplicada nos ambientes escolares acaba sendo formal e expressamente pautada num julgamento, traduzida numa nota, numa percentagem, numa palavra. Muitas vezes, dizem os autores, a avaliação dos professores é decorrente de observações, de questões de ordem subjetiva, de maneira informal e não refletida necessariamente, num registro de nota, nem sequer verbalizada. Essa observação e distinção, segundo os autores, é importante porque uma atitude de avaliação permanente por parte do professor(a) – a avaliação contínua – é inerente

à direção consciente dos processos educativos, sem ser preciso ficar o professor registrando as notas. Isso significa, para os autores, que ao propor a expressão dos resultados da avaliação se faz referência aos itens pautados em julgamentos formais, já que tudo se encontra dentro do que se denomina *avaliação informal*.

A respeito do “**porquê**” se avaliar em seu componente curricular, o professor Gilmar explicitou:

Eu considero a avaliação muito importante, ela tem uma lógica na disciplina, ela não está solta, ela amarra os conteúdos.

Acho que avaliação é uma forma de valorizar o nosso trabalho, a Educação Física, também, e tem aquela coisa, que eles acham que Educação Física é só jogar, com o tempo eles percebem que é igual às outras disciplinas, mas, claro, a gente “cobra” coisas diferentes.

A avaliação também é para a gente ver o que ficou do que passamos de conteúdo. (Professor Gilmar).

Darido e Rangel (2008, p. 126) destacam que um dos elementos importantes da avaliação é que esta pode e deve oferecer ao professor subsídios para uma reflexão contínua sobre a sua prática no que se refere à escolha de competências, objetivos, conteúdos e estratégia, bem como auxilia na compreensão de quais pontos devem ser revistos ou ajustados para qualificar o processo de aprendizagem dos alunos.

No item que se refere ao **como** avaliar, o professor utilizou um conjunto de “instrumentos” denominados “pedagógicos” na Unidade Didática Futebol Sete quanto à participação nas aulas práticas (“treinos”), onde os alunos desempenham as seguintes funções: arbitragem, registro do *scout*, função de técnico e “jogador”; preenchimento da Apostila do Estudante, uniforme e valores.

Para o professor Gilmar, essa variedade de instrumentos tem o propósito de garantir uma avaliação processual, sistemática e contínua, pois a dinâmica e os momentos didático-pedagógicos utilizados confirmam a concepção de uma avaliação que busca superar uma prática avaliativa classificatória e excludente.

Quando o professor realiza, nas primeiras aulas, jogos para fazer o diagnóstico e definir os grupos de alunos para os “treinos” por níveis de aprendizagem e, também para montar equipes “equilibradas” para o campeonato de Futebol Sete, que ocorreu em todas as aulas da Unidade Didática, está fazendo uso de um instrumento avaliativo que tem como objetivo o desenvolvimento dos conteúdos da referida Unidade Didática.

Quando indagado “como” e “o quê” é avaliado na Unidade Didática do conteúdo esporte, o professor Gilmar deu o seguinte depoimento:

Como o esporte, tu não tem como fugir, a Apostila dá conta de uma parte mais teórica mesmo e avalio no dia a dia mais é a participação deles nas aulas. Porque ele, aluno, tá aprendendo, então não; é se ele faz ponto, se ele faz gol, não é a participação mesmo, a ajuda do colega, com o colega, o não atrapalhar já é alguma coisa porque tem muitos que são especialistas em atrapalhar. Por exemplo, como que eu vou dimensionar o avanço da criança, exemplo ele chuta direitinho, ele passa bem, mas no jogo ele não consegue fazer porque envolve outros elementos e, nesse sentido é bem complexo. Então até isso a gente quer reforçar pros alunos, então tudo tem que ficar bem claro pra eles, esse tipo de avaliação. (Professor Gilmar).

No item “o quê” avaliar, no entendimento de Darido e Rangel (2008, p. 128), entre as críticas frequentes ao modelo tradicional de avaliação, uma aponta para o fato de restringir-se ao domínio motor, como se a Educação Física implicasse somente o rendimento físico, e não as relações cognitivas, afetivas e sociais. Nesse sentido, para as autoras, a avaliação deve abranger as dimensões cognitiva (competências e conhecimentos), motora (habilidades motoras e capacidades físicas) e atitudinal (valores), verificando a capacidade de o aluno expressar o domínio dos conhecimentos da cultura corporal de movimento em diferentes linguagens: escrita, falada e corporal.

Nas aulas do professor Gilmar, especificamente nas Séries Finais, a avaliação contempla dois momentos. O primeiro, que fica sob a responsabilidade do professor do componente curricular, e implica estabelecer seus momentos de avaliação, instrumentos e procedimentos

pedagógicos, que tem um peso total de 90 (noventa pontos); e o segundo, definido pelos professores da área a partir do critério de envolvimento, participação e comprometimento, 10 (dez pontos).

A avaliação do componente curricular da Educação Física que contempla o primeiro momento consta dos seguintes pressupostos pedagógicos:

- a) *participação (corporal e conceitual – 50 pontos)*: nas aulas práticas (“treinos”, campeonato), intervenções, debates, questionamentos...
- b) *respeito e cooperação (10 pontos)*: com ênfase nos valores éticos, morais, de respeito com as diferenças, colaboração... Esse item é avaliado pelo conjunto dos professores da área, restando, portanto, 90 pontos, que são atribuídos especificamente pelo professor de Educação Física;
- c) *registros na apostila (20 pontos)*: contempla todo o conteúdo solicitado na apostila da Unidade Didática – Futebol Sete;
- d) *autoavaliação (10 pontos)*; e
- e) *uniforme (10 pontos)*: o uniforme nas aulas de Educação Física é vir com uma roupa adequada para as aulas práticas e não necessariamente um uniforme específico da escola.

Por incrível que pareça, se vale nota eles dão mais sentido, sabe? Porque nem tudo o que eles tão fazendo na aula eu vou tá avaliando, mas estou observando, claro que é interessante uma prova e tem sempre a autoavaliação que eles fazem, a questão do uniforme, que eu exijo, isso vale nota, pra eles virem. A apostila, que eles têm que ter, fazer leituras, então eles têm que participar sempre no início do ano. Paulo, a nossa área, por ser uma área que expõe no sentido físico, a gente procura saber do aluno, e eles levam pra casa uma ficha de dados deles e tal. Por exemplo, problemas que impeçam a prática, se toma medicamento, fator sanguíneo, tudo que a gente imagina que possa contribuir né, enfim, eles fazem um relato, é um cuidado. (Professor Gilmar).

Já em relação ao “**quando**” avaliar, Darido e Rangel (2008, p. 129) destacam a necessidade de o educador, no processo de avaliação, responder às seguintes questões: *que sabem os alunos em relação ao que se quer ensinar? Que experiências anteriores eles tiveram em*

relação ao que se deseja ensinar? Quais são os seus interesses e estilos de aprendizagem? Na presente análise, essas questões foram contempladas na Unidade Didática Futebol Sete, desenvolvida pelo professor Gilmar.

Uma vez definidos os instrumentos de avaliação pelo professor Gilmar, os alunos tiveram conhecimento a seu respeito, mas fundamentalmente de **quando** ocorreriam os momentos avaliativos. Assim, a Unidade Didática Futebol Sete teve um processo contínuo, em que os alunos tinham papéis a desempenhar em todas as aulas, como, por exemplo, preencher a ficha do *scout*, ser árbitros, ser técnicos e participar efetivamente nos momentos dos “treinos” e dos jogos do Campeonato, além do preenchimento da Apostila do Estudante, onde semanalmente os alunos registravam dados a respeito dos resultados do Campeonato e das aulas semanais de Educação Física.

Para prospectar os saberes que os alunos detinham a respeito do conteúdo a ser trabalhado na Unidade Didática Futebol Sete, o professor Gilmar utilizou alguns instrumentos que lhe deram subsídios/elementos pedagógicos para a elaboração do seu Planejamento Anual. Esses contemplavam as observações das aulas do ano anterior, as filmagens para o diagnóstico, por exemplo, das intenções táticas individuais e fundamentalmente, sobre o que os alunos tinham como um saber do seu Mundo Vivido de Movimento Humano e de suas práticas corporais.

De “posse” de todo esse conjunto de saberes e mais o que trazia o *Referencial Curricular – Lições do Rio Grande* como conteúdo para o Ensino Fundamental, o professor Gilmar elaborou a sequência didático-metodológica para os alunos da 5ª a 8ª séries, a partir dos Temas Estruturadores, contemplando a Cultura Corporal de Movimento.

Os seus alunos tomam conhecimento a respeito do que vão estudar na Educação Física no respectivo ano letivo já na primeira aula, quando o professor expõe todo o seu planejamento de Educação Física, e onde são explicitados os Temas Estruturadores, seus objetivos e como serão desenvolvidos e avaliados os trabalhos, além de um conjunto de outras questões que vão surgindo durante o próprio processo de ensino-aprendizagem. Cada aluno recebe uma ficha no primeiro dia de aula para colar em seu *Caderno da Disciplina*, com a sequência dos Temas Estruturadores da Educação Física para o respectivo ano letivo, como se pode visualizar num exemplo da turma da 5ª série.

Quadro 12 – Sequência dos temas estruturadores da Educação Física – 2011 (T. 51)

Esportes	Ginástica	Práticas corporais expressivas	Jogos motores	Práticas corporais e sociedade	Práticas corporais sistematizadas e saúde
De invasão: Futebol Sete De campo e taco: Softbol De quadra divisória ou de rebote: Mini vôlei	Acrobática Exercício físico	Dança Expressão corporal	Populares Tradicionais		

Fonte: Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes – PPP (2011).

Pode-se considerar o ato de avaliar, então, algo bastante complexo. Trata-se, porém, de um processo necessário no sistema educacional. Segundo Darido e Rangel (2008, p. 133), avaliar é diferente de atribuir um conceito, embora eles estejam relacionados, ou seja, se não se pode prescindir de jeito algum de observar o processo de aprendizagem do aluno, pode-se ou não transformar esse processo numa nota/conceito. Para as autoras, a nota não deve ter a função de punir o aluno, ou de castigá-lo, mas mais do que isso, ela deve informar sobre os caminhos percorridos no processo ensino-aprendizagem.

Acompanhando a prática pedagógica do professor Gilmar, e aqui especificamente quanto ao processo avaliativo, considera-se que é uma avaliação processual, sistemática e contínua, sendo caracterizada muito mais como qualitativa do que quantitativa, em que os processos avaliados mantêm um estreito vínculo com o modelo subjetivista. Segundo Nascimento (1989, p. 6), existe a preocupação também com a apreensão das habilidades adquiridas (ou em desenvolvimento), as quais não estão necessariamente refletidas nos “produtos demonstráveis”. O

processo avaliativo procura captar a dimensão subjetiva, ou seja, penetrar na “caixa preta” dos processos cognitivos, importando-se com o desenvolvimento global dos alunos, e nesse processo, interessam também as questões afetivas, emocionais e relacionais.

Compreende-se que o professor Gilmar faz uma opção determinada por uma concepção de avaliação que pode ser definida, segundo Nascimento (1989, p. 8), como Dialógica ou Cidadã, que apresenta as seguintes características:

- uma avaliação diagnóstica (interna), qualitativa, referenciada em códigos locais e sociais e respeitosa em relação aos ritmos e condições pessoais; é fundamental nos pontos de partida e na trajetória do itinerário pedagógico de cada aluno. Porém, a avaliação quantitativa (externa) e referenciada é essencial nos pontos de chegada;
- o essencial é a forma de construção das escalas de valores com as quais serão comparados os desempenhos dos alunos;
- a avaliação deixa de ser um processo de cobrança para se transformar em mais um momento de aprendizagem;
- na avaliação-cidadã, a primeira preocupação é com o verdadeiro planejamento.

O processo de avaliação do professor Gilmar não consta de uma prova pontual ao final de cada Unidade Didática, desenvolvida a partir dos Temas Estruturadores, e sim as tarefas estão sendo avaliadas continuamente. Isso não significa necessariamente que o professor faça um registro quantitativo do desempenho individual dos alunos. Em muitos momentos, durante as aulas, ocorrem situações em que o professor interfere com perguntas a respeito de conhecimentos declarativos que os alunos têm a respeito de um conteúdo que esteja sendo desenvolvido.

Outro aspecto a ser destacado nesta análise é que os alunos não externavam preocupações com o processo avaliativo, e isso pode ser constatado pela ausência de perguntas muito frequentes em modelos tradicionais de avaliação, do tipo: *professor, o que o senhor vai avaliar? Professor, o que vai cair na prova? Quanto vale a prova? Professor, Educação Física não reprova?*

Entende-se que a avaliação utilizada na Unidade Didática Futebol Sete e que permeia a prática pedagógica do professor Gilmar não causa nos seus alunos nenhum “temor”, porque a avaliação está sendo permanentemente “atravessada” no processo de ensino-aprendizagem. Isso, porém, não significa que os alunos não tenham tarefas, responsabilidades ou prazos a cumprir, pelo contrário. O que se percebe é que o conteúdo ensinado produz um sentido e significado para os alunos e isso reflete na relação, no tratamento, no lugar e no peso que a avaliação ocupa no processo de ensino-aprendizagem.

Quadro 13 – O componente curricular Educação Física nos documentos oficiais da Escola Estadual do Ensino Fundamental Chico Mendes

TEMAS ESTRUTURADORES DA EDUCAÇÃO FÍSICA									
Turmas	Esporte	Ginástica	Jogo Motor	Lutas	Práticas Corporais Expressivas	Práticas Corporais Junto a Natureza	Atividades Aquáticas	Práticas corporais e sociedade	Práticas Corporais e Saúde
5 ^a	Para saber praticar (Futebol Sete) Para conhecer (Campo e taco) (Quadra dividida ou de rebote)	Acrobática Exercício Físico	Popular Tradicional		Saberes Corporais (dança, expressão corporal) Saberes Conceituais (conhecimentos técnicos e críticos)			x	x
80 h	40 h	14 h	10 h		12 h			2 h	2 h

(segue...)

6 ^a	Para saber praticar (Futebol Sete) Para conhecer (De marca, Técnico-combinatório)	Acrobática Exercício físico	Popular Tradicional		Saberes Corporais (dança, expressão corporal) Saberes conceituais (conhecimentos técnicos e críticos)			x	x
80h	40 h	14 h	10 h		12 h			2 h	2 h
7 ^a	Para saber praticar (Futebol Sete)	Acrobática Exercício físico		x	Corporais (dança, expressão corporal) Saberes Conceituais (Conhecimentos técnicos e críticos)		x	x	x
80 h	36 h	14 h		8 h	12 h			2 h	2 h
8 ^a	Para saber praticar (Futebol Sete) Para conhecer (precisão)	Acrobática Exercício físico			Saberes corporais (dança, expressão corporal) Saberes conceituais (conhecimentos técnicos e críticos)	Saberes corporais Atividades para conhecer (aventura, contemplação)			
80 h	36 h	12 h			12 h	10 h		2 h	2 h

Fonte: dados obtidos a partir da entrevista com Gilmar Wiercinski (2011).

4.7.3 Terceiro ciclo de análise – Materiais de apoio didático-metodológico

Elegeram-se como recursos analisados neste estudo, os materiais de apoio didático-metodológico, ou seja, todos aqueles materiais impressos utilizados pelo professor Gilmar no desenvolvimento dos conteúdos da Educação Física das turmas de 5ª a 8ª série. O objetivo foi subsidiar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, na perspectiva de ampliar, retomar e sistematizar saberes referentes aos conteúdos específicos da Educação Física, bem como registrar experiências de movimento humano. Por esse motivo são materiais que têm a intenção pedagógica de contribuir na aprendizagem do saber falar sobre a cultura corporal de movimento.

Nesse sentido, os materiais de apoio didático-metodológico contemplados neste estudo são três: a) *Caderno do Professor*; b) *Caderno do Aluno*; e c) a *Apostila do Estudante*. O *Caderno do Professor* e o *Caderno do Aluno* são materiais que acompanham o *Referencial Curricular – Lições do Rio Grande*, distribuídos em todas as escolas estaduais do Rio Grande do Sul, e compreendem dois volumes: o primeiro direcionado para a 5ª e 6ª série e o segundo para a 7ª e 8ª séries. A *Apostila do Estudante* é um material elaborado pelo professor Gilmar, que também compreende uma apostila específica para 5ª e 6ª séries e uma para a 7ª e 8ª série, e o *Caderno da Disciplina*, que é exigência do professor Gilmar para cada aluno.

4.7.3.1 Caderno do professor

Como já destacado anteriormente, o *Caderno do Professor* é acompanhado do *Caderno do Aluno*, para serem utilizados em sala de aula. Neles estão contidas atividades do componente curricular das seguintes áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. A atenção deste estudo, porém, detém-se especificamente na área das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Arte e Educação Física.

As atividades que constam no *Caderno do Professor* e no *Caderno do Aluno* consistem de exemplos de como o Referencial Curricular pode ser implementado em sala de aula, podendo ser motivador e atraente para os alunos (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 6).

O documento *Caderno do Professor*, em sua apresentação, destaca que o Referencial Curricular é um documento que deverá estar em constante evolução e aperfeiçoamento a partir da prática. O desafio para os professores, então, é produzir uma prática pedagógica que contemple as habilidades e competências cognitivas, ou seja, o desafio de desenvolver e encaminhar, permanentemente, para as escolas, novas atividades didáticas como as apresentadas no Caderno do Professor, se os professores e professoras assim o desejarem.

Detém-se agora na apresentação da estrutura do Caderno do Professor, especificamente do componente curricular Educação Física para o Ensino Fundamental. Inicialmente, ele consta de duas partes: a primeira direcionada para os alunos da 5ª e 6ª séries e a segunda para as turmas da 7ª e 8ª séries. Em ambas o documento apresenta sugestões de conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas de Educação Física.

a) Primeira parte do Caderno do Professor – 5ª e 6ª séries

O *Caderno do Professor* começa com a apresentação do tema estruturador para as turmas de 5ª e 6ª série, denominado de *Jogos de Antigamente, Jogos de Sempre*.

Posteriormente, explicita os **objetivos** de que os alunos, no final da unidade, devem dar conta: *saber ler* (os jogos motores como manifestações culturais produzidas por diferentes grupos sociais em determinados períodos históricos); *produzir* (textos-corporais escritos e gráficos sobre as formas e características de jogos motores populares e tradicionais); *descrever* (as formas de jogar e os contextos culturais dos jogos tradicionais e populares praticados no âmbito familiar e comunitário); e *procurar* (alternativas para preservar manifestações culturais, como os jogos populares e tradicionais, reconhecendo a importância do patrimônio lúdico para a preservação da memória e da identidade local) (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.102).

Depois, o documento apresenta as **habilidades específicas** da Educação Física para a 5ª e 6ª séries, tomando como centralidade o Tema Estruturador, os Jogos Populares e os Jogos Tradicionais. Em seguida, expõe os **conteúdos** (conceitos de jogo e de jogos motores; jogos populares e jogos tradicionais e, ainda do jogo como uma manifestação cultural). Posteriormente, indica o **número aproximado de aulas** (6 aulas) para o respectivo conteúdo, bem como os **materiais** a serem utilizados para o desenvolvimento das atividades e, por fim, o documento apresenta a sequência das seis (6) aulas dos conteúdos a

serem desenvolvidos que ficou com a seguinte orientação: *aulas 1 e 2* (dos Jogos e do Jogar); *aulas 3 e 4* (Jogos de Antigamente); e *aula 5 e 6* (Jogos de Antigamente e Jogos de Sempre).

Inicialmente, conceitua o que é jogo, jogos motores, esporte, jogos populares, jogos tradicionais e jogos do mundo. Na medida em que os conceitos vão sendo trabalhados em sala de aula, os alunos têm tarefas referentes a esses conceitos a serem desenvolvidos no *Caderno do Aluno*, como, por exemplo, pesquisa de campo, responder questões, trabalhos em grupo, completar quadros (ex: quadro esquemático do modelo de leitura da inserção sociocultural do jogo) e sistematização.

b) Segundo parte do Caderno do Professor – 7ª e 8ª séries

O *Caderno do Professor da 7ª e 8ª séries* apresenta a mesma estrutura do Caderno da 5ª e 6ª séries, a saber: apresentação, que tem como *Tema Estruturador: Um Passeio pelo Mundo dos Esportes*. Depois cita as habilidades e competências, objetivos, conteúdos (*conceito de esporte, conceito de lógica interna e externa dos esportes, classificação dos esportes com base em critérios da lógica interna*); indicação do tempo de duração das aulas (seis); materiais necessários e a sequência e distribuição das seis aulas para serem desenvolvidas, que ficou com a seguinte orientação: **Aulas 1 e 2** – Tema: *Afinal o que é esporte?* (trabalha os seguintes conceitos: atividade física, exercício, jogo esporte, lógicas dos esportes); **Aulas 3 e 4** – Tema: *Festival dos jogos esportivos* (3 jogos esportivos sem interação: jogos de marca, jogos técnico-combinatório e jogos de precisão; 4 jogos esportivos com interação: jogos de combate, jogos de campo e taco, jogos com rede divisória ou parede de rebote e jogos de invasão); e **Aulas 5 e 6** – Tema: *Análise da lógica interna dos jogos esportivos e dos esportes*.

Então, o *Caderno do Professor* é um documento que, além das orientações/dinâmicas das atividades didáticas, contém os conceitos dos Temas Estruturadores que orientam os conteúdos a serem tratados nas aulas de Educação Física, na perspectiva de ampliar os conhecimentos da cultura corporal de movimento enquanto uma produção e fenômeno sociocultural. O *Caderno do Professor* apresenta uma didática com recomendações e orientações de como encaminhar as atividades, tanto as práticas quanto as teóricas (registros, pesquisas, anotações, entrevistas, etc). Também é importante destacar que, ao final do *Caderno do Professor*, tanto da parte destinada para a 5ª e 6ª séries como para os da 7ª e 8ª séries, o documento tem um item denominado

Para saber mais, um conjunto de referências bibliográficas e sites a respeito dos Temas Estruturadores estudados nas respectivas turmas.

Destaca-se um aspecto relevante observado tanto no *Caderno do Professor* como no *Caderno do Estudante*, em que são relatadas as vivências de quatro professores de Educação Física da rede pública do município de Ijuí/RS. Vale registrar, também, que esses professores fazem parte do grupo de estudos coordenado pelo professor da Unijuí, Fernando Jaime González, e desenvolvem seu planejamento a partir do Projeto Curricular Guia.

O professor Gilmar utilizou o *Caderno do Professor* em suas turmas e considerou importante o material enquanto recurso didático. A seguir consta o seu depoimento:

Eu acho que o momento não foi muito adequado, porque teve escolas em que faltou material, e tal, mas na nossa área como eu já tinha esse trabalho com eles o que apareceu, a turma que estava na 8ª série eu disse, vocês lembram disso vocês estavam na 5ª série, a gente já fez isso e tal e aparece eles no registro (Referencial Curricular, Caderno do Estudante, Caderno do Professor). Lá com os jogos até de bolita. Então foi bem legal nesse sentido, mas o Caderno do Aluno, que o de 5ª e 6ª séries era dos jogos populares, jogos motores, tradicionais e daí trouxeram uma participação nossa e contextualizaram isso, e 7ª e 8ª era sobre os esportes, os sete tipos de esportes e daí a gente trabalhou isso como eles, como, por exemplo, porque a gente já tinha uma caminhada, mas acho que agora tá bem legal, e eu usei em todas as turmas, porque já tava trabalhando assim. (Professor Gilmar).

A princípio, até o término da Unidade Didática Futebol Sete, o professor Gilmar não utilizou o *Caderno do Professor* nem o *Caderno do Aluno* de forma sistemática. Isso não significa que questões conceituais, como a dinâmica utilizada nos respectivos documentos, não tenham influenciado em sua prática pedagógica deste ano letivo.

4.7.3.2 Caderno do aluno

O *Caderno do Aluno* é um material didático que acompanha o documento oficial da Secretaria de Estado de Educação/RS, o *Referencial Curricular – Lições do Rio Grande*, e que a princípio foi entregue às escolas estaduais. O *Caderno do Aluno* contém um conjunto de conteúdos a ser desenvolvido na Educação Física e tem como orientação didática o *Caderno do Professor*. O professor Gilmar, no ano de 2010, utilizou o *Caderno do Aluno* em todas as turmas de 5ª a 8ª séries e reconhece que o mesmo contribuiu para qualificar suas aulas.

Assim, Paulo, é legal poder usar todos esses tipos de recursos, para poder registrar, então em primeiro lugar assim, em relação a mostrar isso, eles nasceram numa outra geração, e isso tá na vida deles, bem na escola a gente vai trabalhar a partir da necessidade deles e que tu tem alguns objetivos pra alcançar que eles consigam avançar. Mas é importante que eles vejam também, por exemplo, que o Futebol Sete oficial que aquelas regrinhas da apostila que não é nada inventado, por exemplo, e serve como motivação, e vídeos em geral eles aceitam muito bem, faz parte da vida deles. (Professor Gilmar).

