

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

MAURO SÉRGIO DA SILVA

**NO COTIDIANO DA INOVAÇÃO E A INOVAÇÃO NO
COTIDIANO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO
FÍSICA**

VITÓRIA
2008

MAURO SÉRGIO DA SILVA

**NO COTIDIANO DA INOVAÇÃO E A INOVAÇÃO NO
COTIDIANO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO
FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito final à obtenção do título de Mestre em Educação Física, na área de concentração Formação Docente e Currículo.

Orientador: Prof. Dr. Valter Bracht.

VITÓRIA

2008

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

S586n Silva, Mauro Sérgio da, 1978-
No cotidiano da inovação e a inovação no cotidiano da
prática pedagógica em educação física / Mauro Sérgio da Silva.
– 2008.
220 f. : il.

Orientador: Valter Bracht.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito
Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

1. Educação Física. 2. Prática de ensino. 3. Inovação
pedagógica. I. Bracht, Valter, 1957-. II. Universidade Federal do
Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. III.
Título.

CDU: 796

MAURO SÉRGIO DA SILVA

**NO COTIDIANO DA INOVAÇÃO E A INOVAÇÃO NO
COTIDIANO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO
FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Física, na área de concentração Formação Docente e Currículo.

Aprovada em 15 de setembro de 2008.

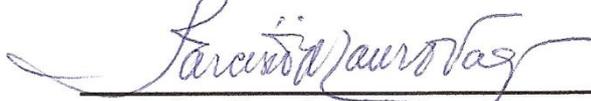
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Valter Bracht
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador



Prof. Dr^a. Janete Magalhães Carvalho
Universidade Federal do Espírito Santo



Prof. Dr. Tarcísio Mauro Vago
Universidade Federal de Minas Gerais



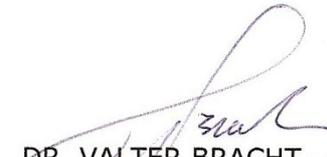
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
COORDENAÇÃO DE PÓS GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO FÍSICA

PARECER ÚNICO DA COMISSÃO JULGADORA DE DISSERTAÇÃO DE
MESTRADO

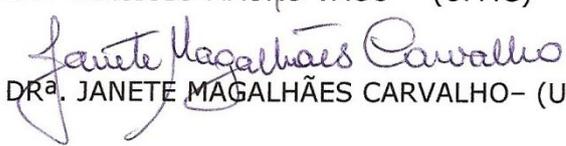
O Mestrando, **MAURO SERGIO DA SILVA** apresentou dissertação intitulada: "**NO COTIDIANO DA INOVAÇÃO E A INOVAÇÃO NO COTIDIANO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA** " em sessão pública, como requisito final para obtenção do título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO FÍSICA**, do programa de Pós-graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo.

Considerando a apresentação oral dos resultados, a qualidade e relevância dos mesmos, a Comissão Examinadora da Dissertação decidiu, aprovar sem restrições, a dissertação e habilitar o Professor **MAURO SERGIO DA SILVA**, a obter o grau de **MESTRE EM EDUCAÇÃO FÍSICA**.

Vitória, 15 de setembro de 2008.


DR. VALTER BRACHT - ORIENTADOR (CEFD/UFES)


DR. TARCÍSIO MAURO VAGO - (UFMG)


DR^a. JANETE MAGALHÃES CARVALHO- (UFES)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**ATA DO 7º (sétimo) PROCESSO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO NO
COLEGIADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Aos 15 dias do mês de setembro do ano de dois mil e oito, realizou-se, no Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, uma reunião para o processo de defesa pública da dissertação: **"NO COTIDIANO DA INOVAÇÃO E A INOVAÇÃO NO COTIDIANO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA"** do mestrando **MAURO SERGIO DA SILVA**, na linha de pesquisa Formação Docente e Currículo em Educação Física. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores doutores: Valter Bracht - ORIENTADOR - (CEFD/UFES), Tarcisio Mauro Vago - (UFMG) e Janete Magalhães Carvalho- (UFES). Os trabalhos iniciaram-se às 9:00h com a apresentação da síntese da dissertação feita pelo Mestrando. Em seguida os membros da banca examinadora realizaram a arguição.

Em reunião para a avaliação, da dissertação, a banca examinadora tomou a seguinte decisão:

Que a dissertação foi aprovada, sem reservas com indicação para publicações no integral ou em artigos.

Valter Bracht
DR. VALTER BRACHT - ORIENTADOR (CEFD/UFES)

Tarcisio Mauro Vago
DR. TARCISIO MAURO VAGO - (UFMG)

Janete Magalhães Carvalho
DR^a. JANETE MAGALHÃES CARVALHO- (UFES)

Antônio Sérgio Francisco Oliveira
Antônio Sérgio Francisco Oliveira
Secretário do Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo.
Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo

AGRADECIMENTOS

Noutro momento de minha vida convidei meus amigos do Lesef a visitar a história recente da Educação Física num dos reinos pelos quais passei (também chamados de escolas). Era uma história de um menino que na época carregava um estigma negativo dado por pessoas que não tem a menor importância para sua vida e ele incorporou o discurso de menino negro, pobre que morava na periferia.

A história começava assim: “Era uma vez um menino negro, pobre e que mora na periferia. Que possui alguns sonhos e ideais acerca de um componente curricular chamado Educação Física e outros tantos para sua vida pessoal”. Que já passou por vários reinos e enfrentou as dificuldades e construiu as possibilidades que os contextos lhe permitiam. O processo de formação desse menino sempre com os pés no chão e, no chão da escola, deve muito às pessoas que sempre embarcaram nas maluquices que idealizava. Esse menino cresceu e olha que rapaz garboso que ficou.

Meu processo de formação humana e profissional, as grandes amizades que construí, os esforços de minha família e de minha futura família para que eu alcance meus êxitos pessoais/profissionais, me permitiram enxergar que não posso mais dizer era uma vez... E sim, agora é a minha vez. Uma vez que senão for compartilhada com os que amo, não tem razão de ser.

Uma vez construída com muitas noites em claro (isso desde a graduação), nas quais meu pai (Seu João) e minha mãe (Dona Ana) não dormiam direito também, enquanto eu não parava de trabalhar, e às vezes não parava, ia direto para a escola. Minha mãe acordava para fazer meu café e dizia: “é meu filho foi a noite toda, né!!” E eu respondia: “fazer o quê”.

Por isso, preciso agradecer muito as pessoas que me ajudaram a ser a pessoa e o profissional que hoje sou:

Obrigado mãe e pai (Dona Ana e Seu João) pelo esforço em compreender as coisas que faço, pelo amor sempre manifesto de forma muito particular e apoio nas muitas

vezes que invento as coisas na escola e acabo envolvendo toda a família nas minhas maluquices.

Obrigado aos meus irmãos Robson, Thiago e minha cunhada Wesleyne que na medida do possível sempre se disponibilizaram para me ajudar. Ao meu sobrinho JP, pelas interrupções quando tentava terminar a dissertação (nunca havia assistido tanto a turma do Balão mágico na minha vida), sem essas interrupções teria terminado mais rápido, mas teria perdidos momentos muito importantes, por isso, valeu “Neguin”!

Obrigado, amor da minha vida (Flávia) por sempre entender mais do que eu, que essas coisas que faço são muito importantes para minha vida e pelo apoio incondicional para que eu sempre continue fazendo...

Obrigado aos meus amigos do bairro que compreenderam todas as minhas ausências.

Obrigado às minhas camaradas e “camarados” do LESEF: Bruninho, Thiaguinho, Claudinha, Felipinho. Em especial à Rosely que me acolheu de uma forma muito carinhosa e cuida e se preocupa comigo até hoje. À professora Fernanda Paiva pelo cuidado e carinho que demonstrou ao longo desses anos de convívio.

Obrigado aos meus amigos Léo, Uebinho e Vinícius que cada com sua forma particular de ver o mundo tem me ajudado a amadurecer como homem e como profissional.

Obrigado ao meu Amigo/Orientador Valter, que acredita mais em mim do que eu mesmo. Que me oportunizou muitas experiências que, com minha condição financeira nos tempos de graduação, jamais poderia ter vivido. Peço-lhe desculpas por não ser dos melhores orientandos, mas mesmo com os meus sumiços constantes você sempre acreditou em mim. Hoje tenho em você um grande Amigo. Quero deixar registrado a admiração e o carinho que tenho por você “rapa”.

Obrigado a professora Janete por sempre aceitar prontamente os meus convites e pelas contribuições tão significativas para o meu trabalho.

Obrigado ao professor Tarcísio por ter aceitado o convite para participar de minha banca e pela leitura tão cuidadosa e carinhosa.

Quero agradecer a todas as pessoas da escola “Jardim de Possibilidades” que tão bem me acolheu. Principalmente a Professora Rosa que tanto me deu força e ajudou nessa fase de minha carreira profissional e hoje posso considerá-la minha Amiga e parceira de trabalho, pois já estabelecemos perspectiva de construir um trabalho conjunto entre nossas escolas.

Diante de tudo que foi dito, tenho que reafirmar: Agora é a minha vez! Negro sim!!! Moro na periferia sim!!! Mais a cada dia tenho mais certeza que a riqueza que estou construindo ninguém jamais vai tirar de mim. Família, Amigos e Amigas, Esposa, amo vocês. Obrigado!

"É melhor tentar e falhar,
que preocupar-se e ver a vida passar;
é melhor tentar, ainda que em vão,
que sentar-se fazendo nada até o final.
Eu prefiro na chuva caminhar,
que em dias tristes em casa me esconder.
Prefiro ser feliz, embora louco,
que em conformidade viver ..."

Martin Luther King

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo compreender como é construída uma prática pedagógica que busca romper com a tradição da Educação Física por meio da reconstrução da cultura escolar dessa matéria de ensino. Além disso, almeja proporcionar a essa experiência maior visibilidade acerca das possibilidades construídas para as aulas de Educação Física. Trata-se de um estudo de caso de caráter etnográfico, realizado com uma professora da Rede Municipal de Ensino de Vitória-ES que busca reconstruir a cultura escolar da Educação Física. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados: diário de campo, entrevistas, gravações de diálogos, fotografias e vídeos. A prática pedagógica apresentada e discutida nessa pesquisa é caracterizada pela preocupação em democratizar o conhecimento abordado nas aulas de Educação Física, proporcionando, por meio do processo de aprendizagem-ensino, a ampliação do acervo dos estudantes em relação aos temas de estudo da cultura corporal de movimento. A professora busca construir uma mudança de significado do fazer Educação Física, onde são contempladas as dimensões do saber-fazer, o saber-sobre-o-saber-fazer e o saber-relacionar-se. Enfoca também, a criatividade da professora ao enfrentar as resistências e conflitos despertados por essa prática. Observamos que a busca por reconhecimento profissional e uma relação amorosa, constituíram referências para o desenvolvimento das aprendizagens de maneira contextualizada e coerente com a realidade escolar. A aula de Educação Física na prática investigada constitui-se num encontro social no qual são vividos sensações e sentimentos positivos e/ou negativos que geram conflitos, sendo tais conflitos mediados pela relação de carinho e respeito mútuo construída entre estudantes e professora. A teoria do reconhecimento de Honneth (2003a) foi por nós utilizada como alternativa para a análise das questões levantadas a partir da prática. Procuramos com esse trabalho proporcionar maior visibilidade às práticas construídas num contexto escolar favorável ao compartilhamento de idéias, no qual o diálogo crítico e colaborativo incita novas possibilidades para que as práticas possam ser pensadas e aperfeiçoadas a partir da reflexão coletiva.

Palavras-chave: Educação Física, prática pedagógica, inovação pedagógica

ABSTRACT

This essay aims to understand how a pedagogical practice is built which seeks to break with the tradition of Physical Education with the means of the reconstruction of the school culture of this teaching subject. Besides, it searches to provide to this experience a greater visibility about the possibilities built for the Physical Education classes. It discusses a case study of ethnographic nature, done with a teacher of the Education Municipal System of Vitória-ES who seeks to reconstruct the school culture of Physical Education. Some instruments of data collection were used, such as: field diary, interviews, dialogue records, photographs and videos. The pedagogical practice presented and discussed in this research is characterized by the preoccupation in democratizing the knowledge dealt with in the Physical Education classes, providing through the learning-teaching process, the enlargement of the heritage of the students concerning the study themes of the movement body culture. The teacher seeks to build a change in meaning of doing Physical Education, being mentioned the dimensions of knowing-how to do, knowing-about-the-how to do and to know-how-to relate. It also focuses the teacher's creativity in facing the resistances and conflicts arisen by such practice. We noticed that the search for professional recognition and a loving relation, constituted references for the development of the learnings in a contextualized and coherent manner with the school reality. The Physical Education class in the investigated practice constitutes itself in a social meeting when sensations and positive and/or negative feelings are lived and generate conflicts, such conflicts are mediated by the tender and respectful relation between both students and teacher. We used Honneth's recognition theory (2003) as an alternative for an analysis of issues emerged from the practice. We aim with this research to provide a greater visibility to the practices built in a school context favorable to the sharing of ideas, in which the critical and collaborative dialogue arouses new possibilities for the practices can be thought and improved from the collective reflection.

Key words: Physical education, pedagogical practice, pedagogical innovation

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	PERCURSO METODOLÓGICO	20
2.1	Relato do trabalho de campo	30
2.2	Organização do trabalho descritivo	38
3	EDUCAÇÃO FÍSICA E ESCOLA	41
3.1	Inovação pedagógica	51
3.2	Cultura escolar da Educação Física: processos de luta por reconhecimento	62
4	COMPARTILHAR IDÉIAS: UMA ALTERNATIVA PARA FORMAÇÃO	81
5	A AUTORA DA PRÁTICA COM QUEM DIALOGAMOS	92
6	O CONTEXTO ONDE O ESTUDO FOI DESENVOLVIDO	102
6.1	Um contexto de atuação favorável ao compartilhamento de idéias e o estabelecimento de acordos	105
6.2	A estrutura física e material da escola	114
7	PROCEDIMENTOS EM AULA: não há modelos a serem seguidos, no máximo princípios	116
7.1	Sedução e conquista dos estudantes: como tornar a Educação Física atraente, ampliando para além de um tempo livre da sala de aula?.....	134
7.2	Avaliação nas aulas de Educação Física	137
7.3	Organização dos conhecimentos tratados em aula	139
8	A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS AULAS	142
9	ALUNOS MORIBUNDOS: POR QUE ELES SÓ ATRAPALHAM?	154

10	“PAROOOU!!!” AÇÕES E REAÇÕES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: soluções possíveis para problemas da/na prática	160
10.1	A localização da quadra	160
10.2	Auladentro brincafora	161
10.3	A organização de grupos e desigualdade entre as equipes	164
10.4	Artimanhas coletivas para solução de problemas	170
10.5	Dificuldade de atenção dos estudantes na hora da explicação	175
10.6	Erros e acertos fazem parte de nossas tentativas	177
10.7	A coordenação ou retorno a sala de aula como último recurso ...	178
10.8	Problemas na apreensão dos conteúdos e realização das tarefas	180
10.9	“Não vamos sair não? Explica lá fora! Futebol! Futebol! Futebol!”	181
11	“MAS PROFESSOR É BESTA, NÉ!”: O “POUCO” QUE NOS FAZ MUITO FELIZ	185
12	O QUE A PROFESSORA PENSA E REALIZA EM RELAÇÃO À APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE	192
13	PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR: auxílios, parcerias e estudos	200
14	UMA RELAÇÃO PARA ALÉM DE SUJEITO/OBJETO	204
15	NOTAS FINAIS	200
16	REFERÊNCIAS	217

1. INTRODUÇÃO

Construir caminhos e possibilidades de trabalho para as aulas de Educação Física nos remete a uma complexa teia de relações que envolvem: anseios pessoais em relação à área, a intenção de apresentar práticas interessantes na busca de reconhecimento profissional, o embate com modelos de aula cristalizados pela cultura escolar, a busca incessante pela formação e desenvolvimento do trabalho colaborativo etc. Seguramente, existem outros fatores que, provavelmente, influenciam da mesma forma no processo de construção de práticas inovadoras em diferentes contextos. Construir uma prática que busque avançar na direção de uma Educação que se preocupa com a formação de cidadãos responsáveis e criativos, que contribua para uma sociedade mais democrática e solidária é uma tarefa árdua. Além de tentar concretizar uma Educação Física que seja respeitada na/pela escola pelo seu valor formativo, representa o desafio diário para os professores que vivem a escola e querem conquistar certo reconhecimento. Compreender os processos que estão envolvidos numa prática inovadora em Educação Física pode sinalizar para mudanças de sentido e de encaminhamentos para as práticas pedagógicas realizadas durante as aulas, visando uma orientação mais voltada para o reconhecimento dos diálogos possíveis no contexto escolar. Deste modo, a formação inicial de professores de Educação Física ganha ao ter a oportunidade de refletir, a partir de caminhos concretos vividos pelo professor na escola, bem como podem ser fomentados outros processos de formação continuada tendo como base inicial o chão da escola.

Sustentar uma prática compromissada diante de situações pouco favoráveis ao trabalho em Educação Física é um desafio que pode motivar a construção de alternativas ou, então, levar o professor a sucumbir à cultura escolar já existente. Nessas ocasiões, a postura de pensar as dificuldades como ensejo para construir possibilidades pedagógicas, constitui uma tática que pode originar trabalhos interessantes na concretização da prática pedagógica em Educação Física. O desafio de construir alternativas pode ser muito saudável quando o professor se dispõe a enfrentar as situações postas, pois representa uma postura que ajuda a

qualificar e desenvolver o seu trabalho quanto à fundamentação e argumentação, tornando-o mais consistente. Com isso, o professor pode propiciar um olhar mais abrangente sobre o que desenvolve e para as potencialidades da escola, podendo vislumbrar melhorias na qualidade educativa do trabalho desenvolvido.

Consolidar uma prática que não negue os ideais, assumindo em diversas circunstâncias a função de mediador entre o *ser* e o *dever ser*, perpassa por momentos de instabilidade que somente a maturidade, no transcorrer da profissão, pode ajudar a suportar, superar e construir caminhos para viver o cotidiano escolar. Sustentar uma prática com princípios éticos, voltados para a formação de um cidadão responsável e criador, expõe o professor a situações muito contraditórias. Isso, de certa forma, estimula a produção de caminhos para romper com as limitações postas ou levar a uma condição de rendição. Por esses embates suscitados, a escola pode ser comparada a uma arena de lutas como nos lembra Linhares (2001). Como afirma Freire (1992), é preciso ter um mínimo de esperança para iniciar o embate. É com base na esperança de fomentar possibilidades interessantes para as aulas de Educação Física que o desenvolvimento de um estudo, que enfoca inovações pedagógicas realizadas nas aulas, toma força e se torna um tema profícuo para a vida do professor.

A forma como o professor se envolve com a produção da cultura escolar pode ser um condicionante relevante, que potencialize ou desestime o seu trabalho. Caso tente implementar propostas que caminhem na contramão do que acontece na escola, está sujeito a criar resistências ao que desenvolverá como prática ou, de forma contrária, alcançará certo reconhecimento entre os estudantes e, talvez, dos pares. Na esteira desses fatos, o professor vai se formando e se conformando às realidades complexas e multifacetadas da escola. É evidente que não se pode desconsiderar uma série de outros fatores que estão relacionados às posturas e práticas docentes, quais sejam: como viveu sua relação com a formação inicial e continuada, sua história de vida, a forma como se relaciona com sua profissão, etc.

Na escola, algumas questões podem ter conseqüências desastrosas para o desenvolvimento do trabalho, como: alunos que criam problemas o tempo todo, salas superlotadas, o pouco reconhecimento da Educação Física na escola como matéria de ensino, as limitações individuais dos professores, processos de formação

(des)continuada, etc. Tais enfrentamentos precisam ser estudados/refletidos com a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo, para a construção de soluções de forma compartilhada e mais consistentes. Faz-se mister, também, que as soluções construídas para esses problemas, nas práticas situadas, ganhem visibilidade e sejam problematizadas para que se avance no ensino da Educação Física.

Apesar de as situações adversas vivenciadas nas escolas provocarem certo abatimento, é possível notar práticas compromissadas, interessadas na constituição de uma Educação Física que amplie as possibilidades do fazer corporal dos estudantes. Assim como almejam a ampliação do olhar sobre determinada prática e sobre as formas de se relacionarem com os outros na atividade; tudo com o intuito de potencializar a ampliação do acervo dos estudantes em relação aos temas da cultura corporal de movimento.

Práticas que são realizadas em diversos contextos e que ainda resistem à adesão a determinada cultura do “rolar a bola”,¹ podem originar contribuições significativas para a área da Educação Física. Entender a complexidade e multiplicidade de dados que estão envolvidos no processo de formação e nas práticas de professores, que buscam a construção de novas propostas para as aulas de Educação Física, tem potência para o engendramento de novas propostas nessa linha de trabalho, pois podem fomentar, com base nos percursos descritos, oportunidades de reflexões e possíveis mudanças da prática pedagógica, tendo como horizonte a ampliação do acervo de possibilidades que podem ser desenvolvidas nas aulas.

Baseando-se nisso, encontramos um caminho de pesquisa, pois como destacam Hammersley e Atkinson (1994) existe uma série de motivos que podem estimular o desenvolvimento de uma pesquisa etnográfica, tais como: acontecimentos sociais atípicos, encontros acidentais, encadeamento de fatos que causam surpresa, literatura e experiências pessoais. A respeito do desenvolvimento desta pesquisa

¹ Prática comum na Educação Física escolar, na qual o professor apenas entrega o material, normalmente uma bola, no início das aulas e recolhe no final, sem maiores preocupações com o tipo de intervenção a que está submetendo os estudantes. Apesar do reconhecimento pelos diversos modos e sentidos que podem ser atribuídos ao rolar a bola, não temos a intenção, aqui, de discutir essa temática. Mas fica o registro de que essa expressão está ligada à forma como a colaboradora e outros sujeitos da escola na qual realizamos esse estudo se referiam às práticas da Educação Física realizadas naquele contexto antes da chegada de nossa colaboradora.

que tem como intenção visualizar no contexto escolar, inovações no trato pedagógico da Educação Física, pode-se ressaltar que as experiências profissionais que desenvolvemos nas várias escolas pelas quais passamos, tiveram uma parcela significativa de contribuição para a elaboração e desenvolvimento deste estudo.

A escola apresenta uma série de dificuldades que precisam ser enfrentadas, e, é na potência das criações vividas nos diferentes tempos-espacos dela, que alternativas são construídas em frente a essas dificuldades. Nesse sentido, faz-se necessário que sejam identificadas, nos diversos espacos escolares, experiências que caminhem na direção de novas formas de pensar e desenvolver o conhecimento nas aulas de Educação Física. Devemos, no entanto, nos despir de um otimismo ingênuo e delinear de forma consciente as limitações, mas, sem perder o foco de como são edificadas as possibilidades. Experiências que persistem e efetivam práticas mais inclusivas e coerentes com o espaco escolar representam um desdobramento daquilo que Linhares (2004; 2002; 2001) denomina de experiências instituintes, movimento que, segundo ela, não deriva de “opções estritamente pedagógicas, mas de decisões que conjugam um feixe de interdependências políticas e históricas, biológicas e cósmicas” (LINHARES, 2002, p. 117). Em suas pesquisas, ela dirige sua atenção às conexões relacionais entre a vida, o social, o econômico e o cultural, pois as experiências instituintes

[...] impregnam a escola com movimentos de apreensão e organização das relações sociais, que em oposição aos modelos hegemônicos de comportamento têm se endereçado à construção de uma sociedade mais plural, mais complexa, surpreendente e, sobretudo, mais solidária (LINHARES, 2001, p. 152).

É importante ressaltar que tais experiências não têm a pretensão, nem podem ser vistas como a panacéia para os males da educação e da sociedade de maneira mais ampla. Tanto que Linhares (2001, p. 152) nos adverte que, “[...] os movimentos instituintes se mantêm em tensão com os instituídos, tornando possível que um irrompa dentro do outro, [...]”. O que enfatiza o caráter de processo histórico que essas experiências representam, portanto, sujeitas a serem construídas e desconstruídas.

Nesta pesquisa buscamos identificar uma prática pedagógica realizada em uma escola da rede pública municipal de Vitória-ES, almejando compreender como as diferentes formas de se relacionar com a produção da cultura escolar interfere no processo de formação e nas práticas pedagógicas, desenvolvidas por professores. Assim sendo, surgem alguns desdobramentos:

- Identificar experiência inovadora em escola da rede pública de ensino de Vitória-ES.
- Compreender sob que condições são construídas experiências inovadoras, mesmo em contextos que sejam desfavoráveis para a realização da prática.
- Vislumbrar como os professores constroem e são produtos da cultura escolar, e como isso interfere nos processos de formação e práticas dos docentes.
- Proporcionar maior visibilidade às experiências inovadoras, bem como analisar as possibilidades construídas para as aulas de Educação Física.

O trabalho de campo foi realizado a partir de um estudo de caso com uma professora de Educação Física numa escola da rede pública municipal de Vitória-ES, que fica localizada na região da grande Maruípe, em um bairro que possui uma vasta região de manguezal e faz limites com os bairros Santa Martha, São Cristovão, Resistência, Mangue Seco e Andorinhas.

No capítulo referente à descrição dos caminhos da pesquisa mostramos detalhadamente, como chegamos a esse contexto escolar. Destacamos, ainda, que durante a coleta de dados foram utilizados: diário de campo e gravador digital para as anotações necessárias, registro fotográfico e pequenos vídeos, coleta de alguns documentos (como jornal da escola e plano de ação) e entrevistas.

Procuramos no primeiro momento do texto, destacar como foi construída metodologicamente, a pesquisa, fazendo uma narrativa dos rumos e encaminhamentos dados durante a realização do trabalho de campo. Em seguida buscamos uma aproximação com alguns referenciais importantes para o entendimento das relações no campo, com a intenção de criar uma rede para fomentar a compreensão/reflexão sobre as informações obtidas no campo de

pesquisa. Nos próximos segmentos nos detemos à descrição e análise da prática pedagógica de nossa colaboradora.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Uma leitura interessante para compreender como pode ser feita e como pode ser escrita uma etnografia encontramos no livro de Wacquant (2002) que, apesar de não ser um livro de metodologia de pesquisa, traz elementos interessantes para o desenvolvimento de uma pesquisa dessa natureza: procedimentos em campo e instrumentos de coleta de dados, destacando-se os caminhos para desenvolvimento do texto de uma pesquisa etnográfica. Outros autores que proporcionaram contribuições relevantes para o trabalho foram Hammersley e Atkinson (1994) e o texto de Sarmiento (2003), que tratam, de forma inteligível, os passos que envolvem a realização de uma pesquisa etnográfica, desde os princípios básicos até o processo de escrita.

A etnografia, assim como outras formas de investigação social, implica uma intervenção social, tendo em vista que as ciências sociais proporcionam um conhecimento de base para a ação de transformação do mundo, com o intuito de conseguir a auto-realização humana. A intervenção no campo tem conseqüências políticas, portanto demanda responsabilidade e compromisso com os valores e efeitos do trabalho desenvolvido (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1994). Como uma investigação social, a etnografia tem um caráter reflexivo, constitui um processo flexível, mas necessita de um delineamento como todo processo de pesquisa, mesmo que esse mude no decorrer da investigação.

Com base em Hammersley e Atkinson (1994) é possível afirmar que a etnografia estuda casos ou um conjunto de casos. Então, fazer uma etnografia é se propor a estudar um ou vários casos. O estudo de mais de um caso demanda a criação de um grupo maior de categorias para tentar aproximá-las, bem como se deve buscar minimizar as diferenças entre os casos com a finalidade de estabelecer uma categoria comum. Podemos, ainda, observar que as estratégias para selecionar os casos podem variar ao longo do curso da pesquisa.

Sarmiento (2003) destaca que a etnografia, no contexto educacional, tem sido utilizada em grande escala no domínio da formação de professores, por meio de estudos de casos. Com base em seu relato, identificamos uma série de benefícios desses estudos como, a

“[...] criação de novas possibilidades de acção nos contextos únicos e diversos em que ocorrem as práticas educativas, por meio do desvelamento interpretativo dos constrangimentos e factores de dominação que aí existem, bem como a reinvenção e descoberta das áreas de autonomia e possibilidades estratégicas de acção. Este *sentido implicado* (grifo do autor) da investigação etnográfica é ampliado quando ela é realizada pelos próprios actores sociais, ou numa perspectiva de investigação colaborativa (SARMENTO, 2003, p. 155).

Noutro sentido, uma crítica de peso que se faz à etnografia está focada em um suposto baixo grau de impacto social que as investigações, nessa perspectiva, possuem. Dessa forma, para romper com essa visão, faz-se necessário que a investigação etnográfica esteja relacionada à compreensão do mundo, mas, além disso, deve estar empenhada com a aplicação de seus êxitos para proporcionar mudanças (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1994).

Uma investigação do tipo etnográfica pode favorecer para que, a partir de uma realidade concreta, possam advir contribuições que incitem leituras críticas dos processos que envolvem a temática proposta. A relevância da etnografia para essa pesquisa se situa no desejo de compreensão de um fenômeno complexo da educação (MOLINA NETO, 1999) – nesse caso, a prática pedagógica de uma professora de Educação Física. Isso, em virtude de essa forma de concretizar a pesquisa permitir a reconstrução dos processos e relações que configuram a experiência escolar diária (ANDRÉ, 1995).

Conforme Hammersley e Atkinson (1994), a pesquisa etnográfica tem maior preocupação em construir a teoria por meio dos dados do campo, do que verificar hipóteses já existentes. Nossa intenção foi pensar e construir teoria a partir da prática pedagógica observada.

Um estudo dessa natureza apresenta limitações que vão desde a definição do que é inovador, ou não, até o nível de generalização possível. Haja vista que pretender trabalhar com uma experiência é se dispor a enfrentar duras críticas, pois o que será apresentado como inovador representa, apenas, recortes de uma prática e não uma ruptura de amplitude mais geral que tenha repercussão da mesma forma em outras escolas. Entretanto, visualizar o que se considera avanço em relação à prática

pedagógica em Educação Física, pode trazer novas formas de pensar, tanto a formação inicial quanto a formação continuada dos professores.

Como caracterizar experiências como inovadoras? Consideramos como prática inovadora uma experiência interessada na construção de novas práticas nas aulas Educação Física, bem como de novas formas de conhecer que tentem romper com a tradição² da Educação Física, no que diz respeito aos conteúdos desenvolvidos em aula, e ainda da forma e sentido com que vêm sendo trabalhados nas escolas. Partindo desse pressuposto, identificamos que os apontamentos a seguir podem oferecer pistas interessantes para a pesquisa de campo que intente compreender uma prática pedagógica: os procedimentos adotados pelos professores para a seleção dos conteúdos, a forma como desenvolvem esse conteúdo com os estudantes, como vêm desenvolvendo os processos de avaliação, que estratégias utilizam para resolver os problemas que surgem durante a aula e para a elaboração desta, as relações interpessoais e profissionais com seus pares na escola, as preocupações do docente em contribuir com os projetos coletivos da escola e como o faz; e quais são os espaços e tempos previstos e ocupados pela Educação Física na dinâmica escolar.

No campo, uma ferramenta importante para o desenvolvimento da pesquisa etnográfica é o diário de campo do pesquisador. A qualidade das anotações durante as situações vividas no cotidiano do estudo garante condições para análises consistentes. Os relatos produzidos são originados a partir de uma observação seletiva, ou seja, há um foco do que se pretende observar que vai direcionar o olhar (HAMMERSLEY; ATKINSON 1994). Importa ressaltar que a orientação de Wacquant (2002), sobre a realização das anotações ao final da observação, para não prejudicar o processo. Postura importante durante o trabalho de campo, com base nisso, construíamos apenas apontamentos iniciais no campo para o desenvolvimento posterior da escrita. Isso contraria a idéia de Hammersley e Atkinson (1994), ao argumentarem que seria fundamental registrar tudo em campo,

² A tradição que nos referimos se baseia na idéia de que as aulas de Educação Física, de forma majoritária, vinham/vêm sendo desenvolvidas em diversos contextos exclusivamente com base em pressupostos como: a aula como um espaço-tempo exclusivo para treinamento motor com vistas ao rendimento; a tradição esportiva com base no trato exclusivo do futsal, vôlei, basquetebol e handebol, e; a cultura de *aula livre*, na qual os estudantes estão livres, inclusive da intervenção do professor nos processos de aprendizagem-ensino, fator que tem corroborado a construção da cultura de não-participação nas aulas de Educação Física.

entretanto, os próprios autores destacam que numa observação participante, dificilmente isso será possível, salvo em algumas situações. Sendo assim, recomendam que as anotações sejam feitas no menor intervalo possível, entre o momento da observação e o dos apontamentos. Durante a incursão no campo, adotamos a idéia de tentar captar o máximo das falas dos atores envolvidos. Para minimizar a perda dos diálogos foi utilizado um gravador digital com o qual, em momentos oportunos, eram gravados comentários sobre os acontecimentos observados.

Buscar entender o percurso de formação do ator social envolvido no processo foi um aspecto relevante para o tipo de trabalho desenvolvido, sinalizando para momentos em que nossa colaboradora rompe com uma forma de pensar e fazer a Educação Física na escola. Isso foi realizado por meio de uma entrevista, técnica que se torna muito pertinente após certo período de observação e demanda uma atenção anterior às conversas anódinas, ao regulamento interno implícito e aos ritos de interação, como sinaliza Wacquant (2002). Com base nesses elementos, é preciso atentar para os sentidos que são atribuídos pelos praticantes ao encontro social aula. O olhar minucioso no campo assume papel fulcral para a qualidade das informações que serão coletadas. Complementar a isso, Vidal (2005) assinala que estudos que adotem a cultura escolar como objeto de investigação e anseiem pela análise das práticas escolares como práticas culturais, precisam observar dois pontos: a) do mapeamento dos lugares de poder constituídos, elencando as estratégias; b) estar atentos às ações dos indivíduos, nas relações que estabelecem com os objetos culturais que circulam na escola, detalhando astúcias e atentando à formalidade das práticas.

O primeiro desafio superado neste estudo, foi escolha do local para a realização da pesquisa, ou seja, encontrar uma experiência que pudesse ser considerada inovadora. Hammersley e Atkinson (1994) nos trazem um alento ao afirmarem que os pesquisadores, ao desenvolverem etnografias, raramente se encontram em posição de especificar a natureza precisa do lugar requerido, trata-se de uma questão de identificação do conjunto de lugares que poderiam ser apropriados para a investigação.

Buscamos inicialmente, identificar escolas da Rede Municipal de Educação de Vitória-ES, nas quais existissem professores que vêm tentando construir suas práticas de forma diferenciada da tradição da Educação Física. A escolha dessa rede ocorreu a partir dos seguintes fatores: ter consolidado, há alguns anos, uma proposta de formação continuada, onde aconteciam reuniões periódicas entre todos os docentes de uma determinada área (reuniões que no ano de 2008 e 2009, não aconteceram), realização de concursos periodicamente, condição que favorece a composição dos quadros e certa estabilidade para que os professores possam desenvolver seus trabalhos e possui, ainda, uma Coordenação de Desporto Escolar que funciona dentro da Secretaria de Educação. Iniciamos então com uma entrevista com essa Coordenação, postura que encontra respaldo nos dizeres de Hammersley e Atkinson (1994), que afirmam serem relevantes as entrevistas prévias com pessoas que tenham conhecimento do meio. Essa Coordenação conhece a Educação Física da rede, o que facilitaria a identificação dos professores e onde estão lotados.

No campo, a negociação de acesso pode determinar o sucesso ou o fracasso da incursão. Existem alguns pontos que podem ser considerados importantes nas incursões em campo que podem facilitar o acesso: as vestimentas, a forma de falar, o comportamento do pesquisador, conhecer de forma básica o que se pretende estudar.

A inserção no campo para estudo de determinada cultura escolar pode ser feita de duas formas: a leitura da suspeita – que tem como referência o princípio da desconfiança no outro, ou seja, um tem a chave do que realmente acontece e o outro não sabe; a leitura da acolhida – que consiste na coleta da fala do outro, baseada em preceitos como simpatia, empatia e confiança, ou seja, respeito que acolhe o que o outro diz como verdade (PAUL RICOEUR, citado por BADIA, 2005). Essas leituras são importantes para a imersão no campo de investigação, contudo, não podem ser observadas como formas que engessem o pesquisador mas, como condutas que orientem posturas que favoreçam um olhar reflexivo em relação aos colaboradores da pesquisa e, ao mesmo tempo, potencialize sua relação com o ambiente pesquisado. O reconhecimento social do pesquisador como sujeito do lugar onde está se inserindo, vai depender da forma como ele estabelece as relações e compromissos com as pessoas que vivem esse lugar que será

investigado. Esse é um condicionante significativo na qualidade das informações que lhe serão fornecidas. Outro elemento importante para o desenvolvimento de uma etnografia diz respeito à sensibilidade do pesquisador ao adaptar-se a situações mutantes, mas sempre com o cuidado de não prejudicar o trabalho de pesquisa.

O acesso ao campo não diz respeito, apenas, a uma questão prática. Compreende, também, saber identificar os códigos nativos e os obstáculos e as formas de contorná-los (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1994). Para tanto, certo delineamento teórico é imprescindível para orientar a incursão inicial e permanência no campo, o que ressalta a importância do trabalho inicial de elaboração da pesquisa. Além disso, “[...] um estudo de caso etnográfico *impõe* (grifo do autor) a adoção de um desenho investigativo e *sugere* (grifo do autor) o emprego de métodos convergentes com tal orientação” (SARMENTO, 2003, p.152).

A opção pela etnografia tem implicações na forma como nos relacionamos com os sujeitos, deve-se perceber como os indivíduos atuam e reconhecer que eles são construções sociais e não localizações físicas. Além disso, não se deve tomar um grupo como referência para uma classe, bem como se deve tomar cuidado para não se tornar um nativo. Deve-se manter um distanciamento adequado, na medida do possível, situando-se entre a familiaridade e o estranhamento, noutros termos, “[...] a distância não é o pólo antagônico do envolvimento; do mesmo modo, ser alienígena não é o preço da recusa de se ser nativo” (SARMENTO, 2003, p. 159). O pesquisador sempre será, parcialmente, um nativo dado às características da etnografia que demanda certa sensação de pertencimento por ambos os sujeitos envolvidos no processo de pesquisa. Assim, o pesquisador deve assumir vários papéis em campo para tentar manter sua marginalidade em relação ao que está estudando, da mesma forma que vai intentar elaborar uma série de interpretações criativas, a partir de sua posição marginal. Esse distanciamento tem que ocorrer, precipuamente, no ato analítico das práticas; além disso, a atitude crítica e reflexiva, constitui uma boa estratégia para gestão da presença do pesquisador (SARMENTO, 2003)

Para ampliar a compreensão no trabalho de pesquisa, foi utilizado o recurso fotográfico. Fonte relevante de dados para a compreensão do caso estudado, haja

vista que fotos como documento do trabalho no campo, cruzado com as notas acerca dos sentidos que os atores tentam imprimir às tarefas realizadas nas aulas oferecem dados importantes para gerar entendimentos do contexto de estudo.

Para o início das observações e categorização dos dados tomamos de empréstimo duas categorias utilizadas por Gauthier et al. (1998) que destacam duas tarefas maiores dos professores: o ensino dos conteúdos e a gestão da classe. A organização do trabalho descritivo/analítico tem como referência inicial essas categorias, contudo, o ambiente particular do estudo foi determinante para a maneira como foram organizados os dados, análise e a escrita da etnografia.

Gestão da matéria

A gestão da matéria está ligada aos processos de estruturação da aprendizagem, nos quais o professor assume a responsabilidade pela escolha dos caminhos a seguir. Ressaltamos que um bom planejamento se caracteriza pela minúcia e não pela rigidez, “[...] o trabalho de planejamento pode revelar-se contraproducente se os professores não conseguem se libertar dele quando a situação exige (GAUTHIER, et. al, 1998, p. 200). A rigidez pode impedir que sejam engendrados momentos profícuos e únicos ao ensino, caso sejam desprezadas situações que ocorrem durante o processo de aprendizagem-ensino que não estejam previstas. Com base na categoria gestão da matéria surge uma série de desdobramentos que assinalamos em seguida.

Planejamento da gestão da matéria

Corresponde às decisões tomadas com antecedência ao ano letivo e que influenciam no planejamento do restante do ano. O plano de ação anual representa as expectativas para as produções de todo um ano letivo. No caso estudado, a professora chegou à escola que já possuía seu plano de ação elaborado por outro professor de Educação Física, situação que pode comprometer as intenções do planejamento da escola, porque o professor que chega também tem seus anseios, suas pretensões para o trabalho que pretende desenvolver. Por isso, deve-se estar

atento às negociações pré-estabelecidas entre o que estava previsto e os interesses de quem está chegando.

Planejamento dos objetivos de ensino

Possibilita identificar as intenções que o professor tem a respeito da aprendizagem dos estudantes e observar como ele encontra justificativas plausíveis ante aos estudantes para que esses sujeitos possam aderir e contribuir para a construção das propostas. Ao se analisar a educação ou, mais especificamente, a Educação Física, faz-se necessário que sejam considerados os objetivos pedagógicos como uma predição que está no campo dos interesses. O destaque nesse ponto, deve-se ao fato de que a partir do que o professor tem como objetivo para sua aula, torna-se possível identificar elementos de como ele pensa e tenta realizar a função da educação e da Educação Física na escola.

Planejamento dos conteúdos de aprendizagem

Professores que obtém algum êxito, conhecem a matéria de um modo que lhes permite planejar aulas que ajudarão os estudantes a relacionarem o conhecimento novo com o que já possuíam. Encontram meios de certificar que a matéria vai ser coberta pelas atividades propostas, na tentativa de aumentar as possibilidades de êxito, que consiste nos processos avaliativos. Nesse sentido, identificar os mecanismos utilizados pelo professor para elaborar idéias, bem como os espaços-tempos e pessoas as quais buscam com o intuito de que o auxiliem, pode oferecer indicações importantes sobre a postura de compartilhamento adotada, ao mesmo tempo em que potencializa a percepção de suas tentativas em estabelecer nexos com as propostas que foram construídas antes de sua chegada. Nesse momento, seus anseios e limitações pessoais entrarão em conflito com o que está prescrito pela escola, e os diálogos possíveis com a cultura desse espaço escolar específico serão fundantes para o tipo de relação que será construída com a escola.

Planejamento das atividades de aprendizagem

A forma como o professor seleciona e organiza as atividades influencia no comportamento e no êxito dos estudantes. Portanto, estar atento ao que ocorre antes e durante a aula traz elementos enriquecedores para a compreensão do trabalho docente.

Além disso, é relevante observar como são percebidas pelo professor as experiências de sucesso ou insucesso realizadas pelos estudantes. Tais experiências geram sentimentos, no primeiro caso, *positivos*, que podem motivar a participação ativa, no segundo, *negativos*, podendo desmobilizar os sujeitos a participar das propostas das aulas. Nesse ensejo, encontrar formas de motivar os estudantes é um dilema para os professores de Educação Física. A participação dos estudantes é um ponto nevrálgico da aula, pois, cobranças de participação, simplesmente, não surtem muitos efeitos, já que, não raro, encontramos em diversos contextos uma cultura de não-participação nas aulas de Educação Física construída há tempos e por vários motivos.

Planejamento do ambiente educativo

Elementos como: o tempo previsto para o ensino dos conteúdos, o espaço físico, os recursos humanos e os materiais são essenciais para o desenvolvimento da prática pedagógica. Uma boa gestão da matéria, requer boa preparação do material e do ambiente físico, isso pode ser determinante para o desenvolvimento das aulas. No caso da Educação Física, que trabalha com muitos materiais, é relevante estar atento na relação que as aulas de uma turma têm com a outra, haja vista que o volume de material, dependendo do que está sendo estudado pode ser grande, fator que influencia na forma como o professor organiza suas aulas.

*Tempo de aprendizagem*³

Pode ser observado a partir de duas formulações: o tempo concedido e o tempo de empenho. O tempo concedido é determinado pelos administradores, direção e professores. Com relação às aulas de Educação Física, identificar quantidade, qualidade do tempo, número de encontros e a distribuição das aulas por semana, pode contribuir para que possamos compreendê-la como componente curricular ou como são reconhecidos os professores dessa disciplina dentro da escola. O tempo de empenho representa a proporção do tempo em que os estudantes se dedicam às tarefas da aula. Nele há uma ligação mais central com o tempo qualitativo das aulas, de concretização das tarefas. A maneira de utilizar o tempo, revela-se como um fator determinante para a aprendizagem, com destaque ao sistema de prioridades que os professores estabelecem. Oportunizar aos estudantes momentos de interação uns com os outros, pode ser muito importante para as aprendizagens e posterior socialização delas, assim, representa também uma dimensão para observação cuidadosa.

Gestão da classe

A gestão da classe caracteriza-se pelo ato de criar e manter o ambiente ordenado. Condição necessária, embora, não garanta a aprendizagem e o êxito escolar, devido ao fato que muitos estudantes podem incorrer em um não-empenho passivo, que não perturba a manutenção da ordem, mas também não denota envolvimento com as produções da aula. Desse modo, torna-se imprescindível interrogarmo-nos a respeito das repercussões/significados do que é veiculado nas aulas sobre as aprendizagens dos estudantes.

O processo de planejamento da gestão da classe se caracteriza pela tomada de um conjunto de decisões relativas à seleção, organização e ao seqüenciamento de rotinas de atividades, de rotinas de intervenção, de rotinas de supervisão e de rotinas de execução (ROY, 1991). As rotinas consistem na automatização de uma série

³ Esse é um grande dilema de nossa colaboradora porque desde o início da pesquisa, até a leitura do relatório final, ela trouxe a mesma questão, “quando eu sei que o conteúdo se esgotou?”

de procedimentos objetivando o controle e a coordenação de seqüências de comportamentos aplicáveis a situações específicas (GAUTHIER, et al. 1998, p. 242).

A gestão da classe como uma dimensão do trabalho do professor está ligada diretamente aos processos de rotinização das atividades que são imprescindíveis para que os estudantes compreendam os ritmos do professor e da aula, bem como compreenda os rumos que o professor pretende com a matéria de ensino que leciona.

As categorias apresentadas contribuíram para a organização das observações em campo e nos momentos de organização das informações coletadas. Os processos acima assinalados, quando vividos pelo professor que busca a construção de uma prática que rompa com a tradição da Educação Física sinalizam para possibilidades de outras formas de orientar as aulas dessa matéria de ensino. Pode-se a partir daí, encontrar indícios da construção de uma prática compromissada com as aprendizagens e a reconstrução da cultura escolar da Educação Física.

