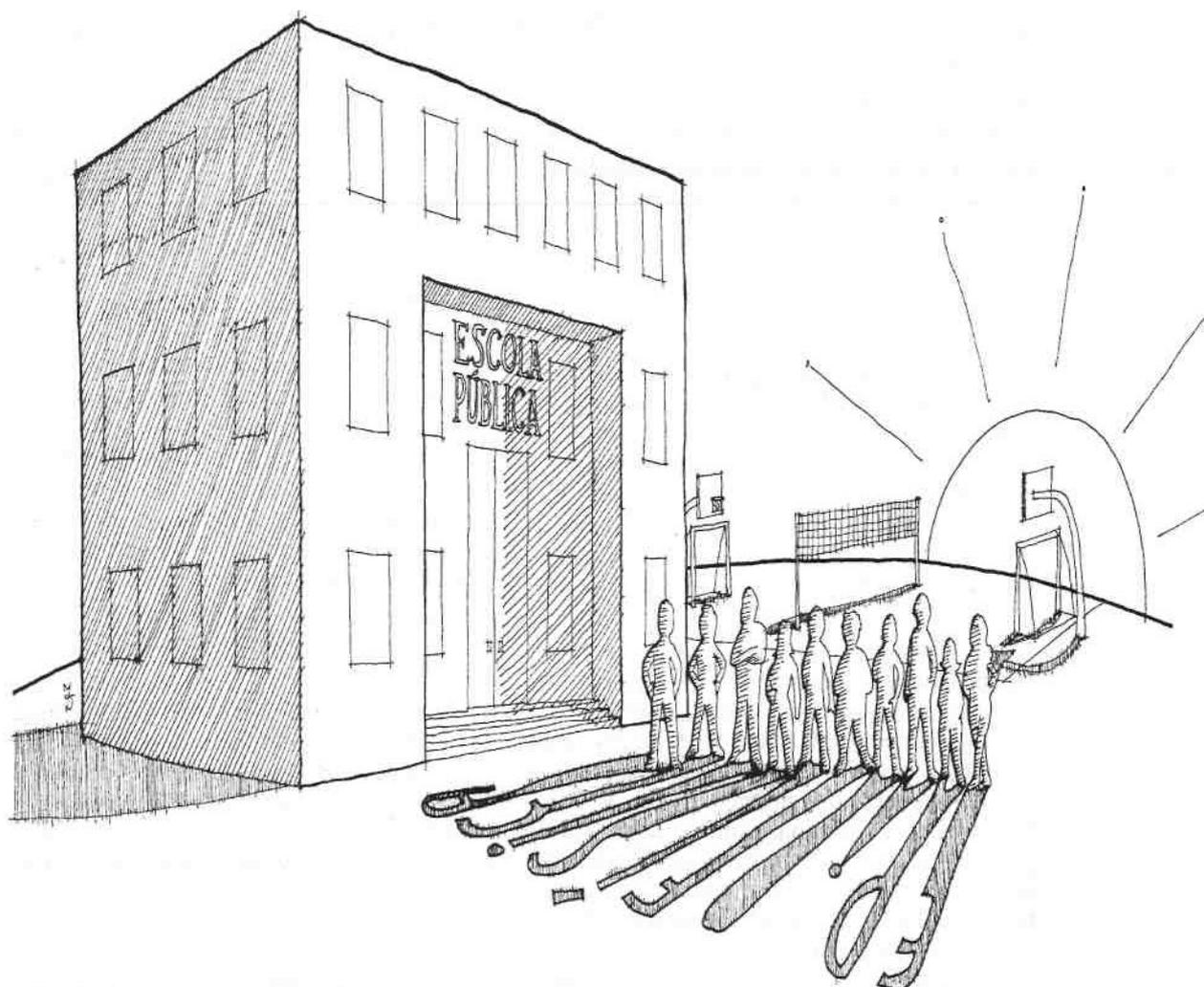


A prática dos professores de educação física das escolas públicas de Porto Alegre

Vicente Molina Neto*



Resumo

O presente estudo trata da prática docente dos professores das escolas públicas de Porto Alegre. Com procedimentos metodológicos de caráter predominantemente etnográficos, ouvi 20 participantes, para entender sua maneira de atuar na escola. O texto resulta, fundamentalmente, da interpretação de seus depoimentos à luz de referências bibliográficas e da minha experiência como professor de educação física. A análise das informações sugere que sua prática docente está relacionada com a organização de seu lugar de trabalho e com as relações que estabelecem com as demais parcelas da comunidade escolar. Nessa prática, esses professores constroem estratégias e conhecimentos que lhes caracterizam como práticos reflexivos.

Abstract

The present study examines the teaching practice of teachers of public schools of Porto Alegre, RS. Through predominantly ethnographic methodological procedures, 20 participants were heard so that their way of acting in school could be understood. The text is the result of interpretation of their statements in light of bibliographical references as well as the author's own experience as a physical education teacher. The analysis of the information gathered suggests that the teaching practice of these subjects is related both to the organization of their work place and to the relations they establish with the remaining sectors of the school community. In this practice, these teachers build up symbolism, strategies, and knowledge, which characterize them as reflective practitioners.

1. INTRODUÇÃO

Grande parte dos procedimentos, atitudes e conhecimentos que o professorado de educação física manifesta na escola pública aprende fazendo. É toda uma experiência que o caracteriza, ao final, como um prático reflexivo que desenvolve um conhecimento em sua ação docente (Elliot, 1991; Schön, 1992) através da prática e da experiência acumulada.

Neste trabalho, utilizando procedimentos predominantemente etnográficos, isto é, ouvindo as vozes de 20 colaboradores, analisando documentos, fazendo observações da sua maneira específica de estar na escola pública, e os acompanhando em seu dia-a-dia de trabalho, procurei examinar como é a prática do professorado de educação física e que relações esse coletivo docente estabelece com as outras parcelas da comunidade escolar.¹ Assim, ora privilegiando a descrição, ora a interpretação, tentei reconstruir a perspectiva dos autores sobre o seu trabalho na escola.

Sou sensível à idéia de que o trabalho e as atividades corporais são elementos que melhor explicitam a maneira como os homens historicamente construíram suas relações sociais e sua forma particular de garantir a sobrevivência, adaptar-se ao meio ambiente, reproduzir-se e produzir cultura. Segundo a perspectiva materialista, o que diferencia os homens dos animais não é a capacidade de pensar, senão a capacidade de produzir seus meios de vida, fato que se reflete na sua organização corporal, como também é condicionada por esta (Brohm, 1978).

Nesse sentido, as diferentes formas de organização do trabalho tiveram uma relevância especial porque permitiram aos coletivos humanos desenvolver formas significativas de perceber o mundo, construir valores e estabelecer formas de convivência social. Transpondo esta idéia ao presente estudo, entendo que as formas de perceber o contexto social e de dar prioridade a certos valores estão fortemente relacionadas à maneira de o professorado de educação física fazer as coisas.

2. O TRABALHO E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO NA ESCOLA PÚBLICA

A partir da idéia da divisão do trabalho, pode-se entender a essência das diferenças construídas entre os professores de educação física e os demais coletivos da escola pública. De acordo com esta idéia, a divisão original do trabalho ocorreu entre o material e o intelectual. Isto é, entre o fazer e o pensar. Seguiram-se outras diferenciações: o trabalho masculino e o feminino; o trabalho e o lazer, assim como outras antinomias ainda vigentes.