Quando o professor Gilmar refere que os alunos nasceram numa outra geração, refere-se ao conjunto de recursos, principalmente dos meios de informações e das novas tecnologias a que, de alguma forma, na escola, em casa ou em outros espaços sociais, eles têm acesso, o que vai conectando os sujeitos às novas possibilidades de linguagens.

Para Pires (2002, p.49), a principal característica da sociedade contemporânea talvez seja não a presença massificada, mas a instantaneidade da informação, com efeito imediato sobre a vida social. Ou seja, o processo de aceleração do tempo informacional e de encurtamento das distâncias a serem cobertas...

a) Caderno do aluno de 5ª e 6ª séries

O *Caderno do Aluno*, material complementar do *Referencial Curricular – Lições do Rio Grande* aborda, especificamente, os Jogos

Motores como tema estruturante a ser desenvolvido nas aulas de Educação Física de 5ª e 6ª séries.

O material é intitulado *Jogos de Antigamente, Jogos para Sempre*, que é composto por uma breve apresentação para o aluno e, depois, segue com a proposta metodológica em que são abordados os Jogos Motores, com a seguinte estrutura:

- a) Dinâmica de pequenos grupos com o objetivo de diagnosticar a respeito do conhecimento que os educandos têm a respeito do conceito de jogo e suas características, benefícios, regras, etc.
- b) Exercícios de reflexão tomando o jogo enquanto uma vivência, em que os alunos devem responder a partir de seu entendimento, mas tomando duas situações como referência: *estou jogando quando e não estou jogando quando*.
- c) A seguir é apresentada uma breve explanação sobre as principais características do jogo, tomando como apoio a pesquisa de Johan Huizinga, que publicou o livro *Homo Ludens*. Depois dessa conceituação os alunos devem comparar as características de jogo propostas por Huizinga com as suas anotações.
- d) O material apresenta conceitualmente os tipos de Jogos Motores (os jogos populares e os tradicionais). A seguir, exercícios de registro sobre o conhecimento que os alunos têm a respeito dos jogos populares e os tradicionais, bem como pesquisa com membros da família (pais, avôs e bisavôs) e, por último, uma análise comparativa.
- e) Pesquisa sobre *Jogos de Antigamente*: os alunos devem entrevistar os familiares mais idosos e vizinhos a respeito de que jogos eles praticavam, o eles acham dos jogos atuais, quais eram os mais divertidos, os nomes dos jogos, em qual época do ano eram jogados, etc. Depois da pesquisa realizada, esta deve ser apresentada em sala de aula.
- f) Jogos do mundo: o material apresenta um conjunto de jogos de diferentes continentes e países (África – Cabo Verde: lançamento de pedras; Ásia – Nepal: Kabaddi; Europa – Espanha: Rayar (marcar apoiado no bastão); Oceania – Papua Nova Quine: ver aras lamas (coletores de coco); América – EUA: Skelly ou Skully, contemplando o material e a descrição do jogo (regras, organização, local, características, objetivo...).
- g) O texto contempla exercícios de revisão sobre os Jogos Motores, a que os alunos devem responder.

b) Caderno do Aluno de 7ª e 8ª séries

O *Caderno do Aluno*, material complementar do *Referencial Curricular – Lições do Rio Grande*, possui como tema estruturante os Esportes a serem desenvolvidos nas aulas de Educação Física de 7ª e 8ª séries. O material é intitulado *Um passeio pelo mundo dos esportes*, e é composto por uma breve apresentação para o aluno, contextualizando as diferentes modalidades esportivas, cujo objetivo é conhecer as respectivas características e suas diferenças. A proposta metodológica em que são abordados os Esportes compreende a seguinte estrutura:

- a) Exercícios de identificação dos esportes mediante a elaboração de uma lista, a fim de conhecer quais são e quais não são esportes.
- b) Explicitação dos seguintes conceitos: atividade física, exercício, jogo e esporte.
- c) Lógica de funcionamento dos esportes, que se subdivide nas lógicas internas e lógicas externas dos esportes.
- d) Conceito de Festival de Jogos Esportivos e a diferença em relação a Torneio e Campeonato. O texto trabalha com esse conceito porque faz uma proposição didático-metodológica de organizar um Festival de Jogos Esportivos durante as aulas de Educação Física escolar.
- e) Registro da parte prática do Festival de Jogos Esportivos. O objetivo do registro é de que os educandos que participarão do Festival dos Jogos Esportivos desenvolvam percepções das intenções táticas individuais e coletivas. No item dos registros, os alunos também devem registrar a ordem dos jogos do Festival e outros detalhes que chamarem a atenção no desenvolvimento dos jogos.
- f) Compreensão da lógica interna dos jogos esportivos e dos esportes, onde são explicitados os conceitos de relação de colaboração (individuais ou coletivos) e relação de oposição (com interação ou sem interação) nos esportes e jogos esportivos.
- g) Um conjunto de exercícios que os educandos devem realizar a partir da vivência do Festival dos Jogos Esportivos, com o objetivo de identificar os conceitos de relação de colaboração e relação de oposição.
- h) Tipos de esportes que se dividem em duas classificações:
 1. Os esportes sem interação entre adversários são subdivididos em três tipos: *Esportes de marca*; *Esportes técnico-combinatórios* e *Esportes de precisão*, tendo como característica o Desempenho Comparado.

2. Os esportes com interação entre adversários podem ser subdivididos, pelo menos, em três tipos: *Esportes de campo e taco*; *Esportes com rede divisória ou parede de rebote*; e *Esportes de invasão*. Esses esportes têm como característica o Princípio Tático de Jogo.
- i) Uma sistematização dos tipos e características dos jogos esportivos e dos esportes a partir da lógica interna através do *Mapa dos esportes*. É apresentado um quadro de Sistema de classificação dos esportes onde os alunos devem identificar uma lista de esportes segundo suas características.
 - j) É solicitada a realização de tarefas para os alunos com o objetivo de revisão do conteúdo dos esportes e dos jogos esportivos.
 - k) E, finalmente, um conjunto de endereços eletrônicos (sites) para os alunos pesquisarem sobre os diferentes esportes existentes mundialmente.

4.7.3.3 Apostila do estudante

A *Apostila do Estudante* é um material didático-metodológico elaborado pelo professor Gilmar para cada Unidade Didática desenvolvida, cujos conteúdos são definidos antecipadamente para as turmas de 5^a a 8^a séries. Como o objeto de investigação recaiu no conteúdo Esportes, o tema estruturador da Unidade Didática definido foi Futebol Sete, com uma carga horária de 20 horas por turma, sendo duas horas de aulas por semana.

Ao ser indagado sobre os objetivos e o lugar que a *Apostila do Estudante* ocupa na Unidade Didática Futebol Sete, o professor disse:

Paulo, isso desde bastante tempo, a gente sempre acompanha todas as áreas que eles trabalham a partir de livros didáticos, e na Educação Física não se tem produção nisso. Então é uma coisa que a gente sente falta e em grupo a gente sempre estava pensando como trabalhar com o quê? Na sequência de conteúdos e tudo isso passava por produção nossa também, e com o grupo inicial tinha umas apostilas da Argentina de que a gente traduzia umas coisas em espanhol. Enfim, a gente sempre trabalhou com ajuda, mas especificamente com apostila não, e daí, conversando com o professor Fernando, surgiu a ideia de se fazer e

eu acabei fazendo e foi muito legal, e o que tá contemplado nela era específico do Futebol Sete fiz específico porque foi o esporte escolhido, como a gente já falou para se praticar e aí a apostila foi ajudando na questão mais teórica, de contextualizar o Futebol Sete, dentro da história, por exemplo, como ele é visto, o que eles pensam sobre isso, como que os meios de comunicação tratam sobre isso, enfim, tinham temas da casa e na apostila tinha espaço para registro das aulas, para eles fazerem, e, no final, eu recolhia essa apostila e isso foi muito bom, e daí agente foi avançando e dizia para eles estudarem a apostila e tal. (Professor Gilmar).

Na elaboração da *Apostila do Estudante*, o professor Gilmar deixou na capa um grande espaço em branco a fim de que cada aluno personalizasse esta folha do seu material. No final da Unidade Didática, quando os alunos entregaram a Apostila para ser avaliada, o professor Gilmar e o conjunto dos professores da área escolheram as capas que mais se destacaram, tendo como critérios originalidade, criatividade e vínculo com o tema trabalhado na Unidade Didática e, como prêmio, os alunos ganharam um mimo. As capas contemplaram desenhos e fotos da Internet. Entre os desenhos, os temas eram a bola, outros desenharam crianças jogando ou então meninas num jogo de bola; já dentre as fotos muitas traziam ídolos da música popular brasileira e fotos da dupla Grenal.

Acho importante ter o caderno e a apostila, pois ajuda a aprendizagem. (Luana, 5ª série).

A *Apostila do Estudante* apresenta a seguinte estrutura:

1. **Introdução:** Inicialmente, o texto faz uma revisão conceitual de que o Futebol Sete é um esporte de invasão e de interação. Também destaca que esse material é para auxiliar na aprendizagem do conteúdo do Futebol Sete e que é importante fazer as tarefas (registros, pesquisas, leituras) de casa nele contidas. Chama a atenção para os cuidados que se precisa ter com a *Apostila do Estudante*, pois é um recurso de apoio para melhorar a aprendizagem. E, ainda, trata sobre a importância de se trabalhar no coletivo, ter paciência, ter tolerância e cumprir os objetivos

propostos a cada aula para que amanhã o aluno esteja melhor do que hoje.

2. **Como será trabalhada a Unidade Didática de Futebol Sete:** neste item o texto procura detalhar os passos que irão conduzir o processo de ensino- aprendizagem do conteúdo, que são os seguintes:

2.1. **Objetivos da Unidade Didática:** o objetivo principal da unidade é fazer com que todos aprendam um pouco mais sobre a modalidade do Futebol Sete. Isso significa que é preciso avançar sobre o que já se sabe. Em cada aula serão trabalhadas algumas intenções táticas que ajudarão na aprendizagem sobre este esporte. O maior tempo da aula será destinado ao trabalho no campo de Futebol Sete a partir das situações de jogo criadas com o objetivo principal de fazer com que todos entendam a importância desse momento e, assim, as jogadas e os gols aconteçam depois, no final da aula, quando se terá sempre (em todas as aulas) o jogo “normal”. O campeonato terá três equipes escolhidas de maneira equilibrada a partir do diagnóstico feito com a turma nas primeiras aulas, mediante observação, filmagem do jogo e opinião dos alunos. Nesta forma de organização das aulas, todos os alunos terão a oportunidade de “treinar” e jogar. As equipes que serão formadas para a realização deste campeonato serão permanentes até o final das aulas desta unidade. O campeonato vai acontecer da seguinte forma:

- a) Cada aula terá um jogo envolvendo duas das três equipes;
- b) A equipe que não joga neste dia assume outros papéis importantes para que aconteça a aprendizagem. Seus componentes terão as seguintes funções:
 - **Fazer scout:** os alunos devem preencher as fichas de anotações sobre tudo o que acontece no jogo com cada jogador;
 - **Técnico:** ajudar para que se cumpram as intenções táticas básicas propostas na aula;
 - **Árbitro:** com o domínio básico das regras, fazer a arbitragem do jogo com a supervisão do professor;
 - **Cronometrista:** será responsável por marcar o tempo de jogo.

Obs: Estas funções são trocadas nos grupos a cada aula, oportunizando que todos passem pela experiência de exercer as diversas funções durante o campeonato.

Ao analisar o campo foi possível observar o “desempenho” dos papéis que os alunos exerciam quando não estão jogando. É importante destacar que essa forma de organização da aula, onde duas equipes estão jogando e a outra cumpre com outros papéis que são essenciais para o desenvolvimento do jogo, faz com que todos os alunos tenham tarefas pedagógicas para cumprir, ou seja, o tempo de aula é potencializado com a aprendizagem não só do saber-fazer (prática corporal), mas também do saber conceitual (saber a respeito do saber-fazer).

A Unidade Didática Futebol Sete foi estruturada/organizada a partir de alguns elementos pedagógicos para que os alunos desempenhem diferentes papéis no transcurso das aulas de Educação Física, que são os seguintes:

- a) **Escolhas das equipes:** a escolha das equipes teve como objetivo preparar a participação do Campeonato de Futebol Sete, que foi disputado entre as três equipes de cada turma. O principal objetivo na montagem ou escolha das equipes, segundo o professor Gilmar, era de que elas fossem tecnicamente equilibradas, e os critérios utilizados para essa escolha foram os seguintes: conhecimentos prévios da capacidade técnico-tática dos alunos pelo professor Gilmar a partir da experiência dos anos anteriores; jogos de diagnóstico nas primeiras aulas e sua filmagem, o que serviu de análise para o professor Gilmar. Realizadas as escolhas das equipes equilibradas, elas foram convocadas a se reunir, definiram um nome para sua equipe e escolheram um representante. As equipes formadas por série foram as seguintes, com seus respectivos nomes:

Quadro 14 – Distribuição das equipes entre as turmas

Turma	Equipe 1	Equipe 2	Equipe 3
51	Atletas do Futuro	Tropa de Elite	São Luiz
61	Jabulani	São Luiz	Portoalegrense
71	Seven Lions	Juguares	Nike
81	Força Unidade	Quase Perfeitos	*

Fonte: dados da pesquisa (2011).

(*) em função do número de alunos, a turma da 8ª série só tinha duas equipes.

- b) **Quanto ao scout:** como na segunda parte das aulas de Educação Física ocorre o Campeonato de Futebol Sete entre as três equipes equilibradas de cada turma, com exceção da 8ª série, que teve somente duas equipes, aquela que não estiver jogando naquela aula fica responsável pelo *scout*. O *scout* contempla informações técnicas individuais (participação no jogo, capacidades ofensivas e defensivas, adaptação ao jogo). Para tanto, inicialmente o professor Gilmar explicou no campo o que é o *scout*, seus objetivos e como deveria ser registrado. A seguir, apresentam-se alguns depoimentos do professor Gilmar quanto ao processo de aplicação do *scout* como um instrumento didático-metodológico nas aulas da Unidade Didática Futebol Sete com as turmas da 7ª série:

O scout serve para visualizar as dificuldades das questões sobre o Futebol Sete.

Se vocês encararem de fato o scout, ele pode nos ajudar muito.

O que estou querendo dizer? Isso significa que vai exigir responsabilidade, participação, encarar como um desafio e companheirismo. (Professor Gilmar, 7ª série).

No registro do *scout* ocorreram dúvidas por parte de alguns alunos sobre o que estava sendo solicitado. A dúvida mais frequente se referia às capacidades ofensivas, tais como expressa o seguinte depoimento:

– Professor, o que é finalização? (Diuliana, 5ª série).

– É chutar ao gol. (Professor Gilmar).

A tarefa de fazer o *scout* em todas as aulas sempre foi para o professor Gilmar um processo permanente de explicação e justificativa, pois alguns alunos tinham muita resistência e pouco interesse em fazê-lo, até acompanhavam a partida, mas poucos registravam.

Em uma conversa durante o desenvolvimento do jogo, o professor Gilmar reconheceu que a ficha do *scout* e sua aplicação apresentavam limitações. Isso significava, segundo seu depoimento, que poderia ser revista. Mesmo assim o professor considerou positiva a solicitação do *scout*, como se pode perceber na riqueza dos depoimentos que seguem.

Situação da aula: a turma da 5ª série está organizada para o jogo de Futebol Sete, enquanto duas equipes jogam, a outra faz o *scout*.

– *Cada aluno vai observar um aluno que está jogando e anotar. O que vocês vão anotar? As dificuldades dos alunos.* (Professor Gilmar).

– *Professor, eu aprendi jogar bola com meu irmão.* (Daniela, 5ª série).

– *A Raíssa corre bastante, eu vou anotar que a Raíssa é muito ruim.* (Jenifer, 5ª série).

– *A Tália só caminha, não faz nenhum gol.* (Mirieli, 5ª série).

Constatou-se nos registros dos **scout** realizados pelos alunos durante as aulas e na *Apostila do Estudante* que esse trabalho não atingiu plenamente os objetivos propostos, o que se deve, em parte, ao professor, pelas seguintes razões: a explicação foi dada antes de iniciar as atividades práticas no campo e os alunos estavam ansiosos para jogar; o local não era o mais adequado, talvez uma primeira explanação pudesse ser em sala de aula; o *scout* solicita muitas informações, principalmente para os alunos de 5ª e 6ª séries, talvez fosse interessante se pensar num *scout* diferenciado para essas turmas e outro para a 7ª e 8ª séries. Um dado importante é que o *scout* foi retomado coletivamente no final da partida. Isso, porém, ficou no nível de informação e não foi retomado para o coletivo e nem para o professor como uma possibilidade de atividades práticas orientadas para superar os desafios/limites técnico-táticos constatados. E, finalmente, nem todos os alunos acabaram fazendo o *scout*, talvez por não entenderem como e o quê observar, ou então por não compreenderem sua importância pedagógica. A seguir apresenta-se a ficha do *scout* utilizado durante os jogos nas aulas de Educação Física.

Quadro 15 – Ficha de avaliação do desempenho individual em esportes coletivos com interação com o adversário

O que se avalia ↓	Critérios observados ↓	Nome..... Observador..... Tempo de jogo Data/...../.....					
Participação no jogo	Bolas recebidas	Campo defesa			Campo ataque		
		→					
Capacidades defensivas	Bolas recuperadas sobre o adversário	→					
	Passes terminados com êxito pela equipe	→					
Capacidades ofensivas	Finalizações	→					
	Gols	→					
Adaptação ao jogo	Bolas perdidas	→					
Educação Física– Professor: Gilmar Wiercinski							

Fonte: dados da pesquisa (2011).

c) **Função de técnico:** esse papel raramente acabou sendo representado e assumido pelos alunos devido a algumas incompreensões a partir da observação do campo. Em primeiro lugar, por entender que a maioria dos alunos estava fazendo o scout; só depois se constatou que as meninas nunca assumiam esse papel, apenas com raras exceções, pois “culturalmente”, nos meios esportivos, é um “posto” ou um “lugar” ocupado essencialmente pelos homens. Como o tempo que restava para a prática do jogo era relativamente curto, girava em torno de 20 a 25 minutos, não havia tempo para as possíveis orientações do técnico. Outro dado interessante é que, como o técnico era um aluno da mesma equipe, mas que não estava jogando, tinha dias que nem todos os alunos estavam presentes em aula. Mas isso não significava que alguns alunos fora de campo e/ou os que estavam jogando não assumissem a responsabilidade de organizar e orientar a sua equipe.

d) **Função de árbitro:** quanto a esse papel houve participação mais efetiva por parte dos alunos e alunas, mas com maior destaque para

os meninos. Essa experiência foi muito interessante, pois na medida em que o jogo estava em andamento e quando surgiam dúvidas de interpretação das regras e o árbitro ficava em dúvida, o professor Gilmar mediava a arbitragem. Assim, pode-se afirmar que essa prática possui caráter didático-pedagógico. Outro fator a ser destacado é quanto à responsabilidade e o valor moral e ético de os alunos apitarem os jogos, uma vez que disputariam o Festival dos Jogos Esportivos, neste caso na Unidade Didática do Futebol Sete. Pensava-se, também, nas disputas entre as equipes, e o que isso significava para os árbitros quando exercessem essa função em relação aos seus futuros adversários. O que se constatou em todas as partidas, porém, foi a postura assumida nesta função, sem qualquer intenção de beneficiar a sua equipe. É importante ressaltar que no jogo não existia a regra do impedimento, portanto, não havia o “bandeirinha”, hoje denominado pelas regras oficiais de futebol de “árbitro auxiliar”, mas em função da extensão do campo, na maioria das vezes havia dois árbitros.

- **Situação da aula:** Durante o jogo da turma 51, o aluno Samuel saiu reclamando do árbitro (Professor Gilmar) que não foi marcada uma falta que ele sofreu. Na verdade, foi marcada a falta, mas isso foi insuficiente para o aluno, então ele deu um empurrão no colega que fez a falta.
- **Resolução da situação:** o professor Gilmar solicitou para que os dois alunos se retirassem do jogo e que outro aluno assumisse a arbitragem. Enquanto isso foi conversar com os dois alunos. Mesmo assim Samuel continuou nervoso e se afastou. Quando Samuel retornou ao local da aula, o professor Gilmar disse que ele deveria repensar sobre o que fez até porque havia sido marcada a falta.

O professor comentou esse fato com o pesquisador, argumentando que muitas reações dos alunos não se podem prever ou antecipar, mas requerem alguma atitude, não se podendo deixar passar em branco. Relatou que são complexas essas situações, pois a aula está em andamento. Por isso solicitou para os alunos se retirarem do jogo e, depois foi conversar com eles. Talvez outra possibilidade de encaminhamento seria de fato parar a aula, reunir toda a turma e fazer a reflexão coletiva do ocorrido.

- **Situação da aula:** Durante o jogo da turma 71, outra situação em relação à reclamação da arbitragem.

Professor, aquele rapaz que apitou semana passada não apita legal, ele “rouba”, eu não gosto dele. (Marlon, da turma 71).

Não gostar da pessoa não justifica, isso fica na ordem pessoal. (Professor Gilmar).

Reconhece-se que, geralmente, o professor Gilmar tem a postura nos momentos de conflito e tensionamento entre os alunos, de trazer a discussão para o grande grupo, como se pode observar no depoimento a seguir:

Durante o jogo com a 7ª série, um aluno chamou o colega de ladrão (que estava apitando). O professor Gilmar argumentou que o árbitro poderá errar, mas não é proposital. O aluno manteve a postura alterada e continuou chamando o colega de ladrão. O professor Gilmar, que estava filmando o jogo para fazer a análise comparativa da capacidade e das intenções táticas em relação ao primeiro jogo da Unidade Didática, solicitou que o aluno que ofendeu o colega se retirasse do jogo. Ao sair do campo, desferiu um empurrão no colega/árbitro, chutou a bola para longe, pegou sua mochila e se afastou da aula. Nesse momento, o professor parou a filmagem e reuniu toda a turma, até porque estava quase terminando a aula, e disse que na próxima aula retomaria com o fato ocorrido e que falaria pessoalmente com os dois alunos envolvidos no fato. (Professor Gilmar).

- e) **Função de cronometrista:** O tempo de jogo girava sempre entre 20 a 25 minutos, sem virada de campo, nem tempo para descanso não estipulado. Em dias de muito calor, quando o professor observava a necessidade de um ou mais períodos de descanso para tomar água e recuperação física, era permitido um tempo para as duas equipes. O tempo e a partida eram cronometrados pelo professor e, algumas vezes, por alunos. O jogo sempre ocorria na última parte da aula e o tempo era independente do resultado: por exemplo, em caso de empate não tinha prorrogação ou decisão por penalidades máximas, o resultado registrado era o placar do jogo.

– **Quanto à responsabilidade das equipes:** são as seguintes normas e responsabilidades elaboradas pelo professor que cada aluno e equipe devem respeitar e fazer cumprir:

1. Cada equipe será responsável pela organização do seu fardamento que será fornecido pela escola;

Aula: 21/03/11 – 8ª série

Situação: Alguns alunos não estavam com as roupas e tênis adequados e recomendados para prática do futebol. Um aluno estava com febre e uma aluna em período menstrual. O professor Gilmar fez o seguinte comentário diante da situação:

Ficar doente pode ocorrer e não tem como evitar, mas não vir com a roupa e tênis adequados para a prática acaba comprometendo a sua equipe. (Professor Gilmar).

Resolução da situação: o professor Gilmar definiu que um desses alunos seria o árbitro e os outros fariam o *scout*.

2. No dia em que a equipe tiver jogo e algum integrante desta equipe faltar à aula, não será permitido colocar no seu lugar um integrante de outra equipe.
3. Escolher um nome para sua equipe, que represente a vontade da maioria dos integrantes da equipe;
4. Criar um mascote que represente a equipe durante o campeonato;
5. Cada equipe precisa ter um representante/capitão para representar a equipe, quando necessário. No final da aula, ele deverá fornecer ao professor a lista dos alunos participantes da equipe.

f) **Quanto ao Mural de Resultados do Campeonato:** os resultados dos jogos realizados no final de cada aula e que fazem parte do Campeonato deverão ser divulgados em um Mural, que mostrará em números tudo o que acontece durante as partidas: os gols, os passes errados e os passes certos, a quantidade de chutes a gol e todas as outras anotações feitas nas fichas durante o jogo. Cada equipe, juntamente com o professor, será responsável por afixar semanalmente no Mural, as informações dos jogos do Campeonato. O Mural de

cada turma foi elaborado por um grupo de alunos voluntários e fixado na parede do corredor principal, que dá acesso ao primeiro piso do prédio das salas de aula da escola.