2. 1. Relato do trabalho de campo

Muitos caminhos poderiam ter sido trilhados para chegar ao campo de estudo. Inicialmente a Secretaria de Educação de Vitória-ES foi pensada como uma alternativa, na qual seriam realizadas entrevistas com o Gerente de Ensino Fundamental e o Coordenador de Desporto Escolar. Outra possibilidade seria inquirir os professores do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo que trabalham com os estágios e as disciplinas de Educação Física escolar, pelo conhecimento parcial que possuem da realidade da Educação do município de Vitória-ES. Como outro caminho viável, também poderíamos estabelecer uma abordagem direta aos professores de Educação Física nos encontros de Formação Continuada oferecidos pela rede (muito embora esse

encontros não tenham ocorrido regularmente durante o ano de 2007) e cruzar todas essas informações.

Na primeira tentativa, fomos à Secretaria de Educação de Vitória-ES entrevistar o Coordenador de Desporto Escolar, que em 2007, acumulou, também, a função de coordenador da Formação Continuada da Educação Física. Esse encontro ocorreu em dezembro de 2006. Durante a entrevista, pudemos descrever as intenções de pesquisa e perguntamos se poderíamos gravar o diálogo; após ter assinado a autorização, começamos a explicar sobre o projeto.

Discutimos sobre o termo inovação, momento no qual expomos o que já tínhamos construído com o intuito de estabelecer uma orientação básica para iniciar a pesquisa. Embora ele acreditasse que as práticas possam ser denominadas como expomos, achava mais interessante o termo “práticas diferenciadas”, o que para nós não anula a idéia de inovação, já que esse termo também se refere a uma contraposição àquilo que sinalizamos como tradição nas aulas de Educação Física.

Para nossa surpresa, ele já estava com uma lista pronta com 10 professores e suas respectivas escolas, organizada junto com uma colega de trabalho que já tinha ouvido comentários sobre nosso projeto. Tal lista foi organizada antes de nossa conversa, ou seja, ele ainda não sabia quais eram as intenções do trabalho de pesquisa. Ficamos receosos com a lista, pois somos professor da rede municipal de Vitória-ES e temos identificado que existem muitos professores, tentando uma série de “práticas diferenciadas”, como ele mesmo coloca. Desde 2005, atuamos na rede de Vitória, primeiramente sob o regime de designação temporária e, a partir de 2006, como estatutário. Assim sendo, participamos de alguns encontros de formação continuada e percebemos que muitos professores que se mostram e apresentam alguns dos avanços realizados em suas escolas, não estavam presentes na lista. Isso frustrou nossa primeira tentativa e nos levou a pensar que a Secretaria de Educação poderia não ser o melhor caminho naquele momento.

Além disso, após termos detalhado como gostaríamos de desenvolver o trabalho, o Coordenador de Desporto Escolar, que já nos conhecia pelo fato de encontrarmos na rede desde 2005, inquiriu: “Por que você não investiga sua própria prática?”; isso nos aguçou a pensar em desenvolver o trabalho em dois espaços, na escola em que estivéssemos atuando e com um professor de outra unidade de ensino.

Muito embora tenhamos ficado preocupados com a lista apresentada ou, até mesmo, um pouco frustrados por saber que não estavam presentes na lista muitos professores que sabíamos, produziam elementos interessantes em suas práticas, fizemos mais uma tentativa. Solicitamos a uma assessora da Secretaria de Educação, a indicação de algumas escolas pelas quais tivesse passado e observado a construção de propostas interessantes realizadas por professores de Educação Física. Prontamente, ela se dispôs a ajudar. Apesar de sua boa vontade, acabamos caindo no mesmo caminho anterior. Antes de ela construir sua lista foi à pessoa, na Secretaria de Educação que, supostamente, mais tem conhecimentos sobre a Educação Física da rede, ou seja, a lista veio com características muito semelhantes a que tínhamos recebido antes, para não dizer com a mesma estrutura. Resolvemos então, abortar a idéia de partir de informações da Secretaria de Educação. Porém, saímos com mais uma idéia, a de estabelecer o estudo a respeito de duas práticas.

Desde então, percebemos que seria necessário pensar outro caminho para chegar ao campo, mas o processo iniciado foi produtivo, tanto que nos motivou a repensar na forma de organização/seleção dos colaboradores, agora nos incluindo. Achamos que seria prudente utilizar as referências que tínhamos dos encontros de formação continuada, principalmente, por ser um fator que facilitaria nossa entrada no campo, pelo bom nível de diálogo que temos com muitos professores da rede. Os encontros de formação continuada constituem um espaço profícuo para identificar os professores que inovam, professores que costumam ver dificuldade em tudo (usam o espaço como muro das lamentações, nada é possível, só as dificuldades existem) e ainda outros, que vão para o espaço de formação, por esse constituir um dia fora da escola.

Tendo em vista que a escolha do lugar para a realização da pesquisa também está ligada ao imaginário que construímos sobre o local que pretendemos investigar (FOOTE WHYTE, 2005), decidimos que partiríamos de nossas representações acerca das características que deveria ter um professor inovador. Desse modo, Rosa⁴ poderia ser vista como uma colaboradora em potencial, pois, a nosso ver, o professor que buscasse inovar tinha que ser corajoso, curioso e se expor a certo risco, embora com a prudência necessária que a escola exige. Além disso, deveria

⁴ Esse é o nome fictício que nossa colaboradora escolheu

estar preocupado com seu processo de formação continuada, apresentando ainda, uma organização cuidadosa dos procedimentos que o processo de aprendizagem-ensino exige, sem contudo, deixar que seu espírito criativo fosse limitado pela porções formais do trabalho pedagógico e pelas condições objetivas que os espaços-tempos da escola impõem.

Rosa sempre participou ativamente das conversas na formação continuada. Em uma dessas reuniões (realizada em novembro de 2006), ela nos abordou e perguntou se tínhamos sido professor de uma determinada escola da rede. Dissemos que sim, e perguntamos, por quê? Ela respondeu estar nessa escola e teve acesso ao projeto e ao *banner* que havíamos construído para a mostra cultural da escola, com o intuito de apresentar as produções realizadas no ano de 2005. Então, relatou que desejava realizar um enduro a pé na escola há muito tempo, mas não tinha idéia de como organizar, e queria que descrevêssemos o processo para que pudesse ter uma idéia de como encaminhar seu trabalho. Propôs ainda que nos encontrássemos num dia de planejamento para discutirmos mais sobre essa proposta de trabalho, condição que sinalizou para uma postura que busca novas possibilidades para o ensino da Educação Física, além de reconhecer na escuta atenciosa dos pares uma possibilidade de formação continuada. Apesar de termos agendado várias vezes, o encontro não aconteceu no ano de 2006.

Foi então que, cruzando nossa frustração com as informações fornecidas pela Secretaria de Educação de Vitória-ES com o interesse dela, pudemos vislumbrar uma primeira escola para fazer contato e começar as observações. Como havíamos combinado, o primeiro encontro foi para conversar sobre o enduro. Nesse mesmo encontro, solicitamos autorização para observar algumas de suas aulas, pois estávamos à procura de uma escola para desenvolver nossa pesquisa. Embora fosse nosso primeiro contato com possíveis escolas/campo, percebemos que estávamos diante de uma possibilidade potente para o desenvolvimento do estudo, por vários motivos: pela abertura que ela e a escola deram para que fizéssemos as observações; por a escola já ter uma cultura de receber estagiários, portanto, habituados com a presença de pessoas “estranhas”, fator positivo também, no que tange às interferências externas nas ações e posturas das pessoas; o interesse dessa professora em ampliar o acervo dos estudantes em relação aos temas da cultura corporal de movimento; sua disposição para a escuta atenciosa da fala do

outro com o intuito de buscar subsídios para sua prática; e, pelas características pessoais (curiosa, inquieta em relação ao fazer Educação Física na escola) se aproximarem do imaginário do que seria um professor inovador para nós. Fomos muito bem recebidos, apesar do olhar desconfiado de um professor de história, que foi superado assim que tivemos uma conversa e depois de ele ter buscado informações sobre quem éramos.⁵

A partir da efetivação desse contato, decidimos pelo desenvolvimento do trabalho de pesquisa na escola na qual atuamos e na escola de Rosa, buscando enfatizar o trabalho da colaboradora escolhida. No começo do trabalho vimos quantas dificuldades enfrentaríamos para realizá-lo nas duas escolas como observador-participante e como participante-observador. A quantidade de tempo necessário para transcrever e detalhar os relatos era grande. Fomos, paulatinamente, desistindo da idéia do estudo referente à nossa prática e de outra professora.

Com relação ao trabalho na escola na qual atuamos como professor de Educação Física, apesar de o desgaste e cansaço de já termos coletado muitas informações nas duas escolas, acabamos mesmo abortando a idéia de analisar os dois contextos e os diálogos que vinham sendo tecidos entre eles. O montante de trabalho e o tempo de duração do mestrado são dois motivos que inviabilizaram essa perspectiva inicial de trabalho, pois não podia desconsiderar que estava/estou como docente em outro contexto escolar. Nesse sentido, o processo de qualificação foi muito proficiente. Importa ressaltar que a decisão de abortar a idéia de analisar esses dois contextos para esse momento foi sábia, pois somente fomos nos dar conta da dificuldade que é organizar e descrever os dados quando nos debruçamos sobre as informações coletadas na escola de Rosa.

Nas observações do trabalho de Rosa, percebemos elementos peculiares na sua prática como: a forma como se dirige aos estudantes; como organizou, inicialmente, o currículo para o ano de 2007; como sistematiza o que é vivenciado nas aulas e como tenta resolver os conflitos que nelas surgem. Esses também foram fatores que corroboraram a escolha por essa professora. Após a definição do local onde

⁵ Esse professor possui um amigo em comum conosco. Então, solicitou algumas informações pessoais a nosso respeito. Depois disso, ele se tornou um informante importante, não central para o nosso trabalho, mas trouxe alguns apontamentos interessantes a respeito de direcionamentos da escola.

desenvolvemos a pesquisa, passamos a estabelecer observações de forma mais sistemática aos diversos momentos vividos na escola, por exemplo: atentamo-nos aos encaminhamentos que dava a aula para tentar concretizar o currículo, bem como o seu nível de flexibilidade; aos diálogos estabelecidos por ela com os estudantes; suas intenções com o que desenvolvia; as conversas de corredor; momentos de planejamento; participação nas reuniões de formação continuada oferecida pela rede; dentre outros configurados pela dinâmica da escola.

Como não influenciar nos eventos da escola? Essa questão nos acompanhou durante todo processo de pesquisa. Questão que identificamos não haver possibilidade de controle. É preciso administrar isso de maneira que não sejamos vistos no ambiente como *alienígenas* porque, como já relatamos, o que nos aproximou foi o *ser professor* de Educação Física da escola e o interesse de ampliação do acervo da cultura corporal de movimento dos estudantes. As possibilidades de troca entre pesquisador e colaboradora não podem ser negligenciadas pela ânsia de estabelecer uma relação de neutralidade com o ambiente de pesquisa, condição que numa etnografia, vislumbramos seja impossível.

Em uma etnografia, em todos os dias de observação são realizadas entrevistas informais, mas que fornecem dados muito esclarecedores. Cada momento que se busca entender porquê de atitudes e acontecimentos, constituem espaços-tempos de entrevistas, sem os quais muitas questões apresentariam um grau de dificuldade maior para compreensão. Para tanto, é preciso construir uma atmosfera de confiança na qual as perguntas sejam inseridas na forma de diálogo constante e corriqueiro para uma maior fidedignidade das respostas oferecidas pela colaboradora. Uma forma de construir essa atmosfera é se inteirar dos passos da aula, isso, desde o planejamento. Por esse caminho, é possível identificar mudanças de rumo daquilo que havia sido planejado e/ou situações novas que foram geradas pelas vivências da aula. Conversar sobre o que o professor está pensando e ajudá-lo, caso solicite, é uma forma de conquistar a confiança da colaboradora. Quando solicitada, a ajuda não deve ter caráter assistencialista mas, sobretudo, é preciso deixar claro que há uma preocupação com aquilo que vai ser feito, que existe todo um cuidado com aquelas produções. Esses caminhos utilizados foram muito positivos para que fôssemos reconhecidos não mais como um estranho, mas como

um integrante da escola, por todos, ou seja, começamos a fazer parte de sua paisagem da escola.

O nível de compromisso que se estabelece com os colaboradores no campo, também é um indicador da qualidade das informações que vamos obter. Esse indicador pode ser manifesto de várias formas, como: o retorno do pesquisador com as informações coletadas; a própria abertura de seu diário de campo para que o colaborador tenha a oportunidade de se ver dentro daquilo que está sendo registrado, servindo até como uma forma de validar parte das informações coletadas, do mesmo modo que pode auxiliar o professor a ampliar as reflexões sobre seu trabalho; algum tipo de auxílio caso seja solicitado, demonstrar que não está ali apenas com a intenção de “explorar”, mas que, na medida do possível, irá trazer contribuições para aquele espaço. A escola espera dos que a adentram alguma contribuição. Os sujeitos que nela atuam, como eles mesmos relatam, estão cansados da utilização pura e simples do espaço-tempo da escola como um local que servirá, apenas, para originar a escrita de artigos e livros. Que sirva para isso também, mas não de forma exclusiva. Precisamos estar atentos e dispostos ao embrenharmo-nos no campo, a dar uma contribuição à escola. Isso pode favorecer o acesso àquilo que se pretende como informação e sinaliza para uma postura ética e solidária com os sujeitos da pesquisa.

Aparentemente, nessa relação que estabelecemos com a colaboradora, houve uma aceitação tácita, devido ao fato de estarmos na sua escola observando e também vivendo um espaço como professor. Deixamos claro, desde o início, que não queríamos julgar sua experiência de forma maniqueísta; assumimos a postura que, provavelmente, esse trabalho proporcionaria mais amadurecimento para a nossa prática docente, o que de fato aconteceu. Como exemplo disso, em uma das várias crises vividas por nós enquanto professor regente nesse período, momentos em que os sofrimentos e angústias vividas no espaço de intervenção como docente nos fez inclusive repensar nosso futuro na profissão docente, Rosa, em nossas conversas, fazia questão de nos ajudar a repensar situações da nossa prática, bem como na forma de relacionarmos com o espaço e as pessoas do local de trabalho onde estávamos inseridos. Conversas que foram muito importantes para a permanência na área.

Segundo Foote White (2005), é de fundamental importância viver o espaço de pesquisa, contudo não podemos deixar de viver a pessoa que somos. Essa afirmação para nós foi muito importante, tendo em vista que, em diversas circunstâncias, reproduzimos práticas utilizadas por Rosa em nosso trabalho, momentos nos quais estivemos muito angustiados com o que acontecia em nossa escola, como: o espaço desfavorável para realização das aulas, estudantes que criavam muitos problemas durante as aulas pelos “vícios” que haviam sido construídos, historicamente, dentro dessa escola; ambiente pouco favorável à colaboração entre os profissionais. Foram fatores que tiveram grande peso no desenvolvimento de nosso trabalho (assim como Rosa, era nosso primeiro ano de intervenção nessa escola) que, nas conversas realizadas com ela, sua experiência sempre se mostrava como possibilidade de ampliação de nossa reflexão e ação no espaço em que atuamos. Nossas realidades estavam tão cruzadas que, coincidentemente, ela também tinha sido professora da escola na qual atuamos como docente. Conhecia bem o espaço e as pessoas que lá trabalham, falava com conhecimento de causa e como fazia para interagir e superar as adversidades.

Tendo em vista que as observações no trabalho de campo exigem minúcia, foram utilizadas quatro ferramentas com o intuito de contemplar ao máximo as vivências e os diálogos: o diário de campo; quando não era possível relatar imediatamente por escrito, nos intervalos entre uma aula e outra, utilizávamos um gravador digital⁶ para fazer uma gravação rápida das pontuações da aula, para depois escutá-las e transcrever as idéias; fotografias; e, vídeos.

Realizamos a entrevista com a intenção de compreender o processo de formação da professora e com a intenção de identificar fatores que contribuíram para a escolha da orientação teórica que busca dar às suas aulas. Após ter listado todas as perguntas propostas no projeto inicial e as elencadas no decorrer do trabalho de campo, fizemos uma análise inicial da relevância de cada uma das perguntas e o que já havia sido respondido com o trabalho de campo, então, após a análise das questões levantadas, buscamos estabelecer o diálogo com a professora.

⁶ Foi muito útil em determinadas situações de reunião, quando não conseguia anotar tudo. Nessas ocasiões, ligava o gravador digital e, com esse auxílio, complementava as informações.

Mesmo com todos os limites que nos imputam os estudos de caso, a estrutura comum às escolas, como: quadra, bola, bambolês, etc., organização de 50 minutos, período letivo compreendido em um ano, sala de aula estruturada da mesma forma, ensino de certo conteúdos; são elementos que podem favorecer para que as reflexões feitas a partir do contexto estudado possam contribuir para a construção de soluções de problemas em outros espaços-tempos. No entanto, vale ressaltar que não existe uma maneira universal de ensinar. Portanto, o uso prudente dos resultados das pesquisas é sempre o mais recomendado.

Para validar os dados coletados retornamos com o relatório contendo a organização e a descrição dos dados para que nossa colaboradora pudesse avaliar e identificar possíveis enganos e distorções, sugerir a retirada de partes do texto, caso entendesse que fosse inconveniente ou apresentasse alguma inverdade. Após a leitura, tivemos uma conversa frutífera sobre o texto. Rosa fez sugestões inclusive para encaminhamento da análise. Ela relata que, inicialmente, ficou um pouco assustada, pois o texto tratava, exclusivamente, da prática dela. No primeiro momento de nosso trabalho, quando estávamos inseridos no campo de forma sistemática, a intenção era trabalhar com dois contextos como descrevemos acima, contudo, apesar de termos coletado uma série de dados, tivemos que descartar o outro contexto, por dois motivos básicos: o volume de trabalho e tempo para desenvolvê-lo.

2. 2. Organização do trabalho descritivo/analítico

Nossa preocupação ao organizar a descrição foi buscar uma seqüência na qual pudéssemos ser o mais fiel possível com a realidade que vivemos como pesquisador. Então, buscamos apresentar o sujeito com quem dialogamos durante a pesquisa de forma a identificar caminhos percorridos por nossa colaboradora que auxiliaram na construção de sua atual prática.

Dedicamos um tópico para discorrer sobre o contexto no qual está inserida a escola, bem como, a atmosfera das interações na qual a prática foi concretizada. Para

determinar o contexto de um local de pesquisa torna-se imprescindível descrever alguns elementos, quais sejam: a) os que determinam o processo de aprendizagem-ensino: ambiente, matéria ensinada, nível escolar; b) os que se referem ao lugar (sala de aula) e às interações que ocorrem durante o processo de concretização da prática.

Consideramos prematuro tentar delinear o contexto de estudo sem viver o espaço, sem ouvir as pessoas que ali vivem, sem observar como elas interagem, ou seja, qualquer tentativa de contextualização da escola, sistematizada a partir das primeiras visitas, pode gerar interpretações enganosas. Mesmo que o tempo de observação seja, razoavelmente longo, a tentativa de descrição do contexto será sempre insuficiente e parcial, mas é necessária para que se tenha uma noção do espaço no qual foi realizado o estudo.

Buscamos destacar sob que condições materiais e estruturais a prática abordada emerge. Assinalamos ainda, os espaços e níveis de diálogos possíveis que ocorrem dentro da escola, que consideramos essenciais para que as práticas escolares consigam ser desenvolvidas.

No transcorrer do texto tecemos considerações sobre os avanços e limitações que são vividas pelos diversos sujeitos na interação nas aulas de Educação Física. Sinalizamos para as produções que são originadas a partir das limitações do contexto. Atentamos para a idéia de que, sem estudante não há aula, e não adianta o professor solicitar a participação. Processo que demanda uma luta por reconhecimento na qual os defrontantes entrelaçam as vivências com os diálogos e constroem novas formas de se relacionar. Destacamos que o professor não deve ser refém das vontades dos estudantes, mas que é preciso estar atento ao par dialético, interesses do professor e interesses dos estudantes, para que a partir dos conflitos que são originados, os sujeitos se reconheçam, mutuamente, como parceiros de interação nas aulas. São enfatizados a uma série de procedimentos adotados em aula, que perpassam pela sensibilização dos estudantes, seleção de conteúdos, modos de organização dos conhecimentos tratados em aula e formas utilizadas para avaliar o processo de aprendizagem dos estudantes e contribuição do professor para esse processo de ampliação do acervo relacionado à cultura corporal de movimento.

Muito se discursa em torno da idéia de estudante-sujeito e como o professor busca desenvolver níveis de autonomia deles, mas, pouco se registra como isso se materializa na aula. Nesse sentido, buscamos evidenciar a importância do diálogo para a construção da prática pedagógica de nossa colaboradora.

São ressaltadas às *maneiras de fazer* com que problemas fossem encaminhados durante as vivências da prática. Salientamos a importância que há no reconhecimento dos compromissos do professor com a formação humana dos estudantes. Além disso, chamamos a atenção para a forma como o SER humano, professor, reage a situações que assumem caráter negativo e positivo durante as aulas. Como as emoções motivadas por estímulos negativos, podem fechar os olhos para determinadas produções e, por estímulos positivos, podem levar o professor a viver sensações de êxtase, que potencializam sua auto-realização como professor.

3. EDUCAÇÃO FÍSICA E ESCOLA

A prática pedagógica na escola é fruto da tensão entre teoria e prática. Desse modo, a realidade escolar imputa àqueles que buscam investigá-la o exercício constante de reflexão acerca dos conceitos que são estabelecidos *a priori*, bem como, os que são elaborados durante o processo de pesquisa para compreensão e análise de determinados dados. Como Marques (2000a, p. 93) nos alerta,

[...] Não se pode, em nenhum momento, separar teoria e prática, como não se pode elas confundir como se não fossem uma e outra distintas, quer em suas positivities, quer na negação que fazem uma da outra. Nem a prática é realidade pronta e indeterminada, nem a teoria é sistema autônomo de idéias. Se a prática é ação historicamente determinada, produto e produtora, ao mesmo tempo, da existência social concreta, a teoria não é senão revelação das determinações históricas da prática, delas inseparável, mas delas distinta enquanto negação de realidades postas em separado e acabadas e do esquecimento das determinações da prática. A teoria nega a prática em seus imediatismos, assim como a prática nega a teoria dela desvinculada, exigindo-se ambas em reciprocidade ao negarem-se uma à outra.

Não se pode, desta forma, para a teoria e para a prática, estabelecer lugares distintos, nem no ensino escolar, nem no campo da atuação profissional. [...]

O exercício de articular teoria e prática, entendendo a teoria como um fundamento para a ação, abre a possibilidade para refinar a teoria com base no diálogo/tensão que essa trava com a prática, concomitantemente, esse embate, pode sinalizar para novas representações e construções da prática concretizada. Os professores nas aulas de Educação Física, notadamente, quando levam os estudantes a construir conceitos no intuito de que possam questioná-los de forma crítica e criadora, partem da referência de que o estudante é capaz de atribuir ao conceito em debate, um sentido/significado próprio, constituindo uma referência para sua leitura do mundo, nas relações que estabelece com os temas da cultura corporal de movimento. Ampliar as possibilidades culturais dos estudantes é um papel que a escola ainda pode cumprir de maneira potente, precipuamente, porque as construções, fruto de

conflitos entre os interesses dos sujeitos que fomentam o processo de formação humana dos estudantes e os próprios interesses desses, irão engendrar elementos para que, a partir da ampliação da formação cultural, sejam potencializadas novas formas de ser e estar no mundo. O estar no mundo como um ser histórico, não como um SER sobrevivente, mas como SER vivente, que explora as possibilidades e enfrenta os desafios de contextualizar a comunidade na qual está inserido, no mapa da cultura geral. Proporciona-se assim, caminhos para a contestação das situações de desrespeito mútuo, que vexam o indivíduo, como tentativas de sucumbir à existência do sujeito em seu contexto singular, submetendo-o às formas de cultura, socialmente, consideradas e veiculadas como legítimas para o consumo, que formam guetos consumistas transitórios que se sujeitam e aguardam novas reformulações das modas. Tais processos podem ser repensados tendo em vista que as possibilidades de ampliação dos saberes desencadeados pelas reconstruções que são feitas do conhecimento que é vivido durante o encontro social aula, podem ser potencializadas novas formulações conceituais que avancem para além da submissão acrítica das novas modas.

Isto posto, buscamos, então, elaborar um delineamento teórico que nos oportunize construir sentidos para a pesquisa que propomos, de maneira que possamos ampliar a compreensão sobre o objeto de estudo, bem como elaborar algumas sínteses que contribuam para a área da Educação Física, tanto no que se refere à formação de professores como à intervenção docente em diferentes contextos escolares. O balizamento que ora apresentamos vê como referência potencializadora o debate proposto por Honneth (2003a), que busca construir uma teoria do reconhecimento, assinalando que os conflitos sociais que tem motivações nas lutas por reconhecimento social, encontram nessa luta o ponto de partida para o processo de evolução da sociedade, ou seja, as lutas por reconhecimento propiciam um processo emancipatório dos sujeitos de interação envolvidos.

Honneth (2003a) busca colocar a categoria do reconhecimento como central para a reconstrução do pensamento crítico, assim ele advoga que os conflitos sociais têm, como natureza primária, a luta por reconhecimento. Assim, o processo de interação é constituído pelo reconhecimento mútuo que estão ancorados em três esferas: do amor, do respeito e da estima social. As esferas do reconhecimento estão ligadas a um processo de auto-realização e construção da identidade individual, assim como

da autonomia: a esfera do amor proporciona ao sujeito *autoconfiança*, a esfera do direito favorece ao desenvolvimento do *auto-respeito* e a esfera da solidariedade que propicia o desenvolvimento da *auto-estima*. Essas formas de reconhecimento são condições intersubjetivas básicas para que se possa pensar em estruturas universais de boa vida ou eticidade. Respectivamente, elas se materializam por meio de três princípios integradores, apresentados por Hegel e Mead, que foram refinados por Honneth (2003a): as ligações emotivas fortes, a adjudicação de direitos e a orientação por valores.

Delinearemos melhor a seguir as três formas de reconhecimento desenvolvidas por Honneth (2003a): na esfera do *amor* – pressupõe-se uma dependência completa inicial, que evolui para uma relação que proporciona aos sujeitos, possibilidades de construção da autoconfiança, que é fruto do desenvolvimento de uma autonomia na qual ocorre o reconhecimento de si próprio e do outro, como sujeitos independentes que interagem no mundo; na esfera do *direito* – orienta-se no pressuposto de que os sujeitos se reconhecem, reciprocamente, como seres humanos dotados de igualdade, que partilham as propriedades para a participação em uma formação discursiva da vontade, assim, a igualdade humana é vista como uma dimensão construída, historicamente e marcada pela extensão de atributos universais; na esfera da *solidariedade* – o pressuposto está ligado à idéia de uma estima social que permita ao sujeito referir-se, positivamente, a suas propriedades e capacidades concretas, podendo o sujeito encontrar, a partir de quadros compartilhados de significação, a valorização de suas idiossincrasias.

Para Honneth (2003a, p. 266),

[...] são as três formas de reconhecimento do amor, do direito e da estima que criam primeiramente, tomadas em conjunto, as condições sob as quais os sujeitos humanos podem chegar a uma atitude positiva para com eles mesmos; pois só graças à aquisição cumulativa de autoconfiança, auto-respeito e auto-estima, como garante sucessivamente a experiência das três formas de reconhecimento, uma pessoa é capaz de se conceber de modo irrestrito como um ser autônomo e individuado e de se identificar com seus objetivos e seus desejos.

A dimensão do amor está ligada à idéia de *saber-se-no-outro*, que se desenvolve até se tornar um conhecimento comum e desse modo, o reconhecimento advindo da relação amorosa proporciona autoconfiança aos sujeitos reconhecidos mutuamente (MATTOS, 2006). A dimensão do direito se engendra na medida em que desenvolvemos um saber sobre as obrigações que temos que observar em face do respectivo outro. Assim sendo,

[...] apenas da perspectiva normativa do 'outro generalizado', que já nos ensina a reconhecer os outros membros da coletividade como portadores de direitos, nós podemos nos entender também como pessoa de direito, no sentido de que podemos estar seguros do cumprimento social de algumas de nossas pretensões (HONNETH, 2003a, p. 179).

O reconhecimento nessa dimensão não mais se baseia nos preceitos de simpatia e afeição, mas na responsabilidade para poder dirigir o comportamento individual. O que pode ser respeitado em um outro ser humano?

[...] 'no reconhecimento jurídico' [...] se expressa que todo ser humano deve ser considerado, sem distinção, um 'fim em si', ao passo que o 'respeito social' salienta o 'valor' de um indivíduo, na medida em que este se mede intersubjetivamente pelos critérios da relevância social (HONNETH, 2003a, p. 184).

Forquin (1993) argumenta que precisamos admitir a possibilidade de que outro ser humano é possível, se vislumbrarmos pela esfera do reconhecimento do direito, surge a possibilidade de perspectivar nas aulas de Educação Física a construção de alternativas que busquem articular diferentes formas de fazer cultural que ampliem o horizonte dos estudantes quanto aos seus entendimentos de possibilidades de intervenção para si, e com os outros, nos diversos espaços-tempos de interação nos quais estiverem inseridos. Torna-se, então, essencial compreender simplesmente, como humanos, professores e estudantes na ação, sem ter que considerar a necessidade de estimá-los por suas realizações, pois os sentimentos que motivam as ações na aula de Educação Física são na mesma medida, intensos e contraditórios.

Honneth (2003a) sintetiza conceitos gerais de que trata, na sua teoria, buscando relacioná-los, assinalando que,

[...] o auto-respeito é para a relação jurídica o que a autoconfiança era para a relação amorosa é o que já se sugere pela logicidade com que os direitos se deixam conceber como signos anonimizados de um respeito social, da mesma maneira que o amor pode ser concebido como a expressão afetiva de uma dedicação, ainda que mantida à distância: enquanto este cria em todo ser humano o fundamento psíquico para poder confiar nos próprios impulsos carenciais, aqueles fazem surgir nele a consciência de poder se respeitar a si próprio, porque ele merece o respeito de todos os outros. No entanto, só com a formação de direitos básicos universais, uma forma de auto-respeito dessa espécie pode assumir o caráter que lhe é somado quando se fala da imputabilidade moral como o cerne, digno de respeito, de uma pessoa; pois só sob as condições em que direitos universais não são mais adjudicados de maneira díspar aos membros de grupos sociais definidos por *status*, mas, em princípio, de maneira igualitária a todos os homens como seres livres, a pessoa de direito individual poderá ver neles um parâmetro para que a capacidade de formação do juízo autônomo encontre reconhecimento nela (HONNETH, 2003a, p. 194-5).

Garantir o direito à participação de todos, constitui um diferencial relevante para as aulas de Educação Física. Logo, o *status* do mais competente tecnicamente, não pode determinar a participação dos sujeitos na aula, sob pena de não garantir que sejam incluídos os diferentes sujeitos como parceiros de interação na prática corporal, sendo todos considerados sujeitos imputáveis das responsabilidades que lhes cabem em relação à Educação Física como um componente curricular. Por sua vez, os excluídos *a priori* da condição de parceiro de interação na atividade, podem se eximir dos processos avaliativos sob o argumento de que não tiveram seu direito garantido. Assim sendo, a idéia de avaliação processual é negada pois, não há processo a ser avaliado. Essa é uma questão central ao se falar em democratização do conhecimento de que trata a Educação Física na escola. “Viver sem direitos individuais significa para o membro individual da sociedade não possuir chance alguma de constituir um auto-respeito” (HONNETH, 2003a, p. 196). Nesse sentido, pudemos vislumbrar com Honneth (2003a, p. 197),

[...] que um sujeito é capaz de se considerar, na experiência do reconhecimento jurídico, como uma pessoa que partilha com todos os outros membros de sua coletividade as propriedades que capacitam para a participação numa formação discursiva da vontade; e a possibilidade de se referir positivamente a si mesmo desse modo é o que podemos chamar de 'auto-respeito'.

Parafraseando Honneth (2003a), no que tange a *estima social*, a autocompreensão cultural de uma sociedade predetermina os critérios que orientam essa esfera do reconhecimento, sendo as capacidades e realizações dos sujeitos julgadas intersubjetivamente, de acordo com a forma como cooperam para implementar valores culturalmente definidos. Podemos identificar nesse momento, uma aproximação com os núcleos semânticos da cultura que apresentaremos em tópico posterior pois, a idéia de cultura-valor, ligada à tradição de certa transmissão cultural de uma geração à outra, a idéia de cultura-alma na qual os grupos proclamam identidades, bem como a idéia de cultura-mercadoria em tempos que o consumo tem determinado o surgimento de uma série de interesses e práticas corporais novas, contribuem para a formação de guetos e induz novamente o engendramento de outra forma de cultura-alma, entretanto, com tempo determinado para iniciar e encerrar a nova alma-coletiva (comentaremos sobre esses três núcleos semânticos relacionados à cultura no tópico a seguir). Isto posto, identificar inicialmente as referências culturais que orientam o contexto no qual se realiza o trabalho docente pode potencializar a intervenção pedagógica. A estima social como “[...] forma de reconhecimento recíproco está ligada também à pressuposição de um contexto de vida social cujos membros constituem uma comunidade de valores mediante a orientação por concepções de objetivos comuns” (HONNETH, 2003a, p. 200).

Honneth (2003a, p. 209) assinala que a solidariedade é como “[...] uma espécie de relação interativa em que os sujeitos tomam interesse, reciprocamente, por seus modos distintos de vida, já que eles se estimam entre si de maneira simétrica”. Conceito ligado, principalmente, a grupos de resistência à opressões políticas, gerando um horizonte intersubjetivo de valores que proporciona aos sujeitos, reconhecer o significado das capacidades e propriedades do outro, desse modo, “[...] na experiência partilhada de grandes fardos e privações, origina-se num átimo uma nova estrutura de valores que permite mutuamente aos sujeitos estimar o outro por realizações e capacidades que antes não tiveram importância social (HONNETH,

2003a, p. 210). Nesses termos, valorizar a cultura da Educação Física vivida pelo estudante na escola, constitui um caminho interessante para lidar com os conflitos que serão gerados nos encontros de formas diferentes de pensar e viver a Educação Física da escola.

Ao propor uma teoria do reconhecimento Honneth (2003a, p. 156), afirma que

[...] são as lutas moralmente motivadas de grupos sociais, sua tentativa coletiva de estabelecer institucional e culturalmente formas ampliadas de reconhecimento recíproco, aquilo por meio do qual vem a se realizar a transformação normativamente gerida das sociedades.

Para esse autor as lutas por reconhecimento proporcionam a evolução da sociedade. Com base nessa afirmação, acreditamos que avanços relacionados à construção de outras formas de cultura de escolar da Educação Física que tenham como compromisso central a democratização do conhecimento que essa matéria de ensino trata na escola, se originam de uma série de cisões intersubjetivas⁷ entre estudantes e professores, haja vista que a diretividade em algumas circunstâncias resultam em situações de desrespeito mútuo entre os interesses de professores e estudantes, que gera o conflito. Os conflitos que são travados, nesse caso, de forma micro, dentro das aulas, são oportunidades para o surgimento de novos consensos intersubjetivos, sendo engendrados, inclusive, condições para a formação de novas vontades, antes desconsideradas como possibilidades legítimas para os seres viventes do encontro social aula.

A luta por reconhecimento possui uma base motivacional afetiva provocada pela experiência de desrespeito, que para Honneth (2003a), assim como o reconhecimento mútuo, também se manifesta por meio de três dimensões: 1) aquelas que afetam a integridade corporal (ele utiliza o exemplo do bebê que agride sua mãe, essa, mesmo com o sofrimento da dor não deixa de amá-lo, isso corrobora o processo de independência da criança em relação à mãe, construindo uma autonomia com base na autoconfiança); 2) a negação do status de igualdade do

⁷ Refere-se a uma condição inicial para origem dos conflitos. Representa um fundamento, a qualidade causa do conflito.

sujeito, que tem seus direitos negados, minando a possibilidade do auto-respeito; 3) o ato de referir-se de maneira negativa a indivíduos ou grupos.

Segundo Honneth (2003a) o elo psíquico que conduz do mero sofrimento à ação ativa, pode ser cumprido

[...] por reações emocionais negativas, como as que constituem a vergonha ou a ira, a vexação ou o desprezo; delas se compõem os sintomas psíquicos com base nos quais um sujeito é capaz de reconhecer que o reconhecimento social lhe é denegado de modo injustificado. A razão disso pode ser vista, por sua vez, na dependência constitutiva do ser humano em relação à experiência do reconhecimento: para chegar a uma auto-relação bem-sucedida, ele depende do reconhecimento intersubjetivo de suas capacidades e de suas realizações; se uma tal forma de assentimento social não ocorre em alguma etapa de seu desenvolvimento, abre-se na personalidade como que uma lacuna psíquica, na qual entram as reações emocionais negativas como a vergonha ou a ira. Daí a experiência de desrespeito estar sempre acompanhada de sentimentos afetivos que em princípio podem revelar ao indivíduo que determinadas formas de reconhecimento lhe são socialmente denegadas (HONNETH, 2003a, p. 220).

Honneth (2003a) reporta-se a estudos de John Dewey relacionados à concepção de sentimento humano, com o intuito de tornar essa tese plausível. Assim sendo, ressalta que os sentimentos têm sua referência nas vivências do ser humano, na dependência de serem positivas ou negativas com a efetuação das ações

[...] ou eles acompanham, como estados de excitação ligados ao corpo. A experiência de 'comunicações' (com coisas ou pessoas) particularmente bem-sucedidas ou eles surgem como vivências de um *contra-choque* (grifo nosso) de ações fracassadas ou perturbadas. [...] os sentimentos negativos como a ira, a indignação e a tristeza constituem o aspecto afetivo daquele deslocamento da atenção para as próprias expectativas, que surgem no momento em que não pode ser encontrada a seqüência planejada para uma ação efetuada; em contrapartida, o sujeito reage com sentimentos positivos como a alegria ou o orgulho quando é libertado repentinamente de um estado penoso de excitação, já que ele pôde encontrar uma solução adequada e feliz para um problema prático urgente. [...] os sentimentos representam de modo geral as reações afetivas no contrachoque do sucesso ou do insucesso de nossas intenções práticas." (HONNETH, 2003a, p. 221).

Os sentimentos nas aulas de Educação Física se confundem porque, quase que simultaneamente, várias sensações e sentimentos são desencadeados durante as vivências. Nessas aulas as pugnâncias fazem parte dos conteúdos básicos. Como trabalhar a Educação Física, sem discutir a competição? Como discutir outras formas de viver a competição senão experimentando formas existentes? Nesse experimentar, que representa boa parte da aula de Educação Física, surgem as ações e reações que originam os conflitos na aula para serem resolvidos, demandas que obrigam a criação de uma série de estratégias para que seja garantido que os diversos parceiros de interação possam se reconhecer mutuamente, como sujeitos históricos, participantes ativos da construção dos consensos necessários para a evolução do tema abordado na aula.

O contexto influencia a forma de reação dos sujeitos que vivem experiências de desrespeito. Nos debates e organização de aula que visam o esclarecimento e construção/elaboração de consensos coletivos para a ação, sinaliza para possibilidades de organização que podem ter um viés ampliado, haja vista que está dentro de um contexto de busca de formação de um cidadão emancipado/autônomo, que reconheça seu papel dentro do grupo e se entenda como imprescindível pelos seus parceiros de interação.

Mattos (2006, p. 26) assevera que

A esfera da eticidade deve abranger aqueles relacionamentos comunicativos que são produzidos no processo de modernização social e possuem um caráter institucional, ao mesmo tempo em que estão abertos a mudanças e readaptações. As etapas de eticidade constituem, na verdade, um processo interno baseado na auto-realização, no reconhecimento e na formação. Enquanto na família cada membro deve abrir mão de uma parcela de sua autonomia para chegar à auto-realização, dentro da sociedade civil cada membro se fixa sobre sua individualidade, a fim de conseguir satisfazê-la por meio da interação com outros parceiros [...].

O reconhecimento mútuo é visto como uma condição fundamental para a auto-realização. Complementar a isso, cabe ressaltar que Honneth (2003a) não observa o reconhecimento como uma simples valorização de grupos culturais, o tratamento que atribui a essa categoria é dado de forma ampla, condição que possibilita abrigar

reivindicações de vários tipos, tendo em vista o objetivo de garantir a instauração de formas de relação mais justas e respeitosas entre os sujeitos.

Honneth (2003a), em suas proposições destaca a existência de um contexto normativo que alicerça as representações e práticas sociais, sendo por meio do reconhecimento intersubjetivo que os sujeitos podem garantir a plena realização de suas capacidades e uma auto-relação marcada pela integridade. Assim sendo, pode-se inferir que os sujeitos são forjados em suas interações e que somente conseguirão formar uma auto-relação positiva caso se vejam reconhecidos por seus parceiros de interação. Tal afirmação é fulcral para o nosso trabalho, tendo em vista as relações de conflito que são despertadas pela situação de desrespeito mútuo quando se almeja uma prática com caráter inovador, ou seja, que irá romper com a tradição vivenciada nas aulas de Educação Física. Nesse ensejo, não se deve desconsiderar os sedimentos das formas de viver e pensar a Educação Física na escola, pois esses precisam ser considerados como um dos pontos de partida para originar e fomentar novas formas de reconhecimento intersubjetivo, com o intuito de que os sujeitos de interação tenham a oportunidade de num dado momento, estabelecer uma auto-relação positiva com as produções originárias dos conflitos entre os diferentes interesses constituintes da vida na aula.

Para Honneth (2003a) a eticidade alicerçada nos pressupostos do reconhecimento no amor, no direito e na estima social, possibilitam aos sujeitos condições para alcançar a auto-realização. Portanto, para nosso trabalho essa orientação teórica é importante, pois vemos nas formas de reconhecimento as possibilidades de mediação dos conflitos que ocorrem dentro das aulas que almejam uma prática pedagógica na Educação Física que, não apenas, desabone as tradições que eram vividas, mas que proporcionem ampliações das possibilidades dos estudantes para os seus momentos destinados ao lazer de forma justa e respeitosa.

Nos tópicos a seguir procuramos estabelecer algumas inter-relações entre os termos que utilizamos para analisar nosso objeto com a finalidade de construir uma teia que oriente a análise. Nesse sentido, pontuamos algumas questões sobre o termo inovação, a cultura escolar da Educação Física, bem como a aula vista como um encontro social de produção de conhecimento e reconhecimento.

3. 1. Inovação pedagógica

“Ensinar não é repetir; é reconstruir as aprendizagens”

(MARQUES, 2000b, p. 117).

O conceito de inovação presente neste texto foi elaborado para fins desta pesquisa e reúne um conjunto de intervenientes que influem nas aprendizagens no cotidiano escolar e se modificam de acordo com o momento histórico vivido. O intuito é proporcionar uma aproximação com a forma como tratamos o tema inovação na prática pedagógica em Educação Física construído ao longo do processo de pesquisa.

A assertiva de Marques (em epígrafe) nos coloca a pensar sobre o papel que a Educação Física veio/vem desempenhando na escola. O conceito de inovação no âmbito educativo veio sendo pensado e utilizado de formas diferenciadas ao longo dos anos. “Enquanto na década de sessenta e setenta, a inovação foi uma proposta predefinida para que outros a adotassem e instalassem em seus respectivos âmbitos, nos anos noventa, os trabalhos sobre o gênero destacam o caráter autogerador e diverso da inovação” (MESSINA, 2001, p. 226).

Como os professores têm organizado sua prática hodiernamente, com que intenções têm conduzido sua ação pedagógica? As aulas de Educação Física na escola devem primar, exclusivamente, pelo treinamento das destrezas motoras e o rendimento? “Devo rolar a bola”, quando não são oferecidas as melhores condições de trabalho?

O ato de aprender ocorre por meio do desenvolvimento de competências de relacionar, comparar, inferir e pela estruturação cada vez mais compreensiva, coerente e aberta às complexidades das articulações entre dados, fatos, percepções e conceitos (MARQUES, 2000a; MARQUES, 2000b), soma-se a isso, no caso da Educação Física, as diferentes formas do fazer corporal que podem ser potencializadas para os espaços-tempos de lazer. Esse processo gera a demanda por mudanças de posturas e na forma como são organizadas as propostas para as

aulas de Educação Física, almejando mais que incitar os estudantes a repetir atitudes pré-determinadas ou de momentos contínuos de *aulalivre*, nesse sentido procuramos desenvolver o estudo, com o intuito de visualizar caminhos que apontem para processos de aprendizagem-ensino que ampliem o acervo dos estudantes em relação aos temas da cultura corporal de movimento e intentem maneiras de ensinar que reconstruam as formas de aprendizagens dos estudantes sinalizando para a ampliação de alternativas de vivenciar e construir a Educação Física da escola.

As escolas constroem uma série de respostas no seu cotidiano que consubstanciam experiências assaz criativas. Nesse ensejo podem erigir experiências inovadoras que propiciem processos criadores que motivem estudantes e professores para um melhor desenvolvimento de suas tarefas e melhoria na qualidade educativa.

Este trabalho não tem a intenção de elencar técnicas consideradas eficientes ao ensino de determinados conteúdos, com o intuito de aplicar em outras escolas, com a mera finalidade de resolver problemas desencadeados dentro da particularidade e complexidade de processos de aprendizagem-ensino em contextos situados. O que nos interessa é potencializar e dar visibilidade às práticas inovadoras em Educação Física para proporcionar um debate acerca das produções, os caminhos que são percorridos para a elaboração dessas práticas, bem como os condicionamentos aos quais estão sujeitas tais produções. Essa postura visa fomentar novas formas de se pensar o processo de formação inicial e continuada de professores, do fazer teoria em relação ao cotidiano escolar e, também, estimular professores a reconhecerem, no avanço de seus colegas, possibilidades, de forma que essas sirvam para novas problematizações e que contribuam para fundamentar a elaboração de novas teorias que orientem a prática pedagógica.

Diariamente nos defrontamos com uma miríade de desafios, fruto das transformações da sociedade, que trazem à reboque novas exigências de respostas às necessidades educativas e formativas, e a Educação Física não está imune a essas transformações. A década de 1980 foi marcada por constantes debates e críticas à forma como se ensinava a Educação Física em virtude das finalidades a ela atribuídas, a partir das quais era tida como a base da pirâmide esportiva, como forma de preparar corpos saudáveis, disciplinados, fortes e alienados,

proporcionando saúde e aptidão física para o trabalho. O ‘movimento renovador’ da Educação Física operado por intelectuais, mais particularmente, no final dos anos 1980 e início dos 1990 (CAPARROZ, 1997), vai impactar nos cursos de formação de professores, de maneira que novas diretrizes de formação são perspectivadas, com o intuito de fomentar o processo de mudança de uma tradição construída na área. Esse movimento vai influenciar a construção das práticas consideradas inovadoras, que rompem com a tradição da Educação Física, pois, influenciam nas orientações da formação inicial e continuada dos professores.