Também a organização do trabalho viabilizou as classes sociais, as corporações, as associações e outros coletivos de trabalhadores que, ao monopolizar técnicas e conhecimentos, desenvolveram âmbitos de poder e relações de hegemonia frente a outros coletivos humanos. Assim, desde a perspectiva histórica, pode-se compreender as diversas relações existentes entre diferentes disciplinas do currículo escolar, e também como foram constituídos determinados "papéis profissionais".

Nessa perspectiva, a escolarização, tanto na emergência do capitalismo como nas fases de sua consolidação, privilegiou aqueles conhecimentos e ofícios que, tratando do pensar, do explicar e do entender "a essência do mundo", promoveram uma teoria moral, e formas de educar destinadas a romper com a educação no ofício, processo onde as pessoas se socializavam e faziam sua aprendizagem.

Assim, com fundamentação filosófica iluminista, a escola se configura na cultura ocidental e promove o pensamento e o trabalho intelectual como categorias ordenadoras dos diferentes ofícios. Portanto, além de estabelecer formas de controle sobre os hábitos mundanos da população, transformando-se assim em um instrumento de afirmação e circulação de determinados interesses de uma classe social específica, a escola vai preparar, classificar e estratificar a população para ocupar diferentes posições sociais.

Dessa forma, a divisão do trabalho e a relação entre cultura intelectual e cultura física são os mesmos fundamentos que oferecem, ao professorado de educação física e ao professorado em geral, as pautas de preconceitos, procedimentos e atitudes em relação a seu tra-

balho na tradição vigente na escola pública (Bali, 1989; Hargreaves, 1994). Para essa forma limitada de ver o ensino, a educação física tem a "propriedade" da ocupação e desenvolvimento do corpo, enquanto a "propriedade" da cultura intelectual é de desenvolvimento exclusivo da razão.

Observando a distinção histórica entre teoria e prática e a relação entre a cultura intelectual e a cultura física, proponho a seguinte reflexão: É possível que no âmbito da cultura escolar, de base intelectual, o professorado de educação física seja o representante do trabalho material?

2.1. O TRABALHO DO PROFESSORADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A FALTA DE RECONHECIMENTO

O enfrentamento constante de situações adversas, seu baixo salário mensal e os materiais inadequados para desenvolver sua tarefa educativa caracterizam o trabalho do professorado de educação física nas escolas públicas de Porto Alegre. Entretanto, estas circunstâncias lhe oferecem a oportunidade de desenvolver um trabalho criativo. Fatos que também ocorrem em outras disciplinas, mas que, no caso desse coletivo, adquire outra dimensão porque *raramente são chamados para discutir as necessidades, os interesses e os objetivos específicos da disciplina*.

Os participantes do estudo consideram seu trabalho importante na escola pública, porque têm o privilégio de trabalhar o aluno em sua integralidade, tanto nos aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores, como também valores e atitudes, mas algumas vezes se estabelecem situações nas escolas que não levam em consideração o seu trabalho nem a sua opinião, como, por exemplo, no que tange à aprovação e/ou reprovação dos alunos nos conselhos de classe, o que lhes oferece argumentos para pensar que seu trabalho não tem valor.

Os professores de educação física enfrentam com frequência na escola pública relações conflitivas com a supervisão pedagógica, setor que articula os objetivos de cada disciplina com o projeto da escola. Seu protesto é que *exigem tarefas sem sentido e sem conhecimento específico de sua disciplina*. Entretanto, seu maior incômodo se manifesta

Observando a distinção histórica entre teoria e prática e a relação entre a cultura intelectual e a cultura física, proponho a seguinte reflexão: É possível que no âmbito da cultura escolar, de base intelectual, o professorado de educação física seja o representante do trabalho material?

quando a direção propõe o cumprimento da carga horária com mais horas-aula. Alegam que, além de um horário carregado de aulas, solicitam-lhes outras tarefas, como, por exemplo, organizar atividades esportivas e festas na escola, sem propor nenhuma compensação ou amparo institucional para esse trabalho.

2.1.1 Trabalho formal e trabalho real do professorado de educação física: entre o excesso de trabalho e a falta de salário

O sistema educativo, enquanto organização complexa, tem uma estrutura formal, isto é, níveis hierárquicos, organogramas, plano de cargos e tarefas típicas de seus funcionários. Admitidos por concurso público, os professores ocupam as vagas disponíveis nas escolas públicas que melhor atendam seus interesses docentes e particulares, sob um contrato de trabalho de 20 horas semanais.² Legalmente é permitido ao professorado acumular dois contratos de 20 horas, dando um total de 40 horas de trabalho por semana, podendo ser concentradas em um única escola, em duas ou em mais. É possível também unificar esses dois contratos de trabalho ou *matrículas* em um só de 40 horas semanais, o que abre a possibilidade de ter mais um contrato de trabalho em outra instância da administração pública para completar o máximo de dois permitidos pelas normas, o que significa que o professorado pode assumir compromissos formais com as diferentes instâncias da administração num total de 60 horas semanais.³

Formalmente, a atividade principal do coletivo é com a hora-aula, isto é, dar aulas de sua disciplina no ensino básico. Entretanto, são incluídas horas-atividade, a serem utilizadas em atividades extraclasse, reuniões de planejamento e conselhos de classe, resultando um grande volume de trabalho. O que obriga os professores a decidirem entre aceitar as exigências desse compromisso, ou prescindir de suas necessidades materiais de sobrevivência digna.

Para encaminhar seu trabalho real, o coletivo interpreta as normas e negocia acordos no interior da escola, principalmente no que se refere à carga horária, e assim, cria condições para atender às exigências da administração, sem submeter-se ao seu controle, e administrar seu tempo para sobreviver com alguma qualidade de vida. Por outro lado, superar essa situação difícil tem conseqüências no

trabalho em si, como também nas relações que mantém com as demais parcelas da comunidade escolar. A principal interferência é no planejamento do ensino. Além das aulas não seguirem a programação estipulada, também o tempo destinado a ela é utilizado pelo professor, muitas vezes, para cumprir um outro contrato de trabalho.

O trabalho real do professor de educação física se caracteriza por apresentar, além de um volume extraordinário, tarefas muito variadas e trato com grupos heterogêneos e numerosos. Segundo os professores, esse volume de trabalho e a variedade das tarefas são dois elementos que, junto com os baixos salários, os esgotam. Apontam que *não é um cansaço físico, e sim emocional*, que se traduz, *em falta de paciência com os alunos*. Esse *esgotamento e o desgaste* diminuem a vontade de o professor interferir junto ao aluno, com efeitos imediatos na qualidade do seu trabalho. O que deseja a maioria dos professores é *trabalhar em um único lugar e ganhar um bom salário*, o que não fazem devido à questão econômica.

Por outro lado, contraditoriamente, é o volume de trabalho que o incentiva a participar de forma significativa em outras atividades da vida da escola e a desenvolver estratégias criativas e originais para cumprir os compromissos formais e subverter a ordem e o controle do "sistema", como, por exemplo, o sentido de humor e a sala dos professores de educação física.

Essas estratégias garantem aos professores uma certa independência de atuação docente e tempo livre, já que estão obrigados a um grande volume de trabalho para ter acesso a uma boa qualidade de vida material. Portanto, a polêmica com a carga horária significa, sobretudo, uma tentativa simbólica de garantir um nível de autonomia frente às diferentes formas de controle de seu trabalho, já que de acordo com Brohm (1978), a sucção de mais-valia absoluta e relativa faz com que as condições de trabalho (ritmo, horários, jornadas de trabalho) se tornem mais totalitárias para o trabalhador.