3. **Contextualização:** quanto a este item, a Apostila do Estudante apresenta um texto que traz as origens e a história do Futebol Sete. O objetivo é que o aluno tenha um conhecimento básico a respeito da história do Futebol Sete, que é diferente do futebol. O texto foi extraído de um site pela Internet.
4. **Conhecimentos a respeito das características do Futebol Sete:** neste item, a *Apostila do Estudante* conceitua os seguintes temas a respeito do referido esporte:
 - 4.1. Lógica Interna do Futebol Sete;
 - 4.2 Elementos do Desempenho Esportivo: técnica esportiva, combinação tática, sistema de jogo, intenções táticas individuais ou regras de ação.
5. **Registros das aprendizagens:** este espaço da *Apostila do Estudante* foi pensado para os alunos realizarem as anotações/registros sobre os fatos significativos que ocorrem durante as aulas, ou seja, como foi a aula, os pontos positivos (bons) e os pontos negativos (ruins) que ocorreram, além de outros acontecimentos que o aluno considere importantes na sua aprendizagem do Futebol Sete. São destinados espaços para os registros de sete semanas de aula, nos quais o aluno deve anotar a respectiva data. A seguir, são compartilhados alguns depoimentos dos alunos:

A aula foi bem legal, o placar foi de 3x3, só que o Alessandro passou a bola pra mim e eu não consegui receber. Ele me xingou, mas foi bem legal o jogo. (Kelly, 8ª série, 1ª semana).

A aula foi ótima: me superei, tirei a bola dos melhores jogadores da turma, o Jaderson e a Graciele. Fiquei muito feliz e, por incrível que pareça não perdi nenhuma bola. (Kelly, 8ª série, 2ª semana).

Bom, houve o jogo e, pela primeira vez, fomos para os pênaltis e, mesmo assim, perdemos. Mas é

isso aí, a vida não é apenas ganhar. Sei que aprendi muito nesses jogos, valeu a pena. (Kelly, 8ª série, 7ª semana).

Foi uma aula legal, mas eu achei muito interativo. Eu gostei mais dos golzinhos virados ao contrário, porque na hora do jogo foi com pouca interação minha. (Daniela, 8ª série, 1ª semana)

Esse último depoimento, quando a aluna se refere ao “golzinho virado”, merece um esclarecimento: na primeira parte da aula prática do professor Gilmar ele desenvolve atividades de intenções táticas individuais e coletivas por meio de exercícios ou jogos situacionais e depois ocorrem os jogos com as equipes equilibradas.

Foi bom, eu joguei, mas acho que devia ter tido mais interação minha. Mas o nosso grupo estava beleza, tanto que nós ganhamos de 3x1. (Daniela, 8ª série, 1ª semana).

Foi ruim, eu não joguei, só joguei bem no primeiro jogo, no segundo, ninguém passou a bola para mim. (Daniela, 8ª série, 3ª semana).

Nesta semana o jogo estava bom, eu me desempenhei e cheguei na minha meta. (Daniela, 8ª série, 5ª semana).

Eu tô feliz joguei bem, mas, se a Graci passasse mais, estava melhor. (Daniela, 8ª série, 6ª semana).

Eu não fiz nada, porque eu estava doente, mas eu observei os colegas. Mas estava bem legal, eles fizeram os jogos com as caixinhas (gols virados), eu achei que tava bem legal. (Larissa, 8ª série, 1ª semana).

Fizemos o jogo das cordas, que tinha que passar atrás da corda para fazer o gol eu achei bem legal, cada vez estou aprendendo coisas novas. (Larissa, 8ª série, 2ª semana).

Fizemos um aquecimento de deslocar-se para receber. Observar antes de agir estava bem legal. (Larissa, 8ª série, 4ª semana).

Fizemos intenção tática individual, desmarcação e receber, é tática e passar a aula tava bem legal, aprendi muitas coisas. (Larissa, 8ª série, 4ª semana).

Não se pretende realizar uma análise minuciosa de cada depoimento acima exposto, mas sim tecer um comentário generalizado, destacando alguns aspectos pedagógicos, cognitivos, instrumentais e valores.

Inicialmente destaca-se a importância de o aluno semanalmente ter a tarefa/ responsabilidade de fazer um breve registro da aula. Isso acaba desenvolvendo o hábito da escrita, e, fundamentalmente, potencializa no educando a capacidade de síntese, em que relaciona a experiência corporal com a escrita. O outro aspecto a ser destacado e que é perceptível nos depoimentos é a evolução dos alunos em relação à sua participação nos treinos e nos jogos do campeonato. Percebe-se, também, o quanto os alunos demonstram que aprenderam conteúdos novos, diferentes, portanto, motivadores, e que produziram muitos sentidos e significados diferentes. O outro dado relevante foi de que alunos retomam os objetivos das aulas, tanto exemplificando o que fizeram (objetivos), quanto justificando (metodologia) o porquê fizeram, bem como explicitando conceitos trabalhados nas aulas. Isso produz introspecção da concepção nos alunos de que a aula tem um planejamento, tem uma lógica, tem uma sequência, tem uma organização, tem um sentido, portanto, que todo o fazer dos alunos está articulado e foi pensado para uma melhor aprendizagem.

O registro é uma forma de os alunos perceberem seu envolvimento nas aulas de Educação Física, sua evolução na aprendizagem dos conteúdos propostos pela Unidade Didática, bem como um modo de registrarem as relações sociais (valores) que se estabelecem durante as aulas: aluno - aluno, aluno-professor, professor-aluno.

6. **Tema de casa:** neste item da *Apostila do Estudante*, o professor Gilmar estruturou o tema de casa em dois momentos: o primeiro consta de um texto contextualizando o esporte, mais

especificamente o futebol, tendo como abordagem a mercantilização do esporte e suas implicações, que produz na própria sociedade e nos estádios de futebol, mazelas como a violência, a discriminação étnica racial, a intolerância das torcidas. A partir do texto extraído do site pela Internet, cabia aos alunos responder às seguintes questões:

Como a mídia (TV, jornal, rádio, etc...) trabalha os campeonatos de futebol? O que mais chama a tua atenção de tudo aquilo que você assiste, lê ou escuta sobre o futebol?

No segundo momento do tema de casa, é solicitado ao aluno assistir a um jogo de futebol na TV (Campeonato Gaúcho ou Libertadores) e observar e discorrer sobre as seguintes questões:

- Comportamentos e atitudes dos torcedores durante a partida;
- Comportamento e atitude dos técnicos;
- Comentários feitos na TV pelos narradores e comentaristas e qual a linguagem usada na transmissão do jogo (sobre o quê os profissionais da TV mais falam);
- Quais palavras mais aparecem nos jornais, TV e rádio que fazem a cobertura dos jogos (além da transmissão da TV, escutar rádio e pesquisar em jornais sobre a cobertura dos jogos);
- Tipos de comerciais/propagandas que aparecem durante os jogos de futebol na TV e no Rádio.

Os dois momentos do tema propostos para as turmas de 7^a e 8^a séries pelo professor Gilmar visam a contemplar o que está elaborado no PCG da escola, bem como no *Referencial Curricular – Lições do Rio Grande*, a partir do item *Organização do Referencial Curricular* (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 118), que se desdobra no subitem *Temas Estruturadores (Sentido Transversal)*. O Referencial Curricular está baseado nos temas estruturadores que se caracterizam por apresentarem de forma organizada, conhecimentos que constituem o objeto de estudo de uma área. No Referencial Curricular da área da Educação Física, os temas estruturadores estão divididos em dois conjuntos, mas como o estudo se refere pontualmente ao ensino dos esportes, a intenção é se deter no primeiro conjunto dos temas estruturadores, que são tradicionalmente considerados objeto de estudo da Educação Física:

jogos motores, esporte, ginástica, lutas, práticas corporais expressivas, práticas corporais junto à natureza e atividades aquáticas.

Os temas ou subtemas estruturadores se subdividem em eixos referentes aos saberes específicos que predominam nas competências e habilidades em cada um deles. Nesse sentido, os saberes que se produzem com base na experiência e no presente estudo – o *Futebol Sete* – são sustentados predominantemente no movimento corporal, sendo definidos como *saberes corporais* (*Esportes para saber praticar e Esportes para conhecer*). Já os saberes relativos aos conceitos que explicam diferentes aspectos relativos às práticas corporais (*Futebol Sete*) e possibilitam desenvolver a competência de compreender a diversidade de significados e a inserção dessa prática em distintas épocas e contextos socioculturais são denominados de *saberes conceituais*, e se subdividem em *Conhecimentos Técnicos e Conhecimentos Críticos*.

Os primeiros, denominados de *Conhecimentos Técnicos*, articulam conceitos necessários para o entendimento das características e do funcionamento das práticas corporais em uma dimensão mais operacional. Já os *Conhecimentos Críticos* tratam do processo de inserção dessas mesmas práticas corporais em determinados contextos socioculturais, ou seja, lidam com temas que permitem aos alunos analisarem as manifestações da cultura corporal em relação às dimensões éticas e estéticas, à época e à sociedade que as gerou, às razões da sua produção e transformação, à vinculação local, nacional e global (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 121).

O professor Gilmar, portanto, ao eleger como tema estruturador o Esporte e como subtema o *Futebol Sete*, contempla nos *conhecimentos conceituais*, os *saberes técnicos* e os *saberes críticos* a partir das vivências corporais e de trabalhos de pesquisa. O exemplo acima citado da pesquisa de campo em que os alunos têm de interpretar um texto e o da outra pesquisa a partir da observação de um jogo na TV, têm como proposição pedagógica contemplar os *saberes críticos*.

Assim, o tempo de aula não é suficiente para abordar tudo sobre o esporte, então essa parte da contextualização mais crítica e social fica por conta da Apostila do Estudante. (Professor Gilmar).

O professor Gilmar tem apenas duas horas semanais para o componente curricular. Entende que seria muito mais interessante concentrar dois períodos na semana, pois dessa forma daria para desenvolver um trabalho mais articulado, mais elaborado e que permita maior reflexão também dos conteúdos. Mas assim mesmo fica muito difícil abordar alguns temas no que se refere, principalmente, aos *conhecimentos críticos*.

Eu acho muito importante essa questão social, crítica, do esporte. Para superar a falta da reflexão sobre o esporte numa dimensão crítica eu pensei de alguma forma a Apostila do Estudante. Daí eu peço para eles assistirem a uma partida de futebol na televisão, porque é difícil passar um jogo de Futebol Sete na televisão, e daí eles têm questões para responder e observar e têm também um texto para interpretam sobre o futebol. (Professor Gilmar).

Vago (2001, p. 242) reconhece a escola como um lugar social de circulação, apropriação, reinvenção, transformação e produção de cultura, que tem a tarefa de tratar o esporte e produzir outras possibilidades de se apropriar dele. No âmbito da escola, entende o autor que, especialmente na Educação Física, se deve problematizar o esporte como fenômeno sociocultural, construindo uma prática que se confronte com valores e códigos mais humanistas.

Seguindo essa linha de pensamento, Kunz (1991, p.176), quando trata da concepção dialógica para o movimento humano, destaca a necessidade de a Educação Física escolar avançar e construir uma prática pedagógica que contemple o contexto histórico-social-cultural.

Compreende-se que as pedagogias renovadoras têm um desafio muito importante para a sua própria sustentação crítica e construção de um programa curricular, que é a elaboração de materiais de apoio didático-pedagógicos (textos, artigos, livros, revistas e tecnologias de informação e comunicação) para serem utilizados em sala de aula, de acordo com sua abordagem teórica.

Percebe-se, que o professor da escola não está preparado e/ou qualificado para utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) em sua aula. A escola vem dando saltos qualitativos, sofrendo transformações que levam de roldão um professorado que se sente,

muitas vezes, despreparado e inseguro frente ao enorme desafio que representa a incorporação das TIC's no cotidiano escolar.

O professor Gilmar externou em seus depoimentos que contemplar o ensino do conteúdo Esporte a partir de uma reflexão histórico-social-cultural tem se traduzido num dos seus maiores desafios. Ele realiza um movimento pedagógico, mas ainda muito inicial, a partir de solicitações de trabalhos de pesquisa para seus alunos, como por exemplo, observação de jogos pela televisão, de artigos de jornais, e jogos narrados no rádio. Reconhece, porém, os limites dessas investigações na perspectiva de sistematizar o conteúdo pesquisado e, fundamentalmente, de aproximá-las efetivamente com as aulas práticas.

Durante a aula do dia 04/05/11, com a 7ª série, o professor retomou as tarefas da *Apostila do Estudante*, até porque o prazo da entrega estava muito próximo. Entre as atividades de casa constava a análise de um jogo de futebol. Alguns fizeram e outros ainda não, como se constata no depoimento a seguir:

*Eu vou ver o Gre-Nal somente o segundo tempo.
(Brenda, 7ª série).*

O jogo analisado, no caso o Gre-Nal, não importa para qual equipe você torce. Vocês devem analisar o jogo com o objetivo da tarefa da Apostila. (Professor Gilmar).

A gente torce, fica chateado quando nosso time perde, mas nós temos que ficar acima de tudo isso. (Professor Gilmar).

O professor Gilmar retoma brevemente o que a *Apostila do Estudante* solicita a respeito da análise do jogo de futebol:

Vocês têm que registrar: é olhar o jogo e ir registrando as questões táticas, técnicas e de comportamento dos atletas, torcidas, reação dos técnicos...

A *Apostila do Estudante*, além de ser um material de apoio e organização do componente curricular para sistematizar os conteúdos tratados, também tem o objetivo de auxiliar em atividades desenvolvidas em sala de aula. Em aula, os alunos manifestavam que tinham dúvidas

na interpretação das regras durante o jogo, então o professor Gilmar solicitava para os alunos estudarem as regras em casa e na próxima aula trazer a *Apostila do Estudante* e retomar coletivamente, procurando sanar as dúvidas, tendo como apoio as regras contidas na Apostila.

Uma dinâmica muito utilizada pelo professor e que os alunos da 5ª e 6ª séries gostavam era que cada aluno deveria ler em voz alta uma regra durante a aula. O professor lembrou a todos que alguns alunos têm dificuldade na leitura, como outros têm dificuldade no jogo, portanto, deve-se respeitar, pois todos se encontram no processo de aprendizagem.

No final do mês de abril de 2011 teve início na escola o *Projeto Leitura*, com o objetivo de desenvolver o hábito da leitura, durante 20 minutos por semana na primeira aula em todas as turmas, porém alterando o dia da semana. O projeto consistia em fornecer livros, revistas, jornais e, depois da leitura, cada aluno recebia uma ficha individual na qual deveria registrar o que leu, fornecendo dados bibliográficos, data e assunto abordado. O professor recomendou, como sugestão aos alunos, lerem a *Apostila do Estudante*, o que foi muito bem aceito pela turma.

A *Apostila do Estudante* está entre os critérios de avaliação do componente curricular e teve um prazo de entrega até o dia 16/05/11, quando o professor avaliou se todos os itens solicitados no material haviam sido satisfatoriamente preenchidos. Certo dia, dois alunos comentavam que o professor cobrou sobre a *Apostila do Estudante* e que os mesmos não trouxeram naquela aula, então o professor disse que aquilo não poderia acontecer.

Turma, vamos descer para o campo, calma, por favor, vamos tirar todas as dúvidas da Apostila que vocês têm, porque dia 16 vocês têm que entregar completa. (Professor Gilmar).

O professor orientou dois alunos no preenchimento dos resultados dos jogos, os demais alunos já estavam prontos com suas anotações, e lembrou:

Se faltar alguma informação vocês podem buscar ajuda com os colegas e ver no Mural lá na parede. (Professor Gilmar).

Ao indagar ao professor Gilmar se na avaliação da Apostila do Estudante ele havia percebido diferenças entre os meninos e meninas, ele respondeu:

Paulo, teve sim, é bastante visível, as meninas são mais organizadas, mais criativas, completaram melhor a Apostila. Até acho porque elas são mais limitadas no jogar e daí tentam compensar em outras tarefas. (Professor Gilmar).

4.7.3.4 Caderno da disciplina

Todos os alunos das turmas de 5^a a 8^a séries têm o seu Caderno da Disciplina Educação Física – elemento de organização da dinâmica das aulas. Solicitar um Caderno de Educação Física, segundo o *Referencial Curricular – Lições do Rio Grande* (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.163), pode parecer estranho para muitos por dois motivos diferentes. Por um lado, existem professores de Educação Física que normalmente cobram dos alunos um caderno para a disciplina, podendo parecer desnecessário esse tipo de sugestão, já que não entendem como é possível dar aulas sem tomar notas acerca do que está sendo estudado. Por outro lado, destaca o documento, existem aqueles professores que há muitos anos ministram aula de Educação Física e não solicitam e nem sentem falta de um caderno da disciplina para os alunos em suas aulas.

O *Referencial Curricular – Lições do Rio Grande* (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.163) entende que é de suma importância o aluno ter o Caderno de Educação Física, pois é uma ferramenta que lhe permite elaborar e compartilhar suas próprias sínteses sobre o que está sendo tratado em aula.

No seu primeiro dia de aula, o professor Gilmar, além de desenvolver uma dinâmica de acolhimento com a turma e de expor os Temas Estruturadores e avisos gerais, também explicou seria a organização e o desenvolvimento da disciplina, e dentre as solicitações/exigências é que cada aluno deveria ter seu caderno da disciplina.

Por que nós pedimos o Caderno de Educação Física para vocês? Para vocês fazerem as anotações, os registros, escrever a data de cada

aula, os objetivos da aula, anotar os avisos, os temas e outras coisas. (Professor Gilmar).

Professor, na minha escola não tinha caderno de Educação Física. (Lucas L, 5ª série).

Como eu falei antes, aqui tem o Caderno e vocês vão usar e ver como vai ser importante, vocês vão fazer registro todo início de aula. (Professor Gilmar).

O *Caderno da Disciplina*, portanto, tem uma função pedagógica e a partir de agora pretende-se expor sua estrutura, função e organização:

- 1) Registrar a data da aula;
- 2) Registrar o tema da Unidade Didática (ex: Futebol Sete);
- 3) Registrar o foco da aula (ex: intenções táticas individuais dos esportes com interação entre adversário);
- 4) Registrar os objetivos da aula (ex: desmarcação individual, movimentar-se com trajetória ofensiva sem posse de bola);
- 5) Registrar a sequência didática dos conteúdos da Unidade Didática;
- 6) Registrar os conceitos: (ex: jogos populares, jogos tradicionais, jogos motores, esporte, atividade física, exercício físico, resistência aeróbica, resistência anaeróbica...);
- 7) Registrar informações gerais (data de entrega de trabalhos, data das aulas no sábado, data de eventos e reuniões...);
- 8) Colar os materiais de complementares e de apoio referentes aos conteúdos tratados nas Unidades Didáticas (ex: história dos esportes, regras dos esportes, conteúdos dos esportes, objetivos e sequência didática...). A seguir, No quadro 14, apresenta-se um modelo de material de apoio que os alunos receberam e colaram em seus cadernos;
- 9) Registrar sistematizações e avaliações.

Quadro 16 - Esporte de marca (para conhecer) – Atletismo

Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> – Oportunizar ao estudante saber sobre os esportes de MARCA existentes; – Oferecer ao estudante um espaço para vivenciar o esporte de MARCA (na escola e em pista oficial); – Oportunizar o conhecimento da técnica elementar do esporte de MARCA (atletismo); – Conhecer o contexto deste esporte (regras, históricos, locais disponíveis para a prática e recordes); – Construir uma pista para salto em distância na escola. 	
Seqüência Didática	
<ul style="list-style-type: none"> – 1ª aula: Vivência com práticas de corrida e revezamentos. Os alunos experimentam e mostram o que conhecem e dominam sobre estas modalidades (diagnóstico); – 2ª aula: Assistir vídeo sobre as corridas, saltos e arremessos; – 3ª aula: Vivência de uma modalidade escolhida pelos alunos (uma corrida, um salto ou um arremesso); – 4ª e 5ª aulas: Vivência da modalidade escolhida (questões técnicas, seqüência didática Para Conhecer). 	<p>Educação Física Professor: Gilmar Wiercinski</p>

Fonte: dados da pesquisa (2011).

A seguir expõe-se uma situação de aula em que o *Caderno da Disciplina* tem sua utilidade didático-metodológica:

Situação de aula: 09/03/11- Turma: 5ª série

- *Objetivo da aula:* Fazer um diagnóstico da turma 51 para saber o que já sabem sobre o Futebol Sete e o que ainda precisam saber.
- *Metodologia:* Três equipes mistas e equilibradas jogaram entre si e o professor Gilmar filmou os jogos. A equipe que sobrou fez o diagnóstico por escrito no *Caderno da Disciplina*. Todos os alunos, portanto, foram orientados pelo professor para levar para o campo o seu caderno e um lápis para fazer o diagnóstico.

– *Por que vocês trouxeram o caderno?* (Professor Gilmar).

– *Para anotar.* (Responderam os alunos).

– Como vai ser a anotação. A equipe que está fora vai ficar anotando quais as dificuldades que o colega tem, anotar o que vocês acharem interessante, isso se chama scout. (Professor Gilmar).

Durante o desenrolar do jogo, o professor interrompeu para chamar a atenção dos alunos que estavam fazendo as anotações:

Turma, vocês também têm que prestar atenção sobre as conversas que surgem durante o jogo e que vocês podem anotar tudo.

Ao indagar sobre a importância do *Caderno da Disciplina* na organização e desenvolvimento do componente curricular, o professor deu o seguinte depoimento:

Sempre tem uma discussão, com relação ao caderno, porque historicamente se trabalhava só a vivência, e o Caderno, como qualquer outro componente tem. Então, não é como muitos dizem, que agora a gente tem aula que nem nas outras disciplinas. Eu acho que tem que ter esse registro e, no caso da educação física, eles gostam. Claro que tem uma resistência quando eles não registram, mas, quando associam, é bem legal. No início estranham mas depois eles gostam e isso vai ajudar eles, tem um sentido o Caderno, eles sabem porque estão fazendo, tem uma lógica. (Professor Gilmar).

O *Caderno da Disciplina*, no componente curricular da Educação Física, portanto, ocupa um lugar que tem um sentido didático-pedagógico, ou seja, se traduz na objetividade e na concretude da Educação Física sobre um conhecimento conceitual.

4.7.3.5 Os recursos tecnológicos na mediação dos conteúdos

Os recursos tecnológicos também ocupam um lugar bastante significativo na organização didática das aulas do professor Gilmar, pois objetivam auxiliar na compreensão das intenções táticas individuais e coletivas na Unidade Didática do Futebol Sete.

Segundo Pires (2002, p.21), a sociedade contemporânea tem registrado a crescente importância dos meios de comunicação de massa na atribuição de sentidos aos discursos que influenciam na constituição de saberes/fazer do cotidiano social. O autor destaca, porém, que esse movimento também ocorre em relação à cultura esportiva e de movimento, de onde são recolhidos e didaticamente transformados os conteúdos tratados na Educação Física e que, por isso mesmo, devem tematizar os discursos midiáticos.

Na organização didática da Unidade Didática do Futebol Sete, o professor utilizou diversos recursos tecnológicos para o desenvolvimento do conteúdo específico do futebol, dentre os quais destacam-se vídeos, televisão e Internet. São raros os canais, tanto os “abertos” quanto os “fechados”, de televisão que exibem, no Brasil, jogos de Futebol Sete. Por isso o professor solicitou que os alunos assistissem aos jogos de futebol para se dar conta das exigências das tarefas basicamente relacionadas à *Apostila do Estudante*.

Com relação aos jogos, por exemplo, eles tiveram uma tarefa de fazer uma observação de um jogo, em jornal, TV, rádio e Internet, com a cobertura de um jogo, como se comportam a torcida, juízes, jogadores, treinador, tudo, enfim, tudo, foi bem interessante o resultado. (Professor Gilmar).

A seguir pretende-se compartilhar algumas questões e análise dos alunos em relação a um jogo de futebol pela televisão, que estava contemplado na *Apostila do Estudante*:

1) Como a mídia (TV, jornal, rádio, etc.) trabalha os campeonatos de futebol? O que mais chama a tua atenção de tudo aquilo que você assiste, lê ou escuta sobre o futebol? (Apostila do Estudante)

Fazem uma grande divulgação sobre o futebol, jogadores, técnicos, etc. O que chama a minha atenção é a troca de treinadores, os altos salários dos jogadores. (Kelly, 8ª série).

Como um esporte legal, sem brigas. Que o futebol deve ser uma forma de divertimento, alegrias, mas está sendo uma forma de agonia e tristeza. (Daniela, 8ª série).

2) Descreva os comportamentos e atitudes dos torcedores durante a partida (Apostila do Estudante)

Gritando, cantando, pulando e torcendo, reclamando dos jogadores, dos juizes e até a torcida num prédio gritando. (Daniela, 8ª série).

Animados, felizes. Daí começou o jogo todos vibravam, gritavam e na hora dos gols do Grêmio mostravam mais sua felicidade. Ai depois o Grêmio perdeu a alegria dos gremistas diminui no “zero” e a alegria dos colorados foi para 100%. (Kelly, 8ª série).

3) Descreva os comportamentos e a atitudes dos técnicos (Apostila do Estudante)

Fez sinais, reclamou, discutiu, gritou com os jogadores. O juiz foi buscar o Ronaldinho e defender ele na hora de uma briga, o técnico foi expulso. (Daniela, 8ª série).

Os técnicos se comportaram bem como amigos, pois eram jogadores do Inter (Falcão) e do Grêmio (Renato). Modificaram os esquemas do jogo e acho que deu certo, valeu a pena. (Kelly, 8ª série).