Ao longo das últimas décadas, uma série de grandes reformas da educação foram objetivadas pelos órgãos gestores centrais. Muitas para atender aos imperativos de instituições financeiras mundiais sob pena de o país não conseguir obter financiamento externo para o seu desenvolvimento. Desse modo, as intenções com a realização de reformas, que levavam às escolas inovações técnicas que eram produzidas em outras realidades que não condiziam com as condições materiais e estruturais do sistema de ensino brasileiro, constituíram equívocos que vieram ocorrendo repetidamente, sem valorizar/ouvir/considerar (SANCHO GIL, 2001) o que fazem os sujeitos do processo de aprendizagem-ensino nas escolas e como viviam suas culturas escolares.

De outro lado, também há uma situação de conformismo dos professores e o interesse pelo fácil consenso teórico que viabilize mecanismos para reprodução/aplicação de conhecimentos nas aulas. Tal postura reflete um processo de formação (ou ausência deste) que não possibilitou perceber a realidade de uma forma mais criteriosa, na qual a forma “mais eficiente e o percurso correto” para o ensino de determinadas técnicas, gestos ou regras (no caso da Educação Física) eram tidos como a parte central, senão única, do processo de formação dos docentes. Nesse sentido, o ‘movimento renovador’ iniciado no final da década de 1970 e início de 1980, desempenhou papel de relevância, haja vista que propiciou os primeiros *insights* teóricos críticos questionando a construção/realização da Educação Física no período, bem como a sua subserviência ao regime político. Essa discussão influenciou a formação de professores no transcorrer da década de 1990 e anos 2000, contribuindo também para a elaboração de outras perspectivas de intervenção, agora com base em referenciais que advogam pela idéia de

transformação social, tendo a Educação Física nesse contexto a obrigação de proporcionar contribuições para a transformação da sociedade.

Os objetivos e metas pouco claros, construídos de fora para dentro, aplicados em instituições escolares podem gerar, por parte dos componentes da comunidade escolar, compromissos em níveis diferenciados em relação àquilo que se almeja para a formação dos estudantes. Situação que tem potencial para desarticular os processos da escola, consubstanciando ambientes pouco favoráveis para a construção de experiências compromissadas com uma educação pública de qualidade. Entretanto, mesmo em condições desfavoráveis, podem ser produzidas experiências bem sucedidas,⁸ talvez inovadoras, que não ganham visibilidade pelo pouco espaço que lhes são proporcionadas para que sejam reconhecidas pelos avanços que puderam ser alcançados. Contudo, não dá para atribuir à experiência bem-sucedida e/ou inovadora a responsabilidade de garantir educação de qualidade para todos. No entanto, pensar nas potencialidades que as práticas vividas oferecem para a construção de políticas públicas, buscando identificar como os sujeitos inseridos nos contextos escolares, constroem soluções para questões cotidianas e como amadurecem para enfrentar e conviver com questões que extrapolam sua alçada de responsabilidades, contribui para a materialização de reformas com um caráter mais democrático, consistente e mais coerentes com as realidades escolares.

Como então chegar a essas experiências se Elas não ganham visibilidade? Cremos que um caminho para esboçar uma resposta seja ir às escolas.

O termo “inovação” possui um caráter ambíguo, haja vista que, ao se tratar uma experiência como inovadora, pode-se estabelecer um tipo de comparação entre experiências na qual se atribua a uma, a noção de uma mais inovadora do que outra. Apesar dessas limitações, temos que considerar que “[...] a inovação não é atemporal nem abstrata, mas adquire significado quando historicizada e

⁸ “A utilização da expressão ‘experiências bem-sucedidas’ ou ‘experiências inovadoras’ implica o risco de qualificação de outras experiências como ineficazes ou, mesmo, como ultrapassadas, gerando um certo reducionismo na análise e na compreensão do trabalho realizado pelas escolas”. (ABRAMOVAY et. al, 2004, p. 33). Contudo, faz-se necessário para delinear melhor o objeto desta pesquisa.

contextualizada” (ABRAMOVAY et. al, 2004, p. 34). Portanto, esse caráter histórico deve ser observado ao se considerar experiências inovadoras em Educação Física. Nesse sentido, o estudo de práticas inovadoras pode potencializar novas proposições para a prática pedagógica em Educação Física. Complementar a isso, cabe ressaltar que a idéia de inovação se localiza menos na oposição entre o novo e velho e mais na atualização e/ou criação de mecanismos de recuperação dos processos de integração social (ABRAMOVAY et al., 2004). Essa fala coloca, em xeque, o que Sancho Gil (1999) expõe em relação à idéia de inovação como algo que faz inferência à novidade e não à reflexão, destacando que a novidade é uma característica do espírito da modernidade, com base nas idéias de desenvolvimento ilimitado.

Comungamos com a assertiva de Abramovay et al. (2004) por nos ajudar a pensar numa perspectiva de Educação que sinalize para uma tentativa de democratizar os conhecimentos que são tratados nas aulas. Além de possibilitar observar estudantes e professores como sujeitos históricos dentro do processo aprendizagem-ensino.

Sancho Gil (1999) destaca que, no sentido sociopedagógico, a inovação se apresenta em termos de atribuição como uma idéia prática ou material; por outro lado, pode ser considerada uma intenção deliberada de alcançar determinados objetivos. Objetivos esses, que se forem construídos a partir dos interesses dos parceiros de interação nas aulas de Educação Física, com base no reconhecimento mútuo dos interesses pessoais, com vista à consecução de uma auto-realização coletiva, poderão engendrar processos que consubstancie uma prática pedagógica que vise à democratização do conhecimento que trata essa matéria de ensino na escola.

A inovação que constitui o objeto dessa pesquisa representa uma ruptura com a forma como vinha/vem sendo desenvolvida a Educação Física em diversos contextos escolares, ou seja, com base exclusivamente, no pressuposto do treinamento das destrezas motoras e/ou com base na idéia de *aulalivre*, características que traduzem o que vem se constituindo como uma tradição no ensino da Educação Física na escola. Nesse ensejo, vale ressaltar que nosso entendimento foi sendo construído com base em dois componentes que distinguem a inovação, destacados por Messina (2001): a) a alteração de sentido, a respeito da

prática corrente; e b) o caráter intencional, sistemático e planejado, em oposição às mudanças espontâneas. Quando se fala em construir outras formas de se vivenciar a Educação Física, que não despreze, mas avance para além do treinamento das destrezas motoras ou a uma prática construída com base, exclusivamente, na idéia de *aulalivre*, podemos notar uma tentativa de inovação. Assim, o arriscar-se com prudência tem íntima relação com esse conceito, visto que o risco é planejado e intencional. Portanto, a inovação nas aulas de Educação Física deve ser vista, também, como uma prática que ocorre num processo histórico, no qual os sujeitos insatisfeitos com os olhares direcionados à forma como se desenrolam os acontecimentos nas aulas ou pelo sentimento de não-pertencimento ao grupo de saberes legítimos da escola, buscam romper com a perpetuação de determinadas formas de proporcionar aprendizagens. Dessa forma, a inovação pode ser definida “como processo multidimensional, capaz de transformar o espaço no qual habita e de transformar-se a si própria (MESSINA, 2001, p. 227).

Durante o processo de construção de uma prática pedagógica algumas questões podem se colocar como limitadoras do trabalho, por exemplo: a) resistências imprevistas no campo das tarefas a serem cumpridas; b) violação das normas morais. Isso tem potência para auxiliar a compreender o trabalho numa perspectiva inovadora, em virtude de ocorrer uma busca contínua pela construção de novas possibilidades para a cultura escolar da Educação Física. As resistências por parte de estudantes se manifestam em diversas ocasiões pela continuidade de formas cristalizadas de praticar a Educação Física na escola. O agente que busca provocar as mudanças com base nas concepções que construiu durante seu processo de formação, necessita criar modos de fazer com que a cultura existente e cristalizada não seja apenas negada, estabelecendo nexos entre aquilo que pretende com a intervenção da Educação Física na escola e os diferentes interesses envolvidos na aula. É justamente no diálogo/enfrentamento entre esses interesses concorrentes que podem se originar formas inovadoras de construir a prática pedagógica da Educação Física na escola.

O professor que busca construir sua prática pedagógica de maneira que rompa com a tradição da Educação Física, o faz por diversos motivos: pela necessidade urgente de desenvolver seu trabalho num contexto que ofereça sérias limitações materiais e de espaço; pelos compromissos políticos que tem com a formação humana dos

estudantes; pela busca de reconhecimento social de sua profissão ou como sujeito importante no processo de formação dos estudantes, dentre outros motivos. Podemos já sinalizar que a questão do reconhecimento assume papel relevante para nossa pesquisa.

O que move as pessoas na luta por reconhecimento é a busca de construção de um consenso intersubjetivo prévio para obtenção de um objetivo comum que, invariavelmente, está relacionado a experiências de desrespeito. A luta por reconhecimento pode ser enxergada como o motor dos conflitos entre uma proposição nova para a cultura escolar da Educação Física e a existente na escola. Na esteira de Honneth, os conflitos que interessam, são os que “[...] se originam de uma experiência de desrespeito social, de um ataque à identidade pessoal ou coletiva, capaz de suscitar uma ação que busque restaurar relações de reconhecimento mútuo ou justamente desenvolvê-los num nível evolutivo superior” (NOBRE, 2003, p. 19). Nesse sentido, a inovação de que trata este trabalho, está permeada pelos sentidos que os sujeitos atribuem à relação de desrespeito mútuo para a construção de relações de reconhecimento mútuo ou o desenvolvimento de formas de fazer a Educação Física num nível evolutivo, superior ao encontrado no confronto inicial, orientando o olhar para a possibilidade de viver a realidade de outras formas.

Esforços que almejem compreender as produções internas da escola, mais especificamente das aulas de Educação Física, podem gerar processos que desencadeiem uma série de atitudes que estimulem outros modos de formação de professores tanto inicial, no sentido de ampliar a reflexão dos processos vividos na aula quanto na continuada, nos quais sejam gerados entendimentos que visualizem nas contingências das práticas, um ponto de partida para pensar avanços para ela.

Para que sejam evidenciadas as inovações pedagógicas que surgem em decorrência das interações entre professores e estudantes, professores e professores nos diferentes tempos e espaços escolares, torna-se imprescindível uma maior aproximação com os contextos das práticas para compreender como são encaminhadas as aulas que apresentam fragmentos de inovações no decorrer da realização das vivências. Para tanto, adquire relevância a participação dos

professores nas investigações que intentam coletar dados para a elaboração de intervenções inovadoras (SANCHO GIL, 1999).

Reformas e inovações que se originam fora do espaço escolar, e são introduzidas na escola com o intuito de alcançar melhor “qualidade” para as práticas de ensino, costumam desconsiderar os saberes, as vozes e a cultura dos professores, sendo esses observados, em certas circunstâncias, como obstáculos às inovações. Tais investidas visam substituir o que existia nas escolas em relação às práticas e às linguagens existentes, partindo do pressuposto que ocorreria nas escolas processos de aceitação passiva pelos docentes no ato de receber e operacionalizar as propostas (SANCHO GIL, 1999). Esse pressuposto pode ser perigoso, ao deixar transparecer uma suposta passividade na relação docente-inovação-reformas, uma vez que nos usos/consumos que são feitos das propostas, como diz Certeau (1994), há produção, e isso precisa ser considerado. Os professores, por meio de usos e táticas, inserem na estrutura social/curricular, criatividade e pluralidade que modificam regras e relações de poder na relação com o poder instituído. De certo, os professores não estão, apenas, modificando sua prática diante das circunstâncias, mas estão em processo de formação continuada, seja pela idéia de autoformação, com base na reflexão pessoal, seja pela socialização profissional (OLIVEIRA, 2005).

Partindo da apropriação que é feita da proposta institucional, são originadas as práticas vividas e constituintes da cultura escolar. Entretanto, faz-se necessário que estejamos atentos ao caráter político com o qual são realizadas as apropriações das propostas, no intuito de identificar as intenções com que uma prática é elaborada.

A inovação pode aparecer como uma experiência com potencial para mediar as interações tanto internas quanto externas da escola, do ponto de vista das ações e dos valores que transmite. Para identificar/pesquisar as experiências inovadoras, é relevante considerar os diversos processos do fazer educacional de forma ampla, incluindo aí, as diferenças culturais, sociais e econômicas dos contextos estudados, no intuito de que consigamos compreender como são engendradas tais experiências.

Os esforços centrais desse estudo focalizam-se nos mecanismos que estão relacionados às práticas desenvolvidas nas aulas de Educação Física. Almeja

proporcionar maior visibilidade para essas produções além de gerar entendimentos de como são construídas as possibilidades. Como critérios para a escolha das experiências inovadoras em Educação Física, deve-se estar atento a alguns aspectos como: uma seleção de conteúdos que tenha como objetivo ampliar o acervo de conhecimentos dos estudantes, proporcionando além de conhecimentos novos, incitando para que esses sirvam para ampliar os olhares acerca de um determinado segmento da cultura corporal de movimento; as tentativas do professor em reconhecer possibilidades de elaboração de trabalhos coletivos na escola; identificação de formas de avaliar que contemplem dimensões para além do rendimento e das destrezas motoras, sem deixar de considerar essas dimensões; o estabelecimento da relação entre aprendizagens e realidade social, promovida por meio da democratização do ensino dos temas relacionados à cultura corporal de movimento.

Um percurso realizado pelos professores que buscam romper com a tradição da Educação Física caminha no sentido do que muitos estudiosos colocam sobre a forma de organização de aula, na qual os estudantes, mesmo com suas limitações no campo do saber relacionar-se, são incentivados a trocas de experiências durante as vivências, ou seja, estudantes que dominam melhor um determinado segmento da cultura corporal de movimento, relacionando-se com estudantes que possuem maiores limitações. Na aula, tal postura limita a separação dos grupos por nível habilidade, evitando concentrar a atenção apenas nos que sobressaem tecnicamente numa determinada prática, segregando os menos “aptos”. Essa alternativa intenta catalisar o conhecimento dos estudantes que têm mais experiência numa determinada prática tornando-os sujeitos da produção do conhecimento junto aos parceiros de interação na aula. Isso representa uma forma de organização de trabalho e para vida, inclusive a do próprio professor, na qual ele acredita e incorpora, atribuindo significados pessoais à forma de organização da aula, que é o momento motivador de movimentos feitos por ele dentro do espaço de intervenção e o levam a concretização de sua prática. Do mesmo modo que desencadeiam dentro do espaço de atuação, reações a tais movimentos que podem ser positivas ou negativas. Outro ponto importante para a atuação docente está diretamente ligado à maneira como o professor se relaciona com seu trabalho, no

sentido de ver-se dentro de uma profissão, nesse caso, a de professor, que pode gerar em momentos diferentes, níveis de compromissos diferenciados.

Durante a prática pedagógica, o trânsito entre a racionalidade técnica e a prática reflexiva constitui um encaminhamento relevante para a transformação das práticas vividas. Pode-se utilizar de uma reprodução de uma técnica de ensino como alternativa válida para a concretização da aprendizagem de determinados conteúdos, da mesma maneira que a problematização pode ser feita no intuito de avançar no conhecimento de forma reflexiva. Tais perspectivas não se anulam mas, em grande medida, se complementam para a realização do trabalho docente.

Não nos permitimos o equívoco de cristalizar um conceito de inovação, porque definir critérios não representa arranjar amarras, pois, como nos alerta Messina (2001, p. 232)

[...] mais do que nos interessarmos pela identificação de critérios para reconhecer inovações, poderíamos criar espaços que promovessem a possibilidade do pensar e do fazer reflexivos, em que as inovações teriam a oportunidade de apresentar-se, contradizer e transformar. Igualmente, o interesse central da rede de inovações se situaria, de acordo com esse esquema, antes na 'invenção' e recuperação de inovações do que na sua difusão.

Não basta estudarmos o ensino com a intenção de melhor compreendê-lo, sem entender melhor como fazem aqueles que ensinam com certo sucesso (GAUTHIER, 1998). Buscamos construir compreensões sobre como faz o professor de Educação Física que inova e como suas idéias são influenciadas. Como assevera Sacristán (2000, p. 9) “[...] não tem sentido renovações de conteúdos sem mudanças de procedimentos e tampouco uma fixação em processos educativos sem conteúdos de cultura”. Assim sendo, a busca por compreender uma inovação, nos remete a necessidade de gerar entendimentos sobre os processos de aprendizagem-ensino que são vividos durante as aulas. Visualizar novos conteúdos como possibilidades de trabalho faz parte do processo de inovação, isso não significa desconsiderar os que são usualmente tratados e que já fazem parte da cultura da escola. Deve-se focar como esse conteúdo é produto e produtor de novas oportunidades para a

vida dos estudantes, dos professores e dos demais membros da comunidade escolar.

3. 2. Cultura escolar da Educação Física: processos de luta por reconhecimento

A cultura (dominante/legítima) tem oferecido as pré-condições para a fundamentação da forma como estão organizadas as aprendizagens na escola. Forquin (1993) apresenta duas críticas ao conceito de cultura e seus usos pedagógicos aplicados à sociedade numa escala global,

Primeiramente, existe um risco não negligenciável de 'reificação' da cultura. Este fenômeno produz-se cada vez que se faz da cultura uma realidade 'substancial', que existiria independentemente das ações e das interações dos indivíduos, dotada de uma força específica, de uma dinâmica autônoma, de uma autoridade ou de uma dignidade próprias. Em segundo lugar, falar de sociedades atuais como se elas fossem 'monoculturas' não acaba por operar uma simplificação inaceitável? (FORQUIN, 1993, p. 125-6).

Complementar a isso, assevera que “[...] o pluralismo cultural não existe somente entre as nações, ele está no interior das nações, no interior das comunidades que as compõem, e os próprios indivíduos não escapam à lei geral da diferenciação interna e da mestiçagem” (FORQUIN, 1993, p. 126).

Na esteira de Guattari e Rolnik (1993, p.15), podemos identificar que o conceito de cultura apresenta um caráter reacionário, por ser uma maneira de separar atividades em esferas às quais somos remetidos, “[...] tais atividades, assim isoladas, são padronizadas, instituídas potencial ou realmente e capitalizadas para o modo de semiotização dominante – ou seja, simplesmente cortadas de suas realidades políticas”. Apesar dessas considerações sobre o caráter reacionário, pontuam questões que são relevantes ao destacarem três núcleos semânticos, quais sejam:

a) *Cultura-valor* – corresponde a um julgamento de valor, que determina quem tem cultura e quem não tem: ou se pertence aos meios cultos ou incultos. Surge com a ascensão da burguesia em substituição a outras noções segregadoras da nobreza,

tendo como foco a qualidade da cultura resultante de determinado trabalho (aqui a tradição é fortemente representada).

b) *Cultura-alma coletiva* – serve a toda espécie de ambigüidade na história. Nesse núcleo semântico todos têm cultura, portanto, podem ser reivindicadas uma série de identidades culturais. Essa denominação foi constituída em conseqüência de uma noção pseudocientífica, elaborada a partir do final do século XIX, com o desenvolvimento da antropologia. Consiste em isolar uma esfera da cultura, separando em atividades de semiotização, atribuindo a cada alma coletiva – povos, etnias, grupos sociais – uma cultura.

c) *Cultura de massa e/ou cultura-mercadoria* – não há julgamentos de valor, nem territórios secretos, a cultura são os bens. Cultura, neste termo, representa produção e difusão de mercadorias culturais, isso sem grandes preocupações em considerar os sistemas de valor distintivos da cultura-valor, nem tampouco os níveis territoriais de cultura compreendidos pela cultura-alma. “Não se trata de uma cultura a priori, mas de uma cultura que se produz, se reproduz, se modifica constantemente” (GUATTARI; ROLNIK, 1993, p.19).

A influência das mídias na tentativa de atender aos interesses do mercado incitando o consumo exacerbado de novas práticas e produtos legitimados por elas mesmas, fomenta o consumo de produtos ligados as tecnologias e desencadeia o desenvolvimento de novos gostos pelos estudantes da escola. As tecnologias dos aparelhos eletrônicos, bem como práticas corporais consideradas “profanas”, têm adentrado a escola de forma muito abrupta, e a escola em diversas situações coíbe práticas corporais e o uso de certos equipamentos, sem justificar de forma plausível ou provocar a reflexão sobre as motivações para o consumo e os impactos que determinadas situações têm nas ações propostas pela escola. Como se a escola pudesse se isolar das “novas tendências da moda” e não tivesse de alguma forma incitar o debate/reflexão com o coletivo de sujeitos que nela se relacionam, analisando de forma crítica as diferentes formas de usar e observar tais bens de consumo. Isso tem implicações diretas nas aulas de Educação Física que vão desde o consumo de um material esportivo de marca famosa, até práticas corporais que são mercantilizadas e que têm reflexo nas reivindicações dos estudantes, em relação ao que se vai tratar nas aulas.

Comungamos com Gattari e Rolnik quando asseveram que os três sentidos podem ser utilizados/estão em uso simultaneamente e se complementam em nossa sociedade. A escola está permeada pelos três núcleos. Eles coexistem dentro do espaço escolar e influenciam nas dinâmicas das relações da escola, gerando desejos de consumo de uma parte, despertando relatos saudosistas e lamuriosos de outra. As aulas de Educação Física trazem em seus contornos uma marca da tradição e do saudosismo relacionada aos conteúdos da cultura que tem sido ensinados/vividos nesse encontro social ao longo dos últimos 30 anos. Com base nisso, podemos inferir que essas práticas, precisam ser revisitadas para avaliação das concepções implícitas e a forma como essas são desenvolvidas durante as aulas, tendo em vista as influências que exercem no processo de formação dos estudantes.

As reflexões aqui expostas constituem uma alternativa ao se analisarem as práticas culturais ou sumariar a produção da cultura escolar na atual conjuntura. O empreendimento educativo tem por responsabilidade a transmissão e perpetuação da experiência humana considerada como cultura, ao mesmo tempo em que se movimenta no sentido de construí-la e reconstruí-la a partir de códigos próprios. A cultura constitui o conteúdo substancial da educação. Cabe ressaltar que a educação não transmite a cultura, ela transmite algo da cultura, elementos dela, entre os quais não há homogeneidade. A educação escolar supõe, então, uma seleção da cultura e uma reelaboração desses conteúdos que serão transmitidos às novas gerações (FORQUIN, 1993), sendo atribuídos significados próprios para os seres que a vivem.

A seleção cultural é necessária, porém varia de acordo com a instituição e os sujeitos envolvidos. O currículo da escola representa a seleção da cultura que ela pretende tratar (FORQUIN, 1993). Nesse sentido, a Educação Física como um componente curricular, não escapa à realização dessa seleção. Entretanto, esse processo representa uma ambigüidade para a área, pois, por um lado, pode representar uma possibilidade de ampliação das representações culturais relacionadas à cultura corporal de movimento, por não ter vinculação a nenhum livro-guia, por outro, pode justificar a inércia nas aulas pela falta de uma orientação básica como ocorre nas outras disciplinas, além de abrir o precedente para seleção e justificação de qualquer prática como legítima. Obviamente que na prática, esse

qualquer, não se efetiva de forma simples, pois vai depender do confronto entre os interesses dos sujeitos que estiverem interagindo na realização das aulas.

A ambigüidade que se coloca para a área na ausência do livro-guia, oferece a possibilidade de ampliação da seleção e organização do currículo da Educação Física, inclusive favorece para que não ocorra um engessamento dessa disciplina, culminando no equívoco de trabalhar apenas com práticas cristalizadas pela cultura escolar. Vale ressaltar que um grande diferencial da Educação Física, a ausência de livro-guia, pode fomentar o desenvolvimento de práticas mais flexíveis e maior aproximação com os interesses dos estudantes, do mesmo modo que pode engendrar práticas no sentido oposto. A proposta de trabalho que desenvolvemos tem interesse nas práticas que se propõem mais flexíveis e compromissadas com o trabalho formativo que é desenvolvido junto aos estudantes. Enfatizamos a forma como o professor proporciona experiências aos estudantes com o objetivo de se aproximar de suas intenções como agente social que atua como professor de Educação Física, sem desprestigiar os interesses dos estudantes.

Não é possível pensar o currículo deslocado da experiência humana, tendo em vista que ele se refere a uma construção cultural. O currículo escolar é uma forma de ter acesso ao conhecimento, fruto de uma orientação seletiva em frente à cultura. Não é estático, constitui uma prática com caráter processual, tem sua função social ligada à realidade própria da escola e à forma como é enfocada num momento histórico e social e que, a partir de cortes transversais, permite a compreensão de sua construção (SACRISTÁN, 2000). Na concretização de um currículo é imprescindível atentar para os diálogos que vão potencializar o desenvolvimento de idéias que estão prescritas, ou a negação delas, ou seja, “o currículo praticado envolve as relações entre poder, cultura e escolarização, representando mesmo que de forma nem sempre explícita, o jogo de interações e/ou relações presentes no cotidiano escolar” (CARVALHO, 2005a, p. 96-7).

A escola privilegia os segmentos da cultura que possuem maior legitimidade social. Resta-nos perguntar: Como nas experiências inovadoras os professores lidam com a seleção cultural? Como administrar os níveis de arbitrariedade em relação à seleção? Como fica a questão da hegemonia? Como os professores compreendem o processo de esportivização das práticas e como isso impacta na construção do

currículo da/na Educação Física? Queremos ressaltar que nenhuma hegemonia é total, portanto há focos de resistência à imposição de formas de cultura consideradas legítimas. Nessa relação de resistência surgem conflitos, engendrados a partir de situações de desrespeito mútuo, que desempenham papel importante para a forma como os sujeitos irão reagir e buscar formas de reconhecimento mútuo por meio do conflito.

Um fator que tem determinado o tipo de cultura que é veiculada na escola, diz respeito ao funcionalismo atribuído às práticas realizadas pela escola, circunstância que acaba servindo de justificativa para muitas de suas ações e propostas de reformas. Quando se trata da instituição escolar, o funcionalismo, como afirmam Neira e Nunes (2006), corresponde a quatro funções: a) *acadêmica* – que teria a incumbência de proporcionar a adoção de normas, valores e comportamentos, a transmissão de conhecimentos e o desenvolvimento das habilidades cognitivas; b) *distributiva* – a escola funciona como um espaço de seleção social, pois garante àqueles que passaram por ela certo *status* social. Seria uma forma de garantir o discurso da igualdade social, pois todos teriam tido a mesma chance, sendo que os indivíduos que não freqüentaram essa instituição ou não tiveram sucesso nela, são desconsiderados; c) *econômica* – seria responsável por disponibilizar um cabedal de conhecimentos que possibilitaria a inserção no mercado de trabalho, estando a produtividade da nação e o nível de renda diretamente relacionados ao nível de escolaridade atingida; d) *política* – diz respeito a duas lógicas: 1) Pela apreensão de valores e hábitos da ordem social vigente, na qual se aprenderia a tolerar os outros, e, conseqüentemente, a tolerar discrepâncias sociais. Os professores assumem função primordial, por terem a responsabilidade de garantir oportunidades iguais de aprendizagem a todos os estudantes; 2) Manutenção do *status quo*, atendendo à lógica da sociedade dominante.

Ao se propor ensinar verdadeiramente alguma coisa a alguém, faz-se necessário que esse algo se constitua numa verdade para aquele que o ensina, pois a educação é educação de alguém, e se pressupõe que haja comunicação, transmissão e aprendizado de alguma coisa (FORQUIN, 1993). Essa questão nos remete à idéia de valor inerente ao que se ensina. Para Forquin (1993, p. 145)

[...] este valor inerente à coisa ensinada será essencialmente de ordem epistemológica: o que importa é ensinar coisas que sejam verdadeiras, conhecimentos objetivos, procedimentos intelectuais dotados de um poder heurístico. Caso se enfatizem outros objetivos que não os objetivos cognitivos da escolarização (por exemplo a educação da sensibilidade ou da motricidade, a educação moral ou social), serão outros critérios que não o valor de verdade que serão levados em conta, critérios talvez mais difusos, mais difíceis de identificar e de definir. Mas estes critérios não estão menos ativos, mesmo que negativamente, nos julgamentos que nós fazemos sobre as orientações estéticas, morais, ideológicas ou espirituais de um ensino, ou sobre o valor do que ele traz em matéria de capacidades motoras e manuais. De qualquer modo, exigimos a justificação, uma justificação que não é essencialmente de ordem pragmática (como pode ser o caso nas situações de 'training', onde as aprendizagens estão subordinadas a objetivos utilitários estritos e independentes de toda idéia de formação geral do espírito ou de desenvolvimento da pessoa), mas de ordem fundamental, de ordem ética, ligada a uma concepção do valor (valor de verdade, valor estético, valor moral, realização do ser individual e do ser humano genérico no ser individual).

Nesse contexto, podem ser percebidos elementos que sinalizam para as dificuldades que os professores de Educação Física encontram ao estabelecer critérios palpáveis na hora da seleção de conteúdos; o que pode justificar a relevância de se aproximarem dos interesses da turma, mas isso não significa reduzir ou ser submetido a eles, haja vista que a escola é um lugar constituído para o trato normativo de um conhecimento formal. Não podemos deixar também, de considerar que é muito relevante para a Educação Física na escola, buscar ampliar o acervo de experiências dos alunos no que tange à dimensão da cultura corporal de movimento, bem como de seus entendimentos sobre eles e sobre o saber relacionar-se, com o intuito de proporcionar aos sujeitos que interagem nas aulas, oportunidades de auto-realização.

Com base na idéia de Forquin (1993, p. 160-1), a educação por definição

[...] inscreve-se necessariamente num horizonte normativo, e é isto que distingue um processo de educação de um processo de informação, de comunicação ou de influência de uma pessoa sobre outra. Certamente a educação supõe tudo isto, a informação, a comunicação, o exercício de uma influência, mas ela significa sempre também alguma coisa a mais do que isto, ela supõe uma idéia de desenvolvimento, de aperfeiçoamento, de transformação positiva do indivíduo (ainda que indo no sentido de suas

potencialidades próprias, de seu poder próprio de auto-afirmação – no que ela se distingue do adestramento, do condicionamento e do doutrinamento), e postula assim no centro dela mesma, em estado explícito ou implícito, ativo ou latente, a presença do valor e de uma escala de valores.

O que é ensinado na escola constitui uma pequena parcela de cultura, sendo privilegiada a “versão autorizada”, sua face legítima (FORQUIN, 1993). É possível romper com essa lógica? Numa experiência inovadora em Educação Física, como fica a questão da legitimidade social, ou seja, o que está/é autorizado? Boto (2005, p. 61) nos traz a noção de que

A cultura que a escola produz deriva, em larga medida, do impacto das letras e da decorrente irradiação da cultura escrita por uma sociedade pautada por normas tácitas nos usos da fala. Trata-se de encontros e confrontos entre a cultura erudita e cultura popular mediante clivagens, filtros, disputas – sempre por uma via de mão dupla.

Isso tem impactado de forma contundente à Educação Física, de maneira que o esforço de síntese despendido nas aulas focaliza-se também num saber sobre o saberfazer, mas, sobretudo, é o saberfazer que predomina e tem apresentado fundamentos para a justificação desse componente curricular no contexto escolar. Portanto, precisamos visualizar maneiras de fazer com que tais elementos sejam considerados no espectro mais amplo da cultura escolar pelo seu valor educativo.⁹

Apesar de o saber-fazer (que se relaciona tanto a Artes, quanto à Educação Física) se apresentar como um ponto muito relevante para o desenvolvimento de processos de justificação, reside e resiste na escola a idéia do conteudismo conceitual, condição que provoca nos docentes da Educação Física a sensação, vontade ou mesmo necessidade de se afirmar pelo discurso de que a teoria está presente no trabalho e que se destinam momentos para que ela seja tratada de modo específico na aula (é preciso considerar que a Educação Física tem uma potencialidade de

⁹ A escola tem primado pela seleção e organização de certos saberes produzidos pela ciência e na sua transformação num corpo de saberes que será ensinado nas escolas. Nesse bojo, a Educação Física e Artes, encontram dificuldade para se legitimar como disciplina da escola, haja vista que seus conteúdos se baseiam em grande medida na produção cultural e artística da humanidade (SACRISTÁN, 2000).

diálogo/embate entre teoria e prática na vivência, que é muito próprio dessa disciplina, haja vista que seus conteúdos 'conceituais' se manifestam e se negam na aula por meio das experimentações). Parece que o essencial para ter um saber válido para a escola, diz respeito ao seu vínculo à escrita e à leitura, ou seja, se o estudante está escrevendo, está estudando. Isso incomoda, uma vez que, pensar na idéia de priorizar o saber-sobre-o-saber-fazer nas aulas de Educação Física é tentar forçar um caminho de legitimação que seja semelhante ao dos outros componentes curriculares. Mas, o que torna a Educação Física merecedora de estar no currículo, o que lhe confere singularidade? Não podemos ignorar aquilo que, em grande medida, tem subsidiado o processo de legitimação da Educação Física ao longo dos anos, o saber-fazer. Além disso, o saber-relacionar-se vem se constituindo como uma dimensão muito importante das aulas de Educação Física, tendo em vista que essa matéria de ensino aborda, essencialmente, questões que demandam o estabelecimento de interações em grande parte da aula. Encontrar a maneira de mediar momentos entre o saber-sobre-o-saber-fazer, o saber-fazer e o saber-relacionar-se será um grande avanço para as aulas de Educação Física, conseqüentemente, para a formação de professores.

A Educação Física para se justificar no currículo da escola deve ensinar algo que somente ela ensine, algo que seja considerado uma contribuição específica, para que ela possa se justificar como um componente curricular da escola. Nesse sentido, historicamente a área vem estabelecendo um debate fértil em torno do tema objeto de estudo da Educação Física. Contudo, sem pormenorizar, gostaríamos de apontar para a idéia de cultura corporal de movimento como possibilidade mais interessante para legitimar a Educação Física como um componente curricular da escola por apresentar as seguintes características: a) é uma construção histórico-social, fruto das mediações e relações humanas manifestadas por meio de práticas sociais específicas, tais como: jogo, esporte, dança, etc.; b) interessa-se no sentido/significado que o mover-se possui, que mediado simbolicamente o coloca no plano da cultura, o mover-se é entendido como linguagem; c) assume uma postura política no projeto mais amplo da sociedade (BRACHT, 2003).

Forquin (1993) afirma que é imprescindível que valha a pena o que se ensina. Nesse sentido, nos oferece uma compreensão relacionada aos processos de justificação do currículo, destacando dois níveis: as justificações de oportunidade e as

fundamentais. Quanto ao que ele denomina problemas de oportunidade, ressalta a necessidade de serem feitas escolhas, que variam segundo os contextos, recursos disponíveis, as necessidades sociais, as demandas dos usuários, as tradições culturais e pedagógicas. A justificção fundamental faz referncia à questão dos valores. Em outros termos, só podemos ensinar coisas que aos nossos olhos tenham valor formador. No que se refere à Educação Física, vemos que o tipo de justificção do currículo pode tangenciar as duas formas de justificções, o que vai determinar a intensidade do uso de um tipo ou outro será a cultura escolar.

Com base nesse pressuposto, podemos identificar práticas que apresentam elementos baseados numa tradição esportiva e com suas atividades, exclusivamente, voltadas para o treinamento das destrezas motoras e o rendimento ou então, utiliza o “rolar a bola”, constituindo isso, o segmento da cultura corporal de movimento que tem sido privilegiado nas aulas de Educação Física. Por outro lado, também são produzidas práticas que intentam romper com essa lógica, almejam construir outros caminhos e formas de conhecer, que ampliem as possibilidades de fazer corporal dos estudantes, bem como a ampliação de suas formas de analisar e relacionar-se com as potencialidades de diversos segmentos da parcela de cultura que a Educação Física trata na escola.

Forquin (1993) ressalta que, se considerarmos não o poder do professor em relação ao aluno, mas em relação ao domínio do conhecimento a ser transmitido, notaremos que as formas de proporcionar as aprendizagens serão mais criadoras e coerentes com as propostas e objetivos do ensino da Educação Física no contexto escolar. Desse modo, o professor terá maior capacidade para tomar iniciativas/decisões mais autônomas, tanto em relação à escolha dos conteúdos, quanto nas modalidades da ação pedagógica.

A aproximação com o contexto dos estudantes assume relevância para a elaboração do currículo da Educação Física, tendo no horizonte uma perspectiva que busque valorizar os diferentes interesses em relação às produções e vivências dessa matéria de ensino no contexto escolar. Por sua vez, tal aproximação deve se efetivar a partir de um olhar criterioso acerca das questões que serão sistematizadas a partir do confronto que será estabelecido entre as expectativas dos sujeitos de interação. Como nos adverte Canen (2001), ao comentar que, apesar de ser imprescindível a

aproximação com o universo cultural do aluno, devemos ficar atentos para não assumirmos uma visão acrítica de aceitação cultural. Questão que pode ser reforçada pelos argumentos de Forquin (1993), ao assegurar o caráter normativo da educação. Naturalizar a cultura e visualizar tudo como elemento de grande valor formador pode oferecer riscos, e nos mergulhar num relativismo perigoso em que tudo seja aceito, condição que para o tipo de educação que a escola se propõe, inviabilizaria essa instituição. Apontamentos relevantes poderiam ser engendrados a partir de compreensões sobre como os professores intentam a construção de novas formas de racionalidade junto com seus alunos. Nesse embate em que lidam com questões tão amplas, como é o caso das aprendizagens escolares, concomitantemente, as questões tão particulares que são as culturas locais, que encaminhamentos são realizados para resolver/enfrentar tais situações?

Forquin (1993) e Guattari e Rolnik (1993) se aproximam em virtude de sinalizarem para os perigos de tratar o termo cultura como coisa inquestionável que dita a priori como os acontecimentos deveriam suceder. Nesse sentido, não observar o caráter histórico das práticas no trato da cultura que a escola procura ensinar, pode conduzir a construção de uma prática descontextualizada e anacrônica. Assim sendo, a cultura deve ser compreendida como algo que transcende as fronteiras entre os grupos humanos e os particularismos, sendo necessário que sejam revistas as formas de selecionar, organizar e tratar a cultura dentro da escola. No que tange à Educação Física, práticas que intentem ampliar o acervo dos estudantes, almejando que sejam compreendidos os sentidos/significados das práticas, podem potencializar neles, outras formas de ver e se relacionar com o mundo, quiçá, até ser pensadas formas de aperfeiçoar a sociedade na qual a escola está inserida e da qual é produto e produtora.

Não podemos perder o enfoque de que a escola constitui uma instituição com muitas finalidades hodiernamente, dentre elas, a que deveria assumir maior relevância está a formação das futuras gerações. Dessa forma,

[...] não se pode limitar o ensino, seja ele geral ou liberal, à sua única função de formação das inteligências e de transmissão dos saberes. Mas também é verdade que é a função que ele está mais apto a preencher, por todo tipo de razões históricas, institucionais e culturais, função que nenhuma outra instituição pode atualmente

desempenhar com a mesma eficácia (ainda que se possa considerar esta eficácia insuficiente), num mundo onde os saberes cada vez mais volumosos e cada vez mais complexos devem ser comunicados a públicos cada vez mais numerosos. A escola não deve talvez transmitir senão saberes, mas deve-se reconhecer que ela faça, e que ninguém faz melhor do que ela, ainda que se possa muito bem imaginar outros canais e outras redes para outros tipos de transmissões (competências muito banais ou muito especializadas, crenças, atitudes e valores, a propósito dos quais não há consenso no seio da sociedade) (FORQUIN, 1993, p. 65).

Estudos sistemáticos a respeito da cultura escolar tem sido um desafio para pesquisadores de diversas áreas. Essa temática tem gerado uma infinidade de questões que incitam um maior número de estudos no/sobre o cotidiano escolar, do mesmo modo que produzem dificuldades e limitações na hora de se elaborar critérios rigorosos para a investigação e para as interpretações que venham a ser desenvolvidas.

O que nos leva a questionar, de que modo, práticas tidas como inovadoras são construídas numa determinada cultura escolar, ao mesmo tempo em que fazem parte de sua construção? Que processos estão envolvidos?

Para tentar apreender a complexidade da escola, faz-se necessário que estejamos atentos aos dispositivos de organização interna e as suas práticas, condição necessária para pôr em cena a perspectiva dos agentes educacionais (VAGO, 2003; VIDAL, 2005). Partindo do exposto, podemos perceber a necessidade de investigação e compreensão da escola como lugar de organização e produção de uma cultura particular, denominada cultura escolar. A escola não pode ser considerada um espaço de inércia cultural, que reproduz de forma linear os conhecimentos que são produzidos fora dela e, sim, como um lugar de produção de uma cultura própria. É importante ressaltar que o poder criador da escola (por diversas vezes pouco considerado) potencializa a produção de uma cultura própria dela, que vai além da mera reprodução ou negação do que é posto de fora para dentro da escola, mas representa possibilidades de construção de novas sínteses resultante da interação dos sujeitos que vivem o espaço escolar. A cultura escolar moderna repousa

[...] sobre saberes, hábitos, critérios de excelência, sistemas de valores típicos [...], e na qual não é possível ver o decalque puro e simples de uma 'cultura dominante' preexistente ou a expressão direta dos interesses de tal ou qual grupo de pressão exterior à escola, o que não a impede de se construir através de conflitos em função de dinâmicas sociais claramente identificáveis (FORQUIN, 1993, p. 17).

Vago (2003) ressalta que a cultura da escola não pode ser confundida com o que se entende por cultura escolar. A cultura da escola

[...] traduz uma determinada forma de pensar e de agir e resulta de um conjunto de significados e comportamentos que a própria escola, enquanto instituição social, gera e se esforça para conservar e reproduzir. A cultura da escola constitui, pois, um cenário socializador característico de cada instituição educativa (MORGADO, 2005, p. 75).

As características próprias da cultura da escola são construídas pelos diferentes sujeitos que nela atuam, representa um condicionante que pode dificultar o trabalho dos professores novatos que chegam à escola, principalmente, quando profissionais que há muito tempo vivem uma determinada instituição, vêem os ritmos da escola sendo alterados, fato que pode gerar uma série de estranhamentos. A partir desse estranhamento, as relações possíveis dentro dessa cultura da escola, podem ser de conformação ao meio ou com avanços inovadores no plano da aprendizagem dos alunos e da docência, inclusive na forma de construção de novas relações para o espaço.¹⁰ Portanto, quem chega, precisa respeitar algumas características que são próprias daquele espaço e ver que caminhos podem ser trilhados para contestar, ou não, os rumos que estejam sendo dados às propostas da escola.

Já a cultura escolar pode ser definida como “[...] conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto da escola” (FORQUIN, 1993, p. 167). Complementar a isso, deve-se considerar a cultura escolar como uma dimensão que

¹⁰ Cabe indagar em que medida os professores conformam seus ideais à cultura da escola, no sentido de almejar pertencer ao grupo, de se ajustar às necessidades dos alunos, etc.?

se constrói com base nas interações sociais que se desenrolam pelos seres vivos da escola. Para Forquin (1993) o que constitui o objeto mesmo do ensino, seu conteúdo substancial e sua justificação última, é a cultura. Como elementos e dispositivos constituintes da cultura escolar Vago (2003, p. 204) destaca: “[...] as representações, os tempos, os espaços, os agentes escolares, os conhecimentos e as práticas escolares”.

Como justificar uma prática que busque romper com a cultura da Educação Física existente numa determinada realidade escolar? Podemos argumentar sobre esse processo partindo do pressuposto que existem interesses concorrentes nas aulas de Educação Física e que, justamente, pelo estabelecimento de uma relação de reconhecimento mútuo, pode-se vislumbrar uma prática inovadora como alternativa à forma como a cultura escolar da Educação Física era vivida num contexto determinado. Assim sendo, o argumento que busca convencer o outro deve convencer e provocar mudanças, antes, em si próprio, como salienta Honneth (2003). Torna-se, então, necessário a construção de consensos normativos mínimos, como uma relação pré-contratual de reconhecimento recíproco, subjacente à relação de concorrência social, que se ancora no potencial moral que se efetiva na disposição individual de limitar, reciprocamente, a própria liberdade (HONNETH, 2003).

Aula: um encontro social de produção de conhecimento e reconhecimento

A aula constitui um encontro social no qual são estabelecidas relações de conflito que potencializam as aprendizagens dos sujeitos de interação, sendo proporcionadas as condições para a construção de consensos intersubjetivos normativos que irão orientar as condutas até o momento em que ocorrer uma nova cisão intersubjetiva, fruto de alguma situação de desrespeito mútuo. Nesse encontro social, entre-lugares de produção de cultura são engendrados, originando relações nas quais os defrontantes estabelecem o reconhecimento mútuo a partir de um novo consenso normativo. O encontro social aula é balizado pelo cruzamento de interesses de professores e estudantes que, com bases em suas premissas culturais, orientam-se no embate e criam as condições para a síntese de uma nova premissa. Esta premissa não será, nem a cultura do professor (utilizo cultura do

professor, pois na Educação Física a seleção dos conteúdos está imbricada com o processo de formação do professor, muitas vezes ex-atleta que trabalha numa perspectiva monocultural), nem a cultura do estudante (essa pode manifestar, objetivamente, como a cultura escolar da Educação Física veio sendo materializada na escola), mas, sim, uma nova dimensão da cultura escolar.

O olhar teórico inovador e politicamente essencial deverá “[...] focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais” (Bhabha, 1998, p. 20). Nesses entre-lugares que se encontram as culturas dos estudantes e a cultura que a escola se propõe a ensinar com a finalidade da formação humana, as relações são mediadas pela busca de reconhecimento dos indivíduos como seres históricos, numa orientação que enseje reconhecer que há outras possibilidades de experimentar e apreender as práticas culturais vividas na Educação Física da escola. Nesse interstício, a relação com base no carinho e no compromisso sincero com a formação humana dos estudantes, pode fomentar neles níveis diferenciados de adesão às propostas das aulas Educação Física, sendo o conflito mediado por meio da relação amorosa e de carinho. Temos que nos atentar que a Educação Física lida com práticas que carregam um rol de sentimentos e sensações muito intensas, que se manifestam quase que simultaneamente, mas que se inter-relacionam, intimamente, com o prazer e a possibilidade de auto-realização dos sujeitos.