No âmbito do sistema educativo público, não se pode verificar com clareza a materialização da mais-valia, pois, além de ser um produto que é consumido no ato de sua produção, mistura-se à idéia de serviço público prestado pelo Estado. Diferente do que ocor-

re, de acordo com Brohm (1978), no âmbito do esporte de alta competição, ou no âmbito do ensino particular, que transforma a educação em atividade lucrativa. Mas há certas evidências no discurso da profissionalidade docente. Ao mesmo tempo em que os gestores da educação tiram do professorado o controle sobre a concepção e juízo de seu trabalho, transformando esta em uma tarefa de especialistas, exigem-lhe mais eficiência na execução de suas prescrições educativas, além de propor e acrescentar ao seu trabalho novas funções para atender às demandas sociais emergentes e à burocracia educativa. Como apontam Apple e Teitelbaun (1991), não existe nada mais contundente na promoção da alienação e do desânimo do professorado que a perda do controle do próprio trabalho. O professorado passa de sujeito a objeto do trabalho educativo.

De qualquer maneira, o caso do professorado de educação física aponta a uma situação ambígua. Pode indicar que a mais-valia se efetua na perseguição do dinheiro e no volume de trabalho, e pode estar indicando que é um âmbito que ainda resiste ao discurso da racionalidade educativa.

3. CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DO TRABALHO DA DISCIPLINA NA ESCOLA PÚBLICA

Vários aspectos caracterizam o professorado de educação física dentro do coletivo de professores de uma escola: a roupa que usa, os materiais de trabalho (bolas, apito e outros) e o lugar em que realiza sua aula (ar livre). São aspectos exteriores, que o distinguem do conjunto de professores e, mesmo que contribuam à configuração de sua cultura docente, não revelam sua essência. O que caracteriza essencialmente o professorado de educação física na escola pública é a qualidade de sua participação na cultura escolar e o fato de trabalhar o corpo, através do corpo e com o corpo dos alunos — o movimento e a cultura corporal. Estas características são fundamentais porque estão na base de suas estratégias para fazer as coisas, desenvolver conhecimento, acumular experiência e relacionar-se com na comunidade escolar.

3.1 TRABALHAR COM O CORPO, ATRAVÉS DO CORPO E O PRÓPRIO CORPO

Quando um professor, em aula, coloca-

se diante de seus alunos, um conjunto de percepções e de relações professor-aluno se estabelecem. Em primeiro lugar, utilizando suas palavras, *tu estás à vista de todos. Pode-se dizer que o corpo do professor é objeto de constante observação e avaliação por parte dos alunos.* Também a recíproca é verdadeira, o professor observa os corpos dos alunos em movimento, isto é, uma relação direta, o professor não pode "proteger-se" deste olhar atrás de uma mesa de trabalho, nem os alunos podem se esconder atrás da classe. Um e outro têm que se expor, mostrar-se, além disso, com roupas confortáveis. Acostumar-se a essa situação exige tempo e, no fim, esse modo de trabalhar excede a outros domínios da situação escolar, como, por exemplo, as relações de gêneros sexuais.

Em aula, além de o aluno estar em movimento e com diversas variáveis de ação, tanto para ensinar como para corrigir um movimento, só falar não é suficiente, tem de mostrar como se faz e principalmente tem de tocar, tanto professor-aluno como aluno-aluno. Isto possibilita uma proximidade física muito grande e relações muito autênticas desde o ponto de vista afetivo.

Por outro lado, os alunos gostam da educação física, principalmente os pequenos, porque é uma atividade própria à sua natureza. Fora da escola, os alunos gostam de jogar e a educação física faz isso com uma intencionalidade. Sublinham os professores que, *através de um jogo ou de uma dança, é possível alcançar importantes objetivos cognitivos no âmbito de disciplinas como história, geografia, matemática e outras, além de "boas" atitudes psicológicas e sociais.* Essa situação também possibilita uma relação afetiva próxima e, ao mesmo tempo, de respeito e consideração muito particular com os alunos e outras parcelas do professorado da escola. A relação positiva com os alunos vem do conteúdo da disciplina, da relação descontraída que conseguem manter entre si, e do ambiente que compartilham (o pátio da escola). A consideração e o respeito dos demais segmentos da escola se devem à capacidade de mobilização da comunidade escolar e ao esforço que esse coletivo vem fazendo para superar suas limitações nas questões pedagógicas mais amplas.

Para os professores, o fato de trabalhar com seu corpo e com o dos alunos ajuda ao professorado de educação física a se mover em

outros ambientes, pois o corpo também fala e ao trabalhar com ele, automaticamente o expande. Para esses participantes, *quando o professor de educação física entra num espaço, entra em uma sala, seu corpo entra com ele e também fala, fato que chama a atenção*. Ao mesmo tempo, fazem questão de evidenciar com clareza como o professorado de educação física trabalha e ensina diferente de outros coletivos docentes, mesmo considerando-se professores como os outros.

3.2. O SENTIDO DE SUA PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA

A participação do professorado de educação física na escola pública se caracteriza, em primeiro lugar, por uma relação de cumplicidade com o aluno diante do cotidiano escolar. Dividem um espaço físico indefinido, pouco freqüentado pelos demais professores, onde as atividades desenvolvidas pelos alunos em aula são diferentes da maioria das atividades "tradicionalmente" escolares, e muito semelhantes a seu cotidiano fora da escola.

Por outro lado, essa cumplicidade aumenta ao longo da relação de ensino-aprendizagem e com a comunicação que se estabelece. Esta acontece principalmente através da linguagem oral e da linguagem corporal (a demonstração das atividades). Ou seja, o professor "demonstra" e o aluno vê a tarefa que tem de fazer, e o que ambos fazem é visto pelos demais no momento de fazê-lo. Esta intervenção recíproca de aluno e professor na atividade de ensino é imediata, isto é, um possível erro na execução da atividade didática é questionado no momento em que ocorre, fato que facilita a intervenção do professorado de educação física no plano das atitudes que o sistema educativo deseja de seus alunos. Isto, por um lado, pode favorecer um trabalho alternativo, mas por outro pode oferecer argumentos a visões tradicionais do trabalho do professor de educação física, visões que vêem na disciplina a essência de sua atividade. Ou seja, através da educação física o sujeito pode ter acesso a uma cultura mais ampla e desenvolver formas de expressão, ou pode cair na alienação. De qualquer maneira, a articulação da linguagem oral e corporal é uma fórmula muito eficiente e um instrumento potente demais para não ser considerado.

Reforço a importância do trabalho com o corpo e da linguagem oral porque são elementos que, além de possibilitar a cumplicidade com o aluno, definem em grande parte e possibilitam a compreensão do sentido da participação do professorado de educação física na escola pública. Como ilustração, lembro a teoria de Foucault (1992) sobre a tecnologia política do corpo, onde as instituições como a escola, as forças militares, os hospitais e os presídios usam técnicas corporais sutis (as disciplinas e os exercícios) como elementos de coerção e controle do corpo do sujeito.

Cabe lembrar também o que diz Netto Machado (1993) sobre a linguagem oral, em seu estudo sobre a relação entre o discurso oral e o discurso escrito desde a perspectiva psicoanalítica. Usando argumentos lacanianos, a autora enfatiza o discurso escrito como possibilidade de análise e de intervenção no sujeito que aprende. Ao enfatizar a escrita e criticar o discurso oral, oferece argumentos para entender por que a presença do professorado de educação física marca o aluno e que importantes possibilidades educativas tem esse coletivo docente, assim como as responsabilidades que lhe são exigidas. Para essa investigadora não se pode apagar um discurso oral, pode-se somar outro para modificar o primeiro, mas o que está dito, dito está, uma vez que este absorve toda a atenção do ouvinte e está circunscrito à brevidade do tempo.