4) Escrever sobre os comentários feitos na TV pelos narradores e comentaristas. Qual a linguagem usada na transmissão do jogo (sobre o que os profissionais da TV mais falam?) (Apostila do Estudante)

Que foi um excelente jogo e que, mesmo jogando em casa o time visitante ganhou. (Kelly, 8ª série).

Pelos erros, pelas atitudes corretas. A linguagem usada é a do nosso dia a dia. E falaram das dificuldades do Ronaldinho, teve um impedimento, 2 gols do Tiago Neves, era pênalti mas o juiz marcou tiro de meta, cartão amarelo, um cartão vermelho para Angelim. (Daniela, 8ª série).

Pode-se ver que, em função do reduzido tempo de aulas durante a semana para o componente curricular, o professor Gilmar não teve tempo para retomar o tema desta pesquisa a respeito dos meios de comunicação e sua relação com a prática esportiva, no caso específico o futebol. Assim, a reflexão coletiva ficou a cargo do registro existente na *Apostila do Estudante*. Reconhece-se que isso não é pouco e tem relevância e importância na formação crítica dos alunos, na formação de opinião, enfim, entende-se que o aluno que realiza a pesquisa, registrando suas observações, tem ampliado seu acervo crítico da cultura esportiva. A *Apostila do Estudante* e o *Caderno da Disciplina* foram selecionados pelo professor, portanto cabem a ele os critérios de sua escolha.

a) Vídeos

Os vídeos foram usados em quatro momentos pelo professor como objetivos específicos na Unidade Didática do Futebol Sete.

No primeiro momento, os alunos, em suas respectivas turmas e horários da aula de Educação Física, assistiram ao jogo/diagnóstico que serviu de elemento para o professor definir os grupos de alunos por níveis de aprendizagem para os “treinos” e a escolha das equipes equilibradas para o Campeonato de Futebol Sete. No segundo momento e isso ocorreu depois de quase um mês de aula, os alunos assistiram a dois jogos de Futebol Sete, um masculino e outro feminino, ambos juvenis do Estado de São Paulo. Durante a sessão, quando necessário, o professor Gilmar parava o vídeo e tecia comentários referentes, por exemplo, às linhas de marcação do campo, às regras, aos sistemas de jogo, ao comportamento dos atletas, ao tamanho das traves.

Um dos comentários do professor foi destacar que a turma ainda estava na fase de desenvolver e aprimorar as intenções táticas e que, mais adiante, eles aprenderiam os sistemas táticos do Futebol Sete.

Olha, no centro não tem a marcação redonda.
(Magnos, 7ª série).

Durante a sessão do vídeo não houve muitas indagações por parte dos alunos, que se manifestaram mais no sentido de vibrar com uma jogada, ou de criticar alguma jogada que não teve êxito. Após o término da sessão, os alunos retornaram à sala de aula e cada aluno leu, em voz alta para toda a turma, uma regra do Futebol Sete contida na *Apostila do*

Estudante, enquanto o professor mediava o processo esclarecendo dúvidas ou perguntas. Os alunos gostaram muito dessa dinâmica de ler em voz alta para toda a turma, com exceção da 8ª série, cujos alunos apresentaram maior resistência.

No terceiro momento da utilização do vídeo na Unidade Didática do Futebol Sete, os alunos assistiram ao jogo do Campeonato e aos Treinos nas últimas aulas do encerramento da Unidade Didática para eles perceberem a evolução das intenções táticas individuais.

E, por fim, no quarto momento, os alunos assistiram ao vídeo dos Jogos do Torneio de Encerramento da Unidade Didática do Futebol Sete. O vídeo contemplou todos os momentos da mobilização: a concentração dos alunos na escola, a entrada no ônibus, a chegada ao local dos jogos (Sociedade Recreativa Ijuí), a organização das equipes, o almoço (coletivo), o desfile das equipes, o juramento do atleta, os discursos (diretor e professor Gilmar), os jogos e a entrega da premiação.

Assistir ao vídeo foi um momento de muita alegria para o conjunto dos alunos, pelo fato de serem os “atores” do vídeo, se reconhecerem no jogo, bem como em outros momentos do evento, revelando sentimentos de euforia e satisfação. Destaca-se que o cuidado, o acolhimento, o reconhecimento, e a valorização que o professor Gilmar tem dos seus alunos são traduzidos na qualidade do tratamento da Unidade Didática, bem como o respeito que o mesmo possui por seus alunos. Isso ficou claro no momento em que registrou, através de filmagens e fotos, as atividades esportivas de seus alunos, inclusive tendo a criatividade de dar maior qualidade à filmagem através do programa *movie maker*, que contempla recursos, incluindo a música e dados de identificação ao vídeo.

Capítulo 5 – ENTRANDO EM CAMPO: UNIDADE DIDÁTICA DO FUTEBOL SETE – UMA EXPERIÊNCIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Após a análise dos documentos, passa-se agora a descrever como se deu o tratamento do conteúdo Esporte e suas possibilidades nas aulas de Educação Física nas turmas de 5ª a 8ª séries, tomando como objeto de estudo a prática pedagógica do professor Gilmar.

Entende-se que toda compreensão de um fenômeno se dá a partir de um olhar e, por mais que se possa ter como propósito contemplar uma análise onde não se percam detalhes, sabe-se dos desafios e limites de se atingir essa meta.

A nossa opção de apreensão do campo está fundamentada em Stake (2009, p. 53), para quem uma investigação qualitativa privilegia a compreensão das complexas relações entre tudo o que existe. Nesse sentido, a compreensão, para o autor, está relacionada com a *intencionalidade* de uma forma em que não há explicação. Essa dimensão intencionalista da compreensão está ancorada na *experiência humana*, ou seja, é uma *compreensão experiencial*.

Compreender a prática pedagógica do professor Gilmar, portanto, é muito mais do que apropriar-se de dados, conteúdos, resultados, metodologias, estratégias e didáticas. É isso tudo também, mas é fundamentalmente *mergulhar* numa concepção teórico-prática que toma como suporte a compreensão experiencial que reconhece a singularidade desse sujeito/professor e a importância do seu contexto para a compreensão do seu fazer docente. Assim, a singularidade do fenômeno se coloca na perspectiva da compreensão do caso particular, no nosso caso, a prática pedagógica.

Compreender a prática pedagógica do professor remete a considerar a sua complexidade e a pluralidade de seus saberes, que vêm geralmente acompanhadas de formas complexas em muitas ações do fazer docente. E mais: interpretar esse universo requer um olhar para uma diversidade de contextos, cultural, econômico, social, histórico e pessoal.

Para Stake (2009, p.56), as investigações qualitativas têm como centralidade a interpretação, por isso o investigador de uma pesquisa qualitativa é um intérprete. A função da investigação qualitativa não é, porém, necessariamente mapear e conquistar o mundo, mas sim sofisticar a contemplação.

Acompanhar a prática pedagógica do professor Gilmar não está centrado nas explicações de causa e efeito, por isso procura-se aproximar de uma interpretação pessoal, porém, sem um papel intervencionista, ocupando os espaços do fazer docente, na sala de aula, no pátio, nas reuniões, nos eventos. Stake (2009, p.59) recomenda que o investigador qualitativo deve procurar não chamar para si a atenção, mas *deve tentar ver o que teria acontecido se não estivesse lá estado*, com o objetivo de produzir novos significados a respeito do fenômeno.

A sala aula, portanto, é o cenário onde o professor Gilmar e seus alunos são os protagonistas, e o texto é o conteúdo Esporte. Nessa perspectiva, o pesquisador se reconhece como um intérprete da “peça” que está permanentemente sendo apresentada – as aulas de Educação Física. Nesse percurso em que trilha a prática pedagógica do professor Gilmar, procura compreender para além do tratamento que o mesmo dá ao conteúdo Esporte, bem como *o lugar que o aluno ocupa nas aulas da Educação Física*.

Há, inicialmente, a necessidade de relembrar que o planejamento apresentado e discutido pelo professor no coletivo das turmas de 5ª a 8ª séries, contemplou/apontou para a Educação Física a Unidade Didática Futebol Sete como primeiro conteúdo a ser tratado nas turmas. O conteúdo Futebol Sete, por essa razão, está inserido nos Temas Estruturadores que foram apresentados em sala de aula no primeiro dia do ano letivo em todas as turmas.

Por que nós vamos jogar Futebol Sete e é um dos temas principais no semestre? Porque a escola tem um espaço privilegiado e vamos ver as regras, técnicas e táticas. (Professor Gilmar).

O Plano de Ensino do professor para o desenvolvimento da Unidade Didática Futebol Sete foi desenvolvido a partir da organização disciplinar que é explicitada a seguir.

5.1 MOMENTOS E ORGANIZAÇÃO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Passa-se, agora, a descrever rigorosamente todos os passos/rotina que o professor Gilmar seguiu a cada aula de Educação Física.

1º Momento: É o momento do acolhimento dos alunos. A escola tem como norma que os professores devem conduzir/acompanhar a sua

turma até a sala de aula. As turmas da 5ª a 8ª séries têm aulas no período vespertino, inclusive as aulas de Educação Física. Entre outras normas da escola em relação à entrada para a sala de aula é que todos os alunos devem fazer fila no saguão de entrada e esperar seu professor da disciplina do primeiro horário para conduzi-los até a sala de aula. A entrada das turmas segue a seguinte ordem, 5ª, 6ª, 7ª e 8ª, e todas as salas de aula ficam no segundo e terceiro pisos, inclusive a biblioteca e a sala de informática. Como é de se esperar, existe movimentação na subida das escadas até chegar à sala de aula, tanto no início das aulas como no intervalo para o recreio e no final do período.

2º Momento: o professor acolhe os alunos em sala de aula, com uma breve saudação.

3º Momento: o professor Gilmar registra no quadro alguns dados e também tece comentários e informações:

- **data do dia da aula;**
- **chamada;**
- **retomada** do que foi trabalhado na última aula, a entrega de temas, trabalhos...
- **os objetivos da aula:** ex: *fazer o diagnóstico da turma para saber o que já sabem sobre o Futebol Sete e o que ainda precisam saber;*
- **metodologia:** como vai ser desenvolvida a aula, sua organização, dinâmica. Ex: *todos os alunos irão jogar e o professor irá filmar. As equipes serão identificadas por jalecos de três cores diferentes. O tempo de jogo será de 20 minutos. As equipes serão escolhidas pelo professor, procurando formar equipes equilibradas.*
- **avisos gerais:** o professor comentou que estava acontecendo na escola uma campanha de doação de sangue e órgãos, e que em seguida haverá uma palestra sobre o assunto com todas as turmas no auditório.

Professor, nós não queremos ir na palestra, nós queremos jogar bola. (Gustavo, 6ª série).

Não se preocupem, na quarta-feira de manhã vamos recuperar essa aula na oficina de xadrez. (Professor Gilmar).

- **avisos específicos da disciplina:** ex: todos os alunos devem trazer sua garrafa com água para as aulas de Educação Física.

Essa rotina do professor Gilmar ocorre sistemática e rigorosamente em todas as aulas e os alunos já sabem que devem registrar todos esses dados, informações, no *Caderno da Disciplina*. Os alunos, ao sentarem em seus lugares, já vão retirando o seu material e colocando sobre a mesa. São raros os alunos que esquecem o caderno. Os materiais da disciplina, como os conteúdos (temas estruturadores) a serem trabalhados no ano são entregues em folhas soltas, que são por alguns alunos imediatamente colados no caderno. Também, quando são entregues avisos gerais, o procedimento é igual. Nessa organização dos cadernos, a questão de gênero aparece, pois as meninas visivelmente têm maior organização do *Caderno da Disciplina*.

4º Momento: Deslocamento para o campo de futebol, após pegar o material para a aula prática (bolas, jalecos, cordas, caixas de papelão, cones). Geralmente alguns alunos são requisitados pelo professor para auxiliar a buscar os materiais, bem como no seu recolhimento no final da aula prática.

5.2 ORGANIZAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA CONTEÚDO: FUTEBOL SETE

Passa-se agora a explicitar o Processo de Programação das Unidades Didáticas no Ensino da Modalidade Esportiva – Futebol Sete, que está pautada na pedagogia de intenções táticas, utilizada pelo professor com as turmas de 5ª a 8ª série, num total de 20 horas por turma e com duas horas (relógio) por semana. Essa metodologia é utilizada no Curso de Educação Física da Unijuí, na abordagem dos esportes coletivos de invasão. Antes de se deter nos passos do ensino dos esportes, tendo como centralidade as intenções táticas, procura-se conceituar os fundamentos do ensino dos esportes coletivos e o que é a pedagogia das intenções no ensino dos esportes.

Para Bayer (1994, p. 55), o ensino dos esportes baseia-se em duas grandes correntes pedagógicas opostas:

- a primeira, composta pelos métodos tradicionais ou didáticos que se baseiam num princípio de simplicidade, de análise e de progressão (a matéria a ensinar decompõe-se em elementos). Dois processos fundamentais participam em toda a aquisição do saber: a memorização e a repetição, que permitem “moldar” a criança conforme a exigência e o rigor do adulto.
- a segunda, pelos métodos ativos, que levam em conta os interesses presentes da criança e que solicitam, a partir de situações vividas, a

iniciativa, a imaginação e a reflexão pessoais para favorecer a aquisição de um saber adaptado. O professor Gilmar, para o desenvolvimento da Unidade Didática Futebol Sete, utiliza como método de ensino a abordagem centrada numa pedagogia das intenções táticas individuais.

Bayer (1994, p.64) considera que a pedagogia das intenções está vinculada ao conceito de intencionalidade, de inspiração fenomenológica, apropriada para o ensino dos esportes. Para o autor, apoiado em Rioux e Chappuis, a noção de intenção, por ser compreendida tomando um jogador durante o jogo, possui intenções individuais chamadas de jogo de intenções táticas. Mergulhado no acontecimento que vive, quer dizer, uma situação de jogo recheada de elementos flutuantes, verdadeiro bombardeio de estímulos, o jogador visa reagir intencionalmente para tentar modificar a evolução dessa situação incluída no encontro desportivo, num sentido favorável para si.

Bayer (1994, p.71), portanto, defende para o ensino dos esportes, a abordagem da pedagogia das intenções por meio de um modelo do tipo fenômeno-estrutural e com o qual identifica uma proximidade com o método utilizado pelo professor Gilmar para desenvolver a Unidade Didática do Futebol Sete. O modelo do tipo fenômeno-estrutural, para o autor, é entendido como o mais adequado por efetuar uma dupla abordagem, através:

- do método fenomenológico, porque revaloriza o aluno, portanto, a pedagogia, colocando-o no centro das preocupações enquanto ser atuante que possui a sua originalidade e é responsável pelo seu futuro e do seu progresso como jogador;
- do método estrutural, que facilita as invariantes da atividade, pois a construção do quadro estrutural do jogador irá evoluir, assim como a construção da lógica interna dos desportos coletivos, a partir da qual serão determinados os princípios operacionais e a didática.

Segundo Bayer (1994, p. 71), essa dupla abordagem permite consolidar as bases duma prática transferível: transposição de estruturas analógicas, desde o instante em que o jogador percebeu e compreendeu esta analogia de estrutura e a utilização de meios para resolver situações-problemas. Visto os fundamentos e o que constitui a pedagogia das intenções, prossegue-se nos passos desenvolvidos pelo professor Gilmar na Unidade Didática do Futebol Sete, que são os seguintes: *diagnóstico, hierarquização de problemas, objetivos de ensino, sequência de temas e método a ser utilizado.*

5.2.1 Jogo para realizar o diagnóstico

Nas duas primeiras aulas foi realizada a filmagem do jogo de Futebol Sete em todas as turmas. A filmagem serviu, juntamente com outros critérios, para o professor realizar o diagnóstico técnico-tático individual dos alunos com o objetivo de montar as equipes equilibradas para o Campeonato de Futebol Sete, que ocorreu em todas as aulas práticas, bem como para formação dos grupos de alunos com vistas aos “treinos” por níveis de aprendizagem.

“Treino” foi a designação dada pelo professor Gilmar a todas as vivências desenvolvidas com os alunos no campo de futebol da escola. O “treino” tinha como objetivo desenvolver as Intenções Táticas Individuais, tomando como conteúdo o futebol. Metodologicamente, os “treinos” se davam por meio de exercícios táticos e jogos situacionais, com ênfase na compreensão/consciência tática de jogo.

Para além da filmagem, que serviu para o diagnóstico, o professor também tinha outro dado mais subjetivo, que eram as observações do ano anterior, tendo como referência as próprias aulas de Educação Física.

Depois de realizada a filmagem, o professor fez a análise de cada turma e, na aula seguinte, os alunos assistiram ao filme.

Durante a organização das equipes para realizar a filmagem/diagnóstico e montar as equipes equilibradas para o Campeonato de Futebol Sete e, ainda, a montagem dos grupos para os treinos, os alunos, de um modo geral, aceitaram muito bem a proposta do professor Gilmar. A seguir, apresentam-se alguns depoimentos tomados antes e durante a filmagem.

Antes da filmagem:

– *Professor, deixa só as gurias jogar entre elas?* (Gabriela, 5ª série).

– *Gabriela, nós vamos jogar e depois vamos assistir ao filme, e daí vocês vão observar algumas coisas e essa questão vai aparecer. Me cobra isso depois.* (Professor Gilmar).

Durante a filmagem:

– *Vocês observam o campo, que lugares vocês ocupam no campo? Existem posições definidas no jogo de Futebol Sete?* (Professor Gilmar).

– *Sim*, responderam os alunos.

– *Olhem o espaço que tem nesse lado do campo, vão acompanhando.* (Professor Gilmar).

– *Olhem esse lado do campo, continua vazio.* (Professor Gilmar).

– *Num jogo como esse, todos tocaram na bola de forma igualitária, todos tiveram as mesmas oportunidades?* (Professor Gilmar).

– *Não.* (alunos).

– *Levanta a mão quem tocou poucas vezes na bola. Vocês perceberam que as meninas tocaram menos na bola que os meninos, vamos ver como resolvemos essa situação?* (Professor Gilmar).

– *Olha, Gabriela, você no jogo.* (Professor Gilmar).

– *Mas, professor, eu só corro, mas ninguém passa a bola para mim.* (Gabriela, 5ª série).

– *Por isso que nós filmamos.* (Professor Gilmar).

Constatou-se que a filmagem do jogo de Futebol Sete, no início da Unidade Didática, tem como propósito utilizar os recursos tecnológicos para auxiliar no diagnóstico e, então, formar as equipes equilibradas e os grupos para os “treinos”. O objetivo principal do diagnóstico a partir do jogo é observar os comportamentos de jogo, com o propósito de identificar os principais problemas que comprometem o desempenho do jogo e dos alunos e, ainda, efetuar melhor análise e compreensão técnico-tática de jogo.

Realizado o jogo, o professor identificou em que nível (etapa) o aluno se encontrava e fez uma descrição, listando os problemas técnicos, táticos e de compreensão de regras que prejudicaram o desenvolvimento do jogo.

Segundo Garganta (1995, p.19), os Jogos Desportivos Coletivos possuem um sistema de referência com vários componentes que integram todos os jogadores e com os quais se confrontam constantemente. Para promover o ensino dos JDC na perspectiva de uma pedagogia das intenções táticas, faz-se necessário identificar os

principais problemas e enunciar os fatores de evolução que possibilitam o acesso ao bom jogo. Nesse sentido, o autor apresenta as fases dos diferentes níveis de jogo nos JDC, que são os seguintes:

Quadro 17 – Fases dos diferentes níveis de jogos nos Jogos Desportivos Coletivos

Fases	Comunicação na Ação	Estruturação do Espaço	Relação com a bola
Jogo Anárquico Centração na bola Subfunções Problemas na compreensão do jogo	Abuso da verbalização, sobretudo para pedir a bola	Aglutinação em torno da bola e subfunções	Elevada utilização da visão central
Descentração A função não depende apenas da posição da bola	Prevalência da verbalização	Ocupação do espaço em função dos elementos do jogo	Da visão central para a periférica
Estruturação Conscientização da coordenação das funções	Verbalização e comunicação gestual	Ocupação racional do espaço (tática individual e grupo)	Do controle visual para o proprioceptivo
Elaboração Ações inseridas na estratégia da equipe	Prevalência da comunicação motora.	Polivalência funcional Coordenação das ações (tática coletiva)	Otimização das capacidades proprioceptivas

Garganta (1985 apud GRAÇA; OLIVEIRA, 1995, p. 19).

5.2.2 Didática dos “Treinos” por níveis de aprendizagem

O momento de “Treino” na Unidade Didática da Educação Física – Futebol Sete tem um lugar importante no processo de ensino-aprendizagem do conteúdo nas aulas de Educação Física. Ao indagar ao professor Gilmar o significado da palavra “treino” em sua metodologia de ensino, o mesmo afirmou que a Unidade Didática – Futebol Sete tem dois momentos em sua organização didático-metodológica: primeiro, o “treino” e, depois, os Jogos do Campeonato. Então, para ele, as crianças têm em seu imaginário social que antes dos jogos ocorrem os treinos.

Destaca, porém, o professor, que esse “treino” tem a característica de desenvolver as intenções táticas de jogo através de exercícios e jogos situacionais, desmistificando a compreensão de treino centrado na técnica e na busca de um padrão de excelência de movimento.

Na aula de Educação Física, que é duas horas por semana, o “treino” ocupa a maior parte do tempo, constituindo-se naquele momento em que os alunos são desafiados a aprimorar suas intenções técnico-táticas antes do jogo que ocorre a cada aula.

A seguir traz-se o depoimento do professor Gilmar, que expressa fundamentalmente o que significa saber jogar numa aula de Educação Física:

No Futebol Sete que a gente desenvolveu, Paulo, ficou bem claro para eles que não é simplesmente eles vivenciar, eles jogar, a gente tem uma intenção com isso, isso fica bem claro, técnico, tático. Então eles sabem os objetivos dos jogos e a didática do jogo e, para isso acontecer de maneira legal durante o jogo eles precisam passar por diversas etapas: primeira, conhecer minimamente a regra do jogo e, também, o domínio técnico, tático, saber trocar passes, fazer marcação, contra-ataque, situações de jogo. E a gente tenta fazer com isso um número de dez aulas mais ou menos, em todas as séries e de conta dele jogar depois fora da escola e saber escolher, pois é inclusive eu, a gente sempre entra num curso pelas vivências, então no curso a gente teve coisas diferentes também, e por isso fora do curso tu tem que se desafiar muito para ensinar e tal. O aluno sempre vem querendo jogar e jogar. Mas, mas quando ele consegue vivenciar e ver que junto com isso alguma coisa que necessita que ele pare e pense sobre isso, ele pensa: poxa, além de jogar eu preciso aprender algumas coisas de práticas e isso tem um sentido, e tem que ser exigente nesse sentido porque tu tem que querer ensinar alguma coisa, como nós falamos, eu comecei de uma forma; agora tô mudando, tentando outras e os esportes principalmente tem a questão da situação de jogo, tu diminui o espaço, aumenta o contato com a bola, então considerando, é tal uma onda tão grande da

inclusão então não só o que sabe menos mas o que sabe mais também tá sendo incluído, tá crescendo, então, é uma diversidade muito grande. (Professor Gilmar).

O depoimento acima expressa que a Educação Física escolar tem um lugar e um peso, no sentido de ter algo a ensinar enquanto componente curricular, que tem um conteúdo sistematizado, com objetivos definidos previamente. Percebe-se que o conteúdo Futebol Sete está articulado e contempla os *Temas estruturantes (Sentido Transversal)*, a partir dos *Saberes corporais (saber praticar)* e os *Saberes conceituais (conhecimentos técnicos)*.

Eu acho que principalmente quando a gente fala em saber fazer ou saber praticar, Paulo, é justamente ele dar conta disso. Nesse sentido, dá conta minimamente disto: saber jogar, saber fazer, conhecer.

Temos alunos que têm níveis de conhecimento de futebol diferenciado, mas a escola é o lugar onde todos devem ter a oportunidade de aprender. (Professor Gilmar).

Para Marques (1995a, p. 110), a sala de aula é o espaço-tempo em que ocorrem as relações diretas e imediatas do ensinar e do aprender, que não existem em si mesmas e por si, mas se correlacionam no interior da escola e seus espaços. A sala de aula, para o autor, é o que nela são seus agentes imediatos: os alunos e os professores. Em primeiro plano, os alunos, com seus interesses básicos, sua diversidade de formação anterior, de experiência de vida e de posturas comportamentais, cujas características pessoais necessitam ser conhecidas, respeitadas e valorizadas.

Por outro lado, segundo Marques (1995a, p. 114), os professores são aqueles sujeitos portadores das preocupações, interesses e responsabilidades sociais de sua categoria profissional. Por isso, a sala de aula é uma construção operatória a que concorrem alunos que não se conheciam e professores que não se escolheram, mas que irão, progressivamente, constituir uma turma de alunos e, ao mesmo passo, uma equipe de professores.