O diálogo com a cultura dos estudantes é essencial para o tipo de prática que se pretende desenvolver. Nos momentos de articulação entre as culturas, a porção referente ao que o estudante traz não deve ser considerada periférica, pois, precisamos reconhecer os impactos que esses elementos tiveram na formação humana e intelectual deles. Tal consideração estabelece relações com a idéia de cultura-alma e mercadoria, haja vista as influências das mídias sobre o que os estudantes consomem e como as modas determinam as novas “tribos”. O terceiro espaço que se instaura na articulação de interesses dos estudantes quanto às aulas de Educação Física e os interesses de uma proposta que vislumbre contribuições relevantes para a formação humana, gera elementos para a compreensão de como a cultura escolar pode ser reconstruída com base na mediação que é estabelecida pela dimensão do carinho e do afeto que medeiam nos interstícios a articulação dos interesses de professores e estudantes. A atenção dada às produções originárias da

relação híbrida entre o que se compreende que seja o papel da Educação Física na escola pelo professor e o que interessa aos estudantes como espaço-tempo de prazer e liberdade, proporcionará oportunidades de construção de novas formas de viver e de legitimar a Educação Física na escola. Deste modo, a Educação Física reconhecida pelos estudantes com algo de valor formativo para suas vidas, potencializa mecanismos de ampliação da cultura vivida na aula, para o contexto da escola e para a vida dos estudantes fora dos muros escolares. Essa sensibilização dos estudantes a partir de suas culturas locais/individuais, tem efeito sobre a consciência de que sua mobilização para mudanças significativas no contexto em que vivem, constitui uma premissa básica para que na articulação da diferença cultural sejam possibilitadas novas formas de cultura que não seja nem uma, nem outra, mas fruto da relação de reciprocidade entre elas.

O hibridismo cultural acolhe as diferenças sem uma hierarquia suposta ou imposta, possibilidade aberta pela passagem das identificações fixas entre os interstícios, condição que nos faz inferir uma relação com o reconhecimento mútuo entre os parceiros de interação como coloca Honneth (2003a), sendo o sujeito reconhecido na relação pelo fato de ser humano e não pelos seus feitos. Por sua vez, nessa interação há limites que geram conflitos durante os processos de aula. Assim, faz-se notar a autoria dos sujeitos de interação no processo, que engendram fronteiras que precisam ser, de forma compartilhada, reestruturadas para que se possam construir consensos normativos para a ação dos sujeitos na aula. “[...] A fronteira se torna o local a partir do qual algo começa a se fazer presente [...]” (BHABHA, 1998, p. 24). As fronteiras são definidas por quem está dentro. Desse modo, o não-empenho passivo dos estudantes pode representar uma manifestação da negação às práticas, em virtude do não reconhecimento das propostas ou do sujeito de interação que as está propondo. Nesse ensejo, a relação de carinho e amor “desinteressado”, sendo fundada na relação de compromisso ético do professor com a formação dos estudantes, assume relevância para que o estudante possa aderir às propostas. A tradição de transmissão cultural baseada no estudante ouvinte, com o processo entendido de forma linear e centrado em padrões de comparação cultural passam por um processo de redefinição, no qual o encontro social aula defronta-se com limites impostos pela presença fortemente marcada da cultura escolar, construída ao longo da vivência dos estudantes pelos anos vividos na instituição e os usos e

apropriações que fazem para/e a partir do seu cotidiano, bem como o impacto das culturas que são produzidas para o consumo. Assim sendo, reforça a sugestão de Canen (2001) a respeito de conhecer melhor a realidade do estudante, pois isso pode sinalizar para possibilidades de intervenção com níveis maiores de adesão.

Nas intersecções dos diálogos produzidos a partir dos conflitos entre proposição da aula (interesses do professor e da escola) e interesse dos estudantes enquanto indivíduo histórico, podemos identificar um conceito que Bhabha (1998) sugere, para compreender o cruzamento das culturas: o *além*. Residir no *além* para Bhabha (1998, p. 27)

[...] é habitar um espaço intermédio, [...] ser parte de um tempo revisionário, um retorno ao presente para redescrever nossa contemporaneidade cultural; reinscrever nossa comunalidade humana, histórica; *tocar o futuro em seu lado de cá* (grifo do autor). Nesse sentido, então, o espaço intermédio 'além' (grifo do autor) torna-se um espaço de intervenção no aqui e no agora.

O interstício no qual as culturas estabelecem suas intersecções é contingente. A contingência vivida nas aulas refere-se a situações imprevistas, porém, passíveis de serem encaminhadas. Nas situações contingentes da aula, os tempos-espacos são reconfigurados num entre-lugar, que inova e interrompe a atuação do presente. "O 'passado-presente' torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver" (BHABHA, 1998, p. 27).

Apropriando-nos dos escritos de Bhabha (1998, p. 29), podemos afirmar que em um ambiente escolar, no qual os reconhecimentos sejam recíprocos, "[...] é o desejo de reconhecimento, 'de outro lugar e de outra coisa', que leva a experiência da história *além* da hipótese instrumental". Complementar a isso, Bhabha (1998, p. 29) afirma que "[...] é o espaço da intervenção que emerge nos interstícios culturais que introduz a invenção criativa dentro da existência". Essas invenções vão engendrar uma forma inovadora que forja as compreensões acerca do que a Educação Física vislumbra de contribuição como componente curricular gerando, assim, níveis de reconhecimento a respeito desse componente curricular e profissional que desenvolve o trabalho com essa matéria de ensino. Tais intervenções irão resultar na elaboração de significados para os sujeitos das práticas, bem como em

oportunidades de construção crítica de novos gostos pelo reconhecimento do valor formativo das vivências durante as aulas de Educação Física. As descobertas com relação a novas possibilidades de prazer que são realizadas pelos estudantes durante as aulas, a princípio não são compreendidas pelos estudantes pelo seu potencial emancipador. No decorrer do trabalho, na medida em que os estudantes vão avançando no conhecimento e esse, por sua vez, vai se tornando cada vez mais complexo, demandas corporais que não apareciam anteriormente, são provocadas durante os vivências-diálogos da aula.

A ampliação do repertório cultural dos estudantes pode despertar novos gostos, na medida em que potencializa alternativas de intervenção no cotidiano em que eles vivem. As novas aprendizagens proporcionadas aos professores e estudantes que interagem nos entre-lugares produzidos pelos encontros dialógicos entre as culturas que se confrontam na aula, favorecem o desenvolvimento da autonomia para que todos envolvidos no processo tenham oportunidade de realizar análises críticas das produções que são originadas. A aula então, pode ser vista como o entre-lugar de produção da cultura escolar, tendo em vista que se constitui na materialização dos interesses, tanto de professores quanto de alunos.

Uma das questões que precisa ser observada na inserção no campo, diz respeito à forma como estão estruturados os tempos e os espaços do local onde será desenvolvida a pesquisa, para compreender como os atores do processo de aprendizagem-ensino se movem, interagem, ocupam, sentem, em suma, como vivem os diferentes espaços-tempo e como eles são criados dentro da dinâmica da escola. Dada à quantidade de formas de pensar, organizar e usar o tempo na escola, faz-se necessário reconhecer a multiplicidade e diversidade dos tempos que constituem a ordem social e escolar: tempos de aprender; de lanchar; de conversar, descansar, de brincar e de fazer nada.

Nessa multiplicidade, eles são sempre 'tempos' pessoais e institucionais, individuais e coletivos, e a busca de delimitá-los, controlá-los, materializando-os em quadros de anos e/ou séries, horários, relógios, campanhas, deve ser entendido como um movimento que tem ou propõe múltiplas trajetórias de institucionalização (VAGO, 2003, p. 208).

A organização dos tempos, os critérios e a profundidade do trato dos conteúdos podem ser observados como um critério para consubstanciar uma experiência inovadora, como, também, a luta por reconhecimento como um componente curricular relevante para a formação dos estudantes. Da mesma forma, é importante observar a organização e distribuição dos tempos, tanto no que se refere aos tempos formais/institucionais destinados às aulas, por disciplinas, lanche, entrada e saída, assim como tempos vividos nas aulas e momentos entreaulas. Importa atentar para o que González (2006) ressalta, descrevendo que a Educação Física ocupa um não-lugar nos projetos curriculares das escolas. No caso das experiências inovadoras em educação física, como ficaria a ocupação do lugar no projeto curricular da escola? Que usos são feitos dos espaços e tempos que lhe são destinados para ser pleiteada alguma legitimidade num projeto curricular? Como caminha a Educação Física escolar em relação a um lugar próprio dentro da escola?

Certeau (1994) argumenta sobre um conjunto de práticas que são realizadas dentro de um sistema que, dependendo do lugar de onde se observa, não são perceptíveis. Podemos evidenciar o que ele denomina de movimentos microbianos, singulares e plurais, “maneiras de fazer com” na relação estabelecida com as estratégias postas pelo poder panóptico que, em virtude de sua perspectiva, não consegue visualizar que ocorre uma série de práticas do espaço. Por isso, tentar perceber como os grupos se apropriam dos espaços e como forjam subjetividades dissidentes vem se tornando um campo fértil para desenvolvimento de estudos na escola, mesmo essas não sendo institucionalizadas, constroem espaços alternativos nos quais, professores, alunos e demais componentes da escola se interrelacionam na busca de novos mundos, novos contextos escolares, novas contribuições ao processo de escolarização e formação dos estudantes.

Vago (2003) descreve o espaço como um dispositivo da cultura escolar capaz de esculpir corpos, e amplia a discussão afirmando:

Não apenas acontece educação *dentro* de um espaço determinado (o escolar), mas também que este, em sua projeção física e simbólica, cumpre uma função educativa fundamental. Nesta perspectiva, a ocupação do espaço escolar, sua divisão interna, suas aberturas para o espaço exterior, a delimitação de fronteiras entre o interno e o externo, e, mais que isso, a disposição e diferenciação dos sujeitos (alunos e professores, sobretudo) e dos objetos no

espaço, na sala de aula, no pátio, nas quadras, tudo isso cumpre um papel educativo da maior importância. É então que se pode falar de uma dimensão estratégica do espaço escolar (VAGO, 2003, p. 210).

Partindo do exposto, comungamos com Vago (2003), que seja imprescindível dar maior centralidade aos atores sociais e aos sentidos que atribuem às suas práticas, enfatizando as táticas que são mobilizadas na escola. Assim sendo, precisamos compreender de que forma os professores que constroem propostas inovadoras de trabalho utilizam os espaços previstos e não-previstos para as aulas de Educação Física, porque, se os espaços educam, como podem ser percebidas as apropriações e significações feitas tanto por professores quanto por estudantes? Sobre essa dimensão formativa do espaço discorreremos, no decorrer do texto, a respeito de uma organização bem interessante para os tempos e espaços da aula que nossa colaboradora encontrou para lidar com as limitações que o espaço físico lhe impõe.

4. COMPARTILHAR IDÉIAS: UMA ALTERNATIVA PARA A FORMAÇÃO

“Os grandes professores deixam marcas nos alunos, mas não no ensino enquanto tal” (SYKES, citado por GAUTHIER, 1998, p. 187).

Pensar num caminho para a sistematização do repertório de saberes dos professores pode oferecer oportunidades para que as marcas dos “grandes professores” fiquem na educação de maneira mais efetiva contribuindo para o processo de formação de outros professores. Conhecer como os professores que alcançam certo êxito em suas práticas as desenvolvem e buscam sua formação é importante para compreendermos o trabalho docente e potencializar a passagem do saber da jurisprudência particular à pública.

A epígrafe acima provoca reflexões importantes ao proporcionar uma idéia sobre os saberes profissionais que são produzidos no encontro social aula e que não são socializados. Assim, dificilmente, surgirão oportunidades de debates com os pares para tentar avançar nas produções para as aulas, mais ainda, porque os espaços-tempos dos professores dedicados a essas trocas de experiências não têm se consubstanciado como algo perene nas redes de educação.

As produções que são feitas nas salas fechadas precisam ganhar maior notoriedade como condição para um melhor entendimento dos saberes específicos que envolvem o ensino, pois o que se professa pode não corresponder ao que se concretiza na prática pedagógica. Mizukami et al. (2002), descrevem histórias secretas, sagradas e de fachada. Essas histórias são consideradas dilemas epistemológicos quanto ao conhecimento profissional, sendo definidas da seguinte forma: a) *histórias secretas* – acontecem nas salas de aula, pois podem ser

considerados lugares seguros, geralmente livres de interferência e de julgamento externo, onde os professores são livres para viver histórias da prática;¹¹ b) *histórias sagradas* – são constituídas por percepções da prática, apoiadas em teorias e partilhadas por professores e professoras, elaboradores de políticas públicas e teóricos; c) *histórias de fachada* – referem-se a histórias que freqüentemente são contadas pelos professores fora das salas de aula, nas quais se tomam na maioria das vezes, como *experts*. “As histórias de fachada possibilitam aos professores, cujas histórias são marginalizadas pelas práticas dominantes, manter suas histórias secretas” (MIZUKAMI et al., 2002, p. 54).

Não é possível determinar um período de inserção no campo que garanta uma sistematização capaz de apreender o desenvolvimento dessas histórias. No entanto, com base no pressuposto de sua existência, tornam-se profícuos os trabalhos de campo, para melhor compreensão e aproximação entre aquilo que se professa e o que se pratica mas, principalmente, para identificar elementos que potencializem a compreensão dos caminhos percorridos para elaboração desses discursos e práticas e como eles fundamentam o trabalho do professor. Partir da jurisprudência particular (os “macetes” que deram resultados para os professores resolverem seus problemas em aula) significa reconhecer nos desdobramentos gerados, potencial para o esclarecimento de uma série de questionamentos com base no que é de fato concretizado no trabalho nas salas de aulas dos professores e o que descrevem como explicação para o *que* fazem e sobre a maneira *como* fazem. Por meio dos estudos realizados nas salas de aula, a jurisprudência privada pode avançar para uma jurisprudência pública, favorecendo a constituição de um saber da ação pedagógica que auxiliará o docente na hora de julgar/decidir (GAUTHIER, et al., 1998).

No processo de aprendizagem dos saberes da docência (processo que ocorre por toda a carreira do professor, devido à complexidade da dinâmica escolar) surgem, diariamente, demandas que obrigam os professores a trilhar novos caminhos para alcançar avanços em relação ao desenvolvimento de suas propostas de trabalho. Portanto, o processo que teve seu início durante a formação inicial, deve ser

¹¹ No caso das professoras e professores de Educação Física, essa idéia não tem grande funcionalidade, pois a maior parte do trabalho realizado por essa disciplina ocorre aos olhos de todos aqueles que se dispuserem a observar, sujeito a todo tipo de avaliação.

entendido como uma necessidade permanente para a realização da prática pedagógica, a fim de que ideais e perspectivas não sejam perdidos/abandonados ao primeiro sinal de problemas. Assim sendo, podemos destacar dois níveis de saberes que envolvem a formação e intervenção do professor. Os dois, além de utilizados, são transformados pelo professor no seu contexto de atuação: 1) Privado – produzido pelo professor no próprio exercício do ofício; 2) Público – oriundo dos estudos das pesquisas, dos programas escolares e dos tratados sobre o ensino.

Apesar de o trabalho na escola apresentar uma série de questões imprevisíveis e que fogem ao controle, existe uma estrutura básica dotada de certa estabilidade. Mesmo tendo uma natureza contingente, os dados da situação nunca são completamente desconhecidos, há sempre algo que se repete no trabalho do professor (GAUTHIER, et al., 1998). Isso leva o professor a acessar seu repertório acumulado de saberes para fomentar suas ações na situação contingente vivida.

O trabalho do professor é altamente interativo, regido por um conjunto de regras e normas da vida institucional (GARIGLIO, 2005; GAUTHIER, et al., 1998). Objetivar um repertório de conhecimentos pode constituir um excelente instrumento de reflexão de partida, tanto para o professor experiente como para o principiante. Como asseveram Gauthier et al (1998, p. 355): “[...] agir é arriscar-se, e a prudência se revela como a virtude do risco, da iniciativa pessoal, iniciativa essa sujeita à reflexão, à deliberação”. Desse modo, microdecisões são tomadas em virtude das situações contingentes da prática pedagógica, tendo o docente, diariamente, a necessidade de se adaptar a novas situações, negociando com a complexidade do real, para enfrentar os novos desafios. Tal processo demanda a faculdade de julgar, nesse ensejo, importa visualizar uma jurisprudência pedagógica dentro de um contexto situado. O ensino pode ser visualizado como uma “[...] mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER, et al. 1998, p. 28).

Na mediação que o professor estabelece em sala de aula, deve tomar cuidado para preservar o jogo pedagógico com os diversos atores ali envolvidos, dando ao jogo um caráter processual e contínuo para que possam se reconstruir as aprendizagens (MARQUES, 2000b; GAUTHIER, et al. 1998).

Gauthier et al. (1998) sinalizam para uma cegueira conceitual que abarca algumas idéias preconcebidas há vários anos, que ancoram a prática do ensino a partir de algumas máximas, como: conhecer o conteúdo seria o suficiente para realizar o ensino; o apelo ao talento individual nato; o bom senso, como veiculado pela imprensa falada e escrita; a intuição, caminhando no sentido em que “mensagens da consciência” se confrontam com a própria razão do professor; a experiência como o único e exclusivo meio para o desenvolvimento na docência; ter a cultura como condição primeira para o “bom ensino”. Tais elementos, se observados de forma isolada, prejudicam o reconhecimento profissional dos professores, principalmente, tendo em vista que as profissões se caracterizam por possuírem um saber específico, formalizado. Além disso, impõe uma série de limites que vão conduzir a prática do professor a possibilidades de interações e visões de mundo simplistas. Notemos que as idéias preconcebidas acerca do que é necessário para ser um professor bem-sucedido, aparentemente, parece ter ligação com a idéia de cultura-valor, com base na tradição que gira em torno de algumas idéias e que acabam se constituindo em verdades que, em várias situações, podem inviabilizar aos professores a oportunidade de visualizar novos/outros horizontes/dimensões, para além dos já concebidos.

Faz-se mister a legitimação científica dos saberes da ação pedagógica, com o propósito de validá-los para que os professores possam fundamentar suas ações, para que não continuem recorrendo exclusivamente à experiência, à tradição, ao bom senso, saberes que não o diferenciaram muito de um cidadão comum (GAUTHIER et al.,1998). Isso faz erigir um questionamento importante, com base nos escritos de Gauthier et al. (1998): como a população, em geral, poderia reconhecer a pertinência e a especialidade de um saber pedagógico de alto nível, se os próprios docentes não o fazem? Complementar a esse questionamento, Gauthier et al. (1998), consideram que a emergência de um saber da ação pedagógica pode potencializar a transformação da prática docente.¹²

¹² Salvo os reducionismos possíveis, é uma contribuição interessante para sistematizar um repertório de saberes válidos para a formação de professores. A concepção de Gauthier et al., sobre a função do repertório sistematizado pelas pesquisas nos interessa, pois ponderam sobre a relação da produção e o uso que é feito do conhecimento pelo professor (maiores detalhes ver página 302, GAUTHIER et al., 1998).

O repertório de conhecimentos é normativo porque ao mesmo tempo em que ajuda a definir melhor uma prática profissional, fornece-lhes meios de ação considerados mais eficazes. Gauthier et al. (1998) argumentam nesse sentido mas, caso não se considerem os interesses pessoais e as histórias de vida dos professores, a reflexão se torna um tanto limitada se observarmos, apenas, aspectos direcionados à ação, sem considerar o professor como pessoa, bem como os outros sujeitos de interação no encontro social aula.

Dentro de um projeto de educação que tenha compromissos com a construção de uma sociedade mais democrática, justa e solidária, os professores deveriam ser vistos como protagonistas e não coadjuvantes. Eles precisam ser contemplados, nesse processo, como pessoas que têm uma série de desejos, anseios profissionais etc. e que lutam por reconhecimento para alcançar sua auto-realização. Importa observar os interesses pessoais dos professores no que diz respeito a sua profissão, bem como sua relação com essa, uma vez que tais aspectos podem ser fatores determinantes para aquilo que o professor pretende fazer das/nas suas aulas e como enxerga o resultado das produções delas originadas. Um processo de formação de professores, fundamentalmente, constitui um processo de formação humana, condição muitas vezes esquecida pelas pesquisas que intentam falar de formação de professores. A constituição de um referencial de partida para reflexão, pode trazer contribuições significativas para a formação e atuação dos professores nas escolas. Seria extraordinário determinar um conjunto de saberes no intuito de fomentar a formação de professores, de forma mais consistente para enfrentar situações contingentes da prática, que condicionem e travem o processo de aprendizagem, tais como: a resistência de estudantes ao desenvolvimento de certos encaminhamentos para as aulas, que constitui uma situação muito recorrente nas aulas de Educação Física, quando essa busca avançar para além da cultura escolar cristalizada; limitações ligadas à estrutura física e material das escolas, até mesmo, questões ligadas às intempéries climáticas.

Para contrapor/romper com a perspectiva funcionalista de educação que estabelece um caráter de educação compensatória, em que a escola supre a carência de cultura das camadas populares, com base numa visão etnocêntrica de sociedade humana (práticas que ainda estão presentes na edificação da cultura escolar em diversos contextos), faz-se necessário o engendramento de processos de formação

continuada que privilegiem momentos de compartilhar idéias entre os professores, quer seja dentro do espaço escolar, quer seja em encontros com os pares da área noutros espaços-tempos. Canen (2001) defende uma orientação para a formação de professores que caminhe na linha da apreciação da diversidade cultural e da quebra de estereótipos, com o intuito de que isso contribua para a construção de atitudes relevantes que provoquem mudanças dos processos de aprendizagem-ensino. O horizonte de sua proposta sinaliza para uma perspectiva intercultural crítica que contempla as diferentes demandas culturais que se manifestam no interior da escola, no intuito de que a intervenção docente contribua para a construção, nas futuras gerações, dos valores da tolerância e apreciação da diversidade cultural, sem indiferença. No sentido aqui expresso, só podemos aceitar a alteridade do outro, se reconhecemos que outra modalidade de ser humano é possível, e que reconheçamos, ainda, em reciprocidade, essa alteridade como sendo algo que faz parte de nós (FORQUIN, 1993). Para tanto, faz-se necessário que o processo de formação dos professores se efetive de forma contínua e em espaços de diálogos coletivos com os pares da área, tanto para compartilhamento de idéias, quanto para submeter o trabalho desenvolvido às críticas e avaliações necessárias para o amadurecimento do conhecimento relacionado ao trato pedagógico dado à matéria de ensino durante as aulas.

Cabe salientar o que Canen (2001) nos apresenta como possibilidade para um trabalho na escola que almeje uma prática transformadora. Para ela, faz-se necessário, como condição primeira para a mudança, o conhecimento concreto do estudante para viabilização de práticas contextualizadas e mais coerentes. Ela atenta para a necessidade de um maior conhecimento dos universos culturais dos alunos, e, o fato de valorizar de forma positiva os mesmos, potencializaria os saberes docentes no sentido de favorecer o diálogo entre culturas a partir do reconhecimento mútuo entre os parceiros de interação, como sinaliza Honneth (2003a). Contribuindo, assim, para o surgimento de novas possibilidades de construção da cultura escolar, fruto da tensão gerada no confronto entre as culturas dos sujeitos de interação no encontro social aula. Surge como uma questão pertinente o processo de hibridização, que representaria um terceiro espaço que não seria nem cultura dominante, nem subordinada, também não seria a soma das duas (BHABHA citado por NEIRA; NUNES, 2006). Se visualizarmos as práticas

inovadoras como uma cultura resultante, que surge em reação à forma hegemônica como a Educação Física tem se organizado dentro da escola, não podemos deixar de considerar que elas somente puderam ser configuradas a partir das práticas já existentes, podendo ser vistas como um produto das tensões entre três dimensões: 1) o que se espera de um componente curricular da escola; 2) o que alunos e alunas esperam de uma disciplina que tem em sua primazia fomentado o *saberfazer*, muito embora também abarque um *saber-sobre-o-saberfazer* e um *saber-relacionar-se*, e; 3) a visão de mundo, crenças, fundamentação, etc. do docente.

A aproximação com o universo cultural dos estudantes representa uma estratégia de formação e construção de saberes interessante para a ampliação das possibilidades, notadamente, na Educação Física que lida com elementos, precipuamente, relacionados aos momentos considerados de não-trabalho. Isso pode ser reforçado, pelo fato de propiciar aos estudantes nos locais em que se relacionam com outras pessoas, a possibilidade de inventar e reinventar uma série de alternativas para seu lazer.

Embora seja imprescindível que os professores desenvolvam certo nível de autonomia e se reconheçam como autores de suas produções, há uma carência de maior reconhecimento dos avanços produzidos nas aulas de Educação Física, realizados em diversas instituições escolares, bem como há limitações de espaços para divulgar e dialogar a respeito das práticas inovadoras que são construídas e sistematizadas em diversos espaços escolares, assim como, as frustrações e as limitações relacionadas ao trabalho docente. Pensar a complexidade da escola leva a considerar, como autores dessa complexidade os sujeitos que vivem e dão vida a esse cotidiano pois, ao se valerem de diferentes possibilidades estéticas, inventam novos/outros discursos para a educação (FERRAÇO, 2005). Nesse sentido, buscamos ressaltar que a existência de espaços que se configurem com base nas produções realizadas pelos sujeitos que vivem a escola, representa uma condição importante para a melhoria da qualidade dos processos da aprendizagem-ensino sendo, dessa maneira, potencializados processos de formação com base nas práticas vividas, nos quais os diálogos originados e as fundamentações solicitadas dêem corpo para a construção de consensos mínimos que auxiliem na orientação e estruturação do trabalho docente.

As situações e os problemas vividos na escola pelos professores não possuem resposta única, assim como o desenvolvimento profissional não é linear (SILVA, 2005). O professor precisa tomar conhecimento da produção de seus pares, mas isso somente não basta, também é necessário que, ao se defrontar com as questões de outrem, possam analisar, criticamente, o que produzem à luz de algumas teorias, até mesmo para contestá-las. Fomentar elementos para a sistematização da pesquisa do professor, talvez possa consubstanciar mudanças significativas para resolver ou, melhor, conviver com a enormidade de situações problemáticas que ocorrem durante as aulas.

O processo de formação continuada realizado pelos professores, integrados à dinâmica da escola, será influenciado pelos ritmos e entraves próprios do espaço escolar. O processo de aprendizagem-ensino é permeado por uma série de incertezas e contingências (KINCHELOE, 1997; GAUTHIER, 1998; MARQUES, 2000a, 2000b), assim a experiência profissional assume papel relevante para a formação docente, pois é na sua efetivação na prática que se rompem a autoconfiança da razão e o fácil consenso teórico, “[...] quebra-se a rotina do que é auto-evidente; as expectativas desencadeiam surpresas; o necessário se desdobra em contingências; multiplicam-se os riscos do dissenso; dissolvem-se as auto-evidências, as certezas e familiaridades” (MARQUES, 2000a, p. 204). O que nos incita a buscar uma melhor compreensão do tipo de influência que a cultura da escola exerce sobre os professores, tendo em vista que esta pode, ora motivar, ora desestimular a construção de suas práticas, constituindo uma dimensão importante para a forma como vai buscar efetivar a construção de sua prática.

A perspectiva do trabalho colaborativo então surge como uma questão relevante para a formação dos professores ao proporcionar o diálogo entre os diferentes componentes da escola. Demandas que surgem a partir do coletivo e para ele próprio, favorecem para que os sujeitos envolvidos reconheçam-se como parceiros de interação para alcançar objetivos comuns. Morgado (2005) nos alerta para a importância do trabalho coletivo, mas também advoga em favor da idéia da reflexão isolada como uma forma de garantir a individualidade do professor.

Vários estudos demonstram séries de evidências favoráveis ao trabalho colaborativo entre professores, afirmando que ele é indispensável e fomenta um melhor

aperfeiçoamento profissional (FULLAN; HARGREAVES, 2000). Apesar de os benefícios que a união de colegiados proporciona, há a necessidade de que sejam considerados certos paradoxos que ainda persistem, e devem ser objeto de reflexão. Se observarmos de forma acrítica, teríamos encontrado o eldorado da educação e não haveria mais problemas nas práticas docentes no que diz respeito ao seu papel nas aprendizagens dos estudantes.

Não existe nada de *automaticamente* bom acerca de um sistema de parceria. As pessoas podem cooperar para realizar coisas boas ou más, ou para nada produzir. As pessoas podem ver-se como colaboradoras pela colaboração em si. Um '*colegiado arquitetado*', [...], é capaz de, sem motivo aparente, afastar professores de atividades valiosas com os estudantes. Além disso, contrariando a opinião popular, é capaz de *reduzir* a inovação e as soluções criativas às situações individuais, tendo em vista que a susceptibilidade à inovação mais recentemente escolhida e o '*pensamento em grupo*' ganham a disputa. Conforme a psicologia básica, os grupos são mais vulneráveis ao modismo do que os indivíduos (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 22)

Comungamos com Marques (2000a, p. 208), quando assevera que a formação continuada é fruto

[...] de um empenho coletivo dos educadores situados no seio das instituições, organismos e movimentos sociais, sob a forma de programas ao mesmo tempo participativos, orgânicos-sistemáticos e continuados. Tendo sempre como referência básica a sala de aula assumida, não por professores isolados, mas por uma equipe dedicada ao trabalho docente solidário, nele deve articular-se a reflexão conjunta e o estudo em tempos programados, para que se faça ele mais integrado, mais adequado às particularidades de cada turma de alunos e mais qualificado em termos da compreensão teórica e das práticas conseqüentes.

Diante do exposto, vislumbramos a necessidade de que a formação seja entendida como contínua. Para tanto, espaços coletivos de debate precisam ser proporcionados pelos órgãos gestores, atribuindo a tais espaços caráter institucional e a compreensão de que eles constituem parte do trabalho docente. Portanto, torna-se imprescindível que esses espaços sejam criados nas escolas para o debate com o coletivo de professores acerca dos problemas que nela ocorrem mas, para além

disso, sejam discutidas as possibilidades que estão sendo construídas no embate diário. Complementar a isso, Ferraço (2005, p. 21) argumenta sobre uma concepção de formação continuada que deveria ser realizada “[...] em meio à redes cotidianas, evocando questões específicas, mas que não se reduzem ao local, e assumindo o cotidiano vivido enquanto espaço-tempo de análise da complexidade da educação”.

Cabe então a crítica a programas de formação de professores que teriam como fundamento de intervenção o treinamento técnico para cumprimento de tarefas, na qual seria possível, a partir de procedimentos produzidos em série, pré-determinados, nos quais os processos de aprendizagem-ensino ocorreriam simplesmente pela aplicação do que foi consumido durante o curso. Nesse caso, o sucesso do professor estaria ligado a sua capacidade de operar sob regras, livros guias, sendo desencorajados a se engajarem em atos interpretativos; numa visão técnica de ensino, na qual as regras gerais vêm para substituir as reais experiências dos professores (KINCHELOE, 1997). Esse modelo de formação ainda está muito arraigado nos cursos de formação de professores, o que contribui para a manutenção do pensamento utilitarista acerca dos conhecimentos que são produzidos historicamente. Em decorrência disso, a separação entre o que seria teoria e prática fica muito evidenciada.

Um argumento para objetivar um tipo de modelo que solucione os problemas da aula, diz respeito ao fato de essa ser um espaço em que ocorrem situações contingentes. Nela os professores estão sujeitos a cometer seus maiores equívocos, precipuamente, pelas emoções e o calor da hora, da mesma forma que estimula a vontade de acertar, suscitando possibilidades para o processo de auto-formação docente. A aula propicia um dos momentos mais profícuos para engendrar processos de formação. O cotidiano das escolas tem um grande poder de se reinventar, entretanto, na mesma medida, cria resistências a uma série de tarefas que são prescritas e ordenadas de fora para dentro.

A idéia de auto-formação assume grande relevância ao se falar em formação de professores, em virtude de ser um caminho para reconhecimento do professor como sujeito que possui níveis de autonomia para decidir e elaborar suas práticas. Tal perspectiva nos coloca a pensar sobre a proposta de construção de objetos de estudo a partir da própria prática do professor, como sinalizam Cochran-Smith e

Lytle (2002) para a pesquisa do professor, que parte de questões da prática. Essas possuem potencial para fomentar caminhos, evidenciar dúvidas e dificuldades para o desenvolvimento do trabalho docente, proporcionando ainda, esclarecimentos de como são feitas as predições, elementos que ao serem identificados auxiliam a produção de um conhecimento mais contextualizado pelo professor.

Sinalizamos então para a perspectiva de formação que tenha como horizonte a pesquisa do professor, por entender que tanto a individualidade como o trabalho colaborativo devem estabelecer um diálogo profícuo sem se anularem. Além de propiciar ao professor a oportunidade de produzir e socializar conhecimento com seus pares.

Para tanto, urge pensar numa perspectiva diferenciada de formação de professores que vislumbre outros níveis de relação entre histórias de vida, conhecimento acadêmico, produção de saber, sentimentos em relação ao trabalho e as formas de se relacionar com a profissão. A pesquisa do professor é um caminho com muitas limitações, principalmente por ser um processo pouco claro para a maioria dos professores da escola, assim como para os pesquisadores mais experientes. Portanto, tal perspectiva ainda precisa ser melhor delimitada a fim de que possa ampliar os horizontes da formação continuada de professores potencializando a construção de caminhos diferenciados para as aulas de Educação Física.

Para intentar a compreensão das práticas dos professores que buscam a construção de práticas inovadoras, faz-se necessário o esclarecimento de alguns pontos para que possamos avançar na formação inicial e continuada dos professores, como: como vem ocorrendo o processo de formação de professores que intentam a reconstrução das formas de aprendizagem? Onde buscam sustentação para suas idéias? Partem de que referenciais? Onde os docentes buscam auxílio para resolver os problemas? Em que medida um repertório de saberes reconhecidos como válidos pode auxiliar na reflexão e avanço nas práticas? São questões que precisam ser compreendidas para que sejam potencializados outros/novos processos de formação de professores.

Não temos a pretensão de resolver tais questões, mas apresentar indícios que favoreçam reflexões sobre os caminhos percorridos por uma professora que tem almejado reconstruir uma série de elementos da cultura escolar da Educação Física.

5. A AUTORA DA PRÁTICA COM QUEM DIALOGAMOS

Neste tópico tecemos comentários sobre Rosa, a autora da prática. Buscamos conversar sobre o que a aproximou da docência em Educação Física, fatos que determinaram suas escolhas, etc.

Rosa nasceu em Vitória-ES. Tem 39 anos. Sua trajetória escolar ocorreu em escolas particulares de porte na Grande Vitória. Até o ensino fundamental se considerava uma estudante média, mas não ficou de recuperação em nenhuma das séries. Suas aulas de Educação Física eram divididas por gênero. Era uma estudante preocupada com a participação de todas as suas amigas. Nesse período “a essência da aula era o esporte, mas tive ginástica olímpica, tive música e recreação nas séries iniciais... era prazeroso, e as aulas eram durante o horário regular”. O ensino médio realizado em outra escola, tinha outra visão de Educação Física. Ela era atleta da escola e a legislação garantia a ela o direito de não participar da Educação Física. “Jogava vôlei pela escola, por isso não tinha que freqüentar as aulas de Educação Física”. Então sua participação era esporádica nessas aulas, apenas quando estava muito afim.

É filha de professora de Educação Física. Foi muito estimulada a fazer esporte durante toda sua trajetória de vida. Jogou vôlei em boa parte de sua vida, a partir da adolescência. Só não chegou a ser profissional porque não era esse o interesse central para sua vida ou por ter medo do que poderia encontrar nas incertezas do esporte como ela afirma. Atualmente ainda gosta de jogar voleibol. Embora tenha acrescentado outras práticas ao rol de atividades ligadas aos seus momentos de lazer, por exemplo: o frescobol e esportes de aventura como o enduro a pé.

A opção pela Educação Física está imbricada com a relação que veio estabelecendo com o esporte durante sua trajetória, antes da universidade. Além disso, acreditava que iria ser jogadora na universidade, ou seja, iria fazer um curso para jogar, como ela ressalta: “[...] Achava que eu ia ser jogadora na universidade. Acho que eu, ainda, não tinha muito essa idéia do que fazia um profissional de Educação Física”.

Deixamos para comentar sobre seu pai depois de alguns elementos que contribuíram para sua inserção na Educação Física, pela relevância que a relação

com a profissão do pai teve para suas decisões profissionais. Seu pai era dentista. Rosa, assim como muitos estudantes de Educação Física, por possuir uma experiência, *a priori*, com uma determinada prática da cultura corporal de movimento, começou sua carreira como treinadora. E como isso se relaciona com sua afirmação na Educação Física e seu pai? No segundo período do curso, foi depositar um cheque que seu pai havia recebido por *UM* tratamento que havia realizado. Esse momento foi decisivo para que um novo passo fosse dado, pois acabara de perceber, não inicialmente, que viver com o salário de professor de não seria muito fácil. Contudo, algo que pudemos notar durante seu relato é que toda vez que se referia à Educação Física aumentava a entonação de sua voz de forma muito carinhosa, como uma pessoa que é apaixonada pelo que faz. Mesmo sendo apaixonada e querer viver as emoções que o trabalhar com a Educação Física proporciona, a condição financeira foi algo que a perturbou e a levou a se questionar sobre seus rumos profissionais. Nesse momento, trancou a faculdade e disse: “eu vou fazer odontolo!”. Foi trabalhar um tempo com seu pai no consultório, viu que mexer na boca de outras pessoas não era o que queria. Voltou para a Educação Física e abraçou a causa, ou melhor, a prática pedagógica. Resolveu: “É isso que eu quero!!”.

Embora o sacrifício de viver atrelado a uma profissão por causa do dinheiro, não tenha sido sedutor a ponto de determinar as escolhas para sua carreira, fica evidenciado que o poder público não pode e não deve contar que o professor assuma uma postura messiânica e se oriente pelo ditado popular: “a esperança é a última que morre!” Pois, como o próprio ditado diz, apesar de ser a última, a esperança também morre. Ainda é possível ver a paixão falar mais alto que o numerário descrito no contracheque, mas até quando isso dura?. Esse é um problema que precisa ser administrado por toda a carreira. Gostar do que faz pode ser uma condição importante para o tipo de trabalho que irá desenvolver, inclusive, para os argumentos que construirá para defender sua profissão como algo de valor para a sociedade. A forma como o professor se relaciona com a profissão é um condicionante muito relevante para os níveis de compromisso que estabelecerá com a prática pedagógica. Se não é o quanto ganha, o que motiva os professores a retornarem para a escola e continuar tentando? O que os move para que realizem seu trabalho de forma compromissada? Nesse caso, a relação com a busca por

reconhecimento tem, aparentemente, apresentado as motivações para a construção de argumentos que busquem afirmar a Educação Física na escola como uma área de conhecimento que possui uma contribuição relevante para a formação humana.

Após o reinício do curso, o desejo de ser treinadora reacende. Então, reiniciou sua trajetória como treinadora, atuando num time feminino das categorias de base de um Clube da Grande Vitória. Com o sucesso que vinha tendo com as meninas, pois havia sido campeã estadual, veio um convite para ser coordenadora de treinamento de uma escola particular católica de renome. “O salário era o dobro do Clube! E eu ... o dobro não!! Era o triplo e eu fui”, mas ainda continuou por um período no Clube. Após sua inserção como treinadora na escola, começou a apresentar um bom trabalho, responsável e preocupado com a formação das crianças e assim, não se restringia ao treinamento dos gestos motores, mas apresentava preocupações relacionadas com a idéia de *generosidade* durante as vivências dos treinamentos, com o intuito de que todos tivessem a oportunidade de jogar; postura que carrega desde os tempos de jogadora de vôlei.

O termo generosidade aparece nesse contexto sendo entendido no seu sentido mais amplo, que denota uma ação ou atitude generosa, que sente prazer e preocupação de conceder/dar; que distribui com intensidade sem que isso lhe cause inconvenientes, quem tem a capacidade de perdoar dentro da atividade, pois as aulas de Educação Física fazem com que os sentimentos emanem em profusão. O conceito de generosidade que em questão fomenta, ainda, a construção dos sujeitos como indivíduos que possam desenvolver suas atividades com base em atitudes nobres e leais para com seus parceiros de interação.

Rosa afirma que essa postura generosa e preocupada com a participação de todos, vem desde que era jogadora de vôlei (se pensarmos o vôlei como uma prática cultural construído historicamente, perceberemos que constitui uma modalidade na qual a participação do coletivo é essencial para que o jogo flua e seja prazeroso para todos). Talvez esse tenha sido mais um dos motivos que contribuíram para que Rosa não tenha considerado a possibilidade de investir na carreira de atleta, pois o caráter seletivo do esporte de rendimento é uma característica que condiciona, em grande medida, a participação dos sujeitos.

É importante notar que as condições salariais de um professor podem gerar muitas insatisfações e conflitos com a profissão. Por maior que seja a afinidade com uma determinada profissão, o estímulo salarial representa o reconhecimento do valor social do trabalho que se desenvolve. A subsistência do professor se origina do seu trabalho; dessa forma, é legítima a busca por melhores ganhos. Quando ela comenta, com aumento da entonação, que iria viver com o salário de professora de Educação Física, demonstra a insatisfação com os rendimentos que, atualmente, são pagos às pessoas que se inserem na docência, sintoma da precarização do trabalho do professor na escola, como sugerem Molina Neto et. al. (2006). É notório que o professor precisa ter compromisso com o que faz dentro das salas de aula, na mesma medida, torna-se crucial que existam contrapartidas. O discurso apaixonado pela educação ainda existe, mas não deve ser o único motor para o desenvolvimento do trabalho.

Durante sua trajetória como treinadora, em virtude da maneira como realizava seu trabalho, recebeu um convite para assumir as turmas de primeira a quarta série da escola católica, como professora de Educação Física, agora, do ensino regular. Nesse meio tempo, fez concurso para a prefeitura de Vitória e passou, foi então que assumiu a primeira cadeira como professora estatutária numa rede pública de ensino.

Além de suas vivências anteriores à universidade serem ligadas aos esportes, o curso de formação inicial era muito voltado também para a prática esportiva. Rosa concluiu o curso de formação inicial no semestre 1991/2, no Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo. “Na época que estive na faculdade o currículo foi discutido e reformulado. Porém não participei das discussões. Ele era tecnicista, tinha muito esporte e quase não havia teoria”. Contudo, relata que estabeleceu uma boa relação de aprendizagem na disciplina prática de ensino dois, com uma professora que havia retornado fazia pouco tempo do mestrado e trouxe na bagagem uma série de idéias novas relacionadas às diferentes correntes pedagógicas. Esse consiste no primeiro contato com outro referencial para além da exercitação que era vivida dentro do curso. Rosa possui pós-graduação em treinamento esportivo realizada na Universidade Gama Filho, no Rio de Janeiro, em 1992.

Em 1996, como havia sido aprovada para sua primeira cadeira na rede pública de ensino de Vitória-ES, optou por deixar o treinamento no clube, momento em que começa a se dedicar mais intensamente à escola. Nesse período trabalhava na rede de Vitória pela manhã, na escola particular como professora de primeira a quarta séries, à tarde e à noite trabalhava como treinadora nessa mesma escola.

Nas diversas conversas realizadas durante o período de inserção na escola, veio à tona a necessidade de um cuidado com a vida pessoal para que o professor consiga caminhar e enfrentar com maior tranquilidade os desafios da vida profissional. A vida pessoal determina muitas escolhas e rumos profissionais. Para Rosa, a construção de sua família teve grande relevância para a orientação da quantidade de trabalho que iria suportar ao optar por casar, ter filhos e dedicar-se a sua família. Para que isso pudesse acontecer, abandonou totalmente o treinamento e passou a se dedicar à família e ao trabalho na escola.

O momento de dedicação exclusiva à escola requereu da professora que começasse a repensar sua forma de se relacionar e concretizar a Educação Física. Os preceitos que orientam o treinamento com a finalidade de rendimento, o atleta que busca ser o melhor, o uso correto e eficiente das técnicas, no seu entendimento não poderiam ser aplicados à educação básica, não da forma como era trabalhada no clube e nas escolinhas. Rosa, então, constantemente, revisava esses conceitos, que aos seus olhos são fulcrais para o esporte de rendimento, sendo observados como referências que não poderiam ser reproduzidas de forma dura sem passar por uma transformação didática. Sendo assim, como a experiência com o esporte de rendimento repercute na prática de Rosa? A noção de que a participação de todos era essencial para os times que ela dirigia atravessava, e ainda atravessa, toda a sua prática, inclusive como professora do ensino regular, como observamos em suas aulas. A noção de *generosidade* e justiça social, representa uma matriz importante para discutir as relações dentro do jogo, pois é a partir dessa referência que os diálogos são potencializados com base na idéia de oportunidades iguais a todos.

Rosa vai paulatinamente se aproximando com a concepção de Educação Física escolar que atualmente desenvolve em seu trabalho.

A escola particular na qual trabalhava era de orientação católica, podendo-se pressupor um contexto de uma escola tradicional, mas segundo Rosa, esse espaço de atuação foi determinante para os rumos de sua prática. Pois, para ela, essa escola foi a mais progressista em que trabalhou até hoje, e fala com muita empolgação da forma como construiu as relações e de como participava dos processos coletivos da escola. Estava aberta a aprender para mudar e compartilhar suas aprendizagens com seus pares. Com empolgação ela destaca: “Nós construímos o projeto político pedagógico da escola e o colocamos para funcionar realmente”. Além disso, destaca que havia espaços-tempos destinados a estudos dentro da escola nos quais, junto de outros dois professores de Educação Física, tinha a oportunidade de planejar essa disciplina na escola. Nos momentos destinados aos estudos, criavam condições para a fundamentação da prática e construção das propostas de intervenção. Esse momento foi muito relevante para o salto qualitativo dado em sua prática docente.

Nosso entendimento de formação continuada sinaliza justamente para grupos que possam potencializar as práticas dos professores tendo, no compartilhamento de idéias, um caminho para o amadurecimento docente e conseqüente avanço nas práticas docente, buscando enfatizar o processo de aprendizagem-ensino, bem como as incertezas e contingências. Podemos então identificar que um professor que busca construir uma prática que avance em relação à tradição da Educação Física na escola, que almeje mudanças significativas na forma e nos significados que podem ser atribuídos à Educação Física na escola, necessita revisar e avaliar criticamente os referenciais que fundamentam sua prática. Soma-se a isso o interesse pessoal em assumir uma nova forma de fazer e pensar a Educação Física na escola.

Importa ressaltar que o estudo sistematizado e em grupo, a partir de uma perspectiva mais progressista acerca do que poderia ser objetivado como contribuição da Educação Física para a escola, sinaliza para uma reordenação na sua forma de ver as potencialidades de trabalho com a Educação Física escolar. Tal mudança, inclusive, indica que ela assume uma posição política de democratização do conhecimento, ao negar alguns princípios centrais do esporte de rendimento que prima pela seleção dos melhores. Ao mudar suas referências, conseqüentemente, muda a forma como serão abordados os conhecimentos nas aulas, sendo

focalizadas outras dimensões e sentidos da cultura corporal de movimento. Também identificamos que a postura do professor em relação às parcerias, constitui uma condição que incide significativamente na forma como se organizam e se concretizam as práticas na escola. Diante de uma cultura escolar que possui valores e costumes construídos por vários anos na escola, a busca por estabelecer uma relação de simpatia e empatia, pode determinar o sucesso ou insucesso na busca por reconhecimento pelos demais componentes da escola. Importante salientar que as parcerias são muito relevantes para o estudo sistematizado, tendo como horizonte o aprimoramento da prática.