O fato de usar mais a comunicação oral (os professores consideram que *a comunicação espontânea, mesmo sem palavras, é a condição fundamental para o professor de educação física seguir na profissão*) e não ter a necessidade de estar escrevendo com freqüência em aula, ou não usar os meios didáticos geralmente usados na escola, proporciona-lhes melhores condições de observar e dialogar com o aluno, como também de participar na vida da escola, em diferentes momentos e diferentes espaços, o que lhes oferece a possibilidade de emitir opinião sobre tudo e que, no fim, distingue sua participação na escola.

Por outro lado, a relação próxima com os alunos leva a alguns problemas em suas relações com os demais professores, e no contexto geral da escola, como, por exemplo, um certo isolamento no ambiente de trabalho e uma certa desconfiança de alguns setores da escola.

O isolamento está relacionado com as tradições educativas, com os aspectos específicos da disciplina, e também com preconceitos, atitudes e fatos que ultrapassam o sistema educativo e que, até então, não foram resolvidos satisfatoriamente. Um exemplo é a visão mítica da liderança do professor de educação física, de alguém que tem potencial e capacidade para relacionar-se com os alunos e com as pessoas, que tem instrumentos para fazer e convencer, mas que só participa de forma limitada no desenvolvimento de sua missão educativa. Explico que, neste estudo, não considere a opinião de outras parcelas da comunidade escolar sobre a avaliação que fazem do trabalho do coletivo. Talvez seja um tema para outras investigações. A base de minha interpretação são os fatos narrados pelo grupo de participantes desta investigação.

Assim, considerando que geralmente a organização do currículo escolar dá mais importância ao raciocínio técnico-científico e maximiza a cultura intelectual; considerando que o planejamento das reformas educativas não revisou esta situação e que ainda insiste na divisão do trabalho em intelectual e material, não é de estranhar que o sistema educativo reivindique do professorado de educação física somente tarefas que exigem controle, disciplina e um caráter compensatório do cansaço do trabalho intelectual. Considero que aqueles que concordam com esta forma de pensar não podem queixar-se do desacordo entre os que ensinam nas escolas e a necessidade dos alunos.

3.2.1. A sala dos professores de educação física: entre o isolamento e o sentido de humor

Ao longo da história, é possível verificar que, à medida que um coletivo de pessoas se sente discriminado, ou de fato é segregado, desenvolve estratégias de proteção e sobrevivência. Um exemplo conhecido é o das minorias raciais. Algumas chegam ao extremo de conviver em guetos para preservar seus interesses e sua cultura.

No âmbito do sistema educativo, esta questão da resistência à hegemonia cultural é tratada nas etnografias educativas desenvolvidas por investigadores ingleses sobre as experiências escolares de grupos minoritários no sistema educativo da Grã-Bretanha. Uma de-

las é a de Grugeon (1995), que aborda o papel da cultura oral das meninas como resistente à hegemonia da cultura masculina nas escolas. Outra é a de Dubberley (1995), que expõe como o sentido de humor é usado pelos alunos de classe obreira para resistir à cultura de classe média ressaltada pelo professorado nas aulas.

Na prática do professorado de educação física, parece acontecer algo semelhante. Os professores, ao aspirar ver reconhecida sua importância docente, e ao mesmo tempo experimentar sinais de desvalorização, constroem e se congregam num espaço onde possam amparar-se. O espaço simbólico desta situação é a sala dos professores de educação física. Todos os participantes fizeram referência a esse ponto, ora *como sinal de prestígio e valorização na escola, ora como uma questão prática relacionada aos materiais didáticos, ora como uma questão política*, mas **nunca** como sinal de uma iniciativa própria de isolamento, mesmo que algumas vezes reconheçam as dificuldades de relacionar-se com outros professores, pois *pela formação pedagógica deficiente o professor de educação física se automarginaliza e assume o discurso de outras disciplinas ao invés de construir o seu*. Entretanto, para a maioria dos professores, o encaminhamento que fica para superar essa situação é que devem participar do maior número possível das atividades da escola, *expondo seus argumentos e questionando as razões últimas das diferentes situações de discriminação que acontecem na escola*.

A sala do professorado de educação física, em relação à dos demais professores, se diferencia em muitos aspectos: a) por ser informal e simples, já que num único ambiente estão os móveis improvisados, aquecedores de água para o café e o chimarrão, geladeira, caixas com os materiais esportivos ao lado do arquivo de documentos e materiais de escritório e mesa de trabalho coletiva; b) por sua localização na escola (perto dos equipamentos esportivos); c) pela presença freqüente dos alunos; d) e por alguns símbolos que refletem a história da disciplina: a presença obrigatória de uma balança ergométrica que indica seu vínculo com o âmbito da prevenção da saúde, como também os materiais para as festividades cívicas, bandeiras do país, do estado e da cidade.

De todas as maneiras, a sala do profes-

sorado de educação física é um espaço de proteção contra o cansaço docente, e ao mesmo tempo lugar onde discutem seus interesses docentes e pessoais. Ali reforçam sua cultura docente, socializam os professores novatos, produzem um tipo de conhecimento, encontram soluções criativas para seus problemas e, sobretudo, contradizem a ordem do sistema educativo através de um recurso muito interessante que é o sentido de humor.

Mesmo brigando por suas idéias não perdem o bom humor. Ainda que se pense que as brincadeiras tiram a seriedade de seu trabalho, acontece o contrário, é através delas que eles estabelecem seus limites, sua organização grupai, expõem e discutem seus argumentos, desafiam e dialogam com seus interlocutores. Reunidos em seu espaço simbólico, na sala dos professores de educação física, estabelecem medidas de controle de uns aos outros. *E uma forma do grupo se proteger e ao mesmo tempo resolver situações irregulares, sem ser corporativista.* Estratégia que se desenvolve no fato de que a escola pública, ao mesmo tempo em que oferece um grande espaço e liberdade para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade, de reflexão crítica e de inovações curriculares, também fomenta condições favoráveis para a omissão e a inércia.

Ou seja, cada professor FAZ O QUE PODE dentro das condições materiais objetivas que dispõe, e FAZ O QUE QUER dentro da ampla faixa de liberdade relativa obtida na escola pública.

4. COMO FAZEMAS COISAS?

Organizando-se para que a educação física venha a se constituir em componente curricular, mas ainda sem a pressão de cumprir um currículo mínimo obrigatório previsto para cada série do ensino escolar, o professorado de educação física geralmente programa os conteúdos de suas aulas seguindo três orientações gerais de caráter oficial para cada nível de ensino. Atividades globalizadas até a 4ª série do ensino fundamental, aprendizagem desportiva de 5ª a 8ª série do mesmo nível de ensino, e prática desportiva para o ensino médio. Além disso, as atividades programadas podem ser trabalhadas em aula, dentro da perspectiva do rendimento físico ou dentro da perspectiva do lazer.⁴ Dos alunos o currículo exige um mínimo de frequência obrigatória de acordo com a legislação vigente.

Com normativas tão amplas, a prática do professorado de educação física nas escolas públicas de Porto Alegre fica influenciada

por: a) as condições materiais objetivas de cada escola; b) as preferências de trabalho pessoais do professorado; c) o amplo espaço de liberdade relativa que se dispõe nas escolas.