Digamos, no saber fazer, tem diversos níveis, um sabe jogar futebol bem mais que o outro. Então esse ajuda na aula o outro que não sabe nada, bem ele trouxe experiência de não ter experiência e de não ter vivência. Por esse tipo de coisa e influência do próprio olhar, eles vêm com um conhecimento que é o que a escola vai focar mais e vai contribuir mais, mas, claro, o diferencial é o que ele traz e o que a gente vai contribuindo nesse conhecimento pra ele refletir sobre o que ele sabe até agora. E numa ideia rápida é o que eles pensam disso para poder desenvolver em sala de aula e tem trabalhos em casa, leitura da apostila e dependendo do aluno também e da curiosidade dele. (Professor Gilmar).

5.2.3 Estrutura organizacional

Os “treinos” com a formação de alunos por níveis de aprendizagem compreenderam a maior parte das aulas, sempre desenvolvidos a partir do método situacional que, segundo Greco (1998, p. 51), se compõe de jogadas básicas extraídas de situações-padrão de jogo. Essas situações de jogo podem, às vezes, não abranger a ideia total do jogo, mas elas têm o elemento central do mesmo. Para o autor, a grande vantagem desse método de ensino consiste na proximidade das ações e situações apresentadas com as situações reais do jogo competitivo formal. Outra vantagem destacada por Greco no método situacional é que o aluno está, desde o começo, aprendendo regras do regulamento de jogo e das intenções táticas, principalmente, que são próprias de cada esporte.

A seguir procura-se detalhar as etapas dos “treinos” desenvolvidos na Unidade Didática Futebol Sete para os alunos da 5ª a 8ª série:

1º Passo: Todo início de aula tem um aquecimento, como pequenas corridas e algumas atividades lúdicas recreativas e, posteriormente, um alongamento. Numa situação de aula (6ª série), o professor orienta um aquecimento denominado de “corrente humana”, que teve uma duração curta em função do intenso calor.

Turma, vocês têm que trazer cada um sua garrafa de água para as aulas. (Professor Gilmar).

O professor desloca a turma até a sombra das árvores para orientar o alongamento.

Vocês vão descobrindo que cada alongamento mexe com um determinado grupo muscular.
(Professor Gilmar).

Durante o alongamento orientado um aluno pula ao que o professor intervém:

Não brinca assim. (Professor Gilmar).

O professor termina o alongamento e começa a explicar como será a aula do dia, mas a conversa está muito intensa, talvez pelo próprio calor, quando o professor intervém:

Vocês têm que ter paciência, por isso vocês têm que colaborar, principalmente nas explicações e entenderem o que nós vamos desenvolver em termos de conteúdo. (Professor Gilmar).

2º Passo: são definidos os grupos de alunos por nível de aprendizagem, levando em consideração a compreensão tática de jogo.

3º Passo: em que ocorrem os exercícios/jogos situacionais que têm como objetivo aprimorar as intenções táticas individuais dos alunos. Passa-se, a seguir, a exemplificar alguns dos jogos situacionais utilizados durante os “treinos”.

Temos alunos que têm níveis de conhecimento de futebol diferenciado, mas a escola é o lugar onde todos devem ter a oportunidade de aprender.
(Professor Gilmar).

a) Jogo: Caixa, corda e bola

- **Objetivo:** Desenvolver a capacidade técnico-tático ofensiva e defensiva em um jogo de invasão
- **Intenção Tática Individual:** jogar com os companheiros, pensar antes de agir (chutar, conduzir, passar e driblar).
- **Composição:** equipes de 4x4.
- **Material:** 1 caixa de papelão, 1 corda grande (aproximadamente 6 a 8 m) e 1 bola de futebol.

- **Organização:** delimita-se uma parte do campo e faz-se um círculo com a corda e ao seu centro coloca-se uma caixa de papelão.
- **Desenvolvimento:** cada equipe tem como objetivo colocar a bola dentro da caixa, sendo então, dessa forma, esta caixa a meta para ambas as equipes. O tempo de jogo é de 10 a 15 minutos.
- **Regras:** os jogadores não podem entrar no círculo nem para atacar nem para defender, como também não podem deslocar a caixa com qualquer parte do corpo.

O professor separou as equipes por níveis de aprendizagem, que ficaram assim compostas por ordem crescente: nível 1, nível 2 e nível 3.

– *Professor, o gol é só uma caixa.* (Charles 6ª série).

– *A caixa, neste jogo, é a goleira.* (Professor Gilmar).

– *Vocês estão se concentrando muito perto da caixa.* (Professor Gilmar).

– *Sim.* (Alunos da 5ª série).

– *Então, o que vocês têm que fazer?* (Professor Gilmar).

– *Nós temos que nos espalhar.* (Alunos da 5ª série).

Ao final do jogo, o professor concentra toda a turma e faz uma análise da aula:

– *Todos se envolveram no jogo?* (Professor Gilmar).

– *Alguns.* (Alunos da 5ª série).

– *Qual foi a maior dificuldade que vocês encontraram nesse jogo da caixa?* (Professor Gilmar).

– *Fazer o gol, fazer a volta.* (Alunos da 6ª série).

– *Será que precisa fazer a volta? Será que não dá para passar? Qual a vantagem do campo menor?* (Professor Gilmar).

– *A gente toca mais.* (Alunos da 5ª série).

– *Vamos escutar aqueles alunos que nunca fizeram gol.* (Professor Gilmar).

– *Professor, tem alguns que não passam a bola.* (Mireli, 5ª série).

– *Quando o senhor mandou se espalhar, nós fizemos o gol.* (Wilson, 5ª série).

– *O Futebol Sete é um esporte coletivo, então o que é importante para o jogo acontecer?* (Professor Gilmar).

– *Tem que passar a bola para os colegas, daí vai ter mais espaço.* (Alunos da 5ª série).

– *É isso aí, vocês escutaram o que o colega falou? Como o esporte é coletivo devemos passar a bola para os colegas, isso vai oportunizar novas possibilidades de gol. Agora, vou explicar o jogo da caixa.* (Professor Gilmar).

– *É isso aí, vocês escutaram o que o colega falou? Como o esporte é coletivo, devemos passar a bola para os colegas, isso vai oportunizar novas possibilidades de gol. Agora, vou explicar o jogo da caixa.* (Professor Gilmar).

– *Ah, não, professor. Nós queremos jogar futebol.*

– *Mas o jogo da caixa também é um jogo. Por que nós vamos jogar o jogo da caixa?* (Professor Gilmar).

– *Para acertar a mira.* (Eliseu, 5ª série).

O professor Gilmar volta a refletir coletivamente a respeito do objetivo do jogo, que é desenvolver as intenções táticas individuais, jogar com os companheiros, pensar antes de agir (chutar, conduzir, passar e driblar).

– *Professor, quanto tempo vamos ficar nisso aí (jogo da caixa)?* (Aluno 5ª série).

– *O tempo que vocês mostrarem interesse e motivação. Vamos então descer para o campo, fila por fila.* (Professor Gilmar)

Foram formadas seis equipes e montados três campos reduzidos. Todos os alunos jogaram e o professor ficou circulando e orientando em cada campo. Os jogos ocorreram sem arbitragem nos treinos.

– *Professor, foi meu primeiro gol da minha vida.* (Eliseu, 5ª série).

Quando a turma retornou para a sala de aula, o professor sugeriu ao Eliseu que registrasse sobre a sua experiência do primeiro gol, o que ele fez prontamente.

Na turma da 7ª série, o jogo da caixa também provocou questionamentos e reflexões, tais como do professor, que durante o jogo interveio ao indagar:

- *O que vocês devem fazer primeiro ao receber a bola?* (Professor Gilmar).
- *Dominar, primeiro.* (Aluno 7ª série).
- *Então vocês devem pensar rapidamente antes de tomar a decisão.* (Professor Gilmar).

Ao final da aula, o professor reuniu a turma e fez uma análise do jogo, indagando:

- *Por que tem alunos que não recebem a bola? Por que os jogadores estão muito aglomerados?* (Professor Gilmar).

b) Jogo das traves invertidas

- **Objetivo:** Desenvolver capacidades técnico-táticas ofensivas e defensivas.
- **Intenção Tática:** jogar com os companheiros e desenvolver a visão de jogo periférica, criando novas linhas de passes e, fundamentalmente, colocar-se à disposição dos companheiros sem posse de bola.
- **Composição:** equipes de 7x7.
- **Material:** 2 mini-traves e 1 bola de futebol.
- **Organização:** delimita-se uma parte do campo e colocam-se as mini traves de costas para o campo.
- **Desenvolvimento:** cada equipe tem como objetivo colocar a bola dentro da mini trave do seu adversário e procurar proteger a sua meta. O tempo de jogo é de 10 a 15 minutos. Não tem área limitando a ação dos jogadores na defesa e no ataque.
- **Regras:** como as mini traves estão colocadas de costas para o campo, o gol só é válido quando a bola entrar pela frente da meta. Não se pode deslocar e/ ou mudar de lugar as mini-traves voluntariamente.

Nesse dia o calor estava intenso e os alunos solicitaram várias vezes ao professor para tomar água, o que era prontamente aceito. O professor deu um tempo para os alunos se recuperarem e aproveitou o momento para responder à pergunta da aluna Paloma:

- *Professor, por que nós não jogamos no campo grande?* (Paloma, 7ª série).
- *Mas, Paloma, quantas vezes você tocou na bola?* (Professor Gilmar).

A turma toda concordou com o professor de que realmente no campo reduzido se toca mais vezes na bola e se tem mais tomada de decisões táticas individuais durante o jogo.

- *Professor, o Felipe derrubou com um “carrinho” a Katiele.* (Jean Paulo 7ª série).

O professor parou e indagou:

- *Escuta turma, uma entrada rigorosa é falta ou não?* (Professor Gilmar).

Os alunos concordaram que foi falta e voltaram para o jogo.

5.2.4 Variação do jogo

Durante o mesmo dia-aula do jogo das traves invertidas com as equipes compostas por sete jogadores, o professor propôs que as equipes fossem compostas por três jogadores. Depois de uns 15 minutos de jogo, fez-se uma análise comparando as duas possibilidades de jogo. O professor indagou sobre qual dos dois jogos (7x7 e 3x3) eles gostaram mais. A opinião foi geral, os alunos consideraram melhor o jogo 3x3, pois tocaram mais vezes na bola.

a) Exercício Situacional: 1x1

- **Objetivo:** desenvolver a capacidade técnico-tática de jogar sem posse de bola no campo ofensivo.
- **Intenção Tática Individual:** superar a marcação individual.
- **Objetivo:** saber driblar, saber fintar, efetuar domínio da bola em deslocamento.
- **Materiais:** 1 bola de futebol e 1 cone.
- **Organização/Composição:** campo de futebol de espaço reduzido, um goleiro, um jogador passador, um atacante e um defensor.

- **Desenvolvimento:** o atacante deve correr até o cone localizado numa lateral do campo e contorná-lo para, depois, receber o passe do jogador passador e, de posse de bola, tentar superar a marcação.

b) Jogo: Gol Linha

- **Objetivo:** desenvolver a percepção espacial, a visão periférica e desenvolver a capacidade de distribuição igualitária de espaços, tanto defensiva quanto ofensivamente.
- **Intenção tática individual:** jogar com os companheiros, pensar antes de agir (chutar, conduzir, passar e driblar).
- **Composição:** equipes de 7x7.
- **Material:** 1 bola de futebol.
- **Organização:** campo de futebol, sem goleiro específico.
- **Desenvolvimento:** cada equipe tem como objetivo ultrapassar a bola da linha de fundo do adversário. Caso obtenha êxito, é validado o gol.
- **Regras:** os jogadores não podem agarrar a bola com a mão para evitar o gol. Toda a extensão da linha de fundo é considerada o gol. Para ser validado o gol a bola deve transpor totalmente a linha.
- **Variação do jogo Gol linha:** a equipe da posse de bola não pode sofrer marcação em seu campo de defesa. Essa variação é para possibilitar as equipes com maior dificuldade técnico-tática ter mais liberdade de movimentação na saída de bola.

c) Jogos com vantagem numérica

- **Problema tático/Intenção tática:** saber aproveitar a vantagem numérica e manter a posse de bola.
- **Objetivos:** saber criar linhas de passe e toque de passes, usar fintas de bola, paradas, giros e movimentação rápida.
- **Desenvolvimento:** Jogo 3x2, meio campo.
- **Meta:** Apoiar o companheiro quando ele tiver a bola.
- **Condições:** completar três ou mais passes sucessivos antes de tentar a finalização ao gol (sair da marcação usando fintas, giros, mudanças de direção, movimentos rápidos):
 - ✓ encontrar os espaços vazios para receber;
 - ✓ utilizar as mudanças de direção para superar os adversários;
 - ✓ completar três ou mais passe antes de tentar a finalização ao gol, usar de fintas, passes rápidos e precisos, sinalizar o pedido de bola.

- **Análise final:** O professor Gilmar, na organização dos grupos, separou meninos e meninas. O grupo das meninas fez um jogo de futebol em campo reduzido, pois o professor argumentou que elas têm muitas dificuldades e não conseguiam desenvolver o exercício situacional e que, com o espaço menor, o jogo acaba sendo mais interessante para elas. Já os meninos fizeram o exercício situacional, mas poucos souberam tirar proveito da vantagem numérica, pois, em vez de trocar passes, insistiam em driblar.

5.2.5 Torneio de encerramento da Unidade Didática – Futebol Sete

Como culminância da Unidade Didática Futebol Sete, o professor Gilmar planejou o Torneio Inter-Séries no dia 16/05/2011. O evento envolveu todos os professores da área, bem como a equipe diretiva, as cozinheiras e a equipe de apoio. O evento se realizou na Sociedade Recreativa Ijuí, com saída da escola às 10 horas, sendo o deslocamento feito com o ônibus fretado pela escola. A parte da manhã foi destinada para os alunos conhecerem o clube, suas estruturas e as equipes se organizarem. Ao meio-dia teve almoço coletivo feito pelas cozinheiras da escola e, às 13h30min se deu início ao Torneio com a solenidade de abertura, que teve a seguinte sequência:

1. Desfile das equipes uniformizadas e com suas respectivas bandeiras;
2. Entonação do Hino Nacional Brasileiro;
3. Juramento do Atleta (Katiele, 7ª série);
4. Discurso do Diretor e ato simbólico da abertura do Torneio;
5. Fala do professor Gilmar para avisos gerais sobre o andamento dos jogos e sobre o mural em que consta a ordem dos jogos, chaves e forma de disputa;
6. Início dos jogos;
7. Término dos jogos às 17 horas.

5.2.6 Organização das chaves

O Torneio teve dois grupos, as equipes da 5ª e 6ª séries e o grupo da 7ª e 8ª séries. Na organização das chaves dos grupos, o professor tomou como critério o aproveitamento técnico alcançado pelas equipes durante o desenvolvimento do Campeonato que ocorreu durante a Unidade Didática.

5.2.7 Arbitragem

A arbitragem voluntária foi realizada por um acadêmico do Curso de Educação Física da Unijuí e que foi aluno do professor Gilmar em outra escola da rede municipal. A orientação do professor Gilmar foi de que a arbitragem tivesse um caráter pedagógico, ou seja, sem o uso dos cartões e sempre que possível, orientando os alunos. Excepcionalmente o acadêmico solicitaria a presença do professor para mediar o processo.

Durante todo o torneio houve apenas duas situações que mereceram a intervenção do professor Gilmar e, inclusive, da coordenação pedagógica. O primeiro fato foi que o aluno Mateus (6ª série) agrediu verbalmente o árbitro e agrediu uma colega. Diante do grave incidente, o árbitro solicitou a presença do professor Gilmar, que retirou o aluno do campo, efetivando uma substituição e se reuniu com o aluno e coordenação pedagógica, tendo sido, o caso, posteriormente, encaminhado para os pais ou responsáveis. No próximo jogo, o Mateus pôde participar normalmente.

Outro incidente ocorrido durante o jogo foi em que o aluno Vinícios (7ª série) deu um carrinho violento na aluna Graciele (8ª série) e o árbitro solicitou a sua imediata substituição. Nesse caso, o professor Gilmar também conversou com o aluno, procurando refletir sobre o seu ato e o mesmo voltou a jogar na próxima rodada.

5.2.8 Premiação

Foi definido que todos os alunos que disputassem o Torneio receberiam uma medalha por participação, mesmo com a definição dos campeões e vice-campeões de cada grupo. Como as medalhas não ficaram prontas no dia do Torneio, elas foram entregues uma semana após, na escola, durante o recreio. Na ocasião, uma equipe fez a entrega para a outra.

Após a entrega da premiação, o diretor Arlindo Pessoa agradeceu a participação de todos, destacando o comportamento exemplar dos alunos. Houve algumas exceções em que alunos se envolveram em situações de indisciplina, as quais serão tratadas com os respectivos pais. Também destacou o brilhante trabalho desenvolvido pelo professor Gilmar na disciplina da Educação Física, que culminou com o Torneio.

Garantiu o diretor que o evento, a partir deste ano, passa a fazer parte do calendário de eventos da Escola. Também agradeceu a todos os

demais professores que auxiliaram no evento, o que está registrado no seu depoimento:

Esse evento não é só da Educação Física, ele é da escola e dos alunos. (Diretor Arlindo Pessoa).

Em seguida o professor Gilmar agradeceu à Direção da escola e a todos os que, de alguma forma, ajudaram e, em especial aos alunos.

5.2.9 Participação coletiva

É importante destacar que o Torneio de Encerramento da Unidade Didática envolveu todos os professores que ministraram os outros componentes curriculares do dia em que ocorreu o evento, bem como a Direção e toda a Coordenação Pedagógica da tarde. O processo envolveu ainda as cozinheiras (copeiras), que providenciaram o almoço e o lanche da tarde.

5.2.10 Avaliação do torneio

Na semana posterior ao Torneio de Encerramento da Unidade Didática, o professor Gilmar realizou a avaliação do respectivo torneio em todas as turmas, ou seja, 5^a, 6^a, 7^a e 8^a séries. O professor elaborou um roteiro de questões para que fossem registradas no Caderno da Disciplina e discutidas na próxima aula. Essa dinâmica foi justificada pelo professor no sentido de verificar o que deu certo e o que se pode qualificar/melhorar e rever nos próximos eventos. Durante o tempo em que o professor foi escrevendo as questões no quadro, era frequente a indagação dos alunos referindo-se a quando iriam jogar bola. A seguir, passa-se a expor o roteiro das questões:

Escreva a sua opinião sobre:

a) *O deslocamento de ônibus da escola até o local do torneio:*

– Foi bem apertado, e muitos empurrões, mas o local não era muito longe (Brenda, 8^a série).

– Foi legal e no ônibus a gente cantava, gritava (Cláudia, 6^a série).

b) *O local onde aconteceu o torneio:*

– *Era muito bonito, tudo, muita sombra e silêncio (Gian, 7ª série).*

c) *As condições do campo:*

– *Era legal, mas a goleira (trave) eu não gostei, era muito grande (Diuliana, 5ª série).*

d) *A pracinha do clube:*

– *Superlegal, adorei brincar lá porque os brinquedos são muito interessantes. (Letícia, 5ª série)*

e) *Área verde:*

– *Tinha uma árvore enorme, uma trilha (Jaíne, 7ª série).*

f) *Cancha de bocha:*

– *Eu fui na bocha, mas não joguei, os outros jogaram (Rafaela, 6ª série).*

g) *Almoço e lanche da tarde:*

– *Estavam bem bons, tinha para lanche pão com mortadela e almoço era galinhada (Cátia, 8ª série).*

h) *Abertura do torneio:*

– *A abertura foi um desfile com a Paula carregando a Bandeira do Brasil e nós, atrás com as bandeiras dos times, e a Kathiele leu o juramento (Flávia, 8ª série).*

i) *Como foram os jogos? Por quê?*

– *Foi bem legal e bem divertidos, todos se esforçaram bastante, e esses jogos fizeram as pessoas se unirem mais vezes na questão de jogar e torcer. (Cátia, turma 81).*

– *Foi divertido, pude jogar e ver os outros jogar (Carlos, 5ª série).*

– *Não gostei de ter perdido de 5x0. (Guilherme 5ª série).*

– *Foram muito equilibrados, empatamos um jogo, ganhamos o segundo de 5x1 e ganhamos o último 6x0. (Bruno 6ª série).*

– *Foi excelente, teve música, e fiz mais amizade e consegui fazer gols, cansei bastante, mas foi bom. (João Paulo, 7ª série)*

j) *Como foi a sua relação com todas as pessoas que participaram do torneio (colegas, professores, árbitro, funcionários):*

– *Me interagi bem, joguei todos os jogos, vôlei, bocha. (Arthur, 7ª série).*

k) *O que você mais gostou e o que menos gostou do torneio:*

– *Eu gostei de tudo e o que menos gostei foi o desrespeito com o juiz. Se nós trabalhamos na escola com bullying e lá eles praticaram, isso me deixou triste. (João Paulo, 7ª série).*

– *Gostei da área verde e das piscinas e da cancha de bocha, do campo. Não gostei do comportamento de alguns alunos. (Graciele, 8ª série).*

– *Eu gostei de jogar bola e não gostei de ir embora. (Carlos Henrique, 5ª série).*

– *Gostei da união dos times, principalmente da 8ª série, e não gostei das pessoas que deixaram o time na mão. (Juliane, 6ª série).*

Os alunos responderam às questões em sala de aula e entregaram-nas para o professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem o intuito de “fechar” a discussão a respeito da temática da prática pedagógica no tratamento do conteúdo Esporte na Educação Física escolar, este desfecho se apresenta no trabalho simplesmente porque em algum momento ele deve acontecer, ou dar-se por encerrado. O Estudo de Caso investigado teve a pretensão de compartilhar a experiência com os colegas da área e até com profissionais de outras áreas que se interessam em compreender e estudar a prática pedagógica docente na escola.

Entende-se que a prática pedagógica do professor Gilmar é uma possibilidade de mudança no tratamento do esporte na escola, reconhecendo-se como uma prática possível de superar o modelo tradicional. Mostra, também, o quanto é possível sair de uma prática em estado de “inércia” para outra que tem uma intencionalidade pedagógica. Ou seja, a prática do professor produziu uma re-significação pedagógica no tratamento do conteúdo Esporte. Houve, portanto, “transformação do esporte em objeto de ensino” a partir de um imenso trabalho de organização, de reestruturação de um conjunto de saberes acumulados historicamente, de saberes pessoais, de saberes da formação escolar, saberes provenientes esses da formação inicial e continuada.

Por outro lado, sabe-se que devem existir outras experiências de práticas pedagógicas no tratamento do esporte na Educação Física escolar, que se identificariam como práticas “inovadoras”, “superadoras”, “atuais”, enfim, que buscam superar o paradigma da racionalidade instrumental. Nesse sentido o estudo se coloca como mais uma possibilidade de ampliar diálogos a respeito da temática em questão.

Na presente investigação abordou-se o tema da prática pedagógica do professor no tratamento do esporte como conteúdo da Educação Física escolar no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries. A atenção esteve voltada para um professor colaborador que expôs a respeito de sua prática pedagógica e dos saberes docentes que fundamentam sua prática docente.

Pensar a respeito de uma prática pedagógica na Educação Física que contemple um “saber fazer” e um “saber sobre esse fazer” é muito recente na área. Por isso, foi com esse propósito de compreender a prática pedagógica e os saberes que sustentam a prática no ensino do conteúdo dos esportes na Educação Física escolar que se realizou o

presente estudo e, mesmo reconhecendo que se trata de um Estudo de Caso, ele pode fornecer elementos para repensar outras práticas pedagógicas da área, ou seja, o caráter local desta investigação não retira a sua validade universal.

Dessa forma, iniciam-se estas considerações a partir da “máxima” que irá nortear as compreensões a respeito do objeto de investigação deste estudo, de que o professor Gilmar não desconsidera o esporte, mas o recoloca numa outra perspectiva. Essa outra perspectiva pela qual o professor opta, se identifica, acredita e aposta, está pautada não pelo viés do paradigma instrumental, mas sim no tratamento cultural do fenômeno esporte. Essa escolha foi sendo “construída” pela trajetória de vida do professor, pelo conjunto de saberes oriundos da sua formação profissional, entre os quais os saberes experienciais, os saberes disciplinares e curriculares, bem como os saberes pré-profissionais, nos quais se destacam o seu perfil e a opção política que atravessam sua história de vida e são determinantes no seu fazer/trabalho docente, ou seja, na sua prática didático-pedagógica na Educação Física escolar.

Ser professor, para Gilmar, é uma escolha pautada no desejo e na aposta de querer mudar a vida de seus alunos, de transformá-los em sujeitos mais reflexivos, mais críticos, mais participativos, que tenham um aporte de conhecimentos da cultura corporal de movimento mais ampliado, mais alargado. O seu ensino tem como centralidade o aluno e o processo de apreensão dos conhecimentos. Discorrer sobre a prática pedagógica desta investigação implica, portanto, compreender que existe um conjunto de aspectos determinantes que vão constituindo o ser professor, entre os quais os ideológicos, políticos e culturais. Percebeu-se que essas dimensões vieram de diversos momentos, espaços e instituições sociais, mas fundamentalmente do vínculo muito estreito com uma formação de base da educação popular, a Pastoral da Juventude (de 1989 a 1995), onde trabalhou com a formação pessoal e, depois, com a formação política dos adolescentes, no ensino com o EJA, nos projetos comunitários, como os da AABB – Comunidade e do Sesi.