A vida de professor está distante de ser adornada apenas por flores. Muitas flores alegam a vida do professor, contudo, os espinhos do caule de algumas que são tocadas durante as vivências deixam marcas e desencadeiam reações, as mais diversas. Servem ao mesmo tempo de motivação para construir um novo caminho, ao mesmo tempo em que pode conduzir a decepções decisivas para as posturas que assumiremos na escola. As decepções vividas servem para que, no confronto com as questões que as originaram, sejam engendrados meios para que os professores saiam fortalecidos para encarar novos desafios. Rosa relata que após a demissão do emprego na escola particular por motivo de contenção de despesas, passou por outra instituição educacional católica na qual teve uma experiência muito traumática, que somente foi superada tempos depois de ter saído dessa escola, quando assumiu a Educação Física de outra escola particular, concomitantemente, à vivência de dois anos como estatutária na rede de ensino de Serra-ES. O trabalho do professor na escola oscila muito entre alegrias e desencantos. Quando ela comenta sobre sua decepção na outra escola católica indagamos se ela chegou ao ponto de pensar em abandonar a profissão ou se isso serviu de motivação para continuar:

Não sei, eu não consigo pensar até hoje no Marítimo¹³ de uma forma positiva, sabe. É uma magoa. Me deixou na época assim: “caramba, sou incompetente!”, porque eu gosto do que eu faço! Tenho prazer. E não foi essa a imagem que a escola construiu de mim. Eu me lembro que pouco antes de eu sair, a professora de música disse assim: “A imagem que a escola tem de você, não é a imagem que eu estou

¹³ Nome fictício.

vendo dos alunos com você.” Eu me lembro disso, porque isso ficou muito marcado, sabe? Mas ao mesmo tempo, recomeçar tudo, acho que eu tenho medo, também. Têm horas em que eu fico desestimulada, eu gosto, acho que educação é assim, é... você está lá no fundo do poço, está dando uma monte de coisas erradas, você não vê o aluno nunca crescer, porque aquele processo é longo, é longo, é longo, você não enxerga as melhoras. Aí, de repente, ele vai, tem um avançozinho, você fica tão feliz e aquela chama da esperança acende tudo de novo. Então acho que aconteceu isso. Quando eu saí de lá eu fiquei bastante triste, por outro lado, pensando assim o que é que eu vou fazer, vou continuar na educação, não vou? A prefeitura da Serra me chamou logo em seguida, fui muito feliz na Serra. Trabalhei no Caic dois anos, dois anos muito legais. Aprendi muito lá, uma realidade muito diferente da que eu vivia aqui em Vitória, escolas com quadra, com material. Lá não, faltando tudo, os alunos carentes, mas carinhosos, com vontade de aprender. A escola trabalhando muito. Eu gostava de trabalhar na escola porque ela fazia muitas atividades, sabe: feiras, mostras culturais, gincanas, sempre a escola em movimento. Então eu gostava muito, fiz grandes amigos lá também. [...] Acho que desistir, a gente pensa em desistir, mas não, não leva à frente por causa disso, alguma coisinha chama a gente, a gente fica animada e fala: “ah, agora eu posso!” Mas na educação é muito difícil.

Apesar do final do trecho acima terminar com “[...] na educação e muito difícil”, Rosa deixa muito claro que as esperanças são renovadas quando o professor percebe que sua intervenção está contribuindo e provocando mudanças na vida dos estudantes. Além disso, nota-se mais uma vez que a construção das parcerias e amizades são pontos que têm relevantes em sua prática cotidiana, além da busca por reconhecimento. Assim sendo, podemos ver a amizade no olhar de Honneth (2003a, 2003b) como uma dimensão da eticidade, que no espaço escolar age como um motor que potencializa a felicidade docente, ou a auto-realização como profissional da educação. Isso fortalece a vontade do professor em ficar na escola e motiva a produção de novos trabalhos, fator que forma o professor para a busca de alternativas para lidar com o contexto no qual está inserido, tendo como referência as relações de reconhecimento mútuo que medeiam a construção dos objetivos comuns entre os parceiros de interação. O reconhecimento intersubjetivo na escola, que gera as amizades e as relações mais amorosas contribuem para que a formação do professor seja motivada para novos desafios no enfrentamento com novas questões nas aulas, na escola, na comunidade em que a escola está inserida e como esse contexto se relaciona com ela e com as práticas que estão em jogo, desencadeando, desse modo, a criação de condições de possibilidades para a

síntese de novos consensos que visem uma melhoria da qualidade do que se faz na educação escolar e, conseqüentemente, nas aulas de Educação Física.

Pudemos identificar na fala de Rosa que as influências positivas foram mais fortes que as negativas, já que as coisas boas que acontecem, às vezes em menor número, contudo, o impacto da experiência positiva revigora os anseios do professor. E como na Educação Física os sentimentos estão presentes o tempo todo no trabalho, como desconsiderar o efeito e a satisfação de fazer com que um estudante aprenda algo e atribua um significado próprio ao que foi aprendido ou, ainda, não conseguir se apaixonar pela demonstração de carinho que os estudantes proporcionam quando nos reconhecem e reconhecem os compromissos que o professor tem com sua formação? Professor é muito emoção! Esse traço de nossa humanidade faz com que adotemos posturas um tanto arredias como defesa às vezes, mas as ações ligadas às questões emotivas, têm potencializado as possibilidades de mediar os conflitos internos e externos na formação dos sujeitos que interagem e constroem a cultura escolar.

As parcerias têm assumido um papel importante na trajetória de Rosa. Na escola onde desenvolvemos o estudo, mesmo não tendo um parceiro da área, ela estabelece várias parcerias para desenvolver melhor seu trabalho. Como ela relata,

Olha, eu acho que a parceria facilita o trabalho da gente na medida em que a gente é valorizado. A pessoa só aceita ser parceiro de outra se confia no trabalho. Se a pessoa não confia no meu trabalho, não vai querer ser minha parceira. Então, esse é o primeiro benefício que eu vejo dessas parcerias. Agora, apesar disso, eu vejo que há esse reconhecimento por parte dos colegas, mas eu ainda sinto que professor de Educação Física ainda é o organizador de festa, têm horas que é mais ou menos assim. A questão de conhecimento, de encarar a Educação Física como uma área que tem um conhecimento a ser tratado; nessa parceria, eu ainda, acho que tem muita coisa para avançar.

Para ser parceiro, primeiro, há a necessidade do estabelecimento de uma relação de confiança mútua. Ela se concretiza somente depois de efetivados os acordos intersubjetivos entre os sujeitos que desenrolam as produções. Isso ressalta a busca de reconhecimento pessoal/profissional numa estrutura na qual a colaboração representa um eixo para as realizações, influenciando ativamente no

desenvolvimento dos papéis dos sujeitos na escola. A busca por reconhecimento dentro de uma cultura de colaboração tem se mostrado como um motivador das práticas da professora, principalmente quando ela defende que a Educação Física tem um conhecimento relevante a ser tratado na escola e essa é uma de suas bandeiras de luta dentro do espaço escolar, na busca de seu reconhecimento como professora que trabalha e da Educação Física como algo relevante para a educação dos estudantes na atual conjuntura de nossa sociedade.

A luta por reconhecimento pode ser vista como um motivador relevante para a auto-realização do professor de Educação Física. Rosa encara as parcerias, também, como um caminho para demonstrar o potencial articulador e formador da matéria de ensino que leciona na escola. Os conflitos entre a história de uma Educação Física cristalizada numa cultura escolar, como um momento de jogar bola livre de intencionalidade pedagógica e o objetivo da formação de um cidadão emancipado que possa avaliar e gerir seus espaços-tempos de lazer dentro e fora da escola gera desgastes, por sua vez, produz mecanismos que podem originar novas formas de se relacionar dentro da escola com o que se produz nas aulas de Educação Física e sinalizar para possibilidades de legitimação dessa matéria de ensino.

6. O CONTEXTO ONDE O ESTUDO FOI DESENVOLVIDO

Buscamos neste tópico caracterizar o contexto onde realizamos o estudo. Salientamos que é prematuro tentar delinear o contexto de estudo sem viver o espaço, sem ouvir as pessoas que ali vivem, sem observar como tais pessoas interagem, ou seja, qualquer tentativa de contextualização da escola nas primeiras visitas pode gerar interpretações enganosas. Ainda que o tempo de observação seja longo, a tentativa de descrição do contexto será sempre insuficiente e parcial, mas faz-se necessária para que situemos a pesquisa oferecendo uma noção do local no qual o estudo foi desenvolvido.

O bairro onde está situada a escola foi fundado a partir de uma invasão e como era/é parte de uma região de manguezal, foi necessária uma série de aterros para garantir as condições de construção das primeiras casas. No início, a condição de vida era precária e a maioria da população morava em pequenas casas e sua subsistência provinha da pesca de mariscos. O bairro é populoso, e em virtude de ser fruto de uma invasão, não houve um planejamento prévio acerca das necessidades básicas para uma qualidade de vida da população no local, por isso sofre com problemas estruturais básicos que vêm, paulatinamente, passando por mudanças significativas com a presença mais atuante do poder público nos últimos anos na região. Essa atuação tem favorecido para a elevação da auto-estima de seus moradores, segundo relato de membros da comunidade escolar. A presença efetiva do Estado nos bairros, com ações que visam à melhoria da qualidade de vida da população, pode fomentar outros caminhos e olhares dos adolescentes e jovens das comunidades que são beneficiadas com essas intervenções.

Mesmo com o aumento da presença do poder público nos bairros que compõem os arredores da escola, um problema que tem dificultado o trabalho na escola diz respeito à presença influente e constante do tráfico de drogas, que se apropria das lacunas deixadas pelo Estado, atuando sobre as posturas e ações das pessoas que se relacionam direta ou indiretamente com a escola.

Professores e demais integrantes da comunidade escolar têm enfatizado que os meios de comunicação de massa atuais impactam na clientela da escola porque proporcionam o entendimento de que tudo deve ser vivido no presente, induzindo uma postura altamente imediatista por parte dos alunos. Influência que se evidencia na relação que os estudantes têm estabelecido com as aulas e com a escola de maneira geral. Outro ponto que tem contribuído para a perspectiva imediatista, constitui-se na figura do tráfico de drogas, que influencia, de forma pujante, no projeto de vida das crianças e adolescentes. Esse fato faz com que nos remetamos a uma fala de uma professora na reunião de formação continuada, quando foi discutida a parte referente à avaliação no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, nessa oportunidade essa professora apresentou um questionamento que fez aos pais de seus estudantes em uma reunião: “Por que seus filhos vêm à escola?” Haja vista que muitos deles, não conseguem se concentrar, minimamente, nas tarefas da escola e não manifestam menor interesse por ela e, mesmo assim, persistem em retornar no dia seguinte à escola. Segundo ela, os pais não souberam responder. Ficou evidente o entendimento de que a função da escola, outrora vista como espaço de formação para o mercado de trabalho, não mais consegue atender a essas demandas. Se é que em algum momento histórico ela conseguiu efetivamente dar conta dessa atribuição. De fato, essa questão dos motivos que levam os pais, ainda, a enviarem seus filhos para a escola precisa ser aprofundada. Não é nossa intenção fazer conjeturas acerca desses motivos. Para nós importa dizer que essa preparação para o mundo do trabalho não apresentaria fundamentos suficientes para justificar, por exemplo, a Educação Física na escola como um componente curricular. Talvez o viés do não-trabalho apresente referências mais importantes para tal propósito, haja vista que a dimensão do prazer e da sensibilidade tem sido muito associada a essa disciplina na escola, principalmente, por parte dos estudantes.

Mendonça (2007, p. 181) ao tratar da questão da distribuição em Honneth, destaca que esse autor pensa a partir de um modelo diferenciado de reconhecimento,

“[...] ele alega que os sujeitos lutam por bens materiais tanto para se verem considerados seres humanos de igual valor, como para verem reconhecidos seus méritos e realizações distintivos. É a partir da

lógica do reconhecimento, e não simplesmente visando ao aumento de bens materiais, que os sujeitos aspirariam a práticas redistributivas”.

No quesito, poder de aquisição de bens, o tráfico de drogas infelizmente assume uma condição muito mais privilegiada do que a escola. Na escola o projeto é realizado em longo prazo e no tráfico a “facilidade” e agilidade de ganhos financeiros são mais rápidas e os projetos são mais imediatistas, como tomar a “boca” ou ser “gerente”. Vale ressaltar que a idéia cultura-mercadoria que Guattari e Rolnik (1993) trazem é fortemente demarcada pelos grupos de jovens e adolescentes que freqüentam a escola. Incitados por diversas mídias, buscam se afirmar pelo ter, condição que induz o consumo de determinados bens, e, quando a situação financeira familiar não permite, outras formas de buscar o reconhecimento são configuradas, podendo ser de várias ordens, tais como: pelo trabalho infantil, pelo viés da criminalidade, etc. Mendonça (2007, p. 176) faz uma crítica à forma como Honneth tem argumentado sobre a teoria do reconhecimento, afirmando que:

“O grande problema de Honneth é que ele situa as lutas distributivas mais no âmbito do terceiro domínio do reconhecimento (o da comunidade de valores) do que no segundo (o das relações igualitárias). Ele diz que grupos devem lutar para que suas realizações sejam passíveis de valorização, construindo novos horizontes de valor. Mas, ao tratar a distribuição em termos de ‘realização’ e ‘mérito’, pode acabar conduzindo ao equívoco de justificar disparidades inadmissíveis”.

Assim sendo, ao analisar as práticas vividas na escola (nas aulas de Educação Física) e no seu entorno, temos que tomar cuidado para não incorrer num relativismo que conduza à justificação de todo o tipo de confronto observado como legítimo e de alto valor formativo para os estudantes.

O tráfico e o consumo em comunidades pobres estão intimamente ligados, pois proporciona um dinheiro mais rápido, que possibilitará acesso mais direto aos bens de consumo utilizados pelas modas. No entanto, cabe salientar os relatos de professores que moram nas imediações da escola que identificaram que o tráfico de drogas tem encontrado dificuldades, ultimamente, para ser realizado no próprio

bairro, devido à nova infra-estrutura que esse tem recebido e o olhar mais detido da atual gestão municipal (isso acentua a responsabilidade dos governos, ao ser enfatizado de forma concreta que a presença do Estado tem efeito direto na vida das pessoas e pode fazer a diferença). Como o tráfico nas imediações do bairro está mais difícil, jovens saem de um bairro para outro com o intuito de vender a droga e acabam sendo assassinados pelos integrantes do tráfico do outro bairro por causa da invasão de território. Deste modo, cabe-nos perguntar: que ações devem ser feitas junto às obras de infra-estrutura para que os adolescentes e jovens tenham outras oportunidades para além do tráfico? Os avanços nas políticas e obras públicas precisam ser enaltecidos, entretanto, muito ainda precisa ser feito, tendo em vista que o problema vem diminuindo nesse bairro e está sendo empurrado para a comunidade vizinha. Contudo, os professores asseveram que as políticas sociais e de humanização dos bairros, a longo prazo, terão impactos positivos para a superação dos problemas relacionadas à violência.

6. 1. Um contexto de atuação favorável ao compartilhamento de idéias e o estabelecimento de acordos

O ambiente na EMEF “Jardim de Possibilidades”¹⁴ é bastante descontraído. Uma harmonia que deixa o lugar agradável para convivência, condição indispensável para o desenvolvimento de qualquer trabalho que tenha pretensões de ampliar, de maneira articulada e solidária, os conhecimentos dos estudantes nas diferentes áreas de conhecimento. Importante destacar que os acordos¹⁵ no turno vespertino

¹⁴ Nome fictício.

¹⁵ Para exemplificar como ocorriam os acordos, podemos destacar um fim de tarde quando a professora Rosa foi conversar com uma pessoa participante de um grupo de pesquisa e extensão do CEFD/UFES, que tem abordado questões relacionadas à ginástica, conteúdo que ela pretendia trabalhar, mas que ainda não se sentia segura o suficiente para o desenvolvimento do trabalho. Ela havia nos pedido ajuda; mas como, também, não temos experiências significativas com esse conteúdo indicamos esse grupo e marcamos o encontro. No início da conversa, quando foi perguntada sobre como é o diálogo na sua escola pelo membro do grupo, ela responde: “na escola todos são muito tranquilos, na escola o diálogo é bem aberto. A escola liberou, pois é de interesse dela que eu desenvolva um bom trabalho e não estou aqui passeando, estou trabalhando, por isso não houve nenhum impedimento”.

dessa escola são encarados de forma positiva pelos sujeitos, havendo uma facilidade muito grande para negociar as saídas da escola, tanto para a busca de formação ou para resolver assuntos que são de interesse da escola, no que diz respeito ao processo de aprendizagem-ensino dos estudantes, quanto para solucionar questões relacionadas à condição de bem-estar e felicidade do funcionário, sempre com a preocupação de não atrapalhar o bom andamento da escola.

A escuta atenciosa da fala do colega de trabalho, também tem se mostrado como fator relevante para a construção de um ambiente agradável a todos. Identificamos tal escuta em um dia dedicado à formação em serviço, no qual o debate focalizou o segmento texto referente à avaliação do PPP. Essa situação sinalizou uma possibilidade de indução/sugestão da Secretaria de Educação no processo, tendo em vista que o debate ocorrido foi sobre a mesma temática em escolas que se localizam bem distantes uma da outra (a escola na qual atuamos/atuo no período da pesquisa, também realizou o mesmo estudo). De fato, como relatou a pedagoga, havia um indicativo da Secretaria de Educação.¹⁶ Dessa forma, como foram colocados no calendário nove dias destinados a formação em serviço na escola (que a nosso ver foi insuficiente, pelas demandas internas que a escola possui), dentre os quais, nos dois primeiros foi solicitado que as escolas discutissem a proposta de formação continuada da rede,¹⁷ e do terceiro em diante os esforços estariam focalizados na discussão do PPP. Fica a questão: será que o espaço destinado à formação continuada deve ter suas temáticas sujeitadas aos interesses do órgão

¹⁶ Gostaríamos de salientar que a gestão atual tem conseguido encaminhar muitas propostas do interesse da administração, como no ano 2006, que permitia sem problemas a participação de todos os professores na assembléia da categoria porque estava sendo discutido algo de interesse direto da administração central (o plano de cargos e salários), mudança que a gestão anterior gostaria de ter feito e não conseguiu pelo descrédito que tinha com essa categoria, e, que, a atual gestão conseguiu, por ter a confiança da categoria e pela promessa de que trataria os professores de forma diferenciada, compromisso assumido em campanha. No entanto, no ano de 2007, a secretaria enviou documentos para as escolas no sentido de tentar inibir a participação dos professores nos movimentos (assembléias), que agora tinham o foco do debate em torno dos pontos que interessavam diretamente a categoria, tendo em vista que os professores acabaram perdendo vantagens com o novo plano de cargos e salários, como o Biênio, que seria a mudança automática de referência no salário que ocorreria de dois em dois anos, para quadriênio, ou seja, de quatro em quatro anos uma promoção automática.

¹⁷ Discussão que originou um documento de cada escola com as críticas e sugestões para a proposta de formação da rede, entretanto, esse debate foi desconsiderado ao ser trocada a gerência de formação continuada da rede que não deu satisfação alguma às escolas sobre a continuidade ou não daquele processo.

gestor, exclusivamente, ou deve atender às demandas da escola e seus professores a partir de seus cotidianos? Quais outros espaços coletivos de formação que envolvam as multiplicidades de pensamentos dos professores da escola existem na Rede Municipal de Educação de Vitória? Valorizar a complexidade da escola e partir dos sujeitos que vivem as salas de aulas, assume relevância para a formação continuada para que sejam construídos os compromissos de assumir a sala de aula de forma compartilhada (FERRAÇO, 2005; MARQUES 2000a).

A escola parou para o debate sobre como seria a proposição de avaliação do PPP. O grupo começou elencando os estudantes que apresentaram maiores dificuldades no período e o que fazer com eles. Nesse meio tempo, a pedagoga destaca sua grande capacidade pessoal de articulação e diz que vai tentar articular a escola com os conselhos dos demais órgãos/espços pelos quais as crianças passam e realizam algumas vivências, no intuito de estabelecer um diálogo e cobrar desses espaços o que tem sido feito, já que se trata de políticas e dinheiro públicos. À escola tem sido atribuída uma sobrecarga de responsabilidades que os docentes sequer possuem um tempo mínimo para digerir antes que chegue outra proposta. A preocupação da pedagoga é pertinente, pois enfatiza a necessidade de conhecimento sobre que tipo de intervenção é desenvolvida pelos projetos que são lançados (sendo criados vários postos de trabalho no funcionalismo público) com o fim de erradicar o uso das drogas pelos adolescentes e jovens, diminuir a criminalidade, criar novas oportunidades de lazer e trabalho, etc.. Projetos que surgem com rótulos de contribuir com a formação humana das pessoas que passam por eles, nos quais seriam proporcionadas oportunidades de melhoria da qualidade de vida do sujeito e sua família. Tais projetos precisam esclarecer o que têm realizado concretamente nesses espaços, propiciando condições para que seja tecido algum tipo de avaliação acerca da validade ou não de tais propostas. Desse modo, procurar saber, então, quais são as possibilidades de articulação com tais projetos, representa uma postura coerente com a perspectiva da formação de um cidadão responsável, que reconheça seu papel no aperfeiçoamento dessa sociedade para que ela seja mais plural, justa e democrática.

Essa postura da escola demonstra maturidade em relação ao papel que ela pode exercer na sociedade atual, do mesmo modo, que demonstra uma saturação com relação ao acúmulo de funções que são atribuídas a escola diariamente. Faz-se

necessário que cobranças desse nível sejam realizadas pelos diversos segmentos da sociedade, para que os setores que trabalham com os adolescentes e jovens na comunidade, possam exercer de forma consistente o papel para o qual foram criados. Os desafios enfrentados pela escola são muitos, assim como, as limitações que ela possui ao lidar com essas questões relacionadas ao trabalho que se propõe a desenvolver. Dessa forma, a cobrança de responsabilidade de outros setores pode denotar um reconhecimento das insuficiências que a escola possui, e concretizar um pedido de socorro, pois, isoladamente, não consegue responder a todas as demandas que lhe são colocadas.

Ante as novas necessidades que são colocadas para os membros da sociedade, a tarefa e tipo de educação que a escola propõe ganha proeminência, como enfatiza Forquin (1993), ao destacar a especificidade da forma escolar de proporcionar as aprendizagens num contexto mais complexo. Complementar a isso, Marques (2000b; 2000c), assevera que quanto maior a complexidade da sociedade, quanto mais plural e diferenciada ela se apresente, mais notórias se tornam às exigências das aprendizagens nos contornos atribuídos pela escola, distinguindo-os de modalidades próprias de outros contextos sociais e âmbitos lingüísticos,

[...] exigentes da liberdade, sobretudo, de dizer-se de expressar-se para melhor entender-se e entender os outros, educando-se, assim, para a autocompreensão e a compreensão dos outros e do mundo, como base para a convivência democrática e para as ações competentes e solidárias (MARQUES, 2000c, p. 81).

A possibilidade do reconhecimento recíproco como sugere Honneth (2003a), se manifesta no contexto escolar como uma teoria potente para compreender como vêm se configurando as relações dentro de um contexto que é cada vez mais complexo, pois as formas de interação determinam as orientações para a materialização dos objetivos/expectativas.

No transcorrer da formação evidenciou-se que há uma orientação geral da escola para o resgate de uma forma de desenvolvimento da avaliação nas/das disciplinas, que focaliza o redimensionamento dos rumos da prática, com a intenção de identificar os problemas, corrigir e avançar em relação às dificuldades, em

detrimento de uma perspectiva que visa punir o estudante pelas não-aprendizagens. Contudo, como relata a pedagoga: “esse sentido foi se perdendo por gestões sucessivas em que se preocupavam mais com o valor financeiro que seria recebido com a aprovação do aluno do que com o próprio aluno, com a formação desse aluno!” (PEGAGOGA DO TURNO VESPERTINO). Podemos aqui perceber o impacto das ingerências de gestões anteriores (mais especificamente as três gestões do PSDB que antecederam esse governo) que se preocuparam mais com os resultados quantitativos, ou seja, com os números de estudantes matriculados e aprovados por ano, do que com a qualidade da educação promovida para as pessoas. O compromisso com o estudante e o que iria fazer com as aprendizagens que lhe eram proporcionadas ficava ante a frieza dos números mostrada como o mais relevante do que a qualidade da escola que se oferece e o impacto dessa para a vida das pessoas.

Para enfatizar essa idéia de formação humana que a escola almeja, no debate sobre a avaliação, surge a questão dos estudantes que criam problemas para o desenvolvimento das aulas e chama-se a atenção para que esses estudantes recebam algum tipo de corretivo. Como alternativa de penalização dos estudantes que criam dificuldades durante as aulas, erige uma proposta de trabalho com a finalidade de desencadear uma atitude mais responsável por parte desses estudantes com relação à escola e os compromissos que essa tem com eles. Desse modo, discutem a possibilidade de utilizá-los como monitores de recreio, almejando fomentar assim a construção de um cidadão mais solidário e responsável por suas ações. No debate sobre essa possibilidade de penalização, chegou-se ao entendimento de que não seria muito interessante naquele momento, por se tratar de atribuição de poderes que poderiam resultar em efeitos negativos sobre a conduta dos estudantes, tendo em vista que eles têm uma série de limitações para reconhecer e respeitar a autoridade do outro. Tais conversas encetaram alguns caminhos para a construção de acordos coletivos e para resolver a situação de estudantes que criam problemas. Descrevemos e analisamos, mais à frente, como a professora de Educação Física lida com essas questões nas aulas.

Eis que surge uma proposta inovadora para avaliação escolar, exposta pelo professor de história que parece ter uma participação e influência política ativa nas decisões da escola em relação às questões que são debatidas. Tanto que ele é o

relator dessa formação e comenta: “cada escola tem um tipo de avaliação. Devemos pensar a forma de propor a nossa. Podemos até pensar numa possibilidade de uma avaliação interdisciplinar, que seria um grande desafio para a escola”. Proposta ouvida e comentada com bons olhos pelos professores e pedagoga, no entanto, o debate não foi adiante, principalmente, quando se chegou ao ponto de como concretizar uma avaliação desse tipo. O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi colocado como um exemplo de possibilidade para articular o conhecimento das diversas áreas. Mas daí surgiu o empecilho: em quais planejamentos coletivos seria construída uma avaliação com essas características? Esses tempos não estão previstos dentro dos calendários. Os duzentos dias letivos podem até ter resultado na presença das crianças por mais tempo dentro da escola. Contudo, ainda não foi, efetivamente, realizada uma avaliação dos impactos que isso teve para a qualidade da educação. A dimensão do planejamento coletivo da escola para a construção e avaliação de planos de trabalhos que valorizem o potencial criador das salas de aula assumidas pelo coletivo de professores, não pode ser desconsiderada, sendo reconhecida como uma condição essencial para que tais tempos ofereçam maiores possibilidades para a formação dos estudantes. A quantidade de dias vividos na escola pelos estudantes não é a principal questão a ser enfrentada, mas, sim, o uso com qualidade desse tempo que não pode ser dissociado de um processo formativo dos professores mais qualificado.

O programa denominado pré-médio, iniciativa do poder público, destinado a estudantes das oitavas séries, foi citado como tendo influência positiva sobre a comunidade escolar. Ele visa a preparação dos estudantes para a seleção no Centro Federal de Educação Tecnológica e para a consecução de bolsas em escolas da rede privada de ensino. Aparece aqui, um desacordo quanto à qualidade da educação pública promovida, haja vista que torna-se necessário uma educação complementar à vivida nas escolas. Parece ainda apresentar certa desconfiança da administração municipal, nas políticas e práticas educativas promovidas/propostas pelo governo estadual, tendo em vista que a responsabilidade do ensino médio tem ficado sob a tutela do estado. Como perspectivar outras alternativas de formação para além de um projeto que desacredita numa educação pública de qualidade para todos, tendo em vista que também visa à consecução de bolsas em instituições particulares, que apresentam uma suposta educação de melhor qualidade? É

preciso avaliar os impactos sociais dessa política, para proposição de novos rumos/encaminhamentos. Podemos identificar uma situação de desrespeito que passa despercebida aos olhos dos professores, conforme Honneth (2003a) sinaliza: como fica a igualdade de oportunidades, se desconsidero uma boa parcela dos estudantes? Da maneira como está posto, afirma-se as insuficiências da forma como estão organizadas e sendo implementadas as políticas públicas ligadas à educação, legitimando políticas compensatórias e paliativas negando-se, assim, a possibilidade de uma educação de qualidade a muitos estudantes.

Uma característica relevante dessa escola é materializada na valorização das produções dos estudantes e as tentativas de potencializar o espaço e as decisões de maneira democrática, com base no diálogo franco no intuito de formar um cidadão consciente que saiba, de fato, exercer sua cidadania. Por exemplo, o dia 30 de maio de 2007 foi um dia muito especial na escola. Os estudantes votaram para escolher seus representantes no Grêmio estudantil. Essa proposta foi implementada para tentar valorizar e melhorar a representação dos estudantes na escola. Eles próprios organizaram todo o processo de votação. No momento em que estava fazendo essa anotação, um grupo de estudantes da primeira série que estava na aula de Educação Física brincando de elástico, saiu da quadra dentro do elástico numa formação que lembra um trenzinho, gritando e pulando: “Hu! É chapa um! Hu, hu é chapa um!” Depois foram para a quadra e ficaram lá de dentro gritando, fazendo boca de urna. Fora da quadra, uma turminha de terceira série que estava na fila esperando para votar, respondia: “Três! Três! Três! É chapa três!”. Para entrar para a sala de aula com a turminha que estava na quadra fazendo boca de urna, a professora Rosa aproveita o grito das crianças para chamá-las: “chapa um, diminui o barulho para a gente voltar para a sala” (faz um gesto com a mão para que abaixem o volume da voz para não atrapalharem as outras turmas que estavam em aula). Nessa volta uma aluna candidata pede para tirar uma foto da turma “hu, hu é chapa um!” junto com a professora Rosa. Eles fazem uma festa ao posarem para a foto junto com a professora. Todo esse processo demonstrou a preocupação da escola em garantir que a voz dos estudantes fosse ouvida, potencializando momentos nos quais pudessem exercer parte de sua cidadania manifestada por meio do voto.

Um grupo de estudantes da 7ª série veio falar conosco (estávamos sentados num banco ao lado da quadra observando o que acontecia na quadra com a turma em

aula e o pátio no qual ocorria a eleição), começaram a falar e mostrar suas piadinhas em relação às chapas e disseram que fecharam apoio com a chapa 03, mas não sabem porque, sabem que não votam na chapa 02 porque eles ofereceram lasanha e isso para eles não é uma proposta para uma campanha (interessante perceber que não cederam, pelo menos nesse primeiro momento, à proposta com fins, exclusivamente, eleitoreiros), pois sabem que não seria possível cumprir tal promessa. O que é um indicativo de que esse processo eleitoral vivido na escola potencializa condições de possibilidades para a construção de uma postura cidadã consciente, que reconhece no seu voto, consequências relevantes para o coletivo, pois cada voto é decisivo.

O campo das expectativas docentes e da instituição tem horizontes mais amplos, contudo, trabalhar na perspectiva do possível favorece para que um pequeno sucesso, não seja visto como um grande fracasso. Cabe então, ressaltar que a cultura do diálogo existente nessa escola tem potencializado momentos de alegria compartilhados por professores e estudantes. Por meio da prática do diálogo, alguns avanços tornam-se nítidos, por exemplo: as possibilidades de articulação entre as práticas pedagógicas atribuindo ao trabalho docente um caráter de produção coletiva, ao mesmo tempo em que há uma valorização mútua do trabalho realizado pelas diferentes matérias de ensino. Um fator que tem contribuído para o engajamento dos componentes da comunidade escolar pode ser atribuído ao ambiente muito favorável à cooperação entre todos os integrantes, inclusive, há uma sensibilidade grande às demandas e situações pessoais, condição que favorece a construção de consensos intersubjetivos, pois atitudes com base na empatia e simpatia facilitam as mediações entre os conflitos.

Com relação às parcerias mais constantes, foi possível notar a afinidade e aproximação da professora de Educação Física e de Artes, talvez pela aproximação dos problemas das disciplinas e tentativas de soluções compartilhadas no transcorrer do trabalho diário na escola. Podemos citar como exemplo as parcerias que estabeleceram para tratar a questão do comportamento e cumprimento de tarefas da turma de segunda série onde estava “impossível trabalhar”. Também aproximam-se em relação às propostas para a avaliação da escola, por exemplo: no caso de avaliar aspectos comportamentais e relacionais, por proporem auto-avaliação.

A senha para fazer parte do lugar comum¹⁸ aos professores numa cultura de colaboração, não é dada a nenhum professor que chega. O espaço sempre existe, está lá, à espera de ser conquistado, depende de como o professor que chega, opera com seus significados e práticas (importante destacar que foi o primeiro ano de Rosa como professora dessa escola), e como vai dialogar com a cultura da escola no sentido que aponta Morgado (2005). Fazer parte do lugar comum dentro de uma cultura de colaboração não se refere a um processo que ocorre de forma involuntária, é preciso provocar, se movimentar constantemente, representa a luta pela auto-realização do professor dentro de sua comunidade escolar, que busca reconhecimento como ser autônomo que, concomitantemente, compõe o coletivo da escola. Uma das chaves, para acessar os acordos, utilizada pela professora Rosa e que tem permitido lograr maior êxito com relação à conquista do respeito dos integrantes da escola e garantido, a cada dia, sua presença no lugar comum, tem sido o compromisso e a responsabilidade com o qual tem utilizado o tempo do planejamento (Rosa leciona para todas as turmas do turno vespertino. São nove e vão de primeira a oitava série), tornando-o o tempo mais profícuo e utilizado possível (em suma, ela faz o que todo professor deveria fazer em seus tempos de planejamento, planeja): organiza suas aulas, prepara atividades alternativas, caso seja necessário aplicar alguma punição, conversa com professores para dar andamento a projetos coletivos, busca meios para melhor gerir sua formação continuada; desse modo tem conseguido alcançar sua auto-realização como profissional que desenvolve um trabalho responsável e qualificado.¹⁹

¹⁸ Entendemos como lugar comum uma condição de interação, na qual os sujeitos se reconhecem mutuamente, tendo como referência as três dimensões do reconhecimento que Honneth (2003a) desenvolve: no amor, no direito e na estima social.

¹⁹ Nesse ensejo vale lembrar o que expõe Carvalho (2005b, p. 100) sobre o trabalho dos professores, pois para ela: "Os trabalhos dos professores, como autores, mesmo enquanto individualidades, fariam com que eles ocupassem um lugar que lhes seria 'próprio', visto que a lei de 'lugar próprio' se expressa pela autoria definida e, portanto, pela criação, mesmo personalizada/individualizada".

6 . 2. A estrutura física e material da escola

A escola possui dois pavimentos. No pavimento térreo localizam-se todas as salas de aula, distribuídas por dois corredores, num total de dez salas, mas apenas nove ocupadas com turmas no turno vespertino. A sala excedente é utilizada para aulas de inglês, que no ano de 2007 foram realizadas no contraturno. Temos ainda, uma sala de professores grande, com cadeiras confortáveis e uma mesa ampla que comporta todos os docentes e convidados. Cada docente possui armário individual. Uma sala para os pedagogos, na qual fica a copiadora, sala pequena que fica no corredor entre o pátio e a sala dos professores. Também tem uma pequena sala de frente para o pátio destinada à coordenação da escola. Nessa mesma disposição ainda temos, a cantina (uma pequena lojinha), a secretaria e os banheiros. A quadra fica acoplada ao prédio da escola e faz divisa com a janela de três salas de aula gerando a necessidade constante de administração do barulho. Além disso, tem uma área de pátio descoberta ao lado da quadra que possui três banquinhos, uma árvore na qual os estudantes amarram uma corda elástica para jogar vôlei e dois coqueirinhos. A outra parte do pátio é coberta.

Visão do fundo da quadra



Visão a partir do portão de entrada da quadra



Visão lateral à quadra e pátio descoberto



Pátio coberto



Como fica evidente nas fotos acima, a estrutura tem influência importante na organização e nos procedimentos das aulas de Educação Física (isso será comentado mais à frente).

No pavimento superior, que pode ser acessado por uma rampa que sai do pátio coberto ou por uma escadaria que fica próxima a entrada para a sala dos professores, encontram-se a sala de vídeo, biblioteca, refeitório e sala de informática.

7. PROCEDIMENTOS EM AULA: não há modelos a serem seguidos, no máximo princípios que orientam

Não existem modelos de prática a serem seguidos, mas práticas pedagógicas relevantes que necessitamos, como professores, que venham à baila como objeto de análise e reflexão coletiva, proporcionando oportunidades de socialização com o intento de que originem outras experiências relevantes. O trabalho de Rosa nesse ensejo, assume grande relevância por suas posturas e práticas para a construção de uma escola que é um sonho possível, com potência para reconstruir os processos de aprendizagens nas aulas de Educação Física no sentido de Marques (2000b), condição que corrobora a opção por considerar a prática em questão, inovadora. Além disso, na esteira de Messina (2001) é nossa intenção engendrar a oportunidade de que sejam apresentadas as práticas, para que se possa dizer e ser objeto de contradições, quiçá potencializar oportunidades de incitar formas de se pensar caminhos para transformar questões que estão implicadas na estruturação da Educação Física escolar como um componente curricular.

Para iniciar o ano letivo, a professora Rosa realiza com todas as turmas uma avaliação diagnóstica para organizar o currículo para a Educação Física, identificando os elementos que irão balizar as intenções e as ações específicas que vão concretizar a Educação Física, observando níveis de flexibilidade na realização desse currículo, tendo em vista que as situações contingentes delineiam o possível durante o processo de aprendizagem-ensino. A relação de estranhamento estabelecida pelos estudantes entre o que existia e o que vai ser proposto dependerá do traquejo com o qual o docente atuará para não inviabilizar as possibilidades de encaminhamentos. Assim as questões que Honneth (2003a) traz em relação a ações que podem fracassar precisam ser consideradas num contexto no qual se busca construir uma alternativa à cultura escolar para a Educação Física existente, quais sejam: a) as resistências imprevistas no campo das tarefas a serem cumpridas; b) ou a violação das normas morais. Desse modo, a avaliação diagnóstica, justifica-se como uma atitude prudente, por não representar apenas a intenção de identificar o que os estudantes aprenderam no ano anterior, mas

sobretudo, para entender o que era a Educação Física da escola e para avaliar a continuidade, ou não, do trabalho que foi desenvolvido no ano anterior.

O ato de conhecer do estudante se relaciona a uma questão que incomoda os professores de Educação Física pelas limitações em avaliar qual o momento certo para se trabalhar ou encerrar um determinado conteúdo. No caso da rede de Vitória-ES, poderia ser dito que ao se desenvolver as condições técnicas para participar do JEMVI seria uma boa hora para entender como esgotamento do conteúdo, garantindo assim aos estudantes condições mínimas de participar das disputas dos jogos estudantis. Felizmente a SEME tem avançado com relação à prática do esporte escolar, na sua concepção do que é possível trabalhar e ainda na contribuição que isso pode trazer para os estudantes e suas comunidades. Isso vem sendo propiciado por uma configuração de jogos estudantis com regras próprias que valoriza a participação e incita a reflexão dos que participam, no sentido de identificar e saber lidar com a diferença sem indiferença, condição incitada no atual momento por substituições obrigatórias, forçando inclusive, que professores que primam apenas pelo rendimento de suas equipes tenham a oportunidade de pensar no impacto de suas práticas na vida dos estudantes.

Tal fator nos mostra que há uma mudança de perspectiva no tratamento dado às competições escolares, agora mais preocupada com a dimensão formativa que pode proporcionar aos estudantes, como evidenciamos no diálogo que estabelecemos com a Coordenação de Desporto Escolar da SEME. Evidente que existem, ainda, uma série de questões que precisam ser aprofundadas e esclarecidas, para poder avançar, mas isso tem impactado na formação dos professores, haja vista que o tema esporte e inclusão foi posto em debate entre o grupo de professores da rede. Vislumbro nos jogos estudantis de Vitória uma possibilidade interessante de estudo pelo esforço e a possibilidade que a Coordenação de Desporto Escolar vem realizando dentro da SEME e, ainda, por esse representar um setor destinado, ao acompanhamento das práticas ligadas a cultura corporal de movimento que são realizadas em diversos espaços-tempos na rede de ensino. Setor que ora atua como organizador de uma nova forma de disputa do esporte escolar, ora como fomentador da formação dos professores de Educação Física. Os jogos com as características que vem se concretizando consistem num objeto de estudo interessante pelo fato de

poder proporcionar entendimento de como isso tem impactado na formação dos professores e na formação humana dos estudantes, bem como de seus gostos.

Por que dedicamos tanto tempo para falar do JEMVI? Os estudantes têm o hábito de cobrar do professor a participação nessa competição esportiva, e isso impacta na construção da cultura escolar da Educação Física de forma pujante. A professora, colaboradora de nossa pesquisa, esbarrou no início com uma série de resistências à forma dialógica como busca construir sua prática em função da cultura que existia na escola com relação à cultura da *aulalivre*. Além disso, havia uma preocupação grande por parte dos estudantes que gostavam de participar do JEMVI, apenas com a prática das modalidades que tivessem interesse na disputa dos jogos.

Interessante notar que pela história de formação da professora nos períodos anteriores ao ingresso na universidade e as relações que foi construindo no decorrer de sua formação inicial, poderíamos deduzir que haveria uma inclinação de sua parte à participação nos jogos estudantis, pela sua relação íntima com esporte de competição. Entretanto, ao se debruçar de forma sistemática nos estudos de propostas progressistas do ensino da Educação Física, realizado junto a um grupo de professores da primeira escola em que atuou como professora de Educação Física escolar. Nessa oportunidade identificou que existem outras possibilidades de contribuição que a Educação Física poderia fomentar na escola, qual seja, a ampliação do repertório dos estudantes em relação aos temas da cultura corporal de movimento, tratado a partir das três dimensões que a Educação Física pode abordar na escola: o saber-fazer, o saber-sobre-o-saber-fazer e o saber relacionar-se (sendo esse último uma dimensão para a qual a professora tem se atentado mais recentemente).

A professora recém-chegada à escola começa o trabalho tentando negociar e romper com a resistência por parte dos estudantes acostumados a uma forma de fazer Educação Física²⁰ com a qual ela não comungava. Com muita persistência, paciência e compromisso supera as resistências iniciais, de quando não era

²⁰ Segundo relatos de alunos, professores, coordenação e pedagogos da escola, a cultura da Educação Física da escola era atrelada à idéia do professor que entregava o material e acompanhava o tempo dos cinquenta minutos da aula para depois recolher o material. O tempo da Educação Física era considerado um momento de descontração no qual a intervenção do professor era esvaziada.

reconhecida pelos seus estudantes como parceira de interação. À medida em que os estudantes começam a confiar mais no trabalho da professora e percebem que ela tem uma proposta e alguns ideais dos quais não pretende e se esforça para não abrir mão, surge como demanda a criação de canais de comunicação para sair da condição de *sobreviventes* da aula (a ênfase desse termo está ligada à quantidade de tédio que pode ser vivido pelos estudantes) para a condição de *seres viventes* da aula (com ênfase no prazer de estar no espaço-tempo da aula e contribuindo de forma ativa e positiva para o andamento da aula).

Explicar os elementos do planejamento previsto para as turmas, constitui uma tarefa importante por proporcionar aos sujeitos de interação, oportunidade de avaliar conjuntamente o acordo normativo que vai ser proposto inicialmente, pelo esboço do currículo. Para elencar os temas que serão abordados no currículo, a utilização da avaliação diagnóstica revela para a prática, caminhos que podem auxiliar na seleção dos conteúdos. Isso nos remete às duas formas de justificação apresentadas por Forquin (1993): de oportunidade e fundamental. A professora Rosa busca argumentos para justificar as escolhas no contexto, com base nas condições físicas e materiais, além de considerar a cultura que existia anteriormente. Outra orientação que segue a linha de Forquin (1993), no que se refere à seleção dos conteúdos, está ligada ao valor inerente à prática, fato que está ligado a justificação fundamental. Como exemplo desse argumento, temos o endurecimento a pé, que diz respeito a uma prática que há tempos compunha os anseios da professora Rosa, no que tange a ampliação dos conteúdos aprendidos nas aulas de Educação Física e pelas características coletivas que essa modalidade apresenta, podendo impactar de forma positiva na formação dos estudantes.

Apesar de essas formas de justificação para a seleção dos conteúdos serem percebidas no decorrer da observação da prática, cabe salientar que isso está presente na prática de forma tácita. Tem servido de critérios para orientar a seleção da parcela da cultura que vai ser trabalhada, são proposições teóricas que não são explicitadas pela professora na hora de elencar a parcela da cultura corporal de movimento que será trabalhada na escola. Em decorrência dessa pouca clareza quanto aos modos de justificação para a seleção de conteúdos na Educação Física, surge uma questão relacionada às aprendizagens dos estudantes: como um professor de Educação Física identifica que está satisfatório o conhecimento dos

estudantes tendo como referência a organização da escola por série ou mesmo por ciclos? Essa é uma questão para a área da Educação Física pensar, tendo em vista que não há clareza do que ensinar e em que momento. Como delimitar, minimamente, o arcabouço básico de conhecimento que deve ser contemplado ao estudante a cada ano letivo? Essa dimensão do quantificar apresenta-se como um dilema não resolvido pela área. Determinar, claramente, aonde se quer chegar com o trato de determinado conteúdo, inviabiliza-se num processo no qual o ponto de partida está obnubilado. A maior parte das matérias de ensino da escola, selecionam o conhecimento que é tratado nas aulas, a partir dos campos científicos com os quais se relacionam/originam. Em contrapartida, a escola atual vem repensando sua forma de organização numa perspectiva que busca ouvir e valorizar as vozes dos diversos sujeitos que vivem seus espaços-tempos, flexibilizando, inclusive a seleção de conteúdo, valendo-se mais, das justificações de oportunidade (FORQUIN, 1993).

Seria o caso de a área da Educação Física pensar na estruturação de conteúdos mínimos para serem ensinados em cada série na escola que abarcassem as dimensões do conceitual, procedimental e atitudinal? Seria uma maneira de garantir a igualdade de oportunidades aos estudantes que vivem as diferentes Educações Físicas em diversos contextos escolares? Seria esse um caminho para avaliar o que um estudante aprende no decorrer de um ano letivo? Deveria o horizonte da Educação Física na escola se pautar pelos mesmos mecanismos de seleção que as outras matérias de ensino?