Quero dizer que, além do conteúdo, toda a participação do professorado de educação física está condicionada por suas preferências e idiossincrasias pessoais construídas ao longo de sua aprendizagem em ação e atividades de formação. Ou seja, cada professor FAZ O QUE PODE dentro das condições materiais objetivas que dispõe, e FAZ O QUE QUER dentro da ampla faixa de liberdade relativa obtida na escola pública.

4.1. UMA PRÁTICA COM GRANDE LIBERDADE RELATIVA: O PROFESSORADO FAZ O QUE PODE E O QUE QUER

Além das condições materiais adversas, este fazer o que pode está vinculado à pouca orientação de caráter pedagógico que recebe da administração para realizar seu trabalho com os alunos. Possivelmente, em alguns casos — principalmente aqueles que trabalham em escolas de ensino fundamental —, a pouca orientação recebida é a da licenciatura e talvez nas iniciativas próprias de auto-formação. Geralmente trabalham sozinhos e recebem pouco apoio institucional. Além disso, as administrações municipais e do estado, principalmente esta última, não oferecem ao professor um trabalho de acompanhamento pedagógico. Nessas ocasiões, o professor busca soluções para seus problemas do dia-a-dia de aula, recorrendo, de maneira informal, a colegas mais experientes ou em outros ambientes de trabalho.

O fazer o que quer na escola pública está relacionado em grande parte com a "desconsideração teórica e prática" que existe quanto a seu trabalho. Os participantes argumentaram que *confiam pouco na supervisão pedagógica da escola*, e as orientações que chegam da administração não consideram suas necessidades. Situação difícil de compreender, pois as administrações públicas, geralmente, dispõem de pessoal especializado para atender às exigências de orientação e formação permanente do professorado de educação física. De qualquer maneira, a maioria dos participantes sublinhou em primeiro lugar que, *quando chega até eles alguma orientação da*

administração, esta não é a de que precisam e, em segundo lugar, não leva em conta sua prática docente. Quando chega uma orientação, ou a adaptam, ou a esquecem.

A adaptação das orientações da administração, como também sua rejeição, constituem uma estratégia de resistência e de autonomia de trabalho. Isto confere uma certa identidade ao professorado de educação física entre os professores da escola. Nesse sentido, seus argumentos são muito sugestivos. Consideram que *o trabalho na escola pública está essencialmente vinculado ao interesse do professor, pois se ele não tiver interesse, passa o tempo sem que ninguém sinta sua presença*, pois é livre para executar o plano que quiser. Acreditam que *a própria administração não tem claro seu projeto pedagógico*. Entendem que os governos tentam passar um significado ideológico, mas tal como está estruturada a educação, podem dar as ordens, mas não podem ter certeza que serão cumpridas ou não. Dentro da liberdade relativa, os professores fazem na sala de aula o que querem fazer. Cada um programa os conteúdos que mais gosta, planeja as estratégias didáticas que melhor conhece e que não levem grande quantidade de tempo para sua preparação, mesmo que nem sempre sejam as mais adequadas ao grupo de alunos.

4.1.1. As preferências de trabalho e a presença de um pensamento machista

Dos conteúdos preferidos, os que mais se destacaram foram atividades de *condicionamento físico, ginástica geral e esportes coletivos*. Também destacou-se uma preferência por trabalhar com alunos de segundo grau e de sexo masculino, preferência que sugere a existência de um pensamento machista no interior do coletivo de professores de educação física, que, de certa forma, reproduz algumas das características do esporte de alta performance, isto é, rendimento e eficiência. Este pensamento machista, que é hegemônico no contexto social, manifesta-se de forma considerável nos colaboradores do sexo feminino, e o argumento utilizado para esta preferência é de que *as respostas dos meninos são mais rápidas e qualificadas do que as das meninas*. Para os professores de educação física, trabalhar com os meninos é bom *porque eles aceitam e fazem tudo que é proposto na aula, já as meninas, além da questão da menstruação, são*

classificadas como seres *cheios de coisinhas, dotadas de um cansaço natural e que reclamam de tudo na aula*. A comparação performativa entre os gêneros, e a qualificação negativa descontextualizada sobre o comportamento das meninas, no meu ponto de vista, evidenciam o pensamento machista sublinhado no título desta seção.

No plano acadêmico, mesmo que por parte de poucos, percebe-se um esforço no tratamento da questão do gênero e a educação física, como, por exemplo, o número de temática específica da *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Nesse volume, as autoras brasileiras Romero (1994), Taffarel e França (1994), Saraiva-Kunz (1994), Chagas (1994), Soares e Goellner (1994), e Cardoso (1994), além de criticar a ideologia masculina que configura o âmbito da educação física e dos esportes, observam como as diferenças de tratamento entre homens e mulheres são transferidas a outros espaços como a escola, a produção científica e os espaços onde se maximiza o culto ao corpo. Esta crítica que se encaixa, majoritariamente, no marco de uma concepção histórico-crítica da educação física propõe como estratégia didática à aula de educação física com grupos constituídos por homens e mulheres. Entretanto, esse trabalho acadêmico não tem a mesma equivalência nas aulas de educação física e no esporte escolar, onde persiste a tendência a separar os alunos por sexo. Estratégia didática que também evidencia a circulação de um pensamento machista entre esse grupo de professores.

4.1.2. Fazer programação escrita: uma questão polêmica e... feminina?

Fazer planos é possivelmente uma das tarefas pelas quais o professorado de educação física diverge da cultura das escolas. O coletivo considera *a tarefa de fazer os planos escritos pouco necessária e uma tarefa feminina*. Consideração que, por um lado, constitui uma clara intenção de distinção e autonomia de trabalho na escola, já que a escrita facilita a tarefa de controlá-los; e por outro, significa também uma atitude machista, -pois a cultura tradicional sexista reserva ao homem o papel de fazer e de empreender a educação física, e à mulher o papel de contemplar, refletir e obviamente, escrever. O fato é que *a maioria do professorado de educação física não gosta de fazer planos*. Quando há

necessidade de escrever o planejamento, reservam essa tarefa às mulheres do grupo, *pois elas fazem planos bem bonitos.*

Os participantes sustentam que planejam de outra forma, selecionando materiais, recursos didáticos e consultando livros quando têm algum problema em classe. Os mais experientes destacam que *os anos de prática fazem com que prescindam de escrever* porque, por um lado, as coisas se repetem, mas quando começaram na carreira, sim, planejavam. Por outro lado, a decisão de não fazer planos escritos para a aula de educação física se deve a muitos fatores, tais como: as situações de aula mudam muito, principalmente em função do lugar onde as aulas são dadas; as enormes diferenças entre os grupos; o material de que dispõem no momento da aula; a não existência de um currículo mínimo, já que é considerada uma atividade curricular ao invés de disciplina. Para enfrentar este tipo de situação sublinham *que o professor já tem pensado um plano básico.*

ção de ensino pouco sistematizada e uma relação muito próxima com o aluno oferecem aos professores de educação física possibilidades de ocupar um espaço político privilegiado na cultura da escola.

Uma considerável parte do professorado das escolas públicas de Porto Alegre está profundamente vinculada às questões sindicais, fato que desenvolve nos participantes uma consciência social e política aguda. Destaco este ponto porque chama a atenção: Como um coletivo docente, sobre o qual recaem preconceitos negativos relacionados com seu trabalho educativo, pode estar tão implicado e comprometido com questões tão relevantes como a defesa da escola pública e a socialização dos benefícios sociais, concretamente demonstrado no exercício da direção sindical e na direção das escolas?