A sua história de vida também teve forte influência do seu pai, que participou da Associação dos Moradores do Bairro São Paulo por mais de 20 anos, o qual foi presidente e um dos membros responsáveis da comunidade pela criação e construção de duas escolas do bairro, sendo uma delas a escola desta investigação: a Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes. Então, foi nesse contexto que, mesmo antes de pensar em ser professor, Gilmar foi vivendo, respirando e se alimentando dos movimentos sociais comunitários de base e que ao

considerá-los foi concebendo um perfil de “Homem” e professor responsável por sua base e ações no trabalho docente permanentemente preocupado em buscar respostas a questões como: *Que educando desejo formar? Que sociedade é possível? Como a Educação Física pode contribuir nesse processo? Que valores defendendo na educação escolar?*

As respostas dadas a essas questões revelam a concepção de educação de que não existe uma única definição conceitual da prática pedagógica do professor Gilmar, mas uma definição plural que transita por pressupostos, princípios, concepções teóricas de uma educação crítica, dialógica e libertadora. É importante destacar, porém, que todo esse conjunto de pressupostos, concepções e saberes docentes só se legitimam de fato quando se produz uma prática pedagógica diferenciada, atualizada e “engajada” em sala de aula diferenciada.

E aqui se destaca outro aspecto identificado nesta investigação, que é o quanto o professor Gilmar valoriza o seu fazer docente e se reconhece como alguém que pode contribuir na educação dos seus alunos. Pesquisas, como as de Fensterseifer e González, por exemplo, têm apontado o quanto está presente, nas aulas de Educação Física escolar, o abandono da docência, entendido aqui por aquele profissional que está frente à turma, mas que não faz investimentos, por exemplo, em formação continuada, não busca qualificar sua prática pedagógica, e que apresenta um conjunto de fatores estruturais da escola como conjunturais de responsabilidade do Estado, para o “abandono da docência”, ou seja, de baixa qualidade de suas aulas.

O presente caso “investigado” apresenta um professor com um perfil oposto do acima descrito, inicialmente pelo cuidado e respeito que tem com seus alunos, de acolhê-los no sentido de que tem algo a ensinar e de que o conhecimento é um dos principais “instrumentos” para alcançar sua autonomia, seu esclarecimento e sua emancipação enquanto cidadãos.

O rigor com a importância do planejamento do componente curricular faz com que o professor Gilmar, em um dos seus relatos diga que “planejar, dá trabalho, mas, depois, tudo fica mais fácil, a gente sabe por onde tem que ir”. Todos os conteúdos estão antecipadamente planejados e o mais significativo é que os alunos têm conhecimento de cada etapa do processo educativo, como: *O quê? Como? Quando? e Por quê?* de cada Unidade Didática a ser trabalhada.

O planejamento, além da organização do componente curricular, passa a ideia de legitimidade enquanto uma disciplina com um saber que não se restringe somente ao “fazer prático”, mas que tem um “saber” a

respeito desse “fazer prático”. Isso produz nos alunos um sentido e um significado de reconhecimento a exemplo das demais disciplinas, mas nem por isso ela perde a sua especificidade. Diante desse contexto pode-se suspeitar que antes os alunos iam para a escola, mas não reconheciam a função social de escola, enquanto instituição que tem a tarefa da formação cultural e educativa, e aqui especificamente de terem a noção que a educação física tem que dar conta de um conjunto de conhecimentos da Cultura Corporal de Movimento, na perspectiva de *O que ensinar? Por que ensinar? Quando Ensinar? Como ensinar?*

Por isso, a formação e a prática pedagógica produzidas pelo professor Gilmar, centradas no contexto e no conceito de uma abordagem cultural do ensino do esporte, contribuem e garantem esse entendimento do papel social da escola e da Educação Física.

A busca permanente pelo conhecimento, a curiosidade, o reconhecimento da própria incompletude humana, o tornam um sujeito que está sempre “garimpando” os temas da área. Nesse sentido, utiliza-se muito de recursos tecnológicos disponíveis, como a Internet, que é uma das fontes principais de suas pesquisas, em que capta textos, vídeos e imagens. Também está muito atento a outros veículos de comunicação, principalmente os jornais locais e estaduais, e os programas de televisão de canais abertos e fechados, procurando utilizar informações divulgadas nesses meios de comunicação como elementos de contextualização e tematização nas aulas de Educação Física.

Considerando a relação entre os componentes disciplinares e os demais componentes (pedagógicos e práticos) presentes na formação inicial, procurou-se identificar onde e como o professor Gilmar aprendeu a ensinar. O presente estudo mostrou que o professor colaborador considerou fundamental em sua formação inicial, a presença dos componentes curriculares pautados na Filosofia, Filosofia da Educação, Sociologia, Psicologia. Relata que em muitos momentos da sua prática pedagógica, antes mesmo da conclusão da graduação, quando participava de projetos da Universidade, bem como das Práticas de Ensino e dos Estágios Supervisionados, foi possível articular os conhecimentos das Ciências da Educação com o contexto no qual estava intervindo. Argumentou que essas disciplinas lhe deram uma base/formação geral em termos de concepção de mundo, de sujeito, de educação, de sociedade, de conhecimento, entre outros.

Agregado ao aprendizado pela experiência, na prática profissional o professor Gilmar mencionou a importância da formação continuada no seu fazer docente. Em seu depoimento disse que, desde que concluiu a

graduação em Educação Física, nunca perdeu o vínculo com a Universidade (Unijuí), principalmente com alguns professores e, especialmente, com o grupo de estudo coordenado pelo professor Fernando Jaime González. Fazer parte desse grupo de estudo oportunizou um repensar e um ressignificar de sua prática pedagógica pautada numa abordagem cultural e social, buscando a superação da abordagem instrumental dos conteúdos da Educação Física.

A experiência de compor esse grupo de estudos potencializou-se por ser um coletivo de professores que desejavam mudar sua prática pedagógica, que não estavam satisfeitos com seu fazer docente e que acreditavam que, apesar de difícil, era possível mudar. O movimento de ir para a escola e depois retornar para o grupo e compartilhar seus desafios foi e continua sendo um processo extremamente enriquecedor no sentido de qualificar a prática pedagógica.

Para além dessa formação continuada na Unijuí, a própria escola, foco desta investigação, também tem em seu PPP, um calendário anual em que prevê momentos de estudos com professores convidados a proferir palestras para o coletivo dos professores, bem como encontros de estudos organizados e desenvolvidos pela própria coordenação pedagógica da escola.

É envolvente e perceptível a identificação que o professor Gilmar tem com a sua profissão de professor de Educação Física, e mais, o quanto se identifica em trabalhar com crianças adolescentes. Em seu depoimento destacou que a experiência de dois anos com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde ministrou o componente curricular foi muito gratificante e de muita aprendizagem e de trocas entre professor-aluno, garantindo um ensino qualificado e diferenciado para os estudantes-trabalhadores.

Foi possível identificar qualidades e características pessoais do professor colaborador, especialmente vinculadas a determinados saberes e competências mobilizados em sua prática pedagógica. Elas apareceram combinadas com outros fatores, como as experiências profissionais e, também, com a própria formação inicial. Nesse sentido, observa-se que os traços da personalidade do professor Gilmar são marcantes no sentido de se fazer autoridade no espaço da sala de aula, de garantir os pressupostos da igualdade, do respeito pelas diferenças, enfim, dos valores morais e, fundamentalmente, pela exigência de construir um espaço de aprendizagem – a sala de aula, garantindo-a como um espaço propício para a apropriação do conhecimento e dos saberes produzidos pela humanidade.

Ao refletir a respeito de onde e como aprendeu a ensinar, foi possível identificar pelos seus depoimentos que o processo de socialização profissional teve seu início já com as experiências pessoais e pré-profissionais, que são decorrentes de uma diversidade de fontes que estão na base do processo de socialização profissional e de formação dos saberes. Entre as experiências pessoais, ou seja, antes de ingressar no curso de graduação em Educação Física, os saberes, principalmente os vinculados às práticas esportivas, foram muito importantes não só na escolha do curso, mas também quando, já acadêmico, participou de vários projetos sociais, seja como bolsista ou voluntário.

Percebe-se que o professor Gilmar foi se constituindo pela associação das experiências pessoais, pré-profissionais e profissionais. É essa pluralidade de saberes que mobiliza, com frequência, os conhecimentos pessoais e um saber personalizado que trabalha, por exemplo, com o *Referencial Curricular – Lições do Rio Grande*, com os PCN's, o Programa Curricular Guia, os livros didáticos e, inclusive, com material didático que o próprio professor produziu para a sua Unidade Didática Futebol Sete.

A prática pedagógica do professor Gilmar, portanto, está amparada a partir de um conjunto de documentos, entre os quais se destacam os PCN's, o Referencial Curricular – Lições do Rio Grande; o PPP e o Projeto Curricular Guia. Os dois primeiros documentos são oficiais, sendo um de esfera federal e o outro estadual, portanto, todos os professores da rede estadual do Estado do Rio Grande do Sul têm acesso aos referidos documentos. O processo de implementação do *Referencial Curricular – Lições do Rio Grande*, em 2009, previu para o conjunto dos professores da rede estadual, uma capacitação com o propósito de explicitar como o documento oficial deveria ser utilizado em sala de aula.

Esse processo, para o professor Gilmar, já era conhecido uma vez que já participava do grupo de estudos coordenado pelo professor Fernando Jaime González na elaboração e aplicação do Projeto Curricular Guia que acabou subsidiando a construção do *Referencial Curricular – Lições do Rio Grande*. Assim, Gilmar e um coletivo de professores foram também colaboradores desse documento oficial, tendo como referência o campo empírico das aulas de Educação Física escolar.

Esse vínculo que o professor Gilmar possui com a construção das propostas oficiais pode ser considerado um diferencial a seu favor, uma

vez que a maioria dos professores não mantém relação com a construção das políticas públicas no campo educacional.

O ganho em termos de uma prática pedagógica mediada pelos documentos oficiais é que enquanto política pública sinalizou o avanço do debate, com atravessamento político/social.

A fim de identificar e compreender os saberes que o professor Gilmar apontou como fundamentais no seu trabalho docente, e estes em relação ao peso, lugar e significado dos componentes disciplinares, no eixo em que se focalizou os saberes na base da profissão evidenciou-se uma diversidade de saberes, tais como: conhecimentos com origem dos campos disciplinares e científicos; saberes relacionados às finalidades educativas; saberes práticos experienciais, isto é, que dizem respeito ao agir do professor, ao saber ensinar, ao saber fazer, à postura do professor, suas características e personalidade, valores e princípios morais.

Nesse conjunto de saberes, o professor colaborador deste estudo valoriza o conhecimento da sua disciplina. O professor deve, para ele, dominar muito bem os conteúdos da disciplina. O conhecimento da matéria é visto como o alicerce de sustentação do trabalho docente, é o arcabouço teórico do professor Gilmar, na forma de abordar o mundo, a cultura, a sociedade, bem como um conjunto de conteúdos específicos a serem reconstruídos para os alunos.

Em relação aos conhecimentos dos componentes curriculares ensinados na formação inicial, constata-se a fluidez na expressão de um discurso muito bem articulado na perspectiva de uma Educação Física crítico/social, fundamentalmente quantos aos componentes oriundos da formação específica ou disciplinar, que caracterizam o curso de Educação Física. Esse discurso não se sustentava apenas nas intervenções, mas estava pautado no paradigma da racionalidade instrumental, principalmente nas disciplinas que em sua ementa contemplavam o esporte, seja individual como coletivo. O importante é destacar que a técnica é uma dimensão importante no ensino dos esportes, porém ela é insuficiente para se tratar o conteúdo Esporte numa perspectiva mais alargada, crítica/social e cultural, ou seja, ela não responde às outras dimensões do Humano.

No período em que o professor realizou o curso de Educação Física da Unijuí, o currículo contemplava simultaneamente as duas habilitações: Bacharelado e Licenciatura. Segundo ele, isso não comprometeu a sua formação inicial no que tange aos conhecimentos e às competências necessárias para o ensino dos esportes, tanto no âmbito

escolar quanto em outros espaços sociais. Mesmo considerando que os conteúdos esportivos centralizavam seu ensino em um modelo tradicional, como o método parcial/analítico e o método global, Gilmar reconhece que tinham uma boa base nas questões técnicas e sistemas de jogo, no ensino das regras e no preenchimento de súmulas, o que desenvolver por faixa etária, a sequência de uma aula bem articulada e preparada, o fomento dos valores, a articulação com as dimensões lúdicas, quando possível, além da necessária compreensão da realidade contextual do aluno, bem como a adaptação de equipamentos e materiais para a prática esportiva daqueles alunos que não se enquadrassem ao padrão serial para o qual esses instrumentais eram pensados.

Ainda relacionado à formação inicial, o professor enfatizou que apesar da Educação Física compor o imaginário social das pessoas como ser uma disciplina essencialmente prática e fortemente vinculada aos esportes, reconhece que a prática desenvolvida na universidade, principalmente nos componentes disciplinares ou específicos, buscava uma permanente articulação com as dimensões pedagógicas, culturais e sociais, pelo menos no nível da reflexão.

Na mesma linha da relação teoria e prática, as disciplinas oriundas da formação prática relativa às Práticas de Ensino ou Estágios Supervisionados foram muito interessantes para o professor, pois era o momento em que o acadêmico entrava em contato com a escola como um todo, com o espaço físico para a prática da Educação Física, com os materiais disponíveis, com as estruturas físicas, com os alunos, com os professores, com os funcionários, enfim, com a escola real, pois por mais que na formação inicial os professores tentassem aproximar suas intervenções com a realidade escolar e as situações de aula, serão sempre entendidas como uma situação construída “artificialmente”.

Então, esse “banho” de realidade de escola foi oportunizado pelos componentes curriculares, como os Estágios e as Práticas de Ensino. O interessante é que quando se é estudante dessas mesmas escolas, o entendimento é completamente diferente de quando se retorna a ela como acadêmico ou como professor.

Foram os componentes curriculares Estágios Supervisionados e Práticas de Ensino que despertaram em Gilmar o interesse e o desejo de ser professor e, principalmente, de escola pública, sendo que o contato com crianças, adolescentes e mesmo com os alunos do EJA durante cinco anos, reforçou sua convicção e seu compromisso com a educação e a contribuição na busca incessante de uma mudança na perspectiva de vida desses sujeitos.

Aborda-se agora o eixo que tratou sobre o **trabalho curricular**, que teve como objetivo identificar a relação entre os componentes curriculares e a atividade docente no âmbito da estrutura curricular do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries. O interesse neste item foi identificar como o professor Gilmar situava seus saberes e se definia em relação a eles.

Inicialmente, o professor relata que durante os sete anos de ensino na Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes houve duas reformas ou propostas de Referencial Curricular para a Educação Física, e que nunca foram ignoradas. Afirma, porém, que sua prática pedagógica se baseava nas orientações do grupo de estudo, no Projeto Curricular Guia, o qual, em 2009, auxiliou na fundamentação e estruturação da proposta do *Referencial Curricular – Lições do Rio Grande*. Das propostas oficiais, destaca o professor, sempre tomou como referência os PCN's, pois, segundo ele, apresentam coerência bem fundamentada dos conteúdos a serem abordados nas aulas da Educação Física.

No âmbito do trabalho curricular o professor concebe a sua prática pedagógica/ensino como uma tarefa capaz de contribuir para a formação dos alunos, tornando-os mais reflexivos. Por isso, ensinar, para ele, significa ajudar a pensar, a se posicionar, a ter voz e a vislumbrar novos projetos de vida.

Em alguns momentos transpareceu em seus depoimentos, de maneira mais informal, uma certa insatisfação quanto à pouca valorização financeira da profissão. Considera importante ter um salário digno em função do permanente investimento que um professor faz para manter-se atualizado. Constatou-se, também, que essa queixa em momento algum comprometeu seu entusiasmo pela profissão, seu comprometimento e seu envolvimento com a qualidade de suas aulas. Quanto à valorização social da profissão, nunca externou algo de desagradado; pelo contrário, é muito bem quisto por seus colegas de profissão, por seus alunos e pais.

No universo da escola, a Educação Física ganhou o reconhecimento da 36ª Coordenadoria Regional de Educação, e sua legitimidade pedagógica enquanto componente curricular a exemplo das demais disciplinas pelo trabalho competente desenvolvido pelo professor Gilmar. Em consequência, a Educação Física foi contemplada com uma hora a mais por semana, totalizando, para cada turma, três horas semanais. Isso revela que a Educação Física não é uma disciplina meramente prática destituída de uma abordagem pedagógica.

As mudanças promovidas pela prática pedagógica do professor Gilmar encontram-se não só na dimensão do conteúdo e na organização/planejamento das aulas, mas fundamentalmente em uma mudança na sua conduta pedagógica na abordagem do esporte enquanto conteúdo. Por isso, ensinar o conteúdo Esporte na Unidade Didática Futebol Sete foi muito além do que simplesmente ensinar a praticá-lo, pois buscou a ideia de aprender um universo sobre o Futebol Sete, ou seja, não se reduziu apenas a saber executar, tendo-se também preocupação com suas regras, sua história, sua inserção sociopolítico e cultural, as intenções táticas individuais, o exercício do papel de técnico, o fazer uma análise técnico tática de jogo, o arbitrar e saber efetuar uma reflexão sobre a ação de arbitragem.

O professor Gilmar, mesmo reconhecendo que teve uma formação inicial do ensino dos esportes pautado no modelo tradicional-esportiva, como caracteriza Betti (1996, p. 10),

o currículo tradicional-esportivo enfatiza as chamadas disciplinas práticas (especialmente as esportivas). O conceito de prática está baseado na execução e demonstração, por parte do graduando, de habilidades técnicas e capacidades físicas. Há separação entre a teoria e a prática. Teoria é o conteúdo apresentado na sala de aula, prática é atividade na piscina, quadra, pista, etc. A ênfase teórica se dá nas disciplinas da área biológica/psicológica... Esse modelo iniciou-se ao final da década de 60 e consolidou-se na década 70, acompanhando a expansão dos cursos superiores em Educação Física no Brasil e a “esportivização da Educação Física [...]”.

não utilizou isso como desculpa para não buscar novas alternativas pedagógicas do ensino, não só dos esportes, mas também do ensino da Educação Física escolar, tendo sido a formação continuada um dos fatores principais para essa mudança.

Mesmo o professor Gilmar tendo em sua formação inicial as disciplinas específicas que abordavam a temática dos esportes vinculada, principalmente, ao modelo *tradicional-esportivo*, isso não foi motivo para o mesmo promover o ensino do conteúdo Esporte na perspectiva da reprodução do modelo tradicional. Isso porque, segundo Bracht (2003, p. 41), a formação do educador é contínua e bem mais

abrangente que o momento de sua formação inicial, pois a trajetória singular do indivíduo e a sua história de vida se amalgamam com as marcas de sua formação inicial e de sua formação continuada.

Ainda para Bracht et al. (2003, p. 69), toda a tarefa de mudar a prática pedagógica coloca desafios que se situam num nível “macroestrutural”, relacionados às determinações econômicas e políticas, e outros de ordem “micro”, relacionados à elaboração de sugestões de ação e mudança curricular.

O professor Gilmar, na realização da sua nova prática pedagógica, sempre teve o apoio da equipe diretiva da escola e dos alunos, isso tanto na escola que é objeto desta investigação como na escola da rede municipal. Conforme seu depoimento, porém, muitos foram também os momentos de estudos com os colegas de profissão da rede municipal, com os quais buscou argumentar e justificar a importância de seguirem as orientações do *Referencial Curricular – Lições do Rio Grande* na rede municipal, mas os mesmos apresentavam muitas resistências, em especial por questões eminentemente políticas.

A prática pedagógica do professor Gilmar, porém, não se esgota ou se reduz apenas à forma de ensinar o conteúdo Esporte, nem ao método situacional (intenções táticas individuais do Futebol Sete), mas avança bem mais no sentido da compreensão de uma prática pedagógica mediada por uma intencionalidade educacional/pedagógica, pautada e comprometida com a formação humana, o que implica escolha de valores e concepções éticas, morais, estéticas, de mundo, do que significa aprender, conhecer e ensinar. Por isso, no ensino da Unidade Didática do Futebol Sete, os alunos não aprenderam somente o jogo e suas intenções táticas individuais, mas mais do que isso aprenderam a gostar do futebol, a aceitar alguns valores e a negar outros, a ter comportamentos/atitudes/ações pautados pela ética. Os alunos aprenderam, além de jogar futebol, um universo de significados e sentidos culturais.

O professor Gilmar conhece e não se satisfaz pedagogicamente com a “tradição” da Educação Física escolar, centrada no ensino dos esportes, e é por isso que busca superá-la e produzir uma nova prática pedagógica. Isso porque, no ensino dos esportes sob o viés da “tradição” da Educação Física escolar, não há espaço para a diversidade. Já na prática pedagógica concebida pelo professor Gilmar, que tem como substrato a crítica, a diversidade ganha espaço e sentido, reconhecendo o esporte como fenômeno cultural e não natural. O esporte, portanto, é

interpretado como parte de uma realidade cultural e social que é permanentemente dinâmica e provisória.

Segundo Velozo (apud DAOLIO, 2004, p. 22), na pós-modernidade o universal é contestado e a diversidade é exaltada, tornando-se um valor positivo na sociedade contemporânea. Isso também tem gerado, no campo da Educação Física, novas articulações entre diferentes tradições culturais e os postulados da modernidade. Procurando estabelecer uma relação do universal com a diversidade na abordagem dos conteúdos da Educação Física na escola, pode-se perceber que o professor, em sua prática pedagógica, não abandona o universal. Ao contrário, a partir de novos códigos presentes nas manifestações dos esportes, busca superar a tradição e também contempla a diversidade, tendo como “pano” de fundo a singularidade de um determinado fenômeno esportivo específico de uma cultura, por exemplo, o jogo de bocha, o jogo da ferradura, o jogo do osso.

Ao recolocar o ensino do esporte numa outra perspectiva pedagógica, o professor Gilmar não nega o esporte escolar, mas faz um enfrentamento com a “tradição”. Por isso, conceber uma nova prática pedagógica implica superar o ensino dos esportes no paradigma instrumental. Isso significa dizer que o professor está reinaugurando uma nova possibilidade de prática pedagógica do ensino dos esportes, ou está reinventando/recriando a própria tradição, numa outra perspectiva/ concepção/paradigma pedagógico, sintonizada com toda a proposta de renovação que já, há quase três décadas vem se tentando estabelecer.

Se for concebido o fenômeno esporte enquanto manifestação universal, isso não significa que não se possa atribuir novos significados e sentidos à Educação Física escolar, isso porque se a cultura na sociedade atual é dinâmica, autoriza e obriga a conceber novas práticas pedagógicas para o ensino dos esportes. O professor Gilmar, portanto, ao pôr em prática uma nova abordagem pedagógica para o conteúdo Esporte, pautada em uma experiência cultural, produz na sua escola e nos alunos um novo significado, uma nova intencionalidade.

Nesse sentido, a prática pedagógica da Unidade Didática Futebol Sete está centrada num paradigma de conhecimentos e não exclusivamente numa prática, num fazer. Por isso os alunos constroem conhecimentos, apropriam-se de saberes, cujo processo de ensino-aprendizagem se move pela curiosidade. Se existe, portanto, um conteúdo, um conhecimento a ensinar, exige-se a presença de um professor, e no que tange à perspectiva das aulas do professor Gilmar,

sua presença é imprescindível, pois elas não estão reduzidas a uma prática descontextualizada, sem a mediação de uma reflexão.

Essa reflexão se deu a partir das aplicações técnico-táticas de jogo, a fim de alcançar os fins estabelecidos para que o jogo aconteça. Baseou-se, também, numa concepção de prática que apresenta desafios e tarefas que exigem decisões educativas, que incorporam valores/princípios humanos, sociais, morais e éticos.

Os conteúdos tratados/mobilizados na prática pedagógica do professor Gilmar não se reduzem à condição de conteúdos abstratos, criados pelo mesmo apenas para desenvolver a sua Unidade Didática, mas são concebidos de modo a trazer em seu bojo os elementos da cultura, mais especificamente os ligados à cultura corporal de movimento. Essa diversidade cultural, característica da sociedade atual, necessita passar por um “filtro” de tematização e de contextualização.

Nesse sentido, a prática pedagógica do professor, ao ser abordada numa perspectiva cultural, efetua a desnaturalização do esporte, rompe com a tradição esportiva na escola, centrada principalmente nas quatro modalidades esportivas, fazendo com que o conteúdo “esporte” passe a ser “naturalizado”, percebido e aceito simbolicamente no imaginário social como um referente universal.

A atuação do professor Gilmar busca superar o modelo tecnicista. Para tanto, tem buscado seus pares, que pensam, concebem e têm também propostas de intervenção na Educação Física escolar, pautado numa abordagem cultural. O planejamento se coloca como um guia/norte em face das condições reais de sala de aula, que não podem ser absolutizadas, mas sempre recriadas. Mesmo com o planejamento, no entanto, percebem-se vários momentos em que o professor, em sua prática pedagógica, tinha de tomar decisões não previstas a priori como, por exemplo, nas relações entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, nas questões de valores, nas diferenças, etc. Por isso o contexto de sala de aula é um ambiente essencialmente plural e complexo, muito mais do que se possa imaginar.