São questões que complexificam a forma de pensar o trabalho pedagógico em Educação Física na escola, pois essa indeterminação carrega ainda mais a responsabilidade do que vai ser selecionado como conteúdo de ensino. Temos que estar atentos aos discursos de igualdade de oportunidades quando se fala da possibilidade de um currículo mínimo para a Educação Física, para não incorreremos numa tentativa de homogeneizar os processos de aprendizagens, tendo em vista que os sujeitos dentro da aula atribuem significados próprios às questões que são abordadas nas aulas. Tais tentativas se inviabilizam, pois geram resistências entre os que propõem e os que deveriam se sujeitar. Tal situação nos remete a Honneth (2003a) ao tratar as situações de desrespeito que são geradas numa relação na qual não tenho reconhecido no outro um parceiro de interação para pensar nas formas de reconstrução das aprendizagens.

Uma alternativa para pensar na construção de um currículo mínimo para a escola é entender como os professores, ano após ano, vêm reestruturando os conteúdos que foram selecionados e como avaliam o positivo e o negativo ao longo dos anos que vivem a Educação Física da escola. Dessa forma, abre-se a possibilidade de entender como as justificações de oportunidade e fundamentais se cruzam na seleção dos conhecimentos mínimos a serem tratados nas escolas. O mínimo, numa experiência que busca ampliar o acervo de possibilidades relacionadas à cultura corporal de movimento, dá-se ao perspectivar o máximo de experiências durante as vivências nas aulas. Considerando a qualidade do tempo da experiência e a quantidade desse. A Educação Física não tem capacidade de contemplar toda a diversidade das manifestações da cultura corporal de movimento na escola. Por sua vez, contemplar uma prática que ofereça condições aos estudantes que, com base na desinibição crítica de suas ações corporais na relação com diversos temas da cultura corporal de movimento, possam interagir de forma prazerosa nos seus espaços-tempos dentro e fora da escola, estará sendo potencializando uma contribuição significativa dessa matéria de ensino para a formação humana dos estudantes. Contudo, questões como: o que ensinar? Como e quando ensinar? Até quando ensinar?; devem fazer parte do rol de questionamentos que o docente faz a si próprio como um exercício diário, para não cair numa situação cômoda e engendrar o entendimento de que “inventou a roda” e tornar seu trabalho entediante para todos os sujeitos de interação. Novos desafios sempre renovam a forma como olhamos para nós mesmos.

A construção de uma orientação básica é uma referência importante, pois pode sinalizar para um caráter de continuidade do que se desenvolve no âmbito da Educação Física na escola. Em contrapartida essa referência não pode engessar o processo de maneira que não seja possível reconstruir os processos de aprendizagem durante os encontros sociais aula.

Inicialmente Rosa decidiu trabalhar com as primeiras e segundas séries temas relacionados aos jogos, brinquedos e brincadeiras, enfatizando a construção de regras e usos das brincadeiras no cotidiano. Nessas turmas esperava aproveitar alguns textos relacionados à construção de brinquedos e brincadeiras de antigamente, que ela encontrou no livro de português que as crianças utilizavam. Essa proposta pretendia concretizar com apoio da comunidade. Ao justificar a

relação com o livro das crianças, destaca que havia uma página inteira de brinquedos com os quais se brincava antigamente: “[...] vou tirar uma cópia daquilo (das figuras do livro) e quando introduzir esses conteúdos, levo tudo isso. Tudo o que a gente tiver. Depois levo um brinquedo atual para trabalhar a semelhança e a diferença”. A alteração constante entre o novo e velho nas aulas, produz um espaço-tempo sem delimitações claras em que ocorre a produção de uma cultura que é própria da escola, na qual os significados se cruzam. Conceitos novos e novas formas de atribuir significado à prática cultural em questão são estruturados. Nas aulas de Educação Física o viver os jogos e as brincadeiras e as demais práticas corporais proporcionam aos estudantes possibilidades de viver o *além* a que Bhabha (1998) se refere, notadamente, por essa matéria de ensino ter como uma de suas características trabalhar com o saber-fazer, dimensão que proporciona que os sujeitos de interação tenham a oportunidade de materializar seus interesses por meio de seus fazeres-corporais durante a aula.

As idéias iniciais para o desenvolvimento do trabalho a partir da terceira série foram as que seguem: na terceira e quarta séries seria desenvolvido o projeto “viva a diferença”, para que as crianças percebessem as diferenças entre elas e os outros, e, entre elas e as coisas que as cercam. Com a quinta e sexta séries, almejava criar e anunciar jogos e brincadeiras, como se estivessem vendendo brincadeiras e jogos diferentes para as outras pessoas, numa espécie de feira. Também pensou em fazer um festival com essas brincadeiras. Na sétima e oitava séries construiriam o jornal dos Jogos Pan-americanos e a organização de uma competição similar para a escola. Ainda podemos ressaltar que o enduro a pé foi considerado como possibilidade de trabalho para todas as turmas de quinta a oitava séries. A criatividade representa uma marca importante de nossa colaboradora, sua capacidade inventiva era impressionante.

Na construção de uma prática inovadora deve ser considerado os interesses divergentes e a cultura da Educação Física existente na escola. Nessa relação, surgem conflitos que serão determinantes para os rumos que a Educação Física vai tomar na escola. A reboque disso, alguns condicionantes se colocam frente ao que se propõe e se materializa como aula de Educação Física, quais sejam: a adesão dos estudantes às propostas para a aula, estando esta ligada a seus interesses e valores pessoais que orientam a forma como eles se relacionam com a proposta ou

o/a professor/a de Educação Física; a persistência do/a professor/a em sustentar seus ideais e sua busca por auto-realização profissional; as condições físicas e materiais da escola; o momento pessoal/profissional que o/a professor/a vive, fator que determina a forma como ele/a enfrenta os desafios postos pela prática pedagógica; as relações interpessoais e a construção das parcerias; orientação teórica, a busca por fundamentação e a qualidade do tempo destinado ao planejamento do professor.

O entusiasmo para o desenvolvimento das propostas auxilia para que Rosa concretize o melhor possível de sua prática. Esse *melhor* está ligado à dimensão do reconhecimento de Honneth (2003a), relacionada à estima social, pois nossa colaboradora busca ser reconhecida dentro do contexto no qual está inserida de forma que seus parceiros de interação percebam a importância do trabalho que desenvolve, entendendo as práticas desenvolvidas na Educação Física como práticas valiosas para a educação escolar. Essa busca permite a construção de um olhar positivo sobre si, fator motivador para continuar o trabalho, bem como a construção da auto-realização profissional.

No transcorrer dos meses o percurso delineado pelo currículo prescrito foi reformulado. Com as turmas de primeira a quarta séries, a aproximação com as idéias iniciais ficou mais evidente e a resistência da turma às propostas trazidas pela professora era menor. A organização do currículo é uma prescrição dependente das formas como se desenrolam as interações pessoais que se materializam no encontro social aula. Observando as realidades escolares como complexas e instáveis, assim como o contexto no qual elas estão inseridas, há que se considerar as maneiras de fazer, de ser, de pensar, de sentir que se desenrolam nas interações humanas durante os encontros sociais.

Para construir a prática inovadora não se faz necessário ignorar a cultura existente da Educação Física na escola, mesmo que sua orientação siga, primordialmente, as aulas com base no *tempo livre* de intervenção, pois existem enraizamentos aí que impactam de forma decisiva na construção das propostas para a aula. Justamente nesse encontro entre o que existia e uma nova proposição que surgirá uma cultura resultante, híbrida, que não é a soma das duas, mas sim, uma construção de nova cultura escolar da Educação Física. Como mediador desse conflito, surgem os

acordos possíveis, a partir dos quais são construídos consensos intersubjetivos mínimos para orientar as ações dos sujeitos.

O interesse pessoal do professor a respeito de certos temas da cultura corporal de movimento desenvolvidos em aula, em diversas circunstâncias, é determinante nas escolhas do conteúdo que será desenvolvido. O professor não pode fiar-se, exclusivamente, pelos conhecimentos *a priori* dos estudantes; deve mobilizar outras maneiras de fazer para vencer suas resistências, ou melhor, ajudá-los a vencer por si mesmos (GAUTHIER, et al., 1998). Desse modo, o que será aprendido nas aulas corresponderá ao resultado da tensão entre interesses dos professores e estudantes, bem como os consensos intersubjetivos possíveis que podem se originar dessa relação (HONNETH, 2003a)

Rosa procura desenvolver seu trabalho dentro dessa tensão já anunciada desde os primeiros contatos com os estudantes na escola. No entanto, seu entusiasmo depositado no desenvolvimento de um projeto próprio para a Educação Física da escola, fez com que fomentasse caminhos que conduziram à construção de uma relação de respeito mútuo, que foi a condição inicial potencializadora de outra forma de desenvolvimento do trabalho numa perspectiva para além da *aulalivre*, que era fortemente marcada dentro da cultura da Educação Física da Escola “Jardim de Possibilidades”.

O desenvolvimento de mais de um tema, paralelamente, era comum, por exemplo: o enduro a pé e o handebol. A não-linearidade do currículo é uma característica marcante, podendo ser visto que as propostas são fruto de acordos, e que na mesma medida, dependem do interesse dela em trabalhar determinado tema. Apesar dessa forma não-linear de concretizar as aulas, ao desenvolver certo conteúdo, busca trabalhar o conhecimento em todas as séries do segmento em que estiver lecionando no dia. O que modifica é sua forma de tratar o conteúdo e a profundidade com que aborda o assunto, adotando uma forma espiralada de abordar o conhecimento. Constatamos ainda, que as aulas de Educação Física necessitam de materiais específicos, geralmente, utilizados em grande volume na aula, fator que dificulta o transporte constante de material, sendo esse um fator que também condiciona o que será abordado em cada turma.

O caderno de notas de Rosa é um companheiro inseparável e indispensável para organização de suas aulas e para reavaliar o que está fazendo, em outros espaços-tempos (geralmente utiliza momentos no planejamento para refletir acerca do que foi descrito no caderno). Do mesmo modo que utiliza as anotações para retomar as idéias e propostas concebidas em aulas anteriores. Vale ressaltar, que tudo é anotado no caderninho: os planejamentos, projetos, problemas da aula, organização dos conteúdos para o ano letivo, soluções dos problemas, os estudantes que criam problemas e os problemas criados por eles. Esse caderno assume ainda, papel importante no processo de avaliação, pois serve como memória da aula.

Ela ensina a jogar no jogo, e a partir dele identifica quais são as maiores necessidades para que se possa desenvolver o conhecimento a respeito do tema de estudo. O jogo é a base para as teorizações dos estudantes sobre os conceitos, regras, questões relacionais, com foco no tema que está sendo abordado. Dessa forma os estudantes podem utilizar seus preconceitos acerca da prática corporal em questão e contraporem com o jogo, tendo nessa relação dialética a construção de sínteses que serão confrontadas noutro momento, o de sistematização do conhecimento que está em processo. Na sistematização são propiciados momentos para o refinamento dos conceitos e ampliação da compreensão acerca das práticas que os estudantes desenvolvem nas vivências na quadra, bem como, traz elementos que dizem respeito às formas de se relacionar vividas nas aulas e como podem ser aperfeiçoadas.

A aula expositiva tem sido um recurso comumente utilizado pela professora. Para tanto, a parceria estabelecida com a professora de informática foi representativa para o sucesso das aulas, pois ela entrega o material e a professora monta os slides para sua apresentação e prepara a sala para aula com o *datashow*. A busca de material na internet realizada pela professora de informática tem representado um recurso importante para as aulas, pois ela já entrega grande volume de material para Rosa selecionar. Essa parceria otimiza de maneira significativa o uso do tempo da aula.

Viver a atmosfera de trabalho da escola propicia entender como as situações são instáveis, pois até mesmo a mudança repentina na condição climática influencia a aula de Educação Física. Tal situação demanda a necessidade de fazer com que o

professor reinvente os espaços-tempos previstos para a aula. No fim de um dia de trabalho, já era a quinta aula e a turma era a sétima série (turma com apenas 13 estudantes), caiu uma chuva forte que alagou a quadra apesar de ser coberta. Sem poder desenvolver as atividades na quadra, Rosa teve que ficar na sala de aula. Então, ela sai para buscar jogos de tabuleiro. A escola não possuía tais jogos, descoberta que só aconteceu nesse momento, pois, como já comentamos acima, era seu primeiro ano na escola e isto não estava inicialmente previsto em seu trabalho. Para resolver a situação ela trouxe folhas de papel em branco para que os estudantes pudessem fazer seus próprios jogos, postura que aproximou de uma idéia prevista no início do ano: a criação de jogos para fazer uma feira na qual “vendessem” para os outros seus jogos. Contudo, esse momento foi um improviso muito profícuo para aquela situação, representando um fragmento da multiplicidade de tempos (VAGO, 2003) que se institucionalizam na escola. O tempo de improvisar faz parte do trabalho docente, importa dizer que não pode representar uma constante do trabalho.

O planejamento prévio é essencial para orientar as ações durante as aulas, inclusive, para perceber o que não está dando certo. A ausência de uma orientação, mesmo que flexível, inviabiliza a possibilidade de avaliar os acontecimentos. O professor não pode viver de improvisos, pois eles se desencadeiam a partir de situações mutantes dentro dos tempos escolares. Assim sendo, o improviso serve a situações limitantes que se impõem momentaneamente. Nesse sentido, diante da inexistência de jogos de tabuleiro, Rosa foi ao quadro e apresentou algumas sugestões de brincadeiras e perguntou se a turma conhecia outras: adedonha; forca; todos temáticos com foco na Educação Física. Sugeriu, até, alguns enunciados para a adedonha: nome de esporte; material utilizado; nome de equipe esportiva. Mas deixou livre para que os estudantes pudessem escolher outras atividades como ligue pontos, que foi uma das atividades preferidas. Notável a mobilização da turma para fazer as atividades. Todos os estudantes participaram de pelo menos, uma atividade (isso aconteceu na aula da sétima série, uma turma muito difícil de propor qualquer atividade). Surgiu ainda a idéia da batalha naval. A professora saiu muito contente nesse dia, pois de um improviso surgiu um momento bacana de interação que a aproximou mais dos estudantes de uma turma na qual os conflitos eram constantes.

Essa situação de improviso foi algo atípico, pois o hábito de planejar de forma criteriosa as aulas, mesmo que o sentido seja modificado no decorrer de sua realização, constitui um esforço necessário para o professor que deseja ser reconhecido no seu espaço de trabalho pelos diferentes parceiros de interação. Em contrapartida, o planejamento se visto de forma estática, pode ser contraproducente aos processos de aprendizagem-ensino caso a flexibilidade não seja adotada como um princípio que possibilite abandonar o planejamento prévio quando a situação exige (GAUTHIER, 1998). Além disso, estabelecer uma ordem/organização antes de sair da sala de aula materializa uma preocupação com a gestão da classe. Esses processos de rotinização proporcionam a automatização de uma série de procedimentos que contribuem para o controle e a coordenação de seqüências de comportamentos aplicáveis a situações específicas (GAUTHIER, 1998). Sem essa organização inicial, seria inviável desenvolver as aulas devido ao número de estudantes que “babam” (criam dificuldades para a realização da aula), fator que dificulta as explicações mais longas fora da sala de aula, por isso a necessidade de uma explanação prévia das atividades e das intenções que serão trabalhadas.

O entendimento de que o planejamento é um momento crucial de esboço e articulação de idéias e preparação de material, com a intenção de um melhor direcionamento das aulas, consiste num condicionante relevante para o sucesso ou insucesso das propostas que serão encaminhadas durante as aulas. Enfatizamos que esse momento torna-se imprescindível em virtude de ser o tempo de avaliar as propostas que não atenderam às expectativas em relação às produções e, ainda, para reconhecer os novos rumos que surgiram como possibilidades de encaminhamentos para as aulas.

A observação do planejamento de Rosa sugere que a utilização de livros de jogos ou de caráter mais técnico sejam essenciais no momento de organizar as atividades das aulas, sendo isso denominado por ela de o “pulo do gato”, aquilo que faz a diferença na hora de pensar uma aula, possibilitando a criação de adaptações para as propostas de trabalho a partir dos livros tradicionais. Rosa observa isso como um recurso para a elaboração de aulas e não uma cartilha, pois possui referenciais que utiliza para fundamentar sua intervenção que dão indícios de que opta por uma orientação crítica para as aulas de Educação Física. Os fundamentos teóricos são orientações gerais para a construção da visão de mundo e de ser humano dos

atores que interagem. Vislumbrar os manuais como uma ferramenta para instrumentalizar a prática é relevante. Tais manuais não devem consistir num instrumento para a reprodução, mas um mecanismo necessário para a criação, servindo de ponto de partida que somente tem sentido, quando contextualizado. O diferencial estará na forma de instrumentalizar a prática e as intenções que os atores envolvidos possuem com tal instrumentalização.

Descrevemos a seguir alguns exemplos de aula, que oferecem indicações para auxiliar na compreensão de como as visões de mundo e de ser humano se materializam nas aulas de Rosa.

O antigo se transforma e se renova na escola, como no caso do pular elástico. O elástico é uma brincadeira que pais e avós das crianças brincavam e que, por uma série de fatores, caiu em desuso e muitas crianças desconhecem tal brincadeira. A brincadeira ao adentrar as aulas como um conteúdo passa a ter um significado próprio para as crianças que vivem a aula, abre um novo leque de possibilidades de brincar. Numa sociedade machista na qual existem “brincadeiras de meninas ou de meninos”, podemos fomentar na escola a idéia de que existem brincadeiras, e que essas são objetos da ação pedagógica do professor de Educação Física. O sentido que será construído vai depender da visão de mundo e de humano que o professor possui e das tradições culturais que os estudantes trazem, condições que, inicialmente, determinarão como vão caminhar as aulas. Como Rosa vislumbra a formação de um ser emancipado, autônomo, que contribuirá para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e democrática, que fará usufruto dos temas da cultura corporal de movimento de forma crítica em seus espaços-tempos de lazer, alguns preconceitos e rótulos são colocados em xeque nas aulas. No caso das crianças envolvidas na brincadeira, esses pressupostos acabam não se sustentando pelo prazer que o brincar proporciona e pelo desafio de criar novas formas brincar, por exemplo: quando a brincadeira de elástica foi proposta para uma turma de segunda série, evidenciamos que os meninos encararam a atividade como um desafio e se divertiram muito mais que as meninas pela forma desafiadora que eles encararam a brincadeira. O desafio colocado pelos próprios estudantes foi criar formas para transpor alturas diferentes com o elástico tendo como referência inicial a forma tradicional de viver a brincadeira de pular elástico.

Auladentro realizada no dia 25 de abril de 2007



Se observarmos as datas das fotos, podemos evidenciar um indício de mudanças nos rituais vividos nos *espaçotempos* dos estudantes que ficam de fora da quadra aguardando o momento para realizar a tarefa central da aula. Identificamos o conteúdo da auladentro²¹ fazendo parte do repertório do brincafora.²² O elástico que foi conteúdo da auladentro no dia 25 (vinte e cinco) de abril, foi objeto das brincadeiras das crianças no dia 02 (dois) de maio, fora da quadra. Dentro, ela trabalha com um jogo que parece conter elementos do handebol, com característica de jogos pré-desportivos envolvendo passe e arremesso, o objetivo é passar a bola e tentar derrubar um cone na parte central da quadra com o arremesso da bola. Somente poderia ser executado o arremesso após a bola passar por todos. Fora da quadra as crianças se divertiam com o elástico e/ou corda, utilizavam uma porção do conhecimento que haviam vivido noutro momento das aulas de Educação Física.

²¹ A aula de dentro é um espaço-tempo de intervenção direta e constante da professora, descreveremos com maiores detalhes noutro tópico.

²² Espaço-tempo no qual os estudantes utilizavam o pátio descoberto, lateral à quadra, para aguardar o momento de participar da auladentro.

Auladentro dia 02 de maio de 2007



Brincafora dia 02 de maio de 2007

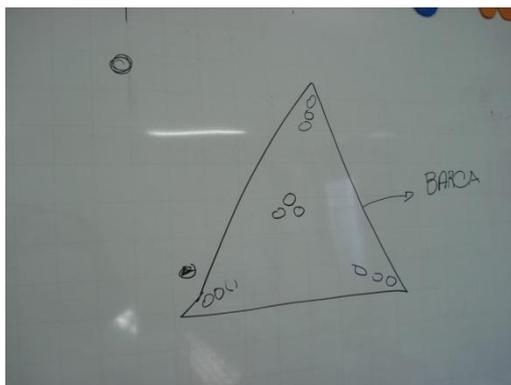


As fotos que observamos acima trazem alguns elementos que são importantes para entender como Rosa tem materializado nas suas propostas de aula e, conseqüentemente, suas visões de mundo. Se por um lado traz uma idéia geral de um ser humano que seja solidário, que reconheça nos outros parceiros de interação,

sendo fomentados a partir da interação, possibilidades de se-reconhecer como ser autônomo em relação ao outro, por outro, busca proporcionar elementos que contribuam para a ampliação das possibilidades de seus fazeres-corporais, não apenas nas aulas dentro, mas sobretudo, nos espaços-tempo de brincar fora, inclusive fora dos muros da escola.

Em outra situação no trabalho com bolinha de gude com os estudantes de primeira série, Rosa buscou explorar o conhecimento dos estudantes, no intuito de aproveitar suas experiências com o jogo/brincadeira. Pergunta como é o espaço de jogo, que figuras podem representar esse espaço, como as bolinhas ficam dispostas na barca, quais nomes os estudantes conhecem em relação ao espaço de jogo onde ficam as bolinhas. Nessa oportunidade, apesar de não ser a parte central de sua aula, aproveita para contribuir com processo de alfabetização das crianças, construindo o nome do espaço de jogo a partir das letras que as crianças falavam, depois perguntou se estava correta a escrita, elas avaliaram e disseram que estava errado. Então identificaram o erro e consertaram (vale ressaltar que estamos falando de uma turma de primeira série). Rosa ficou feliz e nós, impressionados, pois estão no início do processo de alfabetização e têm uma capacidade extraordinária para analisar o que está posto de forma ativa e conseqüente.²³ Na vivência na quadra utilizou a técnica do “quem sabe mais ajuda quem sabe menos”, as duplas e trios se configuraram todos dessa forma. A organização das bolinhas na barca durante a vivência foi representada da forma como foram organizadas as bolinhas na barca desenhada no quadro, que foi construída com as orientações dos estudantes, nessa relação conseguiram estabelecer um acordo e construir a estrutura e conceitos do jogo na sala de aula.

²³ O destaque desta turma deve-se à forma como a professora trabalha com suas crianças. De acordo com seu relato, ela escuta, debate com seus alunos, valoriza o diálogo e além disso, valoriza o que chama de convencional e não-convencional, postura que aproxima sua prática à forma como Rosa vem construindo suas aulas, ou seja, esse parece ser um caminho profícuo para se pensar e fazer a educação em diferentes contextos escolares de maneira a alcançar certo sucesso.



Podemos observar que o fruto do acordo intersubjetivo vivido na sala de aula, orientou a ação dos estudantes na vivência na quadra. Importa ressaltar que a cultura da Educação Física dessa escola tem como ênfase a colaboração entre os sujeitos, tendo como referência a contribuição individual para a construção coletiva. Podemos conjecturar que os próximos anos de trabalho com as turmas que estão iniciando na escola de ensino fundamental, apresentará avanços significativos na direção da construção da cultura escolar da Educação Física, com base nos pressupostos de orientação dessa professora. Os processos de rotinização (Gauthier, 1998) que estão sendo engendrados nesses encontros, proporcionam aos estudantes referenciais sobre quem está falando com eles e como age, além da relação afetiva que começa a se estruturar e que acena para a primeira esfera da eticidade, manifesta pela relação de amizade que começa a se estruturar por via do diálogo e participação efetiva nos encaminhamentos da aula.

Noutra sentido identificamos que estudantes do segundo segmento do ensino fundamental carregam mais bagagem em relação à cultura da Educação Física da escola e isso intensifica os conflitos. Os consensos mínimos quando são possíveis de serem construídos, são revistos constantemente. Há muitas cisões intersubjetivas em virtude de alguns hábitos originados por certa construção de uma vontade coletiva que veio ocorrendo ao longo de anos nessa unidade de ensino. Vejamos o caso do enduro a pé: para trabalhar com um conceito essencial do enduro a pé, a regularidade, fez com que as turmas se dividissem em vários grupos²⁴ com organização livre e distribuiu uma quantidade igual de material para cada grupo. Foi

²⁴ Importante notar que a opção por trabalhar em grupo é constante nas aulas, Rosa acredita que essa seja uma forma de engendrar elementos que fomentem o saber-relacionar-se.

solicitado a elaboração de um circuito de atividades com o material recebido para ser percorrido pelo grupo e cronometrado o tempo individual, sendo tirada uma média para identificar quanto tempo cada membro da equipe deveria gastar para percorrer o circuito para se aproximarem do tempo total, ideal para o grupo garantir o princípio da regularidade. O grupo deveria identificar quem estava rápido demais, quem estava muito lento e, juntos, decidirem a estratégia a ser adotada para cumprir a tarefa. Como numa aula não seria possível completar toda a tarefa, solicitou-se que os estudantes desenhasssem como o circuito estava organizado para retomar na aula seguinte. Rosa comenta que percebeu que os estudantes ao invés de executarem o percurso com base no princípio da regularidade, estavam executando com velocidade. Isso foi abordado na aula seguinte a partir das anotações que os estudantes tinham feito de seus tempos. Importante ressaltar que todas as questões percebidas nas aulas eram problematizadas, vários questionamentos eram levantados, como: “o que vocês entendem como regularidade? O que pode ser considerado algo regular?”

A realização de um enduro piloto dentro da escola com uma planilha simplificada, elaborada com base na observação dos espaços da escola e suas possibilidades de trajeto foi o passo seguinte. No primeiro enduro piloto (foram realizados dois) Rosa observou os problemas da aula e comentou: “falta leitura da planilha. Estão lendo, mas não estão interpretando. Não estão juntando todas as informações da planilha. É preciso que consigam articular os desenhos com o que está escrito, para entenderem a orientação.” Em seguida comenta: “tenho que anotar isso.” E corre para anotar para retomar na aula seguinte. O caderno de anotações das situações das aulas é utilizado corriqueiramente por Rosa. Tomar nota das situações de aula para retomar com consistência suficiente no próximo encontro e fustigar o debate, potencializa a compreensão ampla do conteúdo, além de contribuir para o avanço do conhecimento sistematizado pelos estudantes, bem como uma memória da aula que pode ser acessada a qualquer momento.

Num sentido sociopedagógico, a prática Rosa que propõe para a escola pode ser entendida como inovação por se apresentar, como uma idéia prática e material para a reconstrução da cultura escolar da Educação Física. Sendo entendida como um processo histórico que foi desencadeado com a chegada de uma nova professora, que acredita em outra forma de viver os espaços-tempos das aulas de Educação

Física, que busca deliberadamente alcançar determinados objetivos e reconhecimento social de seu trabalho.

Nos tópicos seguintes comentamos, a título de exemplificação, as maneiras de fazer com que os estudantes aumentem os níveis de adesão à proposta da Educação Física apresentada, alguns mecanismos utilizados para a seleção de conteúdos e o processo de avaliação dos estudantes, assim como práticas utilizadas no processo de organização dos conhecimentos tratados em aula.

7. 1. Sedução e conquista dos estudantes: como tornar a Educação Física atraente, ampliando para além de um tempo livre da sala de aula?

Para sensibilizar os estudantes a conquista da confiança é essencial. Nossa colaboradora tem como característica se dirigir aos estudantes com um tom de voz, geralmente, muito tranqüilo. Segundo ela, tal postura tem uma finalidade: “é no início que a gente tem que conquistar”. Além disso, procura ouvir as vozes que surgem durante as aulas, permitindo que elas tenham maior eco, oportunizando aos estudantes condições para construir o conceito de sujeitos que intervêm numa dada realidade.

Dentre as estratégias utilizadas para sensibilizar os estudantes, uma das alternativas construídas para conseguir alcançar maior participação tem sido a tática auladentro, brincafora que comentamos mais à frente. Com essa postura ela tem conseguido a adesão de quase todos os estudantes durante suas aulas. Inclusive, resolve dois problemas que interferem em sua intervenção de uma só vez: por um lado motiva os estudantes, que terão um tempo livre de intervenção, por outro, resolve o problema das limitações de espaço que a quadra oferece.

Um exemplo interessante, diz respeito à adesão dos alunos a uma proposta de conteúdo desconhecida (a escola deve contribuir para ampliar as possibilidades de conhecer dos estudantes, dessa forma, seu esforço em proporcionar o aprendizado de novos conteúdos se justifica), o endure a pé, uma prática que muitos nunca ouviram falar, mas que tornou-se pertinente pela possibilidade de transformar o parque que existe próximo à escola num equipamento público mais explorado/experimentado/vivido pelos estudantes. Para motivar a participação dos

estudantes utilizou as fotos de um evento realizado com essa temática que obteve certo êxito com estudantes de primeira a quarta séries de outra unidade de ensino. A utilização das fotos foi profícua por proporcionar uma visão geral de como poderia ser uma prova de enduro a pé e, ainda, sinaliza com a oportunidade de sair da escola, provocando um reordenamento tanto dos tempos, quanto dos espaços de aprendizagens proporcionados pela escola. No decorrer do processo, o desconhecido, agora, conhecimento novo construído, também fizeram despertar a curiosidade e motivar a participação de muitos estudantes na medida em que iam se defrontando com os desafios e se identificando com novas possibilidades corporais que também são prazerosas, assim como o fazer atividades com bola que predominava na cultura da Educação Física dessa escola.

A conquista afetiva dos estudantes representa uma condição importante para o avanço das produções durante as aulas de Educação Física. Essas aulas têm um marco relevante quando se trata de sentimentos. Durante as vivências se aproxima em diversas circunstâncias de situações conflitantes, em que há uma demanda de doação pessoal grande, pois as ações são essencialmente, corporais. Ser respeitado pelo estudante como um parceiro de interação e reconhecê-lo como tal, favorece a relação afetiva. Com base nesse encaminhamento já se inicia o diálogo com base pressuposto da esfera do reconhecimento do amor, condição que favorece a mediação durante a intervenção na busca de solução para os conflitos, bem como na hora de “trazer”²⁵ o estudante para a aula.

A estratégia de conquistar o estudante utilizada por Rosa no início do ano surte efeito significativo na relação deles com as aulas de Educação Física dessa escola. Um fato que oferece indícios desses efeitos é o ótimo relacionamento que ela tem com os estudantes nos corredores, no pátio e nas salas de aula. Entretanto, isso não é garantia para o sucesso nas aulas, tendo em vista que também ocorrem distorções dessa relação de amizade construída, de maneira que alguns estudantes confundem e extrapolam nas brincadeiras dificultando o trabalho. Apenas o bom relacionamento não garante a participação efetiva do estudante, nem tampouco a qualidade das aulas, ou seja, esse é um condicionante que irá contribuir para o trabalho e não determinar as ações dos sujeitos. O bom relacionamento não exige

²⁵ Expressão comumente utilizada na escola pelos professores para demonstrar que o estudante foi sensibilizado a aderir às propostas, ou seja, o professor leva o estudante a participar da aula.

do professor a responsabilidade com o planejamento sistemático do que vai ser desenvolvido nas aulas, sendo esse outro condicionante e obrigação do professor que irá impactar em grande medida nas formas de rotinização que são necessárias a aula.

Inúmeros estudantes se recusam a participar da aula de Educação Física. Muitos sob o argumento de que a atividade é chata, entediante. Certa vez, conversando com um estudante da sétima série que se recusava a fazer a aula (lembramos que a sétima série possuía apenas 13 estudantes, isso quando todos iam para a escola), ele disse que: “não vou fazer porque é chato”. Indagamos: como poderia saber, se você nem experimentou para poder dizer que não gosta, que é chato? Ele disse: “é verdade, teve um dia que a professora esticou uma corda por toda a quadra para jogar vôlei e ninguém queria fazer, mas depois todos se divertiram.”

Quando Rosa estava trabalhando com a idéia de regularidade, conceito basilar para entender o enduro a pé, um grupo, após tirar a média do tempo, começou a fazer tentativas de passar pelo circuito no tempo médio. Um integrante do grupo consegue e fica muito feliz e ansioso para chamar a professora para mostrar sua produção: “ô professora!!” (grita). Logo após ele diz baixinho: “eu sou fera” (foi o mesmo garoto que havíamos conversado sobre o experimentar para decidir se vai ou não gostar de fazer a atividade). E foram mostrar o resultado à Rosa. O interessante é que foi o grupo no qual dois estudantes não queriam participar no primeiro dia em que tiveram a tarefa de montar o circuito. Porém, estavam super motivados e conseguiram compreender a idéia de regularidade. Isso demonstra que, em algumas circunstâncias, para realizar a prática pedagógica é preciso persistência e até gerar certo descontentamento na turma ao impor algumas exigências e fazer com que assumam suas responsabilidades para que a aula aconteça, por exemplo: cumprir as tarefas de organização da aula.

Precisamos considerar que é importante ouvir os estudantes, mas é mais importante ainda, não se tornar refém dessa escuta. Os referenciais dos estudantes, assim como os dos professores, são limitados, mas não podemos como docentes, nos eximir de nossa responsabilidade com a formação humana dos estudantes.

Outro mecanismo para estimular a turma é propor a materialização da aula de forma desafiante, constituindo uma forma de sensibilizar e estimular a participação ativa

nas aulas de Educação Física, não como uma alternativa para fugir da sala de aula, mas como oportunidade de aprendizagem significativa que pode ser proporcionada pela Educação Física e o prazer que ela desencadeia na realização de diversas práticas corporais.

Cada professor, a partir de suas crenças e interesses pessoais, irá construir suas formas de sensibilizar os estudantes. Contudo, ressaltamos que se for observada a primeira esfera da eticidade em Honneth (2003a; 2003b) como alternativa para mediar a interação, os níveis de adesão às propostas vividas no encontro social aula de Educação Física poderão ser aumentados na mesma proporção em que o estudante compreende, nos processos de aulas, condições de possibilidade de estabelecer uma relação de reconhecimento mútuo com parceiros de interação na aula e de se observar como humano importante para o grupo.

7. 2. Avaliação nas aulas de Educação Física

Conforme sinalizamos acima, nossa colaboradora utiliza uma avaliação diagnóstica para iniciar seus trabalhos. Nos primeiros contatos procura avaliar a turma durante as vivências para ver como se comportam durante a aula. Toma nota em seu caderno de planejamento das respostas dos estudantes, às perguntas: o quê fizeram nas aulas de Educação Física? Onde fizeram? Por que fizeram?

Na discussão do PPP da escola a avaliação é tratada no sentido de redimensionar os rumos da prática. Quando a professora se preocupa com a realização de um diagnóstico do que vinha acontecendo como prática da Educação Física na escola, ela se coloca na condição de tentar avaliar o que era feito para identificar os novos rumos para a aprendizagem. Portanto é uma atitude coerente com a orientação geral para avaliação da escola. Sobre esse assunto ela comenta: “nas duas primeiras semanas de aula eu não sistematizo muito o que vou fazer, tento trazer atividades prazerosas para estar avaliando a turma” (inclusive, de forma complementar, isso soma-se ao tópico posterior, pois é uma estratégia de sensibilização). Postura que demonstra a preocupação da professora com os contornos que a Educação Física tinha e os que serão tomados a partir da sistematização dessa avaliação inicial.

Outra indicação relevante apontada na discussão do PPP, diz respeito à necessidade de a avaliação estar dentro de um contexto e fomentando no estudante o aprendizado do teorizar. Isso é consonante com que Rosa argumenta e desenvolve junto aos estudantes quando buscam construir seus conceitos a partir do jogo, de forma compartilhada e com base na inventividade. Desse modo, estimula a elaboração de conceitos próprios pelo estudante, fomentando o reconhecimento de si como autor de suas respostas.

Para a escola a auto-avaliação é entendida como um avanço significativo para entender o estudante e para que ele possa olhar para si, sendo possibilitado que ele perceba sua preparação/desenvolvimento, principalmente no que tange à análise crítica de seu próprio trabalho dentro da escola e sua capacidade de síntese. Abre-se a possibilidade para que ele lance sobre si um olhar positivo.

A auto-avaliação é um procedimento adotado por Rosa. Ela argumenta que essa forma de avaliar faz parte de seu repertório de avaliação há tempo e seu uso é corriqueiro. Para fazer essa avaliação utiliza o caderno de anotações: relembra aos estudantes os combinados durante as aulas, revisita o caderno de anotações e descreve para o estudante apontamentos importantes para que ele tenha uma base de dados ampla para poder realizar sua auto-avaliação. Após essa conversa, pede que o estudante diga como ele foi no período, sinalizando por meio de conceitos: a) Ótimo: polegar para cima; b) Bom: polegar no meio; c) Regular: polegar para baixo.

Códigos interessantes para o estudante tentar qualificar/quantificar o trabalho que desenvolveu no período, principalmente, quando ele tem a oportunidade de rememorar parte de suas vivências para, daí, ele próprio emitir um juízo de valor sobre si no que diz respeito às aprendizagens do *saber-fazer*, do *saber-sobre-o-saber-fazer* e do *saber-relacionar-se*. A avaliação que Rosa realiza está bastante ligada a elementos relacionados a atitudes durante às aulas, contudo não desconsidera os conteúdos conceituais e procedimentais ao inquirir o estudante sobre o que aprendeu no período. A idéia do *saber-relacionar-se*, com os outros e consigo mesmo nas aulas, está fortemente marcada nos procedimentos avaliativos. Importa ressaltar que as ponderações realizadas pela professora sempre buscam problematizar os dizeres dos estudantes sobre si.

A avaliação para Rosa tem priorizado aspectos tanto qualitativos, quanto quantitativos. Com relação ao caráter qualitativo, o reconhecimento intersubjetivo é fortemente marcado, haja vista que a dimensão do *saber-relacionar-se* tem oferecido uma base de dados importante para que o estudante possa fazer uma análise crítica de suas condutas. Condição que pode provocar mudanças no processo educativo dos estudantes por meio de novas formas de debater e/ou aderir às propostas das aulas. O entendimento de que a dimensão qualitativa não deve ser refém do tempo presente se manifesta por meio da rememoração feita com a visita ao caderno de anotações. A quantidade de trabalho é maior, mas o impacto e a qualidade ocorrem na mesma medida. Quanto ao quantitativo, as formas utilizadas para sistematizar o conhecimento trazem elementos para que ela possa inferir o quê, e quanto do que foi vivido em aula, teve representatividade para a vida dos estudantes.

7. 3. Organização dos conhecimentos tratados em aula

O uso freqüente do recurso da informática para auxiliar no processo de organização do conhecimento favorece para que as aulas expositivas fiquem mais dinâmicas e atraentes. Para sistematizar o conhecimento abordado no handebol, por exemplo, Rosa fez uma apresentação com *slides* que abordavam os pontos que haviam sido vivenciados nas aulas. Nessa aula, à medida que passava os *slides*, buscava rememorar situações vividas para facilitar a compreensão do conceito que estava buscando construir ou das formas de proceder que as normas oficiais orientavam. Como percebemos que o trabalho estava muito bem organizado e a dinâmica que foi colocada era interessante, antes de sairmos da sala indagamos em que momento ela havia organizado a aula na sala de informática pois, com base nas observações que tínhamos feito até o momento, o tempo que ela dispunha na escola para organização das aulas não seria suficiente para uma elaboração tão refinada. Então ela relatou a parceria com a professora de informática, que montou os *slides* a partir do material que ela havia indicado. Rosa disse ainda que, com o pouco tempo que ela tinha disponível, subia e dava idéias para a organização da aula, e desse modo foi uma construção coletiva que facilitou o aprendizado dos estudantes. Como veremos na figura a seguir.

Sistematização dos conteúdos após um período de vivências no Handebol



A aula em parceria com a professora de informática tem se constituído numa boa estratégia, pois os estudantes em geral, apresentam-se mais motivados para trabalhar com conteúdos conceituais utilizando ferramentas tecnológicas do que na sala de aula convencional. Para complementar esse processo, os estudantes sempre levam um roteiro de questões que precisam observar durante a apresentação para em seguida, respondê-lo. O objetivo é fazer com que os estudantes sistematizem o que foi conversado durante a aula na sala de informática e as vivências na quadra. Esse questionário, segundo ela, auxilia os estudantes a obter um melhor entendimento do tema que está sendo abordado, bem como possibilita a discussão de questões relacionais. Essa estratégia tem a intenção de propiciar a todos a oportunidade de acesso ao conhecimento sistematizado, mesmo que algum estudante se recuse a participar ativamente das vivências na quadra.

Além das aulas na sala de informática, uma forma muito utilizada por Rosa para organizar o conhecimento durante as aulas, versa sobre a valorização do saber do estudante que, por meio da descoberta orientada, consegue construir conceitos imprescindíveis para o ato de vivenciar as práticas corporais. A descoberta orientada consiste em uma sucessão de pistas que o professor fornece na sua fala, no intuito de que o estudante consiga sistematizar suas próprias respostas com base nos dados fornecidos pela professora. Por exemplo: no jogo de bolinha de gude, as imagens que foram desenhadas no quadro a partir de consulta à turma e a maneira como foi organizado e vivido o jogo na quadra, não foram iguais por mera coincidência, representa o resultado de uma organização coletiva com base nos

saberes dos estudantes e consensos construídos a partir da relação professora-estudantes.

Essa conduta é endossada pelos dizeres de Marques (2000c, p. 80):

[...] antes de o professor apelar para os saberes de suas próprias aprendizagens escolares e para os saberes que completa e atualiza com suas leituras, importa mesclar ele os saberes de sua experiência de vida com os saberes vivenciados pelos alunos. Alunos falantes de si e professores falantes de si em interlocução na base da construção dos saberes, com a qual se ocupa a escola.

Nas vivências de outro conteúdo: em um jogo de basquete os estudantes estavam fazendo um tipo de marcação muito dura/violenta. Então a professora disse que isso não era marcação, tendo em vista que estavam próximos de agressões físicas. Os estudantes perguntaram: “o que é então?” Ela solicitou a realização de uma pesquisa com pessoas que jogam basquete e que trouxessem a resposta na próxima aula para que pudessem debater sobre os conceitos. Seria fácil para os estudantes que ela desse imediatamente a resposta, mas preferiu instigar os estudantes a buscarem suas próprias respostas para as situações que ocorrem durante o jogo, forçando-os a pensar para compreender as ações do jogo, no jogo, e a partir daí pensar suas relações. A estratégia para organizar o conteúdo também deve se orientar pelas demandas surgidas nas aulas, assim a possibilidade de um conhecimento mais contextualizado pode ser potencializado.

A forma como o professor organiza o seu trabalho pode ser o diferencial para os olhares que serão direcionados à sua prática e suas demais posturas como profissional docente. Pudemos evidenciar isso no olhar positivo que a professora de informática lançou ao analisar a prática de nossa colaboradora como um diferencial em relação à forma como os outros professores da escola têm utilizado a sala de informática. A organização realizada por meio do estudo dirigido, aplicado após a aula com os slides ou para fazer pesquisas, caracteriza um direcionamento que orienta os rumos da aprendizagem e sinaliza para as intenções que a professora tem com o componente curricular Educação Física na escola.

8. A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS AULAS

O diálogo para as aulas de Rosa constitui o elemento central para a construção das propostas e como conduzi-las. A conduta dialógica dos processos de aprendizagem na escola “Jardim de Possibilidades”, não é exclusividade da professora de Educação Física, consiste numa prática que orienta a escola potencializando as parcerias e as soluções compartilhadas de problemas.

No dia 02 de maio de 2007, na sala dos professores da escola, encontramos com a professora da turma na qual uma aula com bolinhas de gude foi muito divertida e ressaltei que a possibilidade de diálogo que a turma apresentou tinha sido muito proveitosa para o andamento da aula, fato que não aconteceu com outras turmas. Então, a professora disse que em suas aulas ela tenta construir um ambiente favorável ao diálogo. A professora relata que tenta trabalhar de forma não convencional, usa o convencional também, mas não se resume a ele, trabalha de forma temática, busca escutar muito os estudantes e suas argumentações. Pensamos então, que no primeiro segmento do ensino fundamental, a forma como o professor trabalha em sala de aula, impacta mais, ou menos, no trabalho do professor de Educação Física que atua numa perspectiva dialógica, pois os processos de rotinização que os estudantes vivem na sala de aula, ambiente que tem sido privilegiado para as aulas na escola, levam o estudante a adotar certas posturas e comportamentos em outros espaços-tempos da escola.

Como já comentado a avaliação diagnóstica é uma estratégia adotada pela professora com todas as turmas da escola. Ao referir-se a um primeiro contato com a segunda série, comenta que a turma estava muito agitada e isso deixou a professora muito “elétrica” e que quando passou pela porta, sequer deram importância a sua presença, não fizeram silêncio para receber quem estava chegando, então Rosa reage:

Aí eu fui falando baixinho, fui falando... depois eu alterei a voz e falei que era o nosso primeiro encontro. Abri a porta e saí. Teatro né, fiz teatro (rindo). Entrei. Bom dia! Fui ensinando todo mundo a sentar e fui perguntada: ‘não vamos sair não? Eu disse: ‘olha crianças, para

que a gente possa trabalhar lá na quadra é preciso que eu confie em vocês. Do jeito que estão se comportando não dá para confiar em vocês’.

Esse procedimento nos deu a idéia de que usou isso como último recurso para explicar que não sairiam e que aquele primeiro momento na sala de aula era de suma importância para o encaminhamento de suas aulas. Surgem então os primeiros indícios de um conflito que demandará uma série de estratégias para lidar com problemas relacionados à dimensão comportamental de várias crianças.

Durante encontros com as turmas menores, Rosa tem o hábito de sentar no círculo junto com as crianças para explanar quais serão as tarefas da aula, da mesma forma que faz quando vê a necessidade de resolver algum problema. Ao iniciar a explicação, identifica quais os saberes que as crianças possuem e a partir dessa identificação solicita que elas auxiliem na explicação, passando em seguida a comentar suas pretensões com as atividades da aula. Importa destacar que numa perspectiva que tem como matriz o diálogo, todos os envolvidos são considerados sujeitos de interação que possuem direito de fala e são considerados como sujeitos moralmente imputáveis caso desrespeitem os acordos normativos que irão orientar as ações durante as atividades.