Nesse sentido, observei que os temas que mereceram mais atenção nas discussões do professorado participante deste estudo foram os temas políticos e sindicais. Os professores que mais falaram destes temas foram os que tiveram ou tinham experiência administrativa ou militância política. Além disso, esses professores me demonstraram um elevado grau de consciência política, ao contrário do que pensam outros segmentos da comunidade escolar.

A participação política do professorado de educação física na escola se dá em dois âmbitos, relacionados entre si. O primeiro é o âmbito da administração, quando participa de forma efetiva no processo de decisão que afeta a macropolítica da escola, isto é, em procedimentos gerais de administração (obras físicas, aquisição de equipamentos, serviços a oferecer, etc), em objetivos educativos a serem buscados pela escola (participação na elaboração do projeto pedagógico), na articulação com a comunidade escolar (campanhas institucionais). Esta participação é facilitada e mais efetiva quanto mais democrático e amplo é o processo de tomada de decisões na escola, pois têm um aliado muito importante: o aluno. *Quando participa do processo político da escola, sua participação é decisiva.*

Nas escolas municipais, onde os alunos participam atualmente na eleição de diretores, a porcentagem de diretores pertencentes ao professorado de educação física é maior que a

Quando participa do processo político da escola, sua participação é decisiva.

Mesmo que a maioria dos participantes tenha confirmado que a inexistência de planos escritos não significa que não tenha suas aulas planejadas, é importante destacar que não há uniformidade sobre a questão de fazer planos escritos. Destacaram também que, *quando querem mudar suas estratégias didáticas, recorrem a planos mais detalhados e que essa atitude pode ser considerada uma falha do professorado de educação física.*

O fato é que, à medida que o coletivo renuncia à sistematização escrita, seu trabalho de ensinar vai-se caracterizando e sendo identificado especificamente pelo fazer. Mesmo que isto lhe cause certos problemas na comunidade escolar, como a impossibilidade de supervisão, acompanhamento e registros sistemáticos do seu trabalho, faz mais dinâmica e livre sua atividade docente junto aos alunos, e também dinamiza sua participação na cultura e na micropolítica da escola, já que o professor tem mais tempo para se dedicar a questões dessa natureza.

4.1.3 Participação política na escola pública

A ampla liberdade relativa de que dispõem para atuar, o fato de trabalhar de acordo com suas preferências pessoais, a programa-

das escolas estaduais, onde a eleição de diretores pela comunidade escolar foi inviabilizada (Quadros 1, 2, 3). Em vários momentos, também pude observar a influência política do coletivo de professores de educação física nas escolas onde realizei o trabalho de campo. Um desses momentos foi quando estava na sala dos professores de educação física e entrou uma professora que era candidata à diretora da escola e solicitou o apoio do grupo de forma incisiva. Percebi, no diálogo que mantiveram, que obter o apoio do grupo era importante para suas pretensões.

O segundo âmbito de participação política é junto a seus alunos. Sua influência política sobre o aluno é muito direta (trabalho com o corpo e a utilização da linguagem oral); além disso, os resultados dessa intervenção ultrapassam o âmbito do puramente escolar e têm influência no pensamento geral dos alunos. Destacam que *talvez o professorado de educação física seja o mais politizado da escola*. Sustentam esse pensamento no fato de que, a cada dia, o professorado de educação física ocupa espaços políticos cada vez maiores nas escolas públicas. Os Quadros 1, 2 e 3 mos-

tram a porcentagem de professores de educação física que ocupam cargos de direção nas escolas públicas de Porto Alegre. Sublinho que dividem espaço com o professorado de disciplinas tradicionais da cultura escolar de base intelectualista, mesmo que estejam ainda longe da hegemonia política do professorado com formação em pedagogia.

Destaco que na rede municipal, mesmo que o número absoluto de diretores de escola seja menor que na rede estadual, em termos relativos, a porcentagem é maior. Isto é, quase um em cada quatro diretores é licenciado em educação física, dado que me parece relevante considerando que, na data de sua coleta, somente a rede municipal realizava eleições diretas dos diretores das escolas, pela comunidade escolar. Este fato reforça a afirmação que fiz sobre a relação entre o grau democrático do processo de tomada de decisões na escola e a ocupação do espaço político pelo professorado de educação física. O fato se confirma na porcentagem relativa aos vice-diretores: enquanto na rede estadual, 7,5% do total são licenciados em educação física, na rede municipal esta porcentagem sobe para 10%.

Quadro 1. Professores de Educação Física que ocupam cargo de diretor e vice-diretor nas escolas municipais -junho de 1995. Escolas regulares de ensino básico.

	Diretores	Vice-diretores
Educação Física	22,5%	10%
Outros	77,5%	90%
Total 40 escolas		

Fonte: SMED/PMPA

Quadro 2. Formação dos diretores de escolas públicas de Porto Alegre - rede estadual junho de 1995.

N°	Formação	N°	Formação
01	Física	10	Estudos sociais
01	Moral e Cívica	14	Historia
01	Administração de Empresas	16	Matemática
01	Técnicas Agrícolas	16	Educação Física = 6,2% do total
02	Geografia	19	Magistério
03	Filosofia	20	Ciências físicas e biológicas
06	Educação Artística	23	Não-identificados
08	Química	48	Letras
		69	Pedagogia
Total = 258 diretores			

Fonte: SE/RS

Quadro 3. Formação dos vice-diretores — rede estadual -junho de 1995.

Formação	Nº	Formação
Física	33	Outros
Química	36	Ciências sociais
Geografia	39	História
Artes	39	Educação Física = 7,5% do total
Não-identificados	66	Ciências físicas e biológicas
Filosofia	77	Letras
Matemática	117	Pedagogia
Magistério		
Total = 518 vice-diretores⁵		

5. A PRÁTICA E AS RELAÇÕES ENTRE O PROFESSORADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E AS PARCELAS DA COMUNIDADE ESCOLAR

No que se refere às relações interpessoais e docentes que o professorado de educação física mantém na escola pública, os participantes destacaram *que em geral não têm problemas para relacionar-se*. Destacam a que mantém com o aluno como a mais efetiva, interativa e próxima. Segundo os professores, *é a opinião mais importante para mudar o rumo de seu trabalho*.

Entre os professores de educação física, a relação é próxima e franca, mas nem sempre *harmoniosa*. Existem conflitos latentes referentes ao conhecimento de cada um, em volta da questão de liderança e de posições políticas. Mas o aspecto que mais gera conflitos nos grupos de educação física está relacionado com as estratégias didáticas. Como cada um faz o que quer dentro de sua liberdade relativa, num mesmo grupo convivem com frequência professores muito rigorosos em suas estratégias didáticas e nas atitudes com os alunos, com outros que procuram dialogar e atender mais ao interesse do aluno. Discutir procedimentos ou avaliar um companheiro de trabalho são situações conflitivas que, muitas vezes, ocultam problemas relacionados ao corporativismo.

Com relação aos demais professores, à direção e funcionários da escola, mesmo que cordial, é um relacionamento formal principalmente consequência, como indiquei antes, das características da educação física, sobretudo

pelo lugar onde se desenvolvem suas atividades. Mas isto não é regra geral para todos os professores. Existem alguns problemas relacionados com a direção da escola e outros mais sérios com a supervisão pedagógica, especialmente vinculados com a forma de desenvolvimento de seu trabalho.

O que quero sublinhar agora é que a boa relação (em geral) que o professorado de educação física mantém com as demais parcelas da comunidade escolar gera efeitos significativos em sua prática escolar, circunscritos a um desejo de valorização positiva de seu trabalho docente na escola. Isso gera uma controvérsia entre o que pensam do seu trabalho e a avaliação geral que a cultura escolar tem sobre a importância da disciplina.