Para Bracht et al. (2003b, p. 45), no modelo tradicional de ensino dos esportes, esses momentos são tidos como incontroláveis, fonte de erros e insucessos. Numa concepção de ensino, porém, em que a centralidade é o sujeito, a aprendizagem e o esporte são os meios para tal, o insucesso é um elemento desafiador, pois o que deve ser valorizado é a experiência do fenômeno esportivo que, segundo Kunz (2001, p.75), aposta na abordagem crítico-emancipatória, experiência essa que deve contemplar o saber-fazer, saber-pensar e saber-sentir.

A opção metodológica que o professor Gilmar faz de agrupar os alunos por níveis de aprendizagem para os “treinos” e para montar as “equipes equilibradas” para o Campeonato de Futebol Sete da Unidade Didática, busca outra forma de orientação didático-pedagógica do ensino dos esportes, na tentativa de superar o modelo tradicional, o que oportuniza a inclusão de todos os alunos.

Um aspecto considerado desafio no ensino dos esportes nas aulas de Educação Física é a sua contextualização sócio-histórico-cultural, ou seja, que o conteúdo seja mediado por uma compreensão do esporte vivenciado enquanto fenômeno. Reconhece-se o esforço de contemplar essas dimensões mediante trabalhos solicitados na Apostila do Estudante, porém estes não são retomados e contextualizados/tematizados a partir “*da e com*” vivências práticas com os alunos.

Destaca-se que o material didático-pedagógico da disciplina (*Apostila do Estudante*, o *Caderno da Disciplina*), proposto pelo professor Gilmar, não é mera formalidade ou desejo de se igualar às exigências das outras disciplinas. Ele possui finalidade pedagógica, ou seja, o que se solicita nesse material didático-pedagógico está articulado com o conteúdo, fundamentalmente com a prática.

A prática pedagógica do professor Gilmar se legitima porque ele tem um conteúdo a ensinar, um conteúdo pautado na cultura corporal de movimento, ou seja, a prática pedagógica investigada não é uma prática sobre a cultura, mas sim uma prática pedagógica com a cultura, por isso a relevância da Educação Física na escola.

A proposta da Unidade Didática Futebol Sete só tem sentido porque tem um conhecimento, a saber, que foi amplamente exposto na presente investigação. Essa proposta de ensino dos esportes, portanto, busca superar a crítica do seu ensino a partir do modelo centrado na racionalidade instrumental. Entende-se, então, que o “problema” não é a presença do esporte como conteúdo da educação física escolar, mas como ele é trabalhado. Quanto mais se conhece o fenômeno – o esporte – e sua complexidade, mais se pode criar em relação a sua aprendizagem. Por isso entende-se, pela complexidade, diversidade e pluralidade do fenômeno esporte, que há muito a aprender a seu respeito e muito a ensinar na Educação Física escolar.

Quando se tem um ensino dos esportes na Educação Física escolar mediado pelo viés da cultura, os seus conteúdos são sempre provisórios, mutáveis. Sua essência está no próprio movimento/dinâmica de permanente reconstrução da tradição do

fenômeno esporte e, nessa perspectiva, a prática pedagógica tem a condição/característica de abertura.

A proposta de ensino do conteúdo Esporte nas aulas do professor Gilmar é buscar ressignificá-lo numa outra lógica, o que “tece” no aluno a perspectiva de apropriar-se de um saber cultural que é o fenômeno esporte, e não a sua reprodução.

Por isso, tratar o fenômeno esporte enquanto conteúdo na Educação Física escolar na perspectiva/dimensão cultural que é histórica, se coloca como pretensão de superar o modelo da racionalidade instrumental, biológica e genética. Nessa perspectiva, o ensino caracteriza-se enquanto experiência, em que o fenômeno é o mesmo – o esporte, mas o significado e o sentido são singulares e ímpares para os sujeitos tomados por ele.

Nessa perspectiva o professor Gilmar assumiu a competência de construir uma prática pedagógica coerente para a Educação Física, não como reprodutor de um conteúdo, mas como protagonista, ou seja, enquanto sujeito do processo de ensino-aprendizagem.

A sala de aula deve ser entendida em suas múltiplas dimensões de espaço e tempo e de circunstâncias concretas em que se dão as práticas educativas e, nesse universo da docência, pode-se sintetizar a prática pedagógica do professor Gilmar a partir de três dimensões (MARQUES, 1996, p. 117), que estão interligadas simultaneamente no processo de ensino-aprendizagem que se passa a especificar:

a) A Dimensão Hermenêutica: pensar a dimensão hermenêutica na Educação Física escolar é oportunizar a leitura do mundo da sala de aula para que nele se desvelem os muitos sentidos que nele atuam. A ideia é de superar que a cultura de movimento está lá fora, no mundo, essencialmente independente daqueles que a captam. Entender as práticas da cultura de movimento como parte da cultura do mundo, portanto, é entender-se no mundo ou parte do mundo, onde a cultura de movimento é uma produção humana e não um dado da natureza.

Nesse sentido, a dimensão hermenêutica na Educação Física escolar tem a tarefa de auxiliar a compreensão da cultura de movimento na perspectiva histórica/ humanística/cultural. Então, compreendê-la não é uma espécie de conhecimento, essencialmente científico que foge da existência para um mundo de conceitos, é um encontro histórico/cultural, que apela para a experiência pessoal de quem está no mundo. É experienciar as práticas da cultura de movimento ou adquirir experiências pela ação/refletida pela tematização/problematização do que está implícito nas práticas.

b) Dimensão Crítico-Reflexiva: uma vez que não é suficiente em si e por si mesmo uma compreensão dos sentidos dos conteúdos nas práticas da cultura de movimento, seja nas subjetividades individuais ou coletivas, ou ainda nas objetivações culturais, faz-se necessária a busca do sentido que se quer imprimir às próprias ações para que se produza o esclarecimento e a emancipação dos sujeitos/alunos.

A razão crítico-reflexiva tem como propósito produzir um conhecimento que leve ao esclarecimento e emancipação, passando do mundo das coisas com que se depara “daquilo que é” para “o que deve ser”, para o mundo social a que se pode legitimamente aspirar, o mundo das convicções, atitudes, que direcionam as ações práticas. Entende-se que a tarefa principal da dimensão crítica-reflexiva na Educação Física refere a abordagem cultural/histórica dos conteúdos e a compreensão crítica deles. Os saberes práticos trazem consigo intencionalidades com que são produzidas e manipuladas. Faz-se necessário analisar essas intencionalidades para desconstruí-las a partir de uma leitura (hermenêutica) para a recriação dos conteúdos.

c) A Dimensão Instrumental: a organização corporal do homem, segundo Marques (1996, p. 123), o orienta para a ação sobre a natureza, isto é, para o trabalho como ação racional com respeito aos fins de domínio da natureza. Funda-se, assim, a racionalidade instrumental do controle da técnica sobre os processos objetivados. Cabe, então, a proposta pedagógica, a partir de suas próprias intencionalidades claramente postas e a partir da compreensão crítica e da tradução hermenêutica, estabelecer os critérios de seleção/priorização e de ordenação/seriação e graduação dos conteúdos para que ocorra o processo do ensino-aprendizagem, em que os conteúdos adquirem um novo sentido, com que se inscrevem na ação proposital que é a prática pedagógica.

E, por fim, entende-se que o tema escolhido como Estudo de Caso teve sua importância na perspectiva de compartilhar uma prática pedagógica “diferenciada” do ensino do conteúdo Esporte na Educação Física escolar, que se propôs superar o ensino dos esportes centrado no paradigma da racionalidade instrumental e/ou no abandono da docência.

Daí a escolha e o “achado” de alguém como o professor Gilmar após uma “garimpagem” à procura de algum professor com tal perfil para o Estudo de Caso, capaz de (re)unir o local e o universal. A pesquisa é por si só – esse o intento – um libelo que denuncia tal abandono da Educação Física escolar e dos alunos, realidade que ainda é dominante nas escolas do país e, em contrapartida, espalhar um “caso”

não perfeito nem imune a críticas, mas com uma performance inegável na proposição de uma Educação Física escolar teórico-prática sintonizada com o que há 20 anos pelo menos preconizava ser, no mínimo, a proposta didático-pedagógica dominante nas escolas de todas as querências do Rio Grande do Sul e do país.

Outro aspecto que se destaca em relação à prática pedagógica do professor Gilmar refere-se ao conjunto de documentos oficiais (PCN's, *Referencial Curricular – Lições do Rio Grande*, PPP e Planos de Estudo da Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes) e não oficiais (Projeto Curricular Guia), que orientam o seu fazer docente. Conclui-se, assim, que Gilmar “bebe” de muitas fontes coerentes e que têm uma proximidade teórica.

Também se destaca o mérito do *Referencial Curricular – Lições do Rio Grande* (RIO GRANDE DO SUL, 2009), no sentido de que o mesmo foi pensado e elaborado a partir do campo empírico, ou seja, contou com a participação de um grupo de professores da rede pública de Ijuí/RS, sob a coordenação do professor Fernando Jaime González, os quais construíram uma prática pedagógica de Educação Física escolar a partir das discussões e reflexões coletivas. O *Referencial Curricular – Lições do Rio Grande*, portanto, é um documento assumido pelo Estado, porém, pautado em um estudo empírico e aplicação prática, ou seja, ele nasceu com os “pés no chão da escola”.

Dessa forma, o Referencial Curricular – Lições do Rio Grande ao menos no caso da Educação Física é o resultado de um processo construído coletiva e não individualmente ou oriundo de um grupo que está descolado da realidade da escola. Nessa perspectiva o documento oficial expressa de alguma forma uma conquista democrática.

Nesse sentido o propósito maior da presente pesquisa é mostrar que é possível mudar o ensino da Educação Física escolar com a efetivação das teorias e práticas didático-pedagógicas de uma Educação Física escolar atualizada, crítica e engajada. Não para cristalizar as “verdades novas” e “revolucionárias correntes”, mas para superar as “tradicionalistas” metodologias de ensino dos esportes nos cursos de formação inicial e da crítica descompromissada com a construção de proposição não prescritivas. Cursos esses que pouco têm contribuído para que as aulas de Educação Física tenham sido algo mais do que o abandono de um grupo de alunos correndo atrás de uma bola, sem intencionalidades pedagógicas e/ou do ensino na dimensão da performance e rendimento.

Por óbvio, quando se faz essa escolha, faz-se também a “eleição” de tal prática e de todas as novas correntes/pedagogias da Educação Física, sem assumi-las como “verdades imutáveis”, mas como proposição aberta ao diálogo coletivo, sem mesmo desconsiderar o que possa haver de central e importante em algumas escolas tradicionais ou conservadoras.

Por isso, a pesquisa elegeu o Estudo de Caso, mapeou e “radiografou”, analisando todo o contexto da escola e o professor como produto e produtores de realidades. Daí a análise desde os saberes pré-profissionais docentes até a Educação Física brasileira, a Educação Física escolar, as opções didático-pedagógicas em cursos, a opção da Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes, chegando até a condição mais concreta: a sala de aula, os conteúdos, os temas, a metodologia e a avaliação.

Existem várias discussões e publicações na Educação Física brasileira sobre o tema “esporte”. O que se pode constatar é que ele continua atual, polêmico e ainda mobiliza a comunidade da área, produzindo debates, idéias e propostas de intervenção significativas. Toma-se como ponto de reflexão e análise um conjunto de textos publicados – Temas Polêmicos – pela *Revista Movimento*, no ano 2000, que teve como temática as questões vinculadas às relações entre o esporte rendimento e o esporte enquanto conteúdo da Educação Física escolar. Mas, por que está se recuperando as ideias desses textos nas considerações finais deste estudo? Para verificar se as críticas, as reflexões e os apontamentos produzidos por autores como Bracht (2000/1), Gaya (2000/2), Kunz (2000/1), Stigger (2000/2) e Vaz (2001/1) permanecem atuais e saber o que foi superado pela proposta pedagógica em análise (Estudo de Caso – professor Gilmar). Destaca-se que essa análise faz a opção de alguns pontos dos textos publicados, os quais são considerados relevantes e que não traduzem a totalidade das ideias dos autores.

Existe um consenso entre os autores de que o esporte é um fenômeno sociocultural e que a Educação Física deve, enquanto componente curricular, ser responsável pelo trato pedagógico. Existem, porém, posições teóricas distintas, bem como possibilidades de intervenção no ensino do conteúdo Esporte na Educação Física escolar. Por exemplo, para Gaya (2000), o ensino dos esportes na escola deve estar articulado como disciplina do currículo complementar. O autor entende que o esporte na escola deve ser orientado pelo princípio do autorrendimento, e que o esporte de excelência desenvolve valores

formativos e educativos. Os demais autores, em seus textos, têm uma posição distinta de Gaya (2000) por entenderem que o esporte, enquanto fenômeno cultural, deve ser tematizado, contextualizado, reinventado na disciplina da Educação Física, uma vez reconhecem o esporte como um conteúdo cultural.

Destaca-se ainda o pensamento de Bracht (2000) quando chama a atenção para o fato de que o esporte na escola, enquanto atividade escolar, só tem sentido se for integrado ao projeto pedagógico da escola.

Uma das críticas muito presentes nos textos é que o esporte/rendimento era conteúdo hegemônico na Educação Física escolar, portanto, o esporte era tido como sinônimo de Educação Física, ou seja, era a monocultura do esporte.

Outro aspecto aqui apontado por Stigger (2000) e Kunz (2000/1) é de que existem muitas análises criticando o esporte oficial e identificando as suas contradições, mas não conseguem ir além da denúncia, ou seja, têm dificuldades de dar um tratamento pedagógico ao esporte no contexto escolar.

A maioria dos autores, como Bracht, Kunz, Stigger e Vaz, acredita que a escola é um lugar privilegiado para a transmissão de conhecimentos e hábitos historicamente construídos pelos seres humanos, visando à formação de cidadãos conscientes, críticos e participativos.

Reconhece-se que uma proposta analisada e expressa nessa perspectiva tem como fundamento superar, de certa forma, a inércia de uma prática pedagógica da Educação Física escolar que em muitos momentos tem se apresentado frágil, e que tem como justificativa central a apreensão de um conhecimento reflexivo, na tentativa garantir a autonomia e o esclarecimento dos alunos. Nesse sentido entende-se que a Educação Física escolar, uma vez legalmente reconhecida enquanto componente curricular, deve construir sua legitimidade social por meio de uma prática pedagógica comprometida com os sujeitos/alunos. Para tal, se coloca como a possibilidade de um ensino da Educação Física pautado por uma concepção crítico/reflexiva e participativa e que tenha a sua prática pedagógica pautada na formação cultural e formação educativa.

Compreender a prática pedagógica do professor Gilmar remete a reconhecer os desafios e a complexidade de “construir” sua legitimidade pedagógica no espaço da escola. Nessa perspectiva a Educação Física está comprometida e identificada com os propósitos da Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes, mais especificamente com o seu

PPP, os Planos de Estudos, os PCN's e o *Referencial Curricular – Lições do Rio Grande*. Isso significa que a Educação Física que hoje é considerada componente curricular responsável pelo trato pedagógico de conteúdos culturais não está descolada do projeto da Escola como um todo, pois aposta e acredita que é a Escola seja o lócus que potencializa e oportuniza a crítica, o tensionamento e o esclarecimento da produção humana.

Essa prática pedagógica só pode ser compreendida a partir de sua objetividade, que é mediada por uma concepção curricular que busca superar a ideia de currículo prescritivo e que assume um conceito de construção social, tendo como aporte subsídios teóricos das ciências humanas. Essa concepção de currículo é uma escolha/opção política da Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes, a qual é incorporada pela Educação Física, cuja opção está “mergulhada” numa concepção de sociedade, educação, conhecimento, aluno, aprendizagem, educação física, com o propósito da formação educacional e cultural.

Dessa forma a Educação Física concebida pela Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes pode ser compreendida a partir do fazer pedagógico do professor Gilmar como prática cultural, sendo que o conhecimento a ser tratado contempla o universal e o local.

Defende-se, portanto, que a Educação Física escolar não é uma opção, mas sim uma necessidade humana, pois tem compromisso com a transformação dos sujeitos, em que o conhecimento, a cultura, o saber são patrimônios da Humanidade e que todos os alunos devem ter acesso a ela e se apropriarem dela, considerando as diferenças sociais, econômicas, políticas, religiosas, étnicas e culturais.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thompson, 1998.
- ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- ASSIS, S. *Reinventando o esporte: possibilidades da prática pedagógica*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BAYER, C. *O ensino dos desportos colectivos*. Lisboa: Dinalivro, 1994.
- BELBENOIT, G. *O desporto na escola*. Portugal: Estampa, 1974.
- BERGER, P. I; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.
- BETTI, I. C. R.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. *Motriz*. Rio Claro, SP, jun. 1996, v. 2, n. 1. p. 10-15.
- BETTI, M. *Educação Física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.
- _____. Imagem e ação: a televisão e a educação escolar. In: BETTI, Mauro (Org.). *Educação Física e mídia: novos olhares, outras práticas*. São Paulo: Hucitec, 2003, v. 1. p. 91-137.
- _____. Educação Física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, jul./set. 2005, v. 19, n. 3. p. 183-197.
- _____. *Educação Física Escolar: ensino e pesquisa-ação*. Ijuí, RS: Unijuí, 2009.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, SP, jan./abr. 2002, n. 19. p. 20-28.

BORGES, C. M. F. *O professor de Educação Física e a construção do saber*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

_____. *O professor da Educação Básica de 5ª a 8ª série e seus saberes profissionais*. (Tese de Doutorado). Departamento de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências Humanas. Rio de Janeiro, 2002.

BOUFLEUER, J. P. *Pedagogia da ação comunicativa*. Ijuí, RS: Unijuí, 2001.

_____. Escola e pedagogia: do aprender e da docência. *Revista Espaços da Escola*. Ijuí, RS: Unijuí, jan./abr. 2004, n. 51; maio/ago. 2004, n. 52.

BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

BRACHT, V. *Educação Física: a busca da autonomia pedagógica*. *Revista de Educação Física da UEM*, v.1, p.28-34, 1989.

_____. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.

_____. *Sociologia crítica do esporte: uma introdução*. Vitória: UFES, 1997.

_____. Esporte na escola e esporte rendimento. *Movimento, Temas Polêmicos*. Porto Alegre, 2000/1, ano VI, n. 12. p. 14-24.

_____. *Educação Física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí, RS: Unijuí, 2003.

_____ et al. *Pesquisa em ação: Educação Física na escola*. Ijuí, RS: Unijuí, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

CALDEIRA, A. M. S. A formação de professores de Educação Física: quais saberes e quais habilidades? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, maio 2001, v. 22, n. 3. p. 87-103.

CAMPOS, S.; PESSOA, V. I. F. Discutindo a formação de professoras e professores com Donald Schön. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007. p. 183-206.

CAPARRÓZ, F. E. Discurso e prática pedagógica: elementos para a compreensão da complexa teia que envolve a Educação Física na dinâmica escolar. In: CAPARRÓZ, Francisco Eduardo (Org.). *Educação Física escolar*. Vitória: Proteoria, 2001. p. 193-214.

_____; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, SP, jan. 2007, v. 28, n. 2. p. 21-37.

CARNOY, M. *A vantagem acadêmica de Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola*. São Paulo: Ediouro, 2009.

CARVALHO, Y. M.; LINHALES, M. A. (Orgs.). Política científica e produção do conhecimento em educação física. In: KUNZ, E. *Ciências do esporte da Educação Física e do movimento humano: prioridades, privilégios e perspectivas*. Goiânia: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2007. p. 87-106.

CASTELLANI FILHO, L. *Política educacional e Educação Física*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

_____. *A Educação Física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas*. Tese (Doutorado em Educação). Campinas, SP: Unicamp, Faculdade de Educação, 1999.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

CONDORCET, J. A. *Cinco memórias sobre a instrução pública*. São Paulo: UNESP, 2008.

CORRÊA, I. L. de S.; MORO, R. L. *Educação Física escolar: reflexão e ação curricular*. Ijuí, RS: Unijuí, 2004.

DAOLIO, J. *Educação Física e o conceito de cultura*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, I. C. A. (Orgs.). *Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

DECKER, A. de F. M.; CHUDIC, S. *Pesquisa empírica em Ciências Humanas*. Belo Horizonte: Futura, 2002.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL CHICO MENDES. *Plano de estudos*. Ijuí, RS, 2010 .

_____. *Projeto político-pedagógico*. Ijuí, RS, 2011.

FALKEMBACH, E. M. F. Planejamento participativo: uma maneira de pensá-lo e encaminhá-lo com base na escola. In: VEIGA, I. P. (Org.). *Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Papirus, 1995. p. 131-142.

FENSTERSEIFER, P. E. Esporte na contemporaneidade: uma experiência de fronteira. In: Seminário de análise do fenômeno esportivo e I Simpósio de Educação Física escolar. *Anais*. Chapecó, SC: Unochapecó, 2005. p. 34-38.

_____. A responsabilidade social da educação escolar (ou “a escola como instituição republicana”). In: MASS, A. K.; ALMEIDA, A. L.; ANDRADE, E. (Orgs.). *Linguagem, escrita e mundo*. Ijuí, RS: Unijuí, 2006. p. 151-160.

_____. Epistemologia e prática pedagógica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, v. 30, n. 3. p. 203-214.

FIORENTINI, D.; SOUZA JR, A. J. de; MELO, G. F. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007. p. 307-335.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GARCIA, C. B. Considerações sobre república, democracia e educação. *Contexto & Educação*. Ijuí, RS: Unijuí, v. 24, n. 82, jul./dez. 2009. p. 97-110.

GARGANTA, Júlio. Para uma teoria dos Jogos Desportivos Coletivos. In: GRAÇA, Amândio; OLIVEIRA, José. (Orgs.). *O Ensino dos Jogos Desportivos*. Porto: Centro de Estudos dos Jogos Desportivos, 1995, p.11-26.

GAYA, Adroaldo. Sobre o Esporte para Crianças e Jovens. *Movimento*. Temas Polêmicos. Porto Alegre. 2000/2. ano. VII. n.13, p.1-14.

GEERTZ, C. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

GONÇALVES, T. O.; GONÇALVES, T. V. O. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007. p. 105-136.

GONZÁLEZ, F. J. O estudo do esporte na formação superior em Educação Física: construindo novos horizontes. *Movimento*. Porto Alegre, jan./abr. 2004, v.10, n.1. p. 213-229.

_____. Projeto curricular e Educação Física: o esporte como conteúdo escolar. In: REZER, R. *O fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos*. Chapecó, SC: Argos, 2006a. p. 69-110.

_____. Sistema de classificação dos esportes. In: REZER, R. *O fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos*. Chapecó, SC: Argos, 2006b. p. 111-122.

_____; FENSTERSEIFER, P. E. Educação Física e cultura escolar: critérios para identificação do abandono do trabalho docente. Congresso de Educación Física: Repensando La Educación Física, 2006. *Actas del Congreso de Educación Física: Repensando la Educación Física*. Córdoba, 2006. p. 738-746.

_____; _____. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da Educação Física escolar. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Florianópolis: Autores Associados, 2010, v. 1, n. 2. p. 10-21.

GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. *O ensino dos jogos desportivos*. Porto: Universidade do Porto, 1995.

GRECO, P. J. *Iniciação esportiva universal: metodologia da iniciação esportiva na escola e no clube*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

GRESSLER, L. *Introdução à pesquisa*. São Paulo: Loyola, 2003.

HERMIDA, J. F. (Org.). *Educação Física: conhecimentos e saber escolar*. João Pessoa: UFPB, 2009.

_____. *Textos pedagógicos sobre o ensino da Educação Física*. Ijuí, RS: Unijuí, 2001.

KUNZ, E. O esporte enquanto fator determinante da educação física. *Contexto & Educação*. Ijuí, RS: Unijuí, 1986. p. 63-73.

_____. *Educação física: ensino & mudanças*. Ijuí, RS: Unijuí, 1991.

_____. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí, RS: Unijuí, 1994.

_____. Esporte: uma abordagem com a fenomenologia. *Revista Movimento*. Porto Alegre, 2000/1, ano VI, n. 12. p. 1-13.

_____. Fundamentos normativos para as mudanças no pensamento pedagógico em educação física no Brasil. In: CAPARRÓZ, Francisco Eduardo (Org.). *Educação Física escolar*. Vitória: Proteoria, 2001. p. 9-38.

_____; HILDEBRANDT-STRAMANN, R. (Orgs.). *Intercâmbios científicos internacionais: Educação Física e esportes*. Ijuí, RS: Unijuí, 2004. p. 45-58.

_____. Pedagogia do esporte, do movimento humano ou da Educação Física. In: KUNZ, E.; TREBELS, A. H. *Educação Física crítico-emancipatória: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte*. Ijuí, RS: Unijuí 2006. p. 11-22.