As turmas por não estarem habituadas à forma como a professora trabalha, demonstraram uma impaciência inicial para o desenvolvimento do trabalho. Inclusive, o hábito de esperar o professor fora da sala de aula, fator que atrasa ainda mais a saída da sala e o início das vivências era comum. Esse hábito, acreditamos estar associado a uma necessidade de movimento que a organização em fileiras na sala de aula não permite. Assim como a forma utilizada para a construção do conhecimento na maioria das matérias de ensino demanda que os estudantes estejam todos sentados e na maior parte do tempo em silêncio. Então, agora temos mais um elemento libertador da sala de aula – *os intervalos entreaulas* –, neles os estudantes têm a oportunidade de estabelecer diálogos livres e sobre questões concernentes ao grupo de interação composto naquele momento. Podemos então assinalar esse momento, também, como suscitador de ânsia por parte dos estudantes, colocando-o num patamar similar à expectativa pelo recreio e pela Educação Física, que também os libertam da sala de aula. Vale ainda lembrar que

essa idéia do libertar-se também está associada à forma como a Educação Física acontece na escola, se há uma busca por prazer e esse é proporcionado nas aulas, torna o encontro social desejado, contudo quando ocorrem violações dessas pretensões individuais e coletivas (por se tratar de muitos estudantes de uma turma) surgem os conflitos que vão mediar a relação entre interesses do professor com a matéria de ensino e dos estudantes que buscam liberdade da sala de aula convencional e prazer. Ao se propor uma prática que rompa com uma cultura escolar da Educação Física que vinha se constituindo como um espaço-tempo do que *faça o que quiser*, tendo exclusividade o livre fazer na aula, uma série de rugas serão desencadeadas. Haja vista que ambos os interesses serão violados, por um lado, os do professor que possui um ideal de Educação Física e busca construir caminhos para se aproximar de seus ideais, condição que proporcionará sua auto-realização, por outro os estudantes que viam nos espaços-tempos destinados à Educação Física possibilidades de romper com o tédio da sala de aula ou mesmo com a forma como estão estruturados os processos de aprendizagem ensino.

Muito embora os estudantes gostem do tempo fora da sala nas aulas de Educação Física, não conseguem entender que a organização inicial da aula é importante para que todos possam sair logo, condição relacionada à gestão da classe (GAUTHIER, 1998) que é fundamental para a realização da prática pedagógica. Antes de iniciar qualquer explicação da aula ela tenta conversar com a turma e acalmar os ânimos para depois falar. No início do ano letivo eram gastos, aproximadamente, 10 minutos da aula (às vezes muito mais, chegando a ocupar um pouco mais que a metade do tempo previsto para aula) até que Rosa conseguisse efetivar o diálogo com a turma. No decorrer do ano esse tempo foi diminuindo, fator que podemos atribuir à rotinização (GAUTHIER, 1998) desse tempo inicial de diálogo que se constitui como fundamental para a concretização da Educação Física realizada nesse turno.

Tendo em vista a multiplicidade de tempos comentada por Vago (2003), constatamos que há uma série de tempos numa aula que são complementares. Quais são eles? Conseguimos observar os seguintes:

O tempo da chamada e explicação inicial – é um tempo complicado e tumultuado para o professor no qual sofre pressão da turma para que faça logo a chamada e a libere para sair logo da sala. Embora os estudantes não contribuam para a

otimização desse tempo na sala, tem sido um tempo administrativo caro à realização da aula. Na quadra, esse tempo acaba sendo inviabilizado, por constituir um momento no qual o nível de dispersão é alto, fator que gera um desgaste grande nas tentativas de realizar essa obrigação. Ainda podemos destacar que esse tempo está atrelado às primeiras explicações sobre a matéria (retomamos mais à frente pela relevância da explicação para a aula);

Tempo de organizar e reorganizar os times – a partir de suas anotações sobre a divisão dos grupos convoca os times que irão participar da auladentro e pede que os outros aguardem no brincafora, caso existam problemas em relação ao desnível das equipes, ocorrem intervenções no intuito de viabilizar o aprendizado do jogo a todos com as mesmas oportunidades;

Tempo de resolver os problemas da aula – nesse a professora pára a aula para juntos com os estudantes, identificarem os problemas em relação aos combinados e/ou resolver alguma dificuldade que tenha surgido no jogo, como problemas de ordem técnica ou no âmbito do saber-relacionar-se;

Tempo de jogar – se destina ao jogo sem intervenção direta da professora. Esse tempo é fundamental para a aula por ensejar condições para que ocorram uma série de violações das normas construídas pelo grupo. Representam momentos nos quais, grande quantidade de sensações e sentimentos negativos e positivos se manifestam mutuamente e em medidas e intensidades semelhantes, negando-se e colocando os sujeitos em situações nas quais estão dispostos a se contradizer. É na reciprocidade do reconhecimento de que tais situações podem ser vividas por todos os sujeitos moralmente imputáveis que interagem na aula, que se reforça a relevância de experienciar corporalmente os acordos coletivos e construir uma relação possível com o tema que está sendo abordado, de modo que permita a auto-realização individual, com base no objetivo da satisfação pessoal com a participação e a conquista do reconhecimento por parte dos parceiros de interação. Assim se ressalta a relevância da participação individual do sujeito dentro do tema abordado. Além disso, deve-se vislumbrar ainda, a auto-realização coletiva, que tem como objetivo central, fazer com que o jogo aconteça com igualdade de oportunidades para todos. Para tanto, a ação comunicativa corporal e verbal que ocorrem com mais liberdade entre os participantes do jogo durante sua realização (esses tempos nas

aulas de Rosa são sempre intercalados com momentos destinados a intervenções), assume papel essencial para a concretização dos objetivos comuns. Contudo, o início de trabalho numa perspectiva que fomente suas produções por meio de diálogos, num primeiro momento, encontrará limitações, tendo em vista a cultura da Educação Física vivida pelos estudantes até o momento, muitas vezes baseada na sobrepujança dos que sabem jogar, sobre os que não sabem, conduzindo a um “excesso” de participação de uns em detrimento da não-participação de outros. Tal condição pode ser paulatinamente alterada, dependendo da forma como o professor se relaciona com a cultura existente na escola;

Tempo de responder às dificuldades provocadas por comportamentos de alguns estudantes –²⁶ aqui a melhor alternativa parece ser a resposta elegante e com tranquilidade, é assim que Rosa tem respondido e isso tem favorecido seu trabalho. Evidencia-se uma postura relevante para as aulas: problema surgido, deve ser problema resolvido, imediatamente, ou pelo menos iniciado o debate, sob pena de perder uma oportunidade de aprendizagem significativa por negligência de fatos críticos que ocorrem nas aulas.

O elenco desses tempos e a maneira como foram se constituindo, mostram como a gestão da matéria e a gestão da classe (GAUTHIER, 1998) estão imbricadas e são interdependentes para a construção das práticas escolares. Cabe salientar, então, que um dos caminhos para se construir outras possibilidades para a cultura escolar e legitimá-las junto aos estudantes e à escola, está na forma como os tempos serão organizados durante o processo de aprendizagem-ensino.

O equacionamento do tempo constitui uma dificuldade para o trabalho da Educação Física numa perspectiva dialógica. A dificuldade para equacionar o tempo das aulas às vezes limita as saídas da sala de aula para as vivências, devido ao tempo destinado à explicação em sala de aula e solução de alguns problemas. Importa

²⁶ No dia 02 de maio, estava no pátio coberto da escola observando a quadra, quando um aluno da sétima série veio beber água e comentou sobre o procedimento utilizado pela professora para tentar resolver o problema da “babação”. Ela passou um questionário com perguntas sobre os problemas e sugestões para soluções que foi respondido por cada aluno da turma. Depois ela embaralhou os questionários, fez uma roda na sala de aula e distribuiu novamente o questionário de forma aleatória para que cada aluno pudesse ler o que outro colega pensa e comparar com o que ele havia escrito no seu. Em seguida foram para o debate.

assinalar que não é viável sair da sala de aula com a turma desorganizada, sob pena de a aula não acontecer. Um dos grandes problemas, com relação ao equacionamento do tempo, refere-se à quantidade do tempo utilizado para a conversa na aula, pois, numa cultura na qual os espaços-tempos da Educação Física eram apenas do *fazerlivre*, gera certo desconforto (não queremos nesse momento estabelecer julgamentos de valor sobre o que estava sendo feito, mas sim, enfatizar como era vivida a aula de Educação Física). Isso parece ser um ponto significativo para pensarmos se existe uma melhor forma de equacionar o tempo das aulas abarcando todas as dimensões que lhes são inerentes, haja vista que, aos olhos dos estudantes perde-se muito tempo organizando e pouco tempo fazendo a aula de Educação Física.

O tempo da conversa como um elemento marcante da cultura da Educação Física, consome boa parte da aula. Não queremos afirmar a conversa como mais importante que a vivência, mas é a relação dialética entre esses dois elementos que vai culminar em avanços em relação ao trato pedagógico em Educação Física na escola.

Assim sendo, debater com a turma quando alguém infringe os acordos feitos para a realização do jogo, fomenta a discussão sobre o que são normas/regras, porque surgiram e como surgiram. Os debates em aula não caminham em direção a uma máxima do senso comum de que “as regras foram feitas para serem quebradas”. Pelo contrário, busca-se a compreensão no contexto da aula de que as regras são convenções coletivas para orientação da conduta de grupos humanos. Entretanto, o debate focalizado nas infrações e os porquês dessas acontecerem durante a prática, oferecem aos estudantes oportunidades de contestação de forma dialógica, com base na argumentação fundada nos fatos, almejando mudanças nas formas de viver o jogo corporalmente a partir de novos consensos, mais preocupados com as coletividades do que com os individualismos. Desse debate surgem novas convenções que num espectro mais amplo podem representar maneiras de fazer com que os estudantes reflitam as normas/regras convencionadas e/ou impostas por grupos da sociedade na qual vivemos, sendo um caminho para estimular o engendramento de táticas que permitam aos sujeitos novas formas de se relacionar com a sociedade e de reconstruí-la.

O tempo da conversa para explicar ou discutir algum tema ou problema mostrou-se sagrado. Rosa não permite que aconteçam interrupções externas. Por exemplo: uma estudante de outra sala chegou para falar com um dos seus estudantes durante um debate no centro da quadra, e ela foi incisiva, “agora não!”. Essa atitude somada as suas condutas dialógicas em aula, demonstra sua preocupação com o tempo da explicação para que sua aula aconteça e para que os estudantes tenham avanços significativos no aprendizado.

Outro exemplo interessante sobre como o diálogo representa uma peça fundamental para o trabalho de Rosa aconteceu numa situação em que explicava como jogar queimada para uma turma de 3ª série. Ao invés de, apenas dividir as equipes e colocar as crianças para jogar, discute como serão as regras com as crianças. Os acordos necessários ao início da vivência são feitos antes de começar o jogo e perguntados durante as situações que acontecem no jogo, para reforçar e relembrar os combinados. Para chamar a atenção de um estudante, também faz uso da conversa amistosa quando possível, esse tem representado o comportamento inicial mais comum nos momentos que precisa levar o estudante a perceber seu erro quando ele está dificultando a explicação/debate ou tem dificuldades na realização da atividade. Nesse sentido, durante a aula chama a atenção de um estudante de forma individual para não constrangê-lo diante da turma (atitude corriqueira nas aulas com qualquer turma). Busca relembrar o acordo em relação à forma que havia sido estabelecida para executar o ato de queimar, que se referia a um espaço circunscrito, previamente determinado, e que o estudante estava burlando as normas em relação ao espaço de jogo. Faz com que ele atente para as dimensões do campo indicado para o jogo e as atitudes que vinha realizando dentro da atividade para que, a partir dessa análise, ele pudesse compreender que ao romper a área destinada para executar o ato de queimar, não estava permitindo as mesmas condições de igualdade aos demais colegas, consistindo àquela, numa vantagem que não estava prevista no acordo inicial, portanto, ilícita. Sua intenção era proporcionar o aprendizado ao estudante e não puni-lo. Acreditamos que se deve proporcionar ao estudante oportunidades de que perceba seu erro e tempo para que possa analisá-lo dentro do contexto da prática em que estiver realizando.

Como qualquer pessoa, o professor tem limites de tolerância. Rosa apesar de muito paciente com os estudantes e tentar, na maioria dos casos, resolver os problemas

com tranqüilidade e por meio do diálogo individual, atitudes de deboche de alguns estudantes representam condutas de comportamento que a têm desequilibrado. Quando a tentativa de resolver por meio do diálogo amistoso fracassa, os limites pessoais são ultrapassados, o não-diálogo agressivo predomina, Rosa chama a família para uma conversa na coordenação da escola, cobra explicações.

Uma característica do turno (vespertino) é o baixo número de estudantes por turma, condição que possibilitou maior qualidade do diálogo com estudantes no decorrer do ano apesar das resistências ocorridas no início do trabalho dessa professora. Numa perspectiva crítica de Educação Física, na qual o diálogo é peça fundamental para a concretização das aulas, o número de estudantes por turma condiciona a qualidade do diálogo desenvolvido. O esvaziamento das turmas constitui um condicionante que facilita o acesso e a maior profusão do diálogo. O número reduzido de estudantes por turma demonstrou, no decorrer do ano, que pode facilitar o aprendizado porque, apesar das limitações e resistências provocadas por casos isolados, os conflitos nas salas foram paulatinamente diminuindo. Não é possível tomar o número de estudantes como um determinante geral para a qualidade do diálogo, mas acreditamos que seja um condicionante relevante. Como explicar a situação de uma turma de sétima série que possuía 13 estudantes, que em diversas circunstâncias o diálogo era inviabilizado pela quantidade de estudantes “babando” e/ou fazendo gracinha?

Com relação às conversas que são realizadas para dirimir dúvidas destacamos, como exemplo uma situação bem interessante, ocorrida numa turma muito resistente ao diálogo no início do ano letivo: na realização de uma das planilhas do enduro piloto realizado dentro da escola, os estudantes da oitava série, que mesmo conseguindo se orientar e cumprir o percurso por meio das informações contidas na planilha, apresentavam algumas dificuldades para interpretar e articular determinadas informações nela descritas. Sendo assim, quando todos completaram o percurso, sentaram-se para elencar e discutir os problemas que haviam ocorrido durante a realização da prova. De maneira problematizadora, primeiro Rosa estimulou a turma a identificar os problemas ocorridos: “onde erramos? O que cada um deve fazer para que isso não aconteça na prova no parque?” Assim conversaram com um quorum alto e conseguiram identificar o que estava limitando a

concretização do percurso, tirando o encaminhamento de que deveriam estar mais atentos aos detalhes das informações fornecidas pela planilha de orientação.



Turma da 8ª série debatendo sobre os pontos positivos e negativos após realização de tarefa (a professora está sentada junto com os estudantes).

Podemos concluir disso, que uma atmosfera com base nas orientações para o diálogo, pode ser construída. Sua materialização depende em grande medida, do compromisso e o empenho na concretização de ideais pessoais em relação ao que se pretende com a Educação Física na escola. Um fator que contribuiu, significativamente, para a qualidade do diálogo realizado nas aulas, pode ser atribuído à confiança que os estudantes desenvolveram pela professora, pelo compromisso dela com eles e, conseqüentemente, com a realização das aulas. Pudemos notar que a confiança no docente possibilitou o desenvolvimento da autoconfiança para a realização das tarefas que eram propostas numa perspectiva que não era mais, simplesmente, da *aulalivre*.

A relação estabelecida entre o diálogo e a materialização dos diversos tempos da aula é fulcral, pois apesar de haver momentos específicos na aula destinados à conversa, esse elemento é central para o desenvolvimento da perspectiva de Educação Física desenvolvido por Rosa. Ela busca operar com base nas idéias de Kunz (1998; 2000; 2004), também faz menção ao Coletivo de Autores, não se entende e não se vê como uma seguidora “religiosa” dessas orientações teóricas, mas as observa como fundamentos que orientam a construção de sua prática na perspectiva dialógica.

A retórica que convence o confrontado ou parceiro de interação deve ter o mesmo efeito sobre o próprio sujeito que promove a reflexão. O valor da conversa para a aula de Educação Física, numa perspectiva emancipadora, assume grande relevância pois, apesar de não ser uma unanimidade entre os estudantes, consiste num momento crucial para a vida na aula. Constituem momentos nos quais os consensos são engendrados para normatizar as atividades e questionamentos relativos às cisões intersubjetivas durante as vivências nas aulas de Educação Física, provocadas pelos sentimentos e sensações latentes que, de fato, afloram durante as práticas corporais vividas na aula.

Se um sujeito influi sobre seu parceiro de interação por meio de seu gesto vocal, ele é capaz ao mesmo tempo de desencadear em si mesmo a reação dele, visto que sua própria expressão é perceptível a ele próprio como um estímulo vindo de fora; mas por isso seu gesto vocal, a que ele pode reagir da mesma maneira que qualquer outro ouvinte, contém para ele o mesmo significado que possui para seu destinatário (HONNETH, 2003a, p. 129).

Importa destacar aqui que o “gesto corporal” vivido na aula de Educação Física pelo estudante e pelo professor pode influenciar, sobremaneira, nas atitudes e comportamentos dos parceiros de interação. Para exemplificar, comentaremos sobre os “moribundos” na aula em capítulo subsequente. Esses estudantes, com seus gestos, influem na dinâmica e comportamento da aula de tal forma que podem gerar novos encaminhamentos para elas. Assim, o gesto corporal, assume significado para os parceiros de interação, provocando reações nos outros e (lembrando que na aula existem o dois tipos de parceiros: os colegas de turma e o professor) do mesmo modo no sujeito produtor do gesto. Vale ressaltar que os momentos de sistematização das aulas e de solução de problemas são momentos fundamentais para o professor e estudantes exercerem os gestos vocais com a intenção de que possam promover alterações de sentidos e significados de forma mútua.

O valor da conversa nas aulas assume papel assaz relevante na organização do conhecimento e para o debate acerca dos valores que estão envolvidos e podem ser construídos a partir das vivências nas aulas. Desse modo, o que se veicula nesse debate deve ter significado para o sujeito que incita o conflito para mudança, sendo assim, o professor precisa ter convicção de que o que está construindo é importante,

que possui relevância social para a vida dos sujeitos com os quais está interagindo e para a sua própria (FORQUIN 1993). Concomitante a isso, a avaliação dessas convicções deve ser constante e, preferencialmente, realizada pelo coletivo da escola para que haja uma consonância entre o que se veicula nos diferentes espaços-tempos de aprendizado vividos na escola e para que o professor não cometa o equívoco de achar que está “inventando a roda”. Assim sendo, vale ressaltar que é justamente, a existência da relação com um parceiro de interação, tendo como referência o reconhecimento mútuo, que o sujeito/professor torna viável o desenvolvimento de sua autoconsciência e de uma postura autônoma, pois somente na relação com o outro torna-se possível a construção da noção de autonomia (HONNETH, 2003a).

Mas quando as expectativas normativas de uma pessoa ou de um grupo com relação a padrões de comportamento que orientam as interações são negadas por um indivíduo, o que fazer? A conversa surge então como uma tentativa relevante, por ser o caminho para a argumentação, para a elaboração de novas possibilidades de acordos normativos. Além disso, no que diz respeito às particularidades da Educação Física na escola, o fato de se constituir/concretizar de maneira diferente das demais matérias de ensino tem apresentado outros elementos de legitimação dentro da escola que são importantes, como: constituir um espaço-tempo no qual as aprendizagens estão ligadas ao prazer, mas também a possibilidade de frustração imediata que podem ser vividas durante as aulas. Essas duas sensações, apesar de apresentarem certa oposição, são facilmente evidenciadas nas aulas e de grande valor formativo, pois, na relação dialética dessas sensações que o sujeito vai se constituindo pessoa que sabe lidar com seus anseios e desejos, na busca de sua auto-realização. Outro ponto importante está ligado à dimensão da sensibilidade, de educar os gostos, principalmente para os espaços-tempos de lazer das crianças e, ainda, a possibilidade de partir dos saberes e interesses mais imediatos das crianças e adolescentes para organizar os processos de aprendizagem-ensino.

Observando a escola como um local privilegiado para o diálogo, Marques (2000c) compartilha da idéia de Canen (2001) sobre conhecer a realidade dos estudantes, além de questionar a forma como a escola vem organizando seus processos de ensino e sinaliza um caminho para avançarmos:

Devem os alunos ouvir os professores: isso a escola sempre apregoou. Faz-se indispensável afirmar agora que, antes, devem os professores ouvir os alunos para, a partir de então, dizerem-se aos alunos. Isso aí: dizerem-se, muito mais do que dizerem suas coisas, seus saberes, para que os alunos assimilem e repitam. Ao criar os espaços-tempos de os alunos dizerem-se uns aos outros, dizerem de suas vidas, de suas experiências, de seus saberes, os professores estarão criando as condições para que os alunos também se digam a eles, professores. Alunos dizendo-se uns aos outros são capazes de se dizerem aos professores, que, por sua vez, aos alunos os encorajam a também se dizerem. São essas relações intercomplementares do ouvir e do falar que fazem a educação (MARQUES, 2000c, p. 83).

Gostaríamos de reiterar que nosso entendimento apesar de caminhar no sentido do favorecimento do diálogo franco e generoso com todos os estudantes, tendo esse como um pressuposto altamente valoroso para a construção das aulas de Educação Física, vislumbramos que faz-se necessário tomar cuidado com a possibilidade de que a Educação Física se torne refém da escuta atenciosa das demandas que venham a ser solicitadas pelos estudantes, sob pena de reafirmarmos certos conceitos já cristalizados, que podem induzir a uma série de contradições perigosas, principalmente de estarmos afirmando práticas que não endossamos. Por sua vez, assinalamos a relevância que o tempo da conversa nos termos acima descritos possui para a construção da cultura da Educação Física escolar, consistindo numa característica marcante de uma prática que busca avanços em relação ao trato pedagógico dessa matéria de ensino na escola.

9. ALUNOS MORIBUNDOS: POR QUE ELES SÓ ATRAPALHAM?²⁷

“É preciso que o moribundo fique calmo e descanse” (CERTEAU, 1994, p. 293).

A intenção com a epígrafe é fazer menção aos estudantes que criam dificuldades em todas as aulas e colocam os professores em situações constrangedoras, extrapolando os limites da paciência humana, que acabam induzindo a adoção de uma postura de defesa pelos docentes porque o indivíduo que perturba a ordem, está na aula, mas suas ações passam a ser invisíveis aos olhos dos professores, ao menos às coisas que podem ter contribuições positivas. Como o moribundo, há um fenômeno de rejeição institucional. A escola não comporta/suporta as condutas imprevisíveis ou impertinentes dos criadores de caso que, aparentemente, não produzem nada, apresentando condutas que beiram à imoralidade. A esperança nesses estudantes já não existe mais. Não se movem com as orientações da escola e insistem em permanecer na mesma condição em que chegam. A matrícula é obrigatória, “toda criança na escola”. Mas por que essa criança vem para a escola e vive nesse estado de inação intelectual/corporal? O que representa para a aula um estudante que só incomoda? Podemos dizer que ele se torna um peso morto para a concretização da aula? O que ele produz de relevante, tendo em vista as finalidades que a escola possui e a contribuição da Educação Física para esse contexto? Observando apenas de um prisma, ele só atrapalha, não serve para nada.

No caso a seguir aparece uma condição que mostra o lado humano como uma dimensão que induz e justifica nosso olhar, dificultando a identificação de elementos muito ricos da aula pelo professor. Limitação fruto de situações de maltrato vividas pelo professor, proporcionada por peripécias incontrolláveis de “alunos que não querem nada”. Com esse olhar, em diversas ocasiões, acabamos evidenciando o que há de pior quando estamos magoados, esquecendo-nos de que algumas contribuições para a aula e para vida das pessoas envolvidas nela, podem surgir de

²⁷ As orientações iniciais deste tópico foram baseadas no capítulo XIV – O inominável: morrer, do livro de CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

momentos muito conflituosos. Se formos na perspectiva de Honneth (2003a), a evolução da sociedade ocorre justamente nesses embates, quando se almeja a construção de uma relação de reconhecimento mútuo, que perpassa pelas três esferas da eticidade apresentadas. Quando um estudante faz inúmeras coisas negativas que afetam a estima do professor, apresenta uma positiva, como conseguir visualizá-la e reconhecê-la? Essa é uma condição nossa, de ser humano, que tem sentimentos e se move por eles, que sofre, que se alegra, que sorri e chora de alegria e tristeza. A aula é assim, cheia de paradoxos que não serão claramente resolvidos e percebidos, mas estarão presentes e serão parte do processo. Importante ressaltar que no diálogo com minha colaboradora de pesquisa, quando ela realizou a leitura do relatório, concordou com a questão que a condição de ser humano obnubila o olhar quando estamos vivendo uma situação de alto estresse. Contudo, nos faz um questionamento que é pertinente: como o professor pode vir a proceder? Que estratégias podem ser criadas para se relacionar com tal condição de desconforto? Acreditamos que uma chave possível para essas respostas está colocada no tópico anterior, *o tempo de conversa*.

Como exemplo do que estamos discorrendo podemos citar: um menino criou um problema após ter participado de um dos papéis principais do jogo (jogo do gato e rato) e decidiu sair. Mas a professora insistiu que ele participasse porque seus colegas haviam formado a roda para ele brincar e não seria justo com os demais sua saída do jogo (o princípio da igualdade de oportunidade e de sujeito moralmente imputável está presente aqui). Ele voltou. Nesse momento, a professora havia limitado a movimentação da roda, pois nesse jogo a roda (o grupo) era chave para proteger o estudante que fugia. Assim, a roda bloqueava o pegador e facilitava para o estudante que estivesse fugindo. Em virtude desse movimento estar machucando, foi estabelecido que não se poderia mais impedir a passagem e desse modo, os integrantes da roda passaram a ser meros expectadores, deixando o jogo desinteressante, chato. O menino que havia criado o mal-estar e aborrecido bastante a professora, deu uma contribuição significativa para o desenvolvimento da brincadeira, que passou despercebida aos olhos da professora: ele começou a levantar e abaixar os braços durante a brincadeira sem a intenção de contribuir para o jogo. Muito embora, ele tenha revigorado a brincadeira, trouxe de volta para a roda a condição de participantes ativos de novo. O seu movimento passou a ser

executado por todos, conseqüentemente, o tédio que havia tomado conta do jogo foi eliminado da brincadeira. A professora percebeu a situação e, mesmo aquilo não fazendo parte do último acordo, fez a brincadeira ficar mais prazerosa para todos e conferiu ao jogo uma nova dinâmica. Ela permitiu que continuassem sem fazer nenhum comentário.

Noutro caso: numa aula com a oitava série, cuja temática era regularidade no enduro, um grupo que geralmente “baba” durante as aulas, se apropriou do circuito de outro grupo e sugeriu que se juntassem, aumentando o percurso e deixando-o mais interessante/desafiador. Seria um momento interessante para fazer a ligação com a idéia de agrupar todos os circuitos. Quando ela se aproximou, comentamos sobre o que tinha visto, mas Rosa insistiu que aquilo não passava de mais uma “babação”. Esse grupo, composto por meninas, de fato, em aulas anteriores, criou dificuldades e deixou a professora bastante irritada em diversas situações. Assim sendo, naquele momento, os estudantes realizaram uma produção invisível, mas que trouxe um novo contorno para a aula de Educação Física.

Gostaríamos de salientar que faz-se necessário um olhar atencioso para as produções dos estudantes durante a aula, inclusive os que dificultam e “babam”, pois podem apresentar elementos significativos para o seu andamento. Os limites humanos do professor precisam ser respeitados, mas, na mesma medida, as produções que ocorrem de forma periférica na aula devem ganhar visibilidade porque elas também possuem valor formador. Esse valor pode ser maior que a atividade central, por ser uma significação proposta pelos sujeitos de interação em resposta a um estímulo realizado no encontro social aula oferecendo condições para a auto-realização dos estudantes durante as vivências nas aulas. Não se pode desconsiderar o SER humano do outro, que possui tempos e formas diferentes de aprender e criar. Nesse sentido, torna-se essencial reconhecer que seja possível outra modalidade de ser humano: que pensa, que sente, que escuta e que vive o mundo de forma diferente.

Se observarmos que os estudantes possuem direitos que são consensos intersubjetivos entre eles, a coerção desses direitos pode ser a fonte motivadora de criações subalternas que não são reconhecidas pelo sujeito/professor, mas que assumem papel relevante durante a aula. Há, inclusive, uma aceitação tácita do

professor, pois traz novos elementos para a dinâmica da aula. O estudante que provoca a alteração da aula, busca no seu espaço de interação o ser-reconhecido, o que demanda uma aceitação recíproca do parceiro de interação.

Nesse ensejo, os sujeitos interagem com base no reconhecimento das demandas individuais, sendo essas observadas como demandas que motivam, inicialmente, o conflito. Complementar a isso, Honneth (2003a, p. 95) ressalta que “[...] a esfera do ‘ser-reconhecido’ se forma pela via de uma acumulação dos resultados de todos os processos de formação individual tomados conjuntamente e, por sua vez, é mantida somente pela nova constituição dos indivíduos em pessoas de direito”. Portanto, ser visto pelo grupo como pessoa importante revela que,

A experiência de ser reconhecido pelos membros da coletividade como uma pessoa de direito significa para o sujeito individual poder adotar em relação a si mesmo uma atitude positiva; pois, inversamente, aqueles lhe conferem, pelo fato de saberem-se obrigados a respeitar seus direitos, as propriedades de um ator moralmente imputável. Porém, uma vez que o sujeito partilha necessariamente as capacidades vinculadas a isso com todos os seus concidadãos, ele não pode se referir positivamente ainda, como pessoa de direito, àquelas propriedades suas em que ele se distingue justamente de seus parceiros de interação; para tanto se precisaria de uma forma de reconhecimento mútuo que propiciasse confirmação a cada um não apenas como membro de uma coletividade, mas também como sujeito biograficamente individuado (HONNETH, 2003a, p. 139).

Com base nessa afirmação podemos inferir que apesar de objetivar o trabalho colaborativo, a construção a partir dos grupos, no trabalho na Educação Física não pode se reduzir ao olhar para o grupo com a intenção de formatação. Formar para a autonomia é formar para o reconhecimento das autorias na criação, ou seja, os sujeitos a partir de suas histórias de vida terão, dentro da coletividade, uma contribuição a oferecer, mas deverão ter sua individualidade respeitada.

Para finalizar essa parte do texto, identificamos um apontamento importante para este trabalho. Na leitura que nossa colaboradora fez da descrição e análise inicial dos dados, ela identifica no primeiro caso que descrevemos acima, que as construções do ano anterior tiveram impacto para a formação dos estudantes e, mais que isso, nos fornece indícios para afirmar que o processo se desencadeou

numa relação de reconhecimento recíproco nas três esferas desenvolvidas por Honneth (2003a), e que esse processo está potencializando à construção de outra cultura escolar para a Educação Física. Como ela descreve no texto: “nesta semana o Cravo²⁸ me parou e perguntou porque eu não ‘quis’ (grifo da colaboradora) mais ser professora dele neste ano (os dados foram coletados em 2007 e no ano seguinte, 2008, já foram identificados avanços positivos do processo formativo e o impacto da ligação afetiva que foi construída entre professora/estudante) e disse que estava com saudades da minha aula. Valeu, não?”.²⁹ Essa pergunta final demonstra a sua auto-realização com o processo vivido junto com esse estudante, dando indicativos de que a postura adotada ante a turma teve impactos positivos sobre a formação dos estudantes. Com esse exemplo, torna-se evidente que há caminhos a serem percorridos e que ela está alcançando avanços em seu trabalho, pois tem conseguido provocar mudanças nos sujeitos que interagem com ela durante as aulas. Denota, ainda, que o enfrentamento direto na aula enfatiza a necessidade de uma postura diretiva que é fundamental para o desenvolvimento da prática docente na escola porque construir e demarcar os espaços-tempos da aula como espaços-tempos normativos, demonstra para os estudantes que os limites normativos existem dentro daquela instituição e que devem ser observados e respeitados pelos sujeitos que nela interagem, mas sobretudo, representa a forma possível de proporcionar as interações dentro do coletivo de sujeitos que se envolvem no processo de aprendizagem-ensino na escola. A relação que Honneth (2003a) descreve entre mãe e filho, na qual a mãe sofre com atos agressivos de seu filho (por exemplo: mordidas), e mesmo assim, ela não retira seu carinho da relação, pois como Honneth sinaliza, é a partir desses atos que a criança desenvolve a certeza de que é amada conseguindo, assim, adquirir a confiança para ficar só, estabelecendo a partir desse conflito uma relação mais autônoma em relação ao outro sujeito de interação e construindo sua autoconfiança. Durante as aulas, atitudes agressivas de estudantes direcionados ao professor ocorrem em diversas circunstâncias de seu trabalho. A forma como o professor reage a essa atitude pode ser determinante para os rumos que essa relação pode tomar. Permitir e dar visibilidade as produções dos moribundos talvez seja um mecanismo proficiente para avançar na prática, por

²⁸ Nome fictício do estudante.

²⁹ Isso ocorreu entre os dias 19 de junho e 8 de julho de 2008.

permitir a criação subalterna sem gerar mais desgastes para ambos os sujeitos de interação no conflito, além de valorizar o que o outro produz de positivo como um estímulo a mudança. Como assevera Mattos (2006, p. 95) “referir-se de maneira negativa a um grupo ou a um indivíduo constitui uma ofensa social, colocando em xeque sua estima social. Este perde a capacidade de se entender como um ser estimado por suas características e propriedades”. Com base em Honneth (2003a), podemos afirmar que o próprio ato agressivo dos moribundinhos, que ocorre de forma sorrateira na aula e contagia a turma, pode ser entendido como uma forma de chamar a atenção, publicamente, para a integridade própria da pessoa e reclamar assim seu reconhecimento. Desse modo, os estudantes moribundos demarcam seu espaço na aula, muitas vezes contrapondo o que o professor idealiza como conduta para a aula mas, ao mesmo tempo, apresenta soluções para lidar com o tédio da aula que pode culminar em desinteresse coletivo.

10. “PAROOOU!!!”³⁰ AÇÕES E REAÇÕES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: soluções possíveis para problemas da/na prática

Neste capítulo nos atemos aos mecanismos que a professora utiliza para solucionar problemas que surgem durante as aulas. Uma orientação importante da professora em relação aos problemas que surgem na aula encontra respaldo na idéia de solução compartilhada dos problemas que é viabilizada por meio do tempo da conversa. Tentativa de co-responsabilizar os estudantes pelas decisões e estimular o desenvolvimento da autonomia em relação às formas de usufruto de seus espaços-tempos de lazer.

10. 1. A localização da quadra

A quadra faz divisa com três salas de aula e a professora durante a aula, precisa administrar essa situação. Mas como fazer aulas de Educação Física sem barulho? Essa possibilidade é nula. Essa questão que deveria ter sido enfrentada quando a escola ainda estava em construção. Esse problema poderia ter sido evitado caso tivessem solicitado a assessoria de um professor de Educação Física (a Secretaria de Educação possui uma Coordenação de Desporto Escolar que cuida das questões ligadas a Educação Física) para que fizesse um diagnóstico inicial dos problemas potenciais referentes à localização da quadra.

Durante a realização das aulas, Rosa se obriga a pedir em boa parte do tempo que os estudantes façam silêncio porque as janelas das salas são voltadas para a quadra. Isso constitui um problema perene com o qual foi aprendendo a lidar durante o ano. A forma serena de falar com os estudantes, sempre com um tom moderado,

³⁰ Esta expressão é corriqueiramente utilizada pela professora durante as suas aulas. Consiste no código para iniciar o diálogo durante a atividade desenvolvida na aula quando surge um problema ou para iniciar o diálogo ao final da aula. Forma que os alunos começaram a reconhecer como legítima e tornou-se uma referência para quando a professora precisa iniciar o diálogo.

tem sido a estratégia para conseguir que seja ouvida por todos, ao mesmo tempo em que diminui a intensidade do barulho que atrapalha as aulas realizadas nas salas acopladas a quadra. Pense no desgaste que é estar numa sala da aula, competindo o tempo todo com o barulho intenso do lado de fora.

Pudemos constatar que, no início do ano letivo, o barulho produzido nas aulas deixava a professora muito constrangida e os pedidos de silêncio eram mais constantes. Com o passar dos meses foram diminuindo. No decorrer do ano foi conquistando o reconhecimento de seus colegas, fator que aumentou sua segurança para concretização das aulas nesse espaço limitador, construindo a consciência de que os colegas de trabalho compreendem que não há outro jeito de fazer com que o trabalho aconteça na quadra, sem ruídos.

As condições de trabalho postas para Rosa impõem uma série de limitações a realização das aulas. Além de dividir parede com as salas de aula, as dimensões da quadra também são pequenas, o que demanda a criação de estratégias de trabalho nas quais possam ser propiciadas oportunidades iguais de aprendizado. Nesse contexto a estratégia auladentro brincafora assume grande relevância para a concretização da prática da Educação Física nessa escola.

10. 2. Auladentro brincafora

O tamanho da quadra tem sido um limitador para realização das aulas com toda a turma ao mesmo tempo. Por esse motivo foi gerada a situação da auladentro e brincafora. A auladentro tem a atenção da professora e trabalha com o conteúdo central do período. No momento de brincafora os estudantes estão livres da intervenção e podem optar por sentar e conversar, jogar vôlei na árvore ou outra atividade enquanto aguardam sua vez da auladentro. Merece destaque o fato de que, quando são convocados a participar da auladentro, os estudantes em quase sua totalidade se encaminham para quadra quando são solicitados. Isso tem se apresentado como um acordo tácito, no qual os estudantes aguardam a vez de serem orientados dentro da proposta de trabalho do período, e ficam de fora se divertindo num “tempo livre”, mas de aula. Esse acordo tem funcionado, pois na

maioria dos jogos de dentro, a professora Rosa consegue parar o jogo para as intervenções necessárias. Isso faz com que os estudantes compreendam o que é problemático, chamando-os a pensar sobre o fato que levou o jogo a ser interrompido. Identificado o problema e proposta uma solução o jogo continua. Essa postura tem possibilitado que todos os estudantes aprendam com qualquer problema/erro que ocorra na relação com os combinados do jogo que são estabelecidos de antemão.

A auladentro tem a referência no conteúdo central que está sendo trabalhado. Ela busca ensinar o tema de estudo, provocando o jogo, a partir de uma avaliação diagnóstica, ver quais são as maiores necessidades para propor sua intervenção. Quando surge uma demanda no jogo, “Parooou!”, os estudantes interrompem a atividade, identificam o problema do jogo, para a partir da conversa resolvê-lo, por exemplo: quando alguém infringe uma regra que havia sido acordada. Introduzir os conceitos e regras de uma determinada prática durante a vivência problematizada, proporciona aos estudantes a possibilidade de pensar e agir de forma crítica em situações limites. Nas aulas de Educação Física os estudantes lidam com sucesso e fracasso, quase que simultaneamente e além disso, em ambas as situações, uma série de sentimentos são engendrados. “Parooou!” Algum problema aconteceu. Na conversa coletiva ela sempre busca situar os maiores problemas, discute, faz com que os percebam e tentem entendê-los, depois retornam ao jogo. Mas não é apenas o jogo pelo jogo. Apesar de essa ser uma dimensão importante para as aulas de Educação Física, não deve ser a única. Ela discute as relações que são estabelecidas no jogo, atentando para o saber relacionar-se como uma dimensão importante para que a aula aconteça e que eles possam utilizar o conhecimento adquirido, nos seus fazeres cotidianos.

Nos encontros sociais aula, há vivências de situações limites. A prática corporal exige que sejam tomadas decisões que são fundamentais para a atividade que, invariavelmente, impactam sobre todo o grupo, condição que submete o sujeito ao julgamento do outro, e, vai condicionar como ele irá se relacionar com o sujeito da ação. Assim sendo, com base em Honneth (2003a) podemos inferir que a aula de Educação Física coloca uma situação ambígua para a formação do estudante: a) pode engendrar atitudes solidárias do grupo nas quais se estimam entre si de maneira simétrica e busquem o objetivo comum dentro da atividade com a finalidade

de uma auto-realização coletiva, de maneira que permita ao sujeito referir-se, positivamente, a suas propriedades e capacidades concretas, possibilitando o encontro com quadros compartilhados de significação e valorização de suas idiossincrasias, ou; b) pode motivar indagações negativas que levam o indivíduo a vexação e o desprezo (no que tange a Educação Física esse desprezo pode se materializar pelo isolamento do sujeito e sua participação na atividade é inviabilizada).

Buscar problematizar questões que chamam a atenção para a democratização da participação e, conseqüentemente, do aprendizado, consiste num encaminhamento relevante para que as experiências de fracasso sejam observadas pelos grupos como parte do processo de aprendizado e não como inviabilizador de outra experiência. Quanto a essa dimensão, Rosa costuma utilizar algumas perguntas-chave ao término do período de um grupo que estava na auladentro: “Todos jogaram da mesma forma? Todos tiveram as mesmas oportunidades de jogar?” Caso alguém não tenha participado (ela sempre se mostra atenta a isso durante a atividade), instiga a turma a pensar como podem criar formas de reorganizar e democratizar o jogo de modo que todos participem ativamente. De outro lado, assume a postura de chamar a atenção dos estudantes que não tenham participado efetivamente do jogo, no sentido de levá-los a pensar em atitudes que possam tornar sua participação mais efetiva, conduzindo a aula e as posturas dos estudantes para o rompimento com o não-empenho passivo.

A compreensão de que a participação de todos deve ser potencializada precisa constar nos objetivos de ensino do professor. Contudo, fomentar o interesse do grupo em fazer que todos participem, não pode sobrepujar a contrapartida que o indivíduo, como sujeito que organiza suas ações individuais, deve ter para alcançar o objetivo global, ou seja, quais são as ações que o sujeito deve realizar para participar ativamente do jogo? Pois a artimanha de se esconder dentro do jogo com o não-empenho passivo, como ressalta Gauthier (1998), faz com que os estudantes não atrapalhem diretamente a atividade, no entanto, não se permitem também, aprender e a pertencer ao grupo.

Ela inova quando ensina, porque está preocupada com todos, com a participação democrática. Atitude que remete a sua história de vida, quando era atleta e

vislumbrava no princípio da generosidade um caminho para a garantia do direito de todos. Orienta os estudantes quantas vezes forem necessárias para que possa objetivamente fazer parte do jogo. Contudo é importante notar que os estudantes precisam se permitir que ocorra a intervenção. Como no caso de um estudante da oitava série que permitiu que a professora tivesse acesso a ele: depois de um tempo de seguidas intervenções individuais, esse estudante já conseguia participar efetivamente do jogo, inclusive dando consequência aos seus movimentos para o coletivo de sua equipe/grupo.

Na esteira de Vago (2003) podemos sinalizar que essa forma de organização dos espaços que não se descolam dos tempos, influi de forma pujante na formação dos sentidos que os estudantes vão atribuindo a sua formação e à forma como vão se relacionando com as aulas de Educação Física. Eles acabam se educando às condições que lhes são colocadas e se formam/conformam tendo a referência no que está posto como espaço e tempo da Educação Física. Nessa perspectiva, a forma como a Educação Física ocupa o espaço físico escolar e o tempo que destina à atividade central da aula, tem fomentado oportunidades valiosas para os sujeitos de interação estabelecerem uma relação de reconhecimento mútuo. Apesar de a disposição do espaço (que influencia no tempo) ser um condicionante para o trabalho que está sendo desenvolvido, favorece para que estudantes e professora sejam contemplados nas suas aspirações quanto ao que se quer com a matéria de ensino, Educação Física.

10. 3. A organização de grupos e desigualdade entre as equipes

A organização de grupos ou equipes, por mais simples que possa parecer numa aula, apresenta um enorme desafio ao por em xeque os limites do discurso de educação inclusiva e diversidade. A experiência no decorrer da profissão possibilita a construção de uma série de técnicas/estratégias que facilitam a discussão e a proposição de formas variadas para dividir os grupos nas aulas. A organização dos grupos ou times é algo que consome boa parte do tempo da aula, bem como a solução de problemas referentes a desigualdades entre as equipes. Existe uma

forma de dividir grupos sem formar “panelinhas” e sem excluir pessoas? A divisão dos grupos tem implicações sérias na formação ou deformação dos estudantes, provocando vários sentimentos e sensações que podem ser motivadoras ou inibidoras da participação.

Em um caso, para começar a dividir as equipes e suscitar um entendimento sobre o impacto das “panelinhas” e como elas excluem, Rosa propõe uma forma de dividir equipes com crianças de primeira à quarta série: primeiro explicou para a turma como seria a divisão dos grupos para fazer um cabo de guerra humano (um esforço para trabalhar o corpo,³¹ demanda identificada pela professora regente da turma, mas tomou o cuidado para não perder o foco de sua proposta inicial). Em seguida, seleciona dois estudantes e logo após eles se afastam do grupo junto com a professora. Cada um escolheu um nome de fruta. O restante da turma ficou no círculo central da quadra e, um de cada vez, se aproximava da professora e dizia em seu ouvido o nome de uma das frutas escolhidas, isso determinava o grupo que iria compor. Dessa forma, resolveu um problema e criou outro, o risco de formar grupos, numericamente, desiguais. Entretanto, preferiu deixar a seleção transcorrer até o final para propiciar a reflexão da turma sobre os grupos depois. Conversaram sobre o número de crianças por grupo e elas próprias decidiram que iriam testar a formação que tinham feito. Então, organiza o cabo de força com as crianças que se abraçaram umas às outras na altura do abdome e fizeram a brincadeira. Por incrível que pareça, a que tinha o menor número ganhou porque conseguiu trabalhar melhor em grupo, situação que foi problematizada com as crianças. Identificamos que é fundamental o diálogo e a tranquilidade para deixar que as crianças decidam e assumam as responsabilidades pelas suas decisões, sempre tendo a oportunidade de reavaliar o que estão fazendo posteriormente.

No exemplo a seguir, Rosa demonstra como lida com a desigualdade entre as equipes: numa situação de aula, ao observar o pique-bandeira e identificar que a mesma equipe sempre conquistava bandeira do adversário (as equipes foram divididas meninos contra meninas, por opção da turma), a professora decidiu intervir.

³¹ Com relação à forma como está trabalhando o corpo é interessante notar que ela se aproxima da idéia de reconhecer o corpo do outro e para isso faz com que os alunos sintam o corpo do outro e o seu próprio corpo vivenciando ainda diversos planos em que o corpo pode atuar, bem como suas possibilidades de movimentos.

“Parooou!” Nessa oportunidade começou a conversar com a turma sobre a questão da igualdade de condições numa partida. Perguntou sobre as condições da quadra e explicou, de forma detalhada, os motivos que levam os times a trocar de lado nos jogos coletivos. Deu o exemplo do sol, as condições de espaço, etc., para mostrar que as equipes devem ter as mesmas oportunidades durante o jogo e só depois de tudo explicado, ela pergunta se deveria ocorrer alguma troca para tentar equilibrar o time e as crianças decidem por realizar as trocas. A formação de equipes mistas tornou o jogo mais disputado. Logo depois interveio novamente e sugeriu a criação de estratégias para realizar o jogo. Então, um estudante muito “esperto”, lança a bandeira de dentro da área onde ela ficava para outro colega correr para seu campo gerando uma vantagem ilícita com relação às regras anteriormente acordadas. A equipe adversária percebe e reclama com a professora. “Parooou!” Ela chama os grupos no centro da quadra e começa a conversar sobre a estratégia/malandragem do garoto que lançou a bandeira, tenta comparar quais eram as regras que regiam o jogo naquele momento com a situação que havia sido gerada pelo estudante. Apesar de o descontentamento dos estudantes que burlaram a regra do jogo, problematizar a questão da produção de formas ilícitas de jogar potencializou a compreensão da necessidade de criação de normas para regularem as ações e vivências coletivas em sociedade.