Como considerei antes, as escolas públicas apresentam problemas graves quanto a suas condições materiais para desenvolver a tarefa de socializar o conhecimento público disponível. Entretanto, no caso do professor de educação física, soluciona seus problemas *de forma criativa*, improvisando e criando materiais ou construindo seus próprios meios e estratégias para dar aulas. Fato que é percebido na escola, fazendo que algumas vezes seja chamado para solucionar problemas semelhantes em outros ambientes da escola, como, por exemplo, *trocar uma lâmpada numa sala de aula, ou providenciar uma instalação específica, ou ainda fazer tarefas administrativas ou de mobilização da comunidade escolar*.

A frequência dessas situações, finalmente, conspira contra ele mesmo, lhe desvia

de sua tarefa principal que é dar aulas de educação física a todos os alunos, de socializar o conhecimento público da cultura físico-desportiva disponível e socialmente acumulada. Além do mais, mutila a importância do professorado de educação física como docente, como professor reflexivo e como trabalhador capaz de desenvolver o projeto pedagógico da escola, rotulando-o como alguém que faz coisas e lhe impondo uma categoria de segunda ordem na escola. Situação que facilita o entendimento da interrogação que fiz ao começar este trabalho. Será o professorado de educação física o representante do trabalho material para a cultura escolar de base intelectualista?

5.7. QUATRO TIPOS DE PRÁTICAS

DOCENTES DO PROFESSORADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Durante o trabalho de campo nas escolas públicas, ouvindo suas histórias, o relato de suas aulas, percebi, na perspectiva dos professores, que a prática docente do professorado de educação física converge para quatro categorias principais: práticas de conteúdo, práticas criativas, práticas reflexivo-emanicipatórias e práticas disciplinadoras.⁶

a) A prática de conteúdo é aquela onde o professorado de educação física, com os meios materiais de que dispõe, e de acordo com suas preferências pessoais, programa os conteúdos possíveis, geralmente esportes coletivos ou aulas de ginástica geral, e os desenvolve usando estratégias didáticas convencionais e uma concepção esportiva tradicional. Sua preocupação está centrada em desenvolver o conteúdo programado e que os alunos o aprendam. Se preocupa pela iniciação desportiva e se envolve pouco na integração de sua disciplina com o projeto pedagógico da escola, participando pouco das questões escolares mais amplas. É um tipo de prática onde a educação física não incomoda. *Trabalho com o material que tem na escola. Dou as minhas aulas e fim.(...) levo os guris em vários campeonatos.*

b) A prática criativa também não causa contratempos ao sistema educativo. Diante das circunstâncias adversas e dos desafios que lhe impõem na escola, sem amparo institucional, busca ajuda em colegas mais experientes e propõe alternativas criativas para atender às necessidades dos alunos e os objetivos da es-

cola. É uma prática de elevado valor pessoal e docente, mas limitada por desconsiderar o questionamento das razões e os porquês da imposição destas condições e destes desafios. O professor dá suas aulas e, inclusive, colabora com outras atividades dentro da rotina da escola. É uma prática docente com elevado grau de compromisso e interação com os alunos, e se caracteriza principalmente pelo ativismo. Além de conhecimentos específicos, desenvolve sobretudo um conhecimento do como fazer, como solucionar os problemas de ensino que são propostos a ele. *Não gosto de falhar com os meus alunos, nem que me entreguem uma responsabilidade como a banda musical do centro. Nunca toquei de perto um instrumento musical. Não sabia o que era um bumbo, o que era um surdo, o que era um tarol. Não distinguia os instrumentos. Não sabia que aqueles paus se chamavam baqueta. Não sabia nada! Mandaram que fizesse a banda. Mas eu não sei nada. Eles disseram: "Te vira." (...) Mas aprendi com a professora de música o que era dó, ré, mi, fá, sol, lá, si, e coleí nas teclas. Então ela me deu uns livrinhos, com música... lá, do, ré, fá. (...) Se tu olhava na rua a banda passar, achava que eu sabia muito de bandas, mas não sabia nada. No fim de tudo, hoje até tarol eu sei tocar. Tu acredita nisso ?*

c) A prática disciplinadora se desenvolve com mais frequência no ensino primário. Caracteriza-se pelo exercício da autoridade institucional sobre os alunos, controlando as formas e a circulação dos alunos na escola. É uma prática que busca educar as atitudes, os valores e comportamentos do aluno através da disciplina corporal. Tem forte compromisso com a escola e com socializar os alunos para a adaptação e aceitação das normas institucionais. Está em plena contradição com os desejos de democratização pelos quais luta o professorado de educação física. Tem pouca interação com os alunos e desenvolve um conhecimento do controle e do manejo de grupo, tendo inclusive a pretensão de controlar os hábitos de postura corporal dos alunos. *Chego na aula, a primeira coisa que observo é se os alunos estão sentados corretamente. Sua postura, olho a postura, vejo se estão sentados corretamente. Faço fila para descer. Algumas vezes, tenho que fazer eles voltar para a aula, então faço filas. Sai primeiro uma fila, então eles se organizam no corredor. Pego outra fila, até que eles se orientem. Então desço com eles, aí faço outra fila, então fazemos*

o aquecimento. Depois coloco eles em fila novamente e faço com que eles fiquem sentados no chão para explicar a atividade que vamos desenvolver.

d) A prática reflexivo-emancipatória é uma prática onde o professorado de educação física questiona seu papel e o de sua disciplina na escola. Usa sua especificidade e sua relação com o aluno para propor questões sobre a experiência vivida de ambos, seus limites e as possibilidades de intervenção. Busca sobretudo a integração da educação física ao conjunto das práticas educativas do curriculum. Aprofundam sua crítica ao sistema educativo e seus efeitos concretos sobre as diferentes parcelas da comunidade escolar, convertendo-se em um incômodo para grandes parcelas da administração da escola e do sistema educativo. Também é uma prática que tem um elevado grau de compromisso e interação com os alunos, mas que, sobretudo, caracteriza-se pela reflexão de sua ação prática. Desenvolve um conhecimento compartilhado com os alunos e sua capacidade de escutar, e tem por base o por que fazer. *Durante muito tempo, na educação física as coisas foram muito no grito. Faz pouco tempo que a educação física se tornou um estudo mais sério. Hoje, é muito diferente, faz uns cinco ou seis anos que noto uma evolução muito grande na educação física.*

Essas práticas estão presentes no cotidiano do grupo de professores observado, e constatou-se que um docente não se caracteriza por um único tipo. O mesmo professor, em diferentes momentos de seu trabalho, mostra mais de um tipo de prática. Acontece que uma é mais comum em um determinado professor que em outro. Além disso, o coletivo, com o acúmulo de experiência, vai mudando suas pautas de intervenção nas escolas. Os três primeiros tipos de prática (de conteúdo, criativas e disciplinadoras) se caracterizam pela impotência diante da estrutura social e do sistema educativo. Além disso, geram pouca resistência à concepção educativa vigente. Já a quarta é uma prática emergente neste coletivo, pois a transformação da educação física, nos últimos anos, consistiu em passar do que fazer ao por que fazer. Talvez o conhecimento gerado a partir das práticas do professorado de educação física, cuja orientação seguia fundamentalmente — usando um conceito habermasiano — o interesse técnico-prático de caráter instrumental, esteja atualmente sendo orientado

mais por um interesse emancipador, pois ele fixa a união entre o saber teórico com a práxis da vida (Habermas, 1982).