_____. Ciências do Esporte da Educação Física e do Movimento Humano: Prioridades, Privilégios e Perspectivas. In: CARVALHO, Yara M; LINHALES, Meily Assbú. (Orgs). *Política científica e produção do conhecimento em educação física*. Goiânia: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2007.

LEMOS, J. C. G. *Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono: o trabalho docente e a construção da identidade profissional*. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo. São Paulo: PUC/SP, 2009.

LIBÂNIO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1998.

MACHADO, T. S. et al. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. *Movimento*. Porto Alegre: UFRGS, abr./jun. 2010. p. 129-147.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, M. O. *Conhecimento e educação*: Ijuí, RS: Unijuí, 1988.

_____. A construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola e a identidade do educador. *Espaço da Escola*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, jul./set. 1991. p. 45-50.

_____. Os Paradigmas da Educação. *Revista Brasileira Estudos da Pedagogia*. Brasília, set./dez. 1992, v. 73, n. 175. p. 547-565.

_____. *Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência*. Ijuí, RS: Unijuí, 1995a.

_____. Projeto Político-Pedagógico da escola: desafio à organização dos educadores. In: VEIGA, I. P. A. (Org). *O Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Papirus, 1995b. p. 142-156.

_____. *Pedagogia: a ciência do educador*. Ijuí, RS: Unijuí, 1996.

_____. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. Ijuí, RS: Unijuí, 1997.

MATOS, J. C. Professor reflexivo? Apontamentos para o debate. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 277-306.

MOLINA NETO, V.; MOLINA, R. M. K. A prática pedagógica do professorado de Educação Física no cotidiano escolar: pesquisar e aprender, metaponto de vista. In: MOLINA NETO, V. et al. (Orgs).

Quem aprende? Pesquisa e formação em Educação Física escolar. Ijuí, RS: Unijuí, 2009. p. 13-36.

_____; BOSSLE, F. *O ofício de ensinar e pesquisar na Educação Física escolar.* Porto Alegre: Sulina, 2010.

MUNIZ, N. L.; REZENDE, H. G. de; SOARES, A. J. G. Influência do pensamento pedagógico renovador da educação física: sonho ou realidade. *Artus – Revista Educação Física e Desporto*, 1998, v. 18, n. 1. p. 11-26.

NASCIMENTO, L. M. J. *Avaliação em educação de jovens e adultos.* São Paulo, 1989.

NEVES, C. M. C. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In: VEIGA, I. P. (Org.). *Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível.* Campinas, SP: Papirus, 1995. p. 95-130.

NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação.* 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 93-114.

OLIVEIRA, A. A. B. Textos pedagógicos sobre o ensino da Educação Física. *Movimento.* Porto Alegre, jan./abr. 2005, v. 11, n. 1. p. 171-182.

OLIVEIRA, N. R. A escola, esse mundo estranho. In: PUCCI, B. et al. (Orgs.). *Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 122-138.

PALMER, R. *Hermenêutica.* Lisboa, Portugal: Edições 70, 1969.

PARLEBAS, P. *Juego deporte y sociedad: léxico de praxiologia motriz.* Barcelona: Paidotribo, 2001.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.* 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PIRES, G. L. *Educação Física e o discurso midiático: abordagem crítico-emancipatória.* Ijuí, RS: Unijuí, 2002.

PIROLO, A. L. et al. Currículo. In: FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, J. F. *Dicionário crítico de Educação Física*. Ijuí, RS: Unijuí, 2005. p. 119-123.

RIBEIRO, S. D. D.; SANTOS, C. F. C. Educação Física e mídia, primeiras aproximações na UFS. In: GRUNENVALDT, J. T. et al. (Orgs.). *Educação Física, esporte e sociedade*. São Cristóvão: DEF/UFS, 2007. p. 105-118.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual da Educação. Departamento Pedagógico. *Referências curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP, 2009. v. 1.

_____. Secretaria Estadual da Educação. Departamento Pedagógico. *Referências curriculares do Estado do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: SE/DP, 2009. v. 1.

_____. Secretaria Estadual da Educação. Departamento Pedagógico. *Lições do Rio Grande: livro do professor*. Porto Alegre: SE/DP, 2009, v. 2.

_____. Secretaria Estadual da Educação. Departamento Pedagógico. *Lições do Rio Grande: caderno do aluno*. Porto Alegre: SE/DP, 2009, v. 2.

SACRISTÁN, J. G.; GOMÉZ, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANCHOTENE, M. U. O que fazem os professores nas escolas: sob uma Educação Física de mesmo formato estão “em jogo” diferentes socializações. In: MOLINA NETO, V. et al. *Quem aprende?* Pesquisa e formação em Educação Física escolar. Ijuí, RS: Unijuí, 2009. p. 157-172.

SANTIAGO, A. R. F. Projeto político-pedagógico da escola: desafio à organização dos educadores. In: VEIGA, I. P. A. (org.). *Projeto político-pedagógico da escola*. Campinas, RS: Papirus, 1995.

SAVATER, F. *O valor de educar*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2005.

SAVIANI, N. *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHULMAN, L. Ensino, formação do professor e reforma escolar. In: CASTRO, C. M.; CARNOY, M. *Como anda a reforma da educação na América Latina?* Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997. p.133-139.

SILVA, L. O. Produção de conhecimento e de aprendizagem: o desafio da pesquisa. In: MOLINA NETO et. al. *Quem aprende?* Pesquisa e formação em Educação Física escolar. Ijuí, RS: Unijuí, 2009. p. 143-156.

STADNIK, A. M.; CUNHA, A. C.; PEREIRA, B. O. *Os professores (também) são pessoas: quatro histórias de vida*. Porto, Portugal: Vislis Editores, 2009.

STAKE, R. E. *A arte da investigação com estudo de caso*. Lisboa, Portugal: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

STIGGER, Marco Paulo. Relações entre o esporte de rendimento e o esporte da escola. *Movimento*. Temas Polêmicos. Porto Alegre. 2000/2, ano VII n.14. p. 67- 86.

TAFFAREL, C. N. Z. *Criatividade nas aulas de Educação Física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

_____. *Formação do profissional iniciada e continuada e produção de conhecimentos científicos na área de Educação Física e Esporte no Nordeste do Brasil: um estudo a partir da UFPE*. Congresso Brasileiro

de Ciências do Esporte, 10, 1997, Goiânia. Anais... Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1997a, v. 2. p. 861-871.

_____. Perspectivas pedagógicas em educação física. In: GUEDES, O. C. (Org.). *Atividade física: uma abordagem multidimensional*. João Pessoa: Ideia, 1997b. p. 106-130.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VAGO, T. M. O esporte na escola e o esporte da escola: da negação radical para uma relação de tensão permanente – Um diálogo com Valter Bracht. *Movimento*. Porto Alegre, 2 set. 1996, ano III, n. 5. p. 4-17.

_____. Alguns comentários em torno da obra “Olho Mágico: o cotidiano, o debate e a crítica em Educação Física escolar”. In: SANTOS, E. S. *Olho Mágico: o cotidiano, o debate e a crítica em Educação Física escolar*. Canoas, RS: Ulbra, 2001. p. 235-248.

VÁSQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

VAZ, A. Técnica, esporte, rendimento. *Movimento*. Temas Polêmicos. Porto Alegre: 2001/1, ano VII, n. 14. p. 87-99.

VEIGA, I. P. A. (Org.). *Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva*. Campinas, SP: Papirus, 1995. p. 11-36.

YIN, R. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookmann, 2001.

ANEXOS

ANEXO I



UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
Reconhecida pela Portaria Ministerial nº 497 de 28/06/85 - D.O.U 01/07/85, Regionalizada pelas Portarias
Ministeriais nº 1626 de 10/11/93 - D.O.U 11/11/93 e nº 818 de 27/05/94 - D.O.U 30/05/94

VICE-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO



PARECER CONSUBSTANCIADO N.º. 064/2011

Protocolo de Pesquisa n.º. 0146/2011 de 05/01/2011

Projeto: "ESPORTE COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DAS PROPOSTAS CURRICULARES OFICIAIS À PRÁTICA PEDAGÓGICA"

PROJETO DE TESE DE DOUTORADO apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física na Área de Concentração Teoria e Prática Pedagógica Docência Universitária

Pesquisador Responsável : Paulo Carlan

Orientador: Prof. Dr. Elenor Kunz

Co-orientador: Prof. Dr. Paulo Evaldo Fensterseifer

Instituição Responsável: Universidade Federal de Santa Catarina.

Área do Conhecimento: Ciências da Saúde - Educação Física

Avaliação do Protocolo de Pesquisa, segundo orientações da Resolução CNS n.º. 196/1996.

Os pesquisadores apresentaram ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNIJUI, em 05 de Abril de 2011, o projeto de pesquisa reformulado, de acordo com as recomendações do Parecer CEP n.º. 055/2011.

A nova versão do projeto de pesquisa atendeu todas as recomendações

PARECER DO COMITÊ

O parecer final deste Comitê é de **APROVAÇÃO** do protocolo de pesquisa.



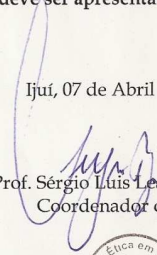
O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 - Item IV. 1. f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV. 2. d).

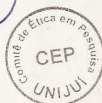
Os pesquisadores devem desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP (Res. CNS Item III. 3. z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante.

O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador, assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido e enviar notificação ao CEP junto com seu posicionamento.

O Relatório final deve ser apresentado ao CEP, ao término do estudo

Ijuí, 07 de Abril de 2011.


Prof. Sérgio Luis Leal Rodrigues
Coordenador do CEP



ANEXO II
ROTEIRO DA ENTREVISTA

EIXO I – O PROFESSOR E SEU CONTEXTO DE TRABALHO

BLOCO 1 – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Nome:
2. Data de nascimento - idade:
3. Sexo:
4. Nome da escola:
5. Localidade:

BLOCO 2 – DADOS SOBRE O PERCURSO PROFISSIONAL

6. O que o motivou para a escolha da docência?
7. Desde quando você trabalha como docente?

8. Você sempre trabalhou como docente no Ensino Fundamental?

8a. Sim, no Ensino Fundamental trabalha (ou):

Onde	Grau e Série	Tempo

8b. Não, outro(s) lugares, grau e séries onde trabalhou (a)

Onde	Grau e série	Tempo

8c. Quanto tempo você trabalha com as seguintes turmas

5ª série	6ª série	7ª série	8ª série

8d. Qual a importância de ser o mesmo professor de Educação Física da 5ª a 8ª série?

9. Você sempre trabalhou nessa escola?

9a. Sim, desde:

9b. Foi uma escolha/opção:

9c. Foi uma indicação da Coordenadoria de Educação?

9d. Não

Onde	Grau e Série	Tempo

10. Você já ministrou outras matérias ou disciplinas além da Educação Física que ensina atualmente?

Disciplina	Duração	Onde	Grau/Nível de ensino

BLOCO 3 – ESTATUTO PROFISSIONAL E CONDIÇÃO DE TRABALHO

11. Atualmente, você tem um só contrato de trabalho ou mais de um?

Contrato	Duração	Grau/Nível	Descrição

12. Atualmente, você exerce outra função na escola (direção, coordenação)?

Função	Escola	Duração	Descrição	Tempo

13. Atualmente, você exerce alguma outra atividade renumerada além do ensino, fora dela?

Função	Local	Duração	Descrição	Tempo

14. Do ponto de vista de suas condições de trabalho, como você avalia o espaço físico, material específico de educação física, laboratórios, recursos audiovisuais? Por quê?

BLOCO 4 – OS EDUCANDOS

15. Descreva o seu grupo de alunos quanto:

15a. Série/ano, faixa etária e sexo

5ª Série	Faixa etária	Masculino	Feminino

6ª Série	Faixa etária	Masculino	Feminino

7ª Série	Faixa etária	Masculino	Feminino

8ª Série	Faixa etária	Masculino	Feminino

15b. À origem socioeconômica:

Muito pobre	Pobre	Média	Alta

16. Sobre o plano da aprendizagem e do comportamento, como são seus alunos?

EIXO II – COMPONENTES DISCIPLINARES, PEDAGÓGICOS E PRÁTICOS NA FORMAÇÃO INICIAL E APRENDIZAGEM DO OFÍCIO DOCENTE DURANTE A PRÁTICA PROFISSIONAL

BLOCO 5 – O PERCURSO DE FORMAÇÃO

17. Qual é a sua formação profissional?

Tipo	Duração	Instituição	Ano

18. Detalhando um pouco mais alguns aspectos da sua formação inicial, você pode me descrever, brevemente, o programa e/ou curso de Licenciatura/Bacharelado que você fez?

Formação disciplinar	Formação pedagógica	Formação prática
Teoria/prática-Duração	Teoria/prática-Duração	Teoria/prática- Duração

18a. Na sua formação há alguma (s) disciplina(s), área ou temática que lhe marcou particularmente? Por quê?

18b. Na sua formação, qual o tratamento dado às disciplinas da organização curricular que abordavam a temática esporte?

Disciplinas	Metodologia	Conteúdo	Objetivo	Avaliação	Rel. teoria/prática

18c. Como você avalia o tratamento dado ao esporte na sua formação inicial?

18d. Na sua formação inicial, em relação às disciplinas que abordavam a temática esporte os docentes contemplam uma contextualização mais ampliada da relação esporte, educação e Educação Física escolar?

18e. Na sua formação inicial, em relação às disciplinas que abordavam a temática esporte os docentes contemplam o ensino dos esportes dentro de uma visão pedagógica do esporte?

19. Nós falamos de sua formação inicial. Gostaríamos que você dissesse, agora, como você avalia e se ela lhe serviu quando você começou a ensinar. Há algum momento, disciplina, projeto de extensão e/ou pesquisa que você considera de maior relevância? Que disciplinas mais lhe serviram? Por quê?

20. Outras disciplinas, além das que tratavam especificamente da temática esporte, contribuíram para compreender o fenômeno esporte na sua prática pedagógica?

21. Como você interpreta o entendimento que os docentes no curso de sua formação inicial tinham a respeito do esporte e sua relação com a educação e a educação física?

22. Você acha que, na formação inicial, as disciplinas que abordavam a temática esporte faziam diferenciação entre o ensino dos esportes para a licenciatura e ou bacharelado.

23. Para finalizar o segundo bloco de questões:

Você poderia identificar onde e como você aprendeu a ensinar? Por exemplo, entre os doze lugares e momentos descritos abaixo, você pode identificar quais deles foram mais importantes na aprendizagem do ofício docente? Começando pelo mais importante (1), ordene a coluna abaixo até chegar ao menos importante, que corresponde ao número (12).

Lugar e momento da aprendizagem do ofício docente	Classificação
1. Durante formação continuada (cursos de aperfeiçoamento).	Nº
2. Através do contato ou colaboração com seus colegas de trabalho.	Nº
3. Durante a sua formação na pós-graduação (programa de especialização, mestrado, doutorado) na universidade.	Nº
4. Participação de grupos de estudos fora da escola.	Nº
5- Durante a sua formação escolar anterior à formação superior (ensino fundamental e médio).	Nº
6. Durante outros momentos de formação pessoal, como autodidata (aprendizagem por si mesmo através de leituras, de situações especiais de ensino-aprendizagem, etc).	Nº

7. Durante a aprendizagem prática do ofício docente, isto é, durante a sua experiência profissional propriamente dita, por ensaio e erro.	Nº
8. Através de sua cultura pessoal e geral.	Nº
9. Durante a sua formação superior na universidade (formação inicial).	Nº
10. Através de talento para ensinar.	Nº
11. Em outros lugares e através de outras experiências.	Nº
12. Participar de práticas esportivas durante a vida e escolar e adulta (participante e organizador).	Nº

EIXO III – OS SABERES NA BASE DO ENSINO (COMPONENTES DISCIPLINARES, ENSINO E CONDIÇÕES CONCRETAS PARA A REALIZAÇÃO DO OFÍCIO)

BLOCO 6 – OS SABERES NA BASE DO ENSINO

24. Do seu ponto de vista, hoje, considerando suas condições de trabalho e, também, sua experiência no ensino, quais são os saberes e conhecimentos que você considera indispensáveis para o ensino?

25. Entre esses diferentes conhecimentos, qual deles lhe parece mais importante?

26. Você é professor... (dizer o nome da disciplina ensinada). Como você compreende a tarefa de ensinar?

27. O que é para você uma prática pedagógica bem-sucedida? Quando e com o que você se realiza?

EIXO IV – COMPONENTES DISCIPLINARES E IDENTIFICAÇÃO DOS SABERES

28. Você é professor desde X anos? Como você se define como professor? Por exemplo, você se vê como um especialista da sua disciplina/matéria?

29. Nas atividades escolares em geral, você chega a trabalhar em parceria com seus colegas? Se não, explique por quê? Se sim, quem são esses colegas com os quais você desenvolve atividades em parceria? Eles pertencem ao mesmo campo de conhecimento que o seu ou são provenientes de outros campos? Por quê?

30. Na escola tem outros profissionais de educação física? Se sim, a que turmas ministram aulas? Planejam e estudam juntos? Têm trocas de experiências profissionais? Apresentam a mesma proposta de ensino? Têm a mesma compreensão do papel da Educação Física escolar? Como é percebido (manifestos) pelos gestores da escola o seu trabalho docente? Quais as principais diferenças? Qual a diferença de perfil? Qual a compreensão que os alunos fazem entre seu trabalho docente e dos demais colegas da Educação Física na sua escola?

31. Quantas aulas por semana tem o componente curricular - Educação Física na escola em que você leciona?

32. Existe outro projeto (oficina) complementar voltado para a Educação Física que você desenvolve na escola? Qual? Explícite seus objetivos? Organização?

33. Você participa de congressos ou seminários? Quando participa, você escolhe um evento na sua área de conhecimento, um evento no campo da educação, um evento sindical, outros? Por quê?

34. Você lê textos sobre o ensino seguidamente? Você pode identificar alguns livros, textos ou autores que, em sua opinião, influenciam ou influenciaram o seu trabalho? Quando você tem que escolher algo para ler sobre o ensino, você tem alguma preferência? Por quê?

BLOCO 7 – COMPONENTES DISCIPLINARES, SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

35. Que sugestões você daria para a formação dos docentes na área da Licenciatura em Educação Física para atuar no Ensino Fundamental? Quais são os saberes/competências que você julgaria necessários para a formação inicial? Quais são suas sugestões para a formação dos futuros profissionais de Educação Física em licenciatura? Quais os principais desafios para você na formação inicial na licenciatura? Atualmente,

existe um grande debate sobre a formação de professores, no qual existem posições diferentes, umas mais centradas na formação disciplinar, isto é, uma formação com base nos conteúdos de ensino e outras que, ao contrário, sustentam uma formação de professores centrada na formação pedagógica, no conhecimento sobre os alunos, no domínio ou manejo de classe, no conhecimento de teorias sobre o ensino-aprendizagem, numa formação mais próxima da prática escolar. Qual é sua opinião em relação a esse debate?

EIXO V – A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO

36. Como você define o que é uma prática pedagógica “inovadora”?

37. Quais suas principais características? O que sustenta pedagogicamente uma prática “inovadora”?

38. Como você conceituaria o perfil de um professor que tenha uma prática pedagógica “inovadora”?

39. Você identifica traços inovadores na sua formação inicial? Disciplinas que tratavam a temática “esportes” contemplavam uma prática pedagógica “inovadora”? Se sim, como eram desenvolvidas? Caso não, em que momento você tomou conhecimento?

40. Você participou de um grupo de estudos na Unijuí. Conte-nos em que ano iniciou, foi iniciativa de quem, o que motivou o surgimento do grupo de estudos, seus objetivos, sobre os participantes, o coordenador do grupo, sua organização operacional e, fundamentalmente, que contribuições isso trouxe para sua prática pedagógica na escola e especificamente ao ensino dos esportes.

41. Como foi a participação do grupo de estudos da Unijuí em relação ao Referencial Curricular - Lições do Rio Grande?

42. Como você “trata” e qual o “lugar” que ocupa, no ensino dos esportes nas aulas de educação física, da história de vida dos educandos em relação às suas experiências informais do fenômeno esporte?

43. Quais os maiores desafios no ensino dos esportes nas aulas de educação física?
44. Qual importância, sentido e significado de tratar o conteúdo Esporte nas aulas de educação física?
45. De quais os saberes referentes ao esporte os alunos devem dar conta no componente curricular?
46. O que é o saber- fazer para o aluno no ensino do conteúdo esporte?
47. Os alunos têm um saber referente ao fenômeno esporte, como isso é contemplado no componente curricular?

EIXO VI – O COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL CHICO MENDES

48. Qual foi a sua participação na elaboração dos seguintes documentos da Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes: Projeto Político-Pedagógico; Planos de Estudo; Regimento Escolar?
49. Como foi conduzido o processo de elaboração dos referidos documentos?
50. Qual o “lugar”, qual a concepção, qual a função social e educativa da Educação Física nos documentos?
51. Os documentos sinalizam para trabalhos, projetos, pesquisas, interdisciplinaridade, no caso Educação Física com outras disciplinas? Se sim, explicita de que modo.
52. Qual foi sua participação na elaboração do Referencial Curricular - Lições do Rio Grande?
53. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s são tomados como referência em seu planejamento?
54. Em que medida o Referencial Curricular - Lições do Rio Grande (2009) é utilizado como subsídio em seu planejamento?

55. Quais as contribuições do Referencial Curricular - Lições do Rio Grande ao ensino dos esportes para as aulas de Educação Física escolar?

56. Existem limites no Referencial Curricular - Lições do Rio Grande ao ensino dos esportes para as aulas de Educação Física escolar?

57. O que mudou em suas aulas ministradas antes do Referencial Curricular - Lições do Rio Grande e agora?

58. Você utiliza o Referencial Curricular - Lições do Rio Grande em outra escola?

59. Como você está percebendo o ensino dos esportes na escola tomando como referência os profissionais de Educação Física que participam do grupo de estudo da Unijuí em relação aos demais professores da rede estadual?

60. Como você percebe a aceitação dos professores de Educação Física em relação ao Referencial Curricular - Lições do Rio Grande?

61. Como você avalia a preparação dos professores da rede estadual do Rio Grande do Sul em relação ao Referencial Curricular – Lições do Rio Grande?

EIXO VII – PLANEJAMENTO

62. Qual a importância do planejamento para seu trabalho docente?

63. Como é seu planejamento nos dias da semana e sua forma de organização?

64. Existe uma relação de continuidade no planejamento em relação ao ano anterior.

65. Que lugar os educandos ocupam em seu planejamento?

66. Os educandos têm conhecimento do planejamento anual?

67. No seu planejamento, que lugar ocupam as propostas oficiais do Referencial Curricular - Lições do Rio Grande, PCN's, PPP da escola?

68. O que você considera que deve ser contemplado num planejamento de Educação Física escolar?

69. Considerando os conteúdos que devem ser contemplados no seu planejamento, qual a carga destinada ao ensino dos esportes? Por quê?

70. Quais critérios você utiliza na definição dos conteúdos do seu planejamento?

71. Como você avalia a relação teoria e prática tomando como referência o seu planejamento?

EIXO VIII – A PRÁTICA PEDAGÓGICA E OS RECURSOS E MATERIAIS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS

72. Na observação das aulas, detectamos que seus alunos têm um caderno para as aulas de Educação Física. Qual a importância do caderno para as aulas?

73. Como você avalia os alunos adotarem o caderno nas aulas de Educação Física?

74. Você elaborou a Apostila do Estudante, na unidade didática de Futebol Sete esporte de invasão. Você poderia nos dizer como surgiu essa ideia, seus objetivos, como é utilizada nas aulas e o que conteúdos são contemplados na apostila?

75. O Referencial Curricular – Lições do Rio Grande produziu o material didático denominado Caderno do Estudante em dois volumes, um para a 5ª e 6ª séries e outro para a 7ª e 8ª séries. Que “lugar” eles ocupam em sua prática pedagógica?

76. Você utiliza em sua prática docente recursos audiovisuais (multimídia, filmes...), informática, Internet, etc.? Se sim, quais e de que forma articula com o desenvolvimento das unidades didáticas direcionadas no ensino dos esportes?

77. Você utiliza os meios de comunicação (televisada, escrita, jornais, revistas, livros, álbuns, documentos e falada, rádio, e observação

in loco), como estratégias de desenvolver o conteúdo no ensino dos esportes? Se sim, de que forma?

78. A Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes tem a sua biblioteca on-line. Você poderia me falar do objetivo da mesma e respectiva organização (pastas, arquivos)?

EIXO IX – A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A AVALIAÇÃO

79. Qual o significado da avaliação no componente curricular?

80. Por que você avalia os conteúdos?

81. O que você avalia no ensino do conteúdo esporte?

82. Quais instrumentos você utiliza na avaliação?

83. Quais os desafios da avaliação no ensino do conteúdo esporte?

84. Existem nas turmas situações diferenciadas em relação à participação e comprometimento nas aulas no ensino do esporte? Se existem, quais as situações mais presentes? E como você avalia essas situações?

85. Existem desafios no sistema de avaliação no ensino dos esportes? Quais?

(Adaptado de BORGES, 2002).