As aulas de Educação Física são permeadas por conflitos e a competição origina muitos desses momentos. Entendemos que a competição é importante não pelos jargões que afirmam que por meio dela proporcionam-se aos estudantes o aprendizado sobre ganhar e perder, mas pelo potencial socializador e de surgimento de questões que podem ser problematizadas. Devemos ainda considerar o prazer que o competir pode despertar nas pessoas, consideração que muitas vezes é negada nas aulas de Educação Física. Entretanto, o entendimento de que a competição é algo que precisa ser problematizado nas aulas precisa se efetivar na Educação Física por vários motivos: por ser algo prazeroso, pelo colocar-se à prova, afirmar-se, testar o “ser capaz de”, dentre outros pontos que precisam ser debatidos.

Vários foram os casos de solução criativa e de co-responsabilidade que vimos serem materializados nas aulas. Entretanto descreveremos apenas mais um em que Rosa chama a atenção do grupo para o desnivelamento das equipes e o desconforto que isso estava gerando na turma quando percebeu que os times estavam

desequilibrados. Apenas um time estava fazendo gol e o outro não estava conseguindo jogar. Ela usou o seguinte procedimento: “Parooou!” o jogo, chamou as duas equipes e pediu que a equipe “mais fraca” (ela não utilizou rótulo nenhum, nós que denominamos assim) escolhesse alguém do time adversário para o seu time. Em seguida, para igualar o número de participantes, pediu que a equipe “mais forte” selecionasse uma pessoa do outro time para o seu, com exceção daquele que pertencia a sua equipe anteriormente e havia sido escolhido no momento anterior. Isso forçou os dois times a assumirem a responsabilidade pela suas escolhas.³² A adoção da co-responsabilização dos indivíduos facilita o engendramento dos compromissos com os acordos coletivos. Se a professora, arbitrariamente, resolve executar a troca, ela seria responsabilizada pelos efeitos dessa ação e poderia gerar mal-estares entre os times e um conflito entre ela e os estudantes que não seria produtora à construção de uma condição de reconhecimento mútuo entre os sujeitos de interação. Com a co-responsabilização os riscos de dissenso são compartilhados.

O processo de desconstrução e reconstrução cultural desencadeado pelas aulas da professora Rosa constituem uma preocupação pessoal e consciente, consonante com sua busca por concretizar seus ideais de Educação Física, de Educação e de ser humano, proporcionando nas interações durante as aulas, oportunidades de construir relações em que os indivíduos se orientem pelo respeito mútuo durante as vivências, nas quais os sujeitos podem ensinar e aprender com os parceiros de interação.

Se o sujeito, pelo fato de aprender a assumir as normas sociais de ação do ‘outro generalizado’, deve alcançar a identidade de um membro socialmente aceito de sua coletividade, então tem todo o sentido de empregar para essa relação intersubjetiva o conceito de ‘reconhecimento’: na medida em que a criança em desenvolvimento reconhece seus parceiros de interação pela via da interiorização de suas atitudes normativas, ela própria pode saber-se reconhecida como um membro de seu contexto social de cooperação. [...] Com a adoção das normas sociais que regulam as relações de cooperação

³² Rosa utiliza um caderno de anotações para otimizar o tempo das aulas, pois o registro dos componentes do grupo de uma aula facilita a organização das aulas seguintes, mantendo, dessa maneira uma organização geral dos grupos ou times da auladentro com base na divisão da aula anterior e fora da quadra os alunos organizam-se de forma independente (as panelinhas são formadas nesse espaço, contudo, a participação é permitida a todos que estiverem dispostos a isso).

da coletividade, o indivíduo em crescimento não aprende só quais obrigações ele tem de cumprir em relação aos membros da sociedade; ele adquire, além disso, um saber sobre os direitos que lhe pertencem, de modo que ele pode contar legitimamente com o respeito de algumas de suas exigências: posso estar seguro que o outro generalizado as satisfará. Nesse sentido, pela concessão social desses direitos, é possível medir se um sujeito pode conceber-se como membro completamente aceito de sua coletividade; é por isso que lhes cabe, no processo de formação do Eu prático,³³ um papel particularmente significativo: 'Se alguém quer manter sua propriedade na comunidade, é da maior importância que ele seja um membro dessa comunidade, uma vez que a adoção da atitude dos outros garante que os próprios direitos sejam reconhecidos. [...] Com isso recebe-se uma posição, consegue-se a dignidade de ser membro da comunidade (HONNETH, 2003a, p. 136).

Nestes termos se observarmos a maneira de agir de um estudante durante o jogo, no qual seu papel como integrante do grupo, passa para si a ser visto como o grupo em si (o individualismo, vulgo “fomiagem” como os estudantes se referem), gera uma situação de cisão intersubjetiva, pois, haviam acordos prévios de interação nos quais os grupos criam para si, condições normativas para agir. Quando a representação normativa para a ação do estudante pauta-se na pessoa em detrimento do grupo, há solução possível? Existem situações que são identificadas na aula que não possuem solução, ao menos imediatamente, sendo assim, precisam ser identificados pelos sujeitos de interação, caminhos para conviver com determinadas situações por certo período. Assumir a postura da compreensão e do carinho pode minimizar o problema e gerar brechas para construção de soluções. Contudo, se não for possível, o trabalho do professor também não pode se encerrar, a problematização sistemática com o intuito de provocar outros encaminhamentos para a situação-problema é uma atribuição relevante do trabalho docente. Como solucionar o caso de um estudante que se recusa a exercer atitudes generosas, compartilhando o jogo? Será que o grupo o reconhecerá em algum momento como membro da coletividade? Esse diálogo na aula precisa vir à tona, para que os sujeitos que se

³³ Honneth (2003a) na análise que faz da obra de Mead traz o conceito de “Me”, que representa a imagem que o outro tem de mim e “EU” que representa a fonte não regulamentada de todas as minhas ações. “O conceito de ‘EU’ deve ser referido à instância na personalidade humana responsável pela resposta criativa aos problemas práticos, sem poder jamais entrar como tal, porém, no campo de visão; no entanto, em sua atividade espontânea, esse ‘EU’ não só precede a consciência que o sujeito possui de si mesmo do ângulo de visão de seu parceiro de interação, como também se refere sempre às manifestações práticas mantidas conscientemente no ‘ME’, comentando-as” (HONNETH, 2003a, p. 130) [maiores detalhes ver entre páginas 130 e 150 de Honneth (2003a)]

colocam nessa condição possam avaliar sua atitude e sua posição diante do grupo. Nas práticas corporais o *status* de saber jogar melhor pode, num primeiro momento, garantir a escolha de um sujeito para uma equipe; em contrapartida, isso pode também conduzir a atitudes que fazem com que os demais integrantes da equipe tenham seu direito de participação desrespeitado, o que é um motivador de conflito, pois há objetivos de uma coletividade que não estariam sendo respeitados. Isso desperta sentimentos e sensações negativas em relação à postura de um sujeito de interação que rompe com o consenso normativo de que o jogo deve contemplar a todos os membros da equipe.

Os estudantes que vivem as aulas de Educação Física intensamente, por representar para muitos o único espaço no qual, eles se sobrepõem a alguém dentro da forma como está organizada a escola (tendo em vista que a competição com base na sobrepujança incondicional é amplamente divulgada pela mídia), indagamos: é necessário tolher esse entusiasmo ou existem formas de valorizar e vislumbrar condições de possibilidades para transformar isso em algo positivo para o próprio estudante e para o coletivo?

Honneth (2003a) traz com sua análise de Mead, o conceito de “outro generalizado”, que consiste num processo de generalização de expectativas de comportamento que nos permitem a percepção de que fazemos parte de um grupo que possui tarefas sociais cooperativas. Honneth (2003a) afirma a importância do conceito de “outro generalizado”, pois

[...] reconhecer-se reciprocamente como uma pessoa de direito significa que ambos os sujeitos incluem em sua própria ação, com efeito de controle, a vontade comunitária incorporada nas normas intersubjetivamente reconhecidas de uma sociedade. Pois, com a adoção da perspectiva normativa do ‘outro generalizado’, os parceiros da interação sabem reciprocamente quais obrigações eles têm de observar em relação ao respectivo outro; por conseguinte, eles podem se conceber ambos, inversamente, como portadores de pretensões individuais, a cuja satisfação seu defrontante sabe que está normativamente obrigado (HONNETH, 2003a, p.138-9).

No que tange à Educação Física, o outro generalizado pode ser ressaltado pelo fato de a perspectiva que se desenvolve com base na *generosidade* das vivências, tendo

como pressuposto a necessidade da adesão de todos a um projeto coletivo para que a aula aconteça. Haja vista que as aulas de Educação Física também trabalham questões relacionadas a reflexões sobre as práticas vividas. Práticas essas em que os sujeitos se empenham coletivamente para a consecução de um objetivo comum, nesse caso, referente ao aprendizado de conteúdo da cultura corporal de movimento. Com relação à qualidade, ao *quê* se aprende e a intensidade do *quê* se aprende, representa uma dimensão que tangencia questões relacionadas à avaliação e auto-avaliação individual, bem como da forma como o sujeito consegue materializar isso, num primeiro momento na própria aula e depois, no seu cotidiano. Adotar a perspectiva do outro generalizado é assumir o referencial de que os parceiros de interação já tem compreendido seus papéis em relação aos outros, ao mesmo tempo em que se consideram portadores de pretensões individuais que deverão ser respeitadas pelo seu oponente, no caso de um conflito.

Rosa demonstra grande preocupação com o sentido do que faz para a vida do estudante, é resistente em adotar a não-participação do estudante na aula de Educação Física, como punição para a indisciplina. Postura que historicamente algumas escolas têm utilizado, transformando a aula de Educação Física em prêmio para os que se adequarem aos padrões de comportamento estabelecidos. No entanto, vislumbrando o reconhecimento do grupo da escola e a relevância que o sabor da aula de Educação Física possui sobre o comportamento dos estudantes cede em benefício da coletividade como identificaremos a seguir.

10. 4. Artimanhas coletivas para solução de problemas

Rosa e a professora de Artes, num dos vários momentos em que criam possibilidades de trabalho juntas, confabulavam como criar uma forma para lidar com uma turma de segunda série com a qual está muito complicado realizar qualquer tipo de trabalho, devido a vários fatores: problemas de comportamento, agressividade com colegas e professoras, atitudes de deboche, alto nível de conversa e fofocas. A escola solicitou um estagiário à SEME para auxiliar o trabalho com essa turma. A professora de Artes chegou ao ponto de querer ligar para a

SEME e solicitar para não dar mais aulas para esses estudantes de tão desesperador que estava a situação.

Foi então que, juntas, decidiram pela criação de uma lista que seria afixada na parede e caso o nome do estudante estivesse nela, receberia uma punição. Mas como punir? Pensaram em várias possibilidades, como: os estudantes tornar-se-iam monitores no recreio ao invés de brincar, ficariam na sala copiando um texto sobre bom relacionamento ou seria retirado da aula de Educação Física. A Professora Rosa, não achou por bem, inicialmente, a idéia do texto e tirar da aula de Educação Física. Indagou sobre quando iria trabalhar com toda a turma, tendo em vista que sempre ocorriam fatos que levariam estudantes a serem punidos. Então discutiram a proposta de monitoria e, por fim, chegaram ao consenso de que isso poderia ser visto como um prêmio pelos estudantes, devido às características de atuação que esses monitores teriam, podendo gerar uma situação de uso/aquisição do “poder” de forma inadequado. A professora de Artes destaca que os estudantes gostam muito da aula de Educação Física. Apesar de não ser a situação ideal, optaram pelo texto e deixá-los fora da aula de Educação Física. Até brincaram com a situação, “vamos fazer papel de Super Nany” (talvez essa seja uma forma produtora de utilizar o que as crianças vêem na TV, pois de fato, elas assistem a uma série de programas que influenciam na formação). Depois de copiado o texto eles deveriam apresentá-lo. “Mas se eles não quiserem?” Pergunta Rosa. “Ficam sem mais uma aula de Educação Física”, responde a professora de Artes. Em seguida foram até a turma, pediram licença à professora da sala e disseram que precisavam fazer um comunicado muito importante e disseram o que iria acontecer com os estudantes que tivessem seu nome no “cartaz do mau comportamento” (nós que o intitulamos assim). A fala foi dividida: primeiro falou a professora de Artes que anunciou quais eram as maiores ocorrências que levariam o nome até o cartaz; em seguida veio a professora Rosa explicando qual seria a punição e; por último, a professora que leciona os outros conteúdos também reforça que vai utilizar o cartaz.

A família entra em colapso, quando os conflitos originados nesse nível não são resolvidos, desse modo, as conseqüências disso irão desembocar noutros espaços (HONNETH, 2003a; 2003b). A escola representa um desses locais que acaba tendo que criar estratégias para lidar com as conseqüências que desembocam nela. Algumas posturas que são massificadas e que, aparentemente, surtem efeitos

positivos sobre as crianças e adolescentes, passam por um processo de apropriação como encaminhamentos possíveis para dialogar com as conseqüências que são geradas pelos conflitos não resolvidos.

São justamente hábitos de atuação e procedimentos que permitem incorporar a família na primeira esfera da eticidade, nesse sentido, Honneth (2003b, p. 87) sinaliza que

O que a *esfera da eticidade*, portanto, deveria abranger, são aqueles relacionamentos comunicativos que são produzidos no processo de modernização social e que, por um lado, possuem um caráter institucional, no sentido de motivacionalmente representarem hábitos com ancoramento suficiente, mas, por outro lado, também abertos a mudanças e readaptações.

Honneth (2003b) entende que “cada *esfera* da eticidade é caracterizada por um determinado modelo de práticas sociais que, por sua vez, deveriam distinguir-se através de um processo peculiar respectivo de reconhecimento recíproco e de auto-realização”.

A mutação nas relações que se estabelece com base nos interesses comuns, representa um fator que interfere na formação dos grupos, desse modo, Honneth (2003b, p. 88) afirma que:

Se dentro da *família* (grifo do autor) cada membro teve que desistir de uma parcela da sua autonomia, a fim de, na unidade efetiva da diáde ou tríade, chegar à auto-realização, dentro da *sociedade civil* cada indivíduo se fixa sobre a sua individualidade, a fim de conseguir satisfazê-la por meio de parceiros comutativos que são constantemente alternados. O fator, no qual sujeitos, nessa esfera, pois, precisam reconhecer-se mutuamente, se quiserem realizar seus interesses especiais, é apenas a capacidade de conscientizar-se do caráter obrigatório de acordos e das ações conseqüentes que dali resulta. Não obstante, também nesse caso, tal reconhecimento não representa, por sua vez, uma postura isolada, mas designa, como no *amor*, apenas uma pressuposição normativa, já considerada aceitável, no momento de participarmos da correspondente forma de atuar. Na *sociedade civil*, auto-realização individual e reconhecimento recíproco são, de qualquer modo, internamente suprassumidos de maneira idêntica que eram sob a pressuposição da real afeição simpática na *família*. Um sujeito só alcançará a realização dos seus interesses específicos, idiossincráticos, no

momento em que reconhecer as pessoas do seu convívio como parceiros de contrato, aptos normativamente ao cumprimento das obrigações intrínsecas ao contrato.

Assim sendo, a postura “Super Nany” adotada em comum acordo pelas professoras pode representar uma forma de elas conseguirem gerir seus espaços-tempos de aula, ao mesmo tempo em que buscam recursos para sobreviver com dignidade ante aos enfrentamentos que lhes são colocados. A adoção dessa postura está ligada à crise de autoridade familiar que, a nosso ver, pode ser desencadeada, inicialmente, por duas vias: a permissividade dos pais como uma atitude compensatória pela ausência na formação humana dos filhos, ou seja, as demandas por sobrevivência determinam a forma como os pais se relacionam com os filhos; o imediatismo com o qual as coisas são tratadas, uma perspectiva de futuro inexistente. Não temos a intenção de esmiuçar os condicionantes impostos pela organização da sociedade contemporânea que influenciam na organização familiar e na forma como os membros desse grupo interagem, pelo foco de nosso trabalho que é a prática do professor. Contudo, as demandas da sociedade contemporânea influenciam de forma contundente na formação dos estudantes e na forma como eles se relacionam com o mundo. A existência de uma estrutura familiar com ausência de perspectivas de futuro, onde o imediatismo é fortemente marcado, impregnam nas crianças e adolescentes e impactam diretamente na forma de organização escolar que busca formar o estudante para um futuro inexistente ou um futuro que ele não perspectiva que pode ser o seu. A dimensão do vir-a-ser que a escola trabalha é rompida quando as crianças e adolescentes estão ligados à dimensão do ter-para-ser no presente (perspectiva que corrobora o que sinaliza Guattari e Roolnik (1993) em relação a cultura-mercadoria).

Analisando escritos de Hegel, Honneth (2003a, p. 49) assevera que,

Na relação de ‘pais e filhos’, uma relação de ‘ação recíproca universal e de formação dos homens’, os sujeitos se reconhecem reciprocamente como seres amantes, emocionalmente carentes; o elemento da personalidade individual que encontra reconhecimento por parte do outro é o ‘sentimento prático’, ou seja, a dependência do indivíduo relativa às dedicações e aos bens necessários para vida. No entanto, o ‘trabalho’ da educação, que para Hegel constitui a determinação interna da família, dirige-se à formação da

‘negatividade interna’ e da independência do filho, de sorte que seu resultado deve ser a ‘superação’ daquela ‘unificação do sentimento’.

A reordenação da sociedade obriga que pais e mães trabalhem mais e por mais tempo, o que dificulta que a família assuma seu papel na educação dos filhos. Nesse sentido, o processo de desenvolvimento da autoconfiança por meio da dimensão do reconhecimento no amor é negligenciado. Como uma mãe ou pai vai acompanhar a aplicação de um castigo, a um fato que a família considere um erro cometido por seu filho, se não encontra tempo, sequer, para viver momentos de afeto, de dedicação ao outro? Como irão exercer a autoridade de impedir o filho, por exemplo, de jogar bola, soltar pipa ou jogar vídeo game se trabalham o dia todo, às vezes, por mais de um turno? Como ficam as referências morais e éticas que devem ser desenvolvidas pela família? Noutro momento o papel de lidar, mais detidamente, com a educação dos filhos estava mais ligada à mulher, contudo, na organização atual da sociedade, o trabalho da mulher tornou-se necessário não só para garantir a subsistência do lar mas, para além disso, como uma forma de realização dos seus interesses individuais. Por sua vez, não foram encontrados mecanismos para que a relação entre as famílias e a educação de seus filhos, no ato de materializar a formação do caráter, valores, consciência ecológica etc., pudesse ser administrado. Quando a família não freia, a mão do Estado exerce sua força punitiva, isso pode se manifestar de forma branda quando a escola, suspende ou transfere o estudante ou, ainda, aciona o Conselho Tutelar. Num nível mais extremo, que podemos estabelecer relações com a necessidade do ter-para-ser que é vendido pelas mídias e que incita os jovens a consumir, em muitos casos, por via de meios ilícitos, o jovem ficará submetido ao nível punitivo da polícia e do poder judiciário.

A postura “Super Nany” exerce uma ação punitiva constituída, na qual o professor assume o papel de legislador que cria uma série de normas (leis) que passam a instituir um estado de direito que deverá, num primeiro momento, servir como uma forma de iniciar o processo de construção de relações de autoridade para viabilizar o processo de aprendizagem-ensino. Caso haja infrações, aí o professor assume o papel de juiz. Constitui-se uma relação impositiva entre a autoridade esvaziada de uma nova organização da família, tendo do outro lado uma autoridade que busca se instituir por meio de normas coletivas reguladoras das interações na escola (mais

precisamente durante as aulas), que tem efeitos pouco claros ainda, mas que são determinações relevantes para a constituição do trabalho escolar. Uma evidência do efeito positivo da postura “Super Nany” pôde ser percebida pela professora ao identificar os impactos que teve na formação de seu estudante Cravo, comentado no capítulo que trata dos alunos moribundos.

10. 5. Dificuldade de atenção dos estudantes na hora da explicação

A explicação faz parte de um tempo essencial da cultura escolar, todavia, a falta de atenção na explicação gera algumas situações desgastantes nas aulas. Como num caso de uma estudante da oitava série que estava brincando e não escutou nenhuma das orientações da professora. A estudante por não ter ouvido qual seria a proposta da aula, pedia insistentemente a bola. Então, Rosa pede à outra estudante, que prestou atenção, que explicasse o que foi dito. Realizar explicações na quadra provoca esse tipo de problema. A escuta dos estudantes fica prejudicada na quadra em função de essa ser um espaço aberto, amplo e onde, geralmente, se utiliza grande quantidade de material, provocando um alto nível de dispersão. Quando algum estudante pequeno está disperso, Rosa faz a pergunta “o que está acontecendo?” Para chamar sua atenção. No caso das turmas maiores, após entrar na sala de aula se aquieta até que possa falar. Quando optava por explicar na quadra, recolhia todo o material antes de começar a falar.

Numa aula na sétima série, numericamente a menor turma da escola, acreditávamos que seria muito fácil desenvolver qualquer tipo de trabalho com eles. Pelo contrário, foi uma das turmas que mais criou problemas durante o ano letivo. E como Rosa sempre afirmava: “essa turma toda baba”. No início do ano quando a professora tentava explicar as tarefas, dificultavam intensamente o trabalho com muitas piadas e gracinhas e ela buscando resolver a situação com elegância, falando de forma pausada e se controlando. Numa situação normal teria demonstrado toda sua insatisfação, mas como ainda não estava à vontade com nossa presença, como nos confidenciou, provavelmente isso tenha sido decisivo para sua conduta naquele momento, estávamos ainda no segundo mês de observação (fato ocorrido em

27/03/2007). O “corpo estranho” chamado pesquisador incomoda e interfere nas ações do sujeito pesquisado, provocando situações lastimáveis como aquela, na qual nitidamente, Rosa precisava extravasar seu nervosismo, mas se conteve por causa da presença estranha. No transcorrer de nossas observações, ocorreram situações semelhantes que, como já estávamos familiarizados, ela reagiu completamente diferente.

Sempre temos refletido sobre a afirmação de que os estudantes gostam das aulas de Educação Física, mas será mesmo que eles vêem importância nessa aula ou, apenas, primam/esperam o tempo que é destinado ao não-trabalho, estando libertos da sala de aula? Podemos destacar que a relação com a espera pelo recreio é muito semelhante ao desejo pela Educação Física. Ficam ansiosos da mesma forma (soma-se a esses espaços-tempos de alegria os intervalos entre-aulas). Também há a hipótese de que esses podem ser os poucos espaços nos quais a alegria é permitida (mas também não há garantia que essa ocorra). Isso precisa de uma reflexão mais aprofundada que, infelizmente, não conseguiremos desenvolver nesse momento. Para exemplificar, podemos destacar outro caso no qual os estudantes das turmas do primeiro segmento do ensino fundamental que atrapalhassem a aula assumiriam a função de registradores da aula. Fariam desenhos dos acontecimentos. Rosa utiliza o seguinte argumento para estudantes que brincaram na hora errada: “Vocês brincaram na sala, agora não vão brincar aqui”. Isso denota a importância que atribui ao tempo da explicação para organização da aula, pois todos os estudantes que brincaram no tempo errado ficaram responsáveis pelo registro. E os estudantes respeitaram e fizeram a tarefa como podemos observar nas fotos abaixo.



Estudantes observando e desenhando a aula

A costura de acordos para conseguir lecionar era comum, porém com validade curta, apesar do papel relevante que desempenhavam para a concretização do planejamento da gestão da matéria.

10. 6. Erros e acertos fazem parte de nossas tentativas

As aulas de Educação Física lidam com muitos sentimentos como já comentamos. Um impasse ocorrido entre duas estudantes da primeira série sobre o uso de dois arcos da mesma cor sofreu intervenção da professora, que tentou resolver por meio da conversa, explicando que os dois eram iguais e serviriam para o mesmo fim. Porém as estudantes haviam assumido a posse do brinquedo e insistiram em querer o mesmo arco. A professora vendo que o impasse não se resolveria, apanhou os dois arcos e fez como se estivesse embaralhando, com a intenção de mostrar que eram iguais. Em seguida pediu que uma delas escolhesse. O desfecho: muito choro da outra criança, pois a parte que une a mangueira e a transforma em aro era a referência e a menina foi direto no bambolê pomo-da-discórdia. Então a professora conversou com a menina que ficou chorando, mas não havia mais solução para o caso. Erros dessa natureza são comuns no processo de solução dos conflitos que surgem durante a aula. Exemplificamos com isso um momento peculiar da Educação Física no despertar dos sentimentos.

Tomando as vivências humanas como referência para o despertar de certos sentimentos, podemos assinalar com base em Honneth (2003a), que as estudantes ao acompanharem o estado de excitação ligado a posse do arco, provocou uma experiência de comunicação geradora de constrangimento que surgiu com a vivência de um contra-choque da ação fracassada de recuperar o objeto de desejo, provocando sentimentos e sensações negativas (ira, indignação, tristeza) ao frustrar a expectativa da estudante.

Até chegar à solução de alguns problemas que surgem na aula podem ocorrer uma série de insucessos, no entanto, esses não devem ser observados como o fim da linha. Em diversas situações podem ser desencadeados sentimentos dolorosos e desanimadores. Contudo, a contrapartida dos acontecimentos positivos sempre

revigoram e levam a uma nova tentativa e essa é uma das coisas que ainda faz o professor retornar à escola dia após dia. Cada erro proporciona uma nova possibilidade de amadurecimento. Dispor-se a ensinar algo a alguém é ter a coragem de assumir que o erro faz parte do processo, que ele é necessário para o aprendizado e formação docente, que serve de orientação para a próxima intervenção com a ousadia prudente que a escola exige. Aprender da experiência negativa, frustrante, poder ser uma alternativa para aventar novos caminhos, ora mais curtos, ora muito longos, mas que vão forjar o professor que está disposto a viver as mágoas e alegrias da profissão docente.

10. 7. A coordenação ou retorno à sala de aula como último recurso

Para resolver problemas com estudantes que afrontam diretamente à integridade da professora, a conversa tem se apresentado como primeiro recurso, mas na insistência do estudante ela pede que ele se retire da quadra ou da sala de aula para conversar com auxílio da coordenação pedagógica. Assumir a sala de aula, de forma compartilhada, como aponta Marques (2000a), também é assumir o ônus dos problemas que surgem cotidianamente e pensar, coletivamente, nas possibilidades de intervenção.

Na sétima série, no começo do trabalho com os conteúdos do basquete, devido ao reduzido número de estudantes foi necessário criar uma estratégia diferenciada para trabalhar com essa turma. Começou com o “vinte e um”, um jogo tradicional de basquete e foi introduzindo alguns conceitos do jogo. Na aula seguinte introduziu o passe e o drible a partir de uma brincadeira, o pique-ajuda, no qual a pessoa “boiada” ajudaria a pegar as outras, mas para “boiar” seria necessário que estivesse com a posse de bola, então, o passe era o elemento fundamental para que todos pudessem “boiar”. Além disso, pudemos perceber que é uma forma de trabalhar a idéia de marcação, já que as pessoas que estão ajudando a “boiar” ficam perto das outras que ainda não foram “boiadas” esperando para receber a bola. Essa parte da aula estava muito animada. Entretanto, o que poderia ser uma ótima aula, tornou-se num momento bastante constrangedor para a professora. Infelizmente, dois

estudantes passaram do limite, sendo que um respondia a professora sem o menor respeito. Nessa situação ela responde, retornando com a turma para a sala de aula, pois o estudante conseguiu tirá-la do sério.³⁴ A aula estava boa e aparentemente se divertiam. Não conseguimos compreender os motivos que desencadearam esse tipo de comportamento. Rosa tem demonstrado a preocupação de chamar a atenção dos estudantes, a todo tempo, para que possa lecionar para toda a turma e não apenas para um pequeno grupo. Provavelmente, esse foi um fator que também contribuiu para sua perda de paciência. Normal para qualquer pessoa/professor, mesmo tendo a consciência de que devemos tentar manter a serenidade, existem situações/limites que extrapolam a razão e essa foi uma delas.

Podemos assinalar que quando a turma não coopera, não há aula e uma alternativa tem sido punir a turma com a não-aula, retornando para a sala que, nesse momento assume a função de cela, pois o que os estudantes menos querem é retornar para a sala de aula quando estão nas aulas de Educação Física, no recreio ou intervalo entre-aulas. Importa ressaltar que Rosa tem o apoio técnico da coordenação caso algum fato grave ocorra e seja necessário adotar uma atitude mais enérgica.

Mesmo com todos os avanços que conseguiu em relação à adesão dos estudantes à proposta de trabalho, em diversas situações precisa adotar a postura de voltar para a sala de aula para punir a turma. Isso pode constituir para o professor um caminho para não aceitar e demonstrar que os acordos precisam ser respeitados, o que sinaliza que o processo de aprendizagem-ensino não é linear e que o retorno ao que foi acordado pode e deve ser realizado quando necessário. Essa atitude serve para demonstrar que essa não é uma proposta *do faço o que quiser*, mas representa a preocupação de uma professora com o que os estudantes estão aprendendo, a qualidade do que aprendem e o que vão fazer com o que aprendem, que contribuição tudo isso terá para sua vida e como contribuirá para a sua ampliação da visão de mundo. Entender coisas pequenas como a função da fila e o respeito aos outros pode ser uma forma de construir outras possibilidades para o saber-relacionar-se.

³⁴ Talvez a metáfora referente à sala ser uma cela e a escola parecer com um presídio possa ser útil, tendo em vista que os estudantes, para serem punidos, voltam para a cela ou sala. Nesse dia tiramos umas fotos do prédio da escola e mostramos à Rosa sem grandes pretensões. Ela observa e diz: “parece uma prisão”. Eu não tinha atinado para isso, mas de fato lembra mesmo uma prisão.

10. 8. Problemas na apreensão dos conteúdos e realização das tarefas

Quanto às soluções relacionadas ao ensino do conteúdo propriamente dito da Educação Física, vislumbramos que a história de vida e a crença de que a Educação Física pode *ser mais* na escola do que um simples passatempo ou fuga da sala de aula, são argumentos que têm favorecido à sustentação da linha de trabalho de nossa colaboradora. Inclusive a perspectiva dialógica que consiste na matriz que orienta seu trabalho, traz a reboque a tentativa de emancipação dos estudantes em relação à forma como gerenciam seus momentos de brincar/lazer, bem como os conflitos que esse traz e dos novos que se originam durante a sua realização.

Para esclarecimento de dúvidas e dificuldades durante a realização das tarefas, como já colocamos em tópico anterior, ela atua com intervenções individuais. Por exemplo: durante a realização da prova do enduro a pé circulou por todo o parque. Durante toda a prova, Rosa foi intervindo junto aos estudantes que estavam desorientados, na tentativa de fazer com que eles entendessem o que estava sendo vivenciado. Numa situação em que um grupo estava completamente perdido, ela foi até um determinado ponto, com base na planilha, sempre solicitando que eles a lessem juntos com ela. Ao chegar a um determinado lugar, pede que novamente observassem o local e buscassem reinterpretar a planilha, fazendo menção àquilo que havia sido trabalhado na escola.

No processo de aprendizagem-ensino os cuidados com os estímulos a serem dados é muito importante, tendo em vista que os estudantes não devem receber as respostas para os problemas que aparecem, mas precisam de sinalizações de rumos, numa perspectiva em que possam descobrir suas próprias respostas com base nas pistas oferecidas pelo professor. Esse tipo de formação possibilita que o estudante tenha a oportunidade de se relacionar com temas desconhecidos, pois incita a formação para a autonomia com vistas na gestão dos espaços-tempos de lazer, sendo fomentado caminhos para pensar sua intervenção que, habitualmente, não são desenvolvidos nas aulas de Educação Física.

10. 9. “Não vamos sair não? Explica lá fora! Futebol! Futebol! Futebol!”

A herança deixada pela cultura da bola e a cultura da *aula livre* nas aulas de Educação Física é um legado difícil de administrar. Como lidar com uma situação na qual o fazer livre de intervenção sistemática predominava? Essa situação gera constrangimentos para o professor que procura adotar uma postura de intervenção mais permanente durante as aulas com base numa prática dialógica. Nesse sentido, tentativas de explicação ou solução de problemas na sala de aula e/ou descrição das intenções com as quais serão desenvolvidas as aulas, estão sujeitas aos comentários constantes dos estudantes: “não vamos sair não? Explica lá fora!” Uma das grandes dificuldades do professor são as resistências dos estudantes acostumados à cultura do “faça o que quiser o tempo todo”. Rosa passou por momentos difíceis ao tentar trazer novas propostas de conteúdos com a intenção de ampliar o acervo de práticas corporais para os estudantes em seus momentos de lazer, chegando ao ponto de se perguntar “por que eu não rolei a bola até hoje?” As tentativas de construção de outra possibilidade de conteúdo sofrem com os apelos por: Futebol! Futebol! Futebol!”

A Educação Física lida com a dimensão do prazer dos estudantes, pois se apresenta como um espaço livre das amarras da sala de aula. Desse modo, há o entendimento cultural de que a aula de Educação Física inicia a partir do momento em que se começa a jogar. Essa situação estabelece seus nexos com a idéia de que é o saber-fazer que justifica a existência de uma matéria como a Educação Física na escola. Isso na visão dos estudantes. Entretanto, as dimensões do saber-relacionar-se e do saber-sobre-o-saber-fazer estão presentes durante todo o processo de materialização do saber-fazer, sem sistematização e uma compreensão mais ampla, mas fazem-se presentes, apesar de pouco apreciadas e compreendidas pelos estudantes. Surge aqui a necessidade pertinente de a professora estar sempre justificando as ações de suas aulas e esclarecendo, ponto a ponto, a relevância do que está sendo discutido em aula para uma participação com níveis de autonomia cada vez maior, tendo como fundamento o conhecimento construído nas relações vividas em aula.

A cada encontro com uma nova escola um novo processo de desconstrução cultural precisará ser desencadeado. Existem enraizamentos culturais que são

extremamente complexos e difíceis de serem desconstruídos. Para conseguir avançar nesse sentido é preciso criar uma gama de estratégias para motivar os estudantes a aderirem a uma nova proposta de Educação Física. Nesse processo, muitas negociações terão que ser estabelecidas. As tensões geradas pelo confronto direto com situações nas quais o diálogo não faz parte do contexto, tornarão necessária uma série de recuos para pensar em avanços futuros.

Nesse ensejo, surge a aula livre como uma necessidade premente nas negociações para a construção de uma prática inovadora. A aula livre tornou-se uma obrigação do professor de Educação Física para conseguir desenvolver seu trabalho. Essa moeda de troca, em algumas circunstâncias, pode significar a única forma de motivar os estudantes a se empenharem nas aulas. Também ocorrem situações que em virtude da falta de tempo para o planejamento, a aula livre torna-se o recurso para fazer a aula acontecer, por exemplo, quando ocorriam encontros de formação continuada no dia do planejamento. Podemos notar que o uso pedagógico da aula livre para a concretização da Educação Física da escola representa uma estratégia de trabalho.

Assumir a responsabilidade de conceder uma aula livre representa um recuo/acordo estratégico por proporcionar mais avanços que retrocessos. As aulas livres fazem parte da organização do processo de aprendizagem-ensino para que se alcancem certos objetivos. Na prática pedagógica de Rosa, a aula é livre para escolha da atividade que será vivenciada, e não da intervenção docente. A escolha da atividade pelos estudantes não exclui o papel do professor. Portanto, há um direcionamento do suposto tempo livre para evitar conflitos mas, sobretudo, para orientar os estudantes no decorrer da atividade.

Se pensarmos no recuo para avançar, a conversa que tivemos com um estudante num intervalo entre-aulas, justifica a atitude referente à aula livre. Ele relata ser muito difícil romper com o que vinha sendo posto como proposta de Educação Física da escola. Segundo ele, em anos anteriores, “o professor entregava a bola e todo mundo ficava feliz”, ou seja, essa é uma evidência que a perspectiva do rolar a bola é prazerosa para os estudantes, contudo pode se tornar uma armadilha, na qual o professor se enclausure e não consiga se libertar, tornando-se refém das vontades dos estudantes, se eximindo de suas responsabilidades formativas.

Num sentido *latu*, a aula-livre também constitui um espaço de reconhecimento de direitos, pois o professor concede o direito de escolha aos estudantes a partir de suas vontades, para que lhe seja garantido o direito de propor seus conteúdos, ou seja, é uma relação de troca que se baseia no reconhecimento mútuo dos interesses dos parceiros de interação. Além disso, esse espaço-tempo também pode ser observado como um momento para o descanso dos professores de suas atividades rotineiras, por representar um momento mais descontraído, apesar de também haver intervenção, essa ocorre de forma menos sistemática que numa aula normal.

Para romper com a exclusividade do trato pedagógico com práticas culturais cristalizadas, a aula livre tem apresentado para as aulas de Educação Física uma forma de dialogar e respeitar os interesses dos estudantes para que eles próprios sejam beneficiados com o avanço nos conhecimentos relacionados aos temas da cultura corporal de movimento. Esse avanço proporciona oportunidades aos estudantes de adquirir novos gostos que, geralmente, negam o desconhecido, pela segurança que possuem no prazer das práticas por eles conhecidas, fator que gera as resistências com relação às novas propostas e formas de trabalhar. Por sua vez, a forma como o professor interage com o estudante é determinante para o nível de sucesso que irá alcançar com as intervenções durante suas aulas. Sendo assim, quanto maior for a aceitação do estudante pelo seu professor, mais facilmente serão desenvolvidas as aulas e vice-versa. O clima de confiança atrelado a um tratamento amistoso pode ser uma combinação que potencialize a concretização do trabalho do professor com níveis de sucesso maiores para suas intenções com a Educação Física na escola, ou seja, faz-se necessário ter os estudantes como aliados para o desenvolvimento do trabalho. Os níveis de compromissos dos estudantes também estão atrelados a questão da afetividade. O condicionante afetividade traz à tona a condição do controle emocional que o professor precisa disponibilizar para lidar com estudantes que, em muitas situações, possuem estrutura familiar comprometida, resultante de uma série de condicionantes da sociedade na qual vivemos, como o desemprego e subemprego, dependência de drogas lícitas e ilícitas e ausência do Estado nas comunidades mais carentes; fatores que desestabilizam a estrutura familiar, constituindo mais um conflito para ser administrado pelas escolas e seus professores.

A aula livre constitui uma tática fundamental para a concretização de propostas de Educação Física que busquem reconstruir os alicerces desse componente curricular, tendo em vista a contribuição específica que ele possui no processo de formação humana dos estudantes. As resistências construídas historicamente em determinadas culturas escolares, exige dos professores que chegam à escola certa flexibilidade para negociar o início de uma intervenção que intente a construção de outras formas de construção cultural para a Educação Física da escola. Para tanto, uma ferramenta didática que tem servido como moeda de troca para o início e continuidade do trabalho, revela-se na aula livre. Além disso, representa um momento, no decorrer do trabalho, para identificar e avaliar o impacto das propostas realizadas em aula para o acervo e preferências dos estudantes, visualizando possíveis mudanças em suas escolhas para a aula e a forma com estão realizando as escolhas, tanto nos momentos de brincafora, como nos dias destinados à aula livre. Desse modo, a aula livre representa um instrumento valioso para a concretização da Educação Física da escola numa perspectiva inovadora, tendo em vista que, em certas circunstâncias, torna-se o diálogo possível para alcançar objetivos mais ousados com relação ao papel da Educação Física na escola.

11. “MAS PROFESSOR É BESTA, NÉ!”: O “POUCO” QUE NOS FAZ MUITO FELIZ

Neste tópico destacamos algumas realizações relacionadas ao processo de aprendizagem-ensino nos espaços-tempos das aulas que mexem com a satisfação de ser professor pelo fato de proporcionar uma aprendizagem significativa a alguém, por identificar o empenho na participação de um estudante outrora desmotivado e gerador de conflitos na aula. Orientado nos dizeres de Honneth (2003a), podemos afirmar que quando a efetuação da ação educativa obtém sucesso, o sujeito reage com sentimentos positivos como a alegria ou o orgulho quando é libertado, repentinamente, de um estado penoso de excitação, tendo a oportunidade de observar uma solução ao problema prático urgente referente à relação que o estudante estabelece com o que veio sendo vivido na aula.

A postura de estudantes que ensaiam tentativas de destruição da aula, pode corresponder a uma tentativa de chamar a atenção pela relação de dependência que existe ainda entre professor e estudante. A autonomia e o nível de compromisso do estudante com a proposta de Educação Física da escola ocorre na medida em que ele se sente confiante no compromisso do professor com sua formação e o respeito que vai sendo construído a partir dos embates que foram realizados durante o processo. O sujeito precisa desenvolver a autoconfiança a ponto de não necessitar mais ficar testando seu parceiro de interação, nesse caso, a professora. Winnicott citado por Honneth (2003a, p. 174) assevera que “[...] esse poder-estar-só, comunicativamente protegido, é a matéria ‘de que é feita a amizade’”. Nesse ensejo, podemos ressaltar a importância de uma relação amistosa com os estudantes para que os interesses com o componente curricular que se leciona na escola possa ser potencializado, pois a escuta é diferenciada quando se estima a outra pessoa. Esse tipo de reconhecimento está ligado à esfera do amor. Corroborando a questão do reconhecimento mútuo pela esfera do amor que conduz à independência e novas possibilidades de relação com base na confiança afetiva de uma continuidade de dedicação comum, Honneth (2003a, p. 178) assevera que

Uma vez que essa experiência tem de ser mútua na relação do amor, o reconhecimento designa aqui o duplo processo de uma liberação e ligação emotiva simultâneas da outra pessoa; não um respeito cognitivo, mas sim uma afirmação da autonomia, acompanhada ou mesmo apoiada pela dedicação, é ao que se visa quando se fala do reconhecimento como um elemento constitutivo do amor. *Toda relação amorosa* (grifo nosso), seja aquela entre pais e filho, a amizade ou o contato íntimo, está ligada, por isso, à condição de simpatia e atração, o que não está à disposição do indivíduo; como os sentimentos positivos para com outros seres humanos são sensações involuntárias, ela não se aplica indiferentemente a um número maior de parceiros de interação, para além do círculo social das relações primárias. Contudo, embora seja inerente ao amor um elemento necessário de particularismo moral, Hegel fez bem em supor nele o cerne estrutural de toda eticidade: só aquela ligação simbioticamente alimentada, que surge da delimitação reciprocamente querida, cria a medida de autoconfiança individual, que é a base indispensável para a participação autônoma na vida pública.

Nesses termos, o estabelecimento de uma relação de carinho com o estudante, durante sua estadia na escola, pode fomentar formas de aproximação mais sinceras e mais efetivas com as crianças e adolescentes. Com base nesse relacionamento, as possibilidades de construir uma nova cultura para a Educação Física se amplia após os compromissos mútuos ficarem claros para todos os sujeitos de interação.

A experiência de contrachoque é determinante para a forma como professora e estudantes se comportam durante o processo de aprendizagem-ensino. A recusa ao diálogo manifestada por meio da afronta imediata pode refletir uma série de sentimentos negativos que vieram sendo acumulados no transcorrer da vivência dos estudantes dentro da escola. Contudo, ao se defrontar com outra forma de se relacionar, viver a aula de Educação Física, viver a relação estudante-professor, podem ser desencadeadas novas sensações e sentimentos mais positivos que permitam que o estudante perceba no docente que está vivendo a interação, os compromissos sinceros com sua formação, que será o fator que mediará o reconhecimento recíproco entre estudante e professor.

De forma bastante elementar, as diferenças entre as diversas reações emotivas se medem conforme a violação de uma norma, que refreia a ação, seja causada pelo próprio sujeito ativo ou por seu parceiro de interação: no primeiro caso, a pessoa vivencia o

contrachoque de suas ações com sentimentos de culpa; no segundo caso, com sentimentos de indignação moral (HONNETH, 2003a, p. 222).

A amizade no entendimento de Honneth (2003b) se inclui na esfera da eticidade como fonte de moralidade, uma vez que as relações de amizade também se abastecem no reconhecimento mútuo da insustentabilidade do outro. Assim sendo, a amizade vista a partir da dimensão do reconhecimento mútuo com base no amor, torna-se uma fonte interessante para analisar as relações dentro das aulas que os estudantes vivem na escola. Defendemos a tese de que a empatia do estudante com o professor é essencial para a forma como ele irá se relacionar com aquilo que está sendo proposto. Além disso, a amizade como uma fonte de interação adicional na esfera da eticidade, proporciona aos sujeitos que se relacionam, a realização de uma parte importante de sua identidade, tendo como pressuposto de orientação da interação “[...] normas morais de bem-querer e de apoio, as quais favorecem o desenvolvimento e a articulação das suas necessidades individuais (HONNETH, 2003b, p. 83). Complementar a isso, Honneth (2003b) ainda acrescenta que é possível observar um potencial de formação cognitiva da amizade, afirmando que com base em estudos de Piaget, torna-se possível evidenciar que crianças, ao jogarem com amigos da mesma idade, adquirem categorias elementares de uma moral “não-partidária”.

Esse sentimento de mais ou menos empatia seria um motor importante para mediar os conflitos que ocorrem dentro da aula, pois nessa relação de amizade situações truculentas podem ocorrer, contudo esse respeito mútuo que se estabeleceu com base na dimensão de reconhecimento do amor, vai mediar e contribuir para que o conflito seja solucionado e a turma avance em relação às propostas da escola para a formação humana dos estudantes. Na Educação Física isso fica mais patente, pois o fazer dos estudantes pode ser apresentado por meio de uma inércia corporal para resistir àquilo que está sendo proposto como tarefa de aula e construção de conhecimento, assim, uma aula que depende do fazer corporal do estudante para se materializar, se inviabiliza pela ausência de formas de mediação que permitam a solução dos conflitos de aula. Há necessidade para que ocorram as pretensas inovações, que seja solidificada uma aceitação recíproca do parceiro de interação. Nesse sentido, o conflito surge quando sucede uma desconsideração do acordo

intersubjetivo, no qual os sujeitos haviam se reconhecido como parceiros de interação (MATTOS, 2006). No embate de duas partes que se defrontam com hostilidade, há também o reconhecimento tácito de que ambos os sujeitos possuem uma dependência em relação ao outro. Isso, numa aula é uma condição básica para que os processos que envolvem o aprendizado-ensino possam se concretizar. Vislumbramos que a dimensão emotiva terá papel relevante para mediar os conflitos na aula de Educação Física, tendo em vista a quantidade de sensações e sentimentos que são despertadas durante as práticas corporais, como: raiva, frustração, satisfação, alegria, descontentamento, angústia, prazer, etc.

Isto