A maioria dos participantes revelaram a opção por uma prática reflexivo-emancipatória, que de certa forma é contraditória com o estudo anterior que fiz (Molina, 1991), onde observei que entre o professorado de educação física de Porto Alegre existia uma presença majoritária de uma postura pouco crítica com relação à sua prática docente. Fato que me leva a pensar nas seguintes questões: houve mudanças na prática do professorado de educação física nestes últimos anos? É possível que a contradição se desenvolva em torno a questões metodológicas? Ambas são possíveis. No estudo anterior, os participantes trabalhavam em escolas públicas e particulares, e agora são provenientes somente de escolas públicas. Se isto tem lógica, cabe dizer que a tese de uma postura pouco crítica não pode ser aplicada ao professorado das escolas públicas de Porto Alegre. De qualquer maneira, são sugestões que deixam o caminho aberto para outras investigações. Talvez o problema esteja na instituição onde se desenvolve a prática docente dos professores de educação física. O certo é que dessas práticas emergem conhecimentos que, em seu conjunto, caracterizam esses docentes como práticos reflexivos (Schön, 1992).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, Michael W. i TEITELBAUN, Kenneth. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? In: *Teoria e Educação*, n.4. Porto Alegre: Pannonica, 1991. p.62-73.
- BALL, Stephen J. *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós, 1989. [Edição original em inglês, *The Micro-politics of the school: towards a theory of a school organization*, Londres: Mathueu, 1987.]
- BROHM, Jean-Marie. La sublimación del cuerpo: sublimación y desublimación represiva. In: *Partisans: Deporte, Cultura y Respresión*. Barcelona: Gustavo Gilli, 1978 b. p.59-86
- CARDOSO, Fernando Luis (1994). O corpo e o movimento feminino. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Santa Maria. V.15, n.3, p.265-268, Jan. 1994.

- CHAGAS, Eliane (1994). Educação Física: Escola de...formação do corpo feminino. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Santa Maria. V.15, n.3, p.253-262, Jan. 1994.
- DUBBERLEY W. S. (1995). El sentido de humor como resistencia. In: WOODS, Peter; HAMMERSLEY, Martyn. (Cop.) *Género, cultura y etnia en la escuela: Informes etnográficos*. Barcelona: Paidós - MEC, 1995. p.91-111.
- ELLIOTT, John. Actuación profesional y formación del profesorado. In: *Cuadernos de Pedagogía*, n.191. Barcelona: Fontalba, 1991. p.76-80
- FOUCAULT, Michel. *Vigilar y castigar*. 8.ed. Madrid: Siglo Veintiuno, 1992. [Publicação original em Francês, 1975. *Surveiller et punir*. Paris: Gallimard].
- GRUGEON, Elizabeth. Implicaciones del género en la cultura del patio de recreo. In: WOODS, Peter & HAMMERSLEY, Martyn (1995). (Cop.) *Género, cultura y etnia en la escuela: Informes etnográficos*. Barcelona: Paidós - MEC, 1995. p.23-48.
- HABERMAS, Jürgen. *Conocimiento e interés*. Madrid: Taunus, 1982. [Edição original em alemão, *Erkenntnis und Interesse*, Frankfurt: Suhrkanp Verlag, 1968.]
- HARGREAVES, Andy. *Changing teachers, Changing times*. Teachers' work and cultures in the postmodern age. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education, 1994.
- MOLINA Neto, Vicente. *Esporte na Escola: Contradições e Alternativas*. Porto Alegre, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- NETTO MACHADO, Ana Maria. Psicanálise & escrita ou "o Brasil tem uma vassoura amarrada no Rabo!". In: GROSSI, Pillar, E. & BORDIN, J. (Org.) *Construtivismo Pós-Piagetiano: Um novo paradigma sobre aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 144-155.
- ROMERO, Elaine. A educação física a serviço da ideologia sexista. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Santa Maria. V.15, n.3. Jan. 1994. p.226-234.
- SARAIVA-KUNZ, Maria do Carmo. O gênero: confronto de culturas em aulas de educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Santa Maria. V.15, n.3. Jan/1994. p.247-253.
- SCHÖN, Donald A. *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós/MEC, 1992. [Edição original em inglês, *Educating the reflexive practioner*, Londres: Jossey-Bass.]
- SOARES. Carmen Lúcia i GOELLNER, Silvana Vilodre. O elogio a diferença / o avesso da segregação. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Santa Maria. V.15, n.3. Jan/1994. p.263-264.
- TAFFAREL, Celi Nelza Zulke i FRANÇA, Tereza Luiza de. A mulher no esporte: o espaço social das práticas esportivas e de produção do conhecimento científico. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Santa Maria. V.15, n.3. Jan/1994. p.235-246.

NOTAS

¹O presente texto resulta de uma investigação mais ampla realizada em escolas públicas. Devido às características do texto etnográfico, que é dar vez a vós dos atores privilegiando o aspecto êmico na interpretação do cotidiano escolar, e para viabilizar sua publicação na formatação exigida pela revista, incorporei as falas dos atores na narrativa como um todo, caso contrário o mesmo ficaria muito extenso. Em alguns momentos, elas aparecem em itálico, a fim de enfatizar um determinado aspecto. Nas observações realizadas, procurei ver a ação dos professores para além das aulas de educação física, já que neste âmbito encontramos inúmeros trabalhos entre a comunidade de especialistas. Para um melhor conhecimento das falas dos atores, em toda sua extensão, ver: "La cultura docente de los profesores de educación física de las escuelas públicas de Porto Alegre", Vicente Molina Neto, tese de doutorado, disponível na biblioteca da ESEF/UFRGS.

²Há entre os professores outras modalidades de contrato de trabalho, como, por exemplo, de 12, 15 e 30 horas semanais, que não são mais utilizadas. Conforme as normas, eles se extinguem com a aposentadoria de seus ocupantes.

³Através de procedimentos administrativos normativos, as administrações públicas tentam impedir esses casos em que o professor reúne 60 horas de trabalho. Mas essa ação tem-se revelado insuficiente porque o professorado, pressionado na base de sua sobrevivência por baixos salários, descobre formas legais de manter essa situação.

⁴Com a aprovação da lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), a elaboração de um Plano Nacional de Educação e a proposição de Parâmetros Curriculares Nacionais, além das finalidades da educação, as questões de mérito dos conteúdos de ensino, quanto à sua programação por nível de escolaridade, estão em fase de revisão pelo Ministério da Educação e Desporto e em discussão pelas diferentes comunidades docentes.

⁵Conforme a organização da escola, o número de alunos e sua tipologia, a escola pode apresentar mais de um vice-diretor. Existem escolas que apresentam até quatro vice-diretores.

⁶Nesta seção, são apresentados apenas mínimos fragmentos das mais de 30 horas de entrevistas gravadas e de mais de 60 dias de observação cotidiana nas escolas. Em nenhum momento, tentei consolidar hipóteses apriorísticas. Esta tentativa de significado emerge do processo de categorização, amplamente discutido pela bibliografia especializada no âmbito da pesquisa qualitativa particularmente da recente etnografia educativa. Nesse sentido, tais categorias não tem a pretensão generalizadora, emergem e se limitam ao contexto onde se dá a ação desses atores especificamente. Optei por suprimir a descrição do processo meto-

dológico, por entender que o mesmo já é de conhecimento da comunidade acadêmica.

UNITERMOS

Prática docente; professor de Educação Física; escola pública.

**Vicente Molina Neto é professor da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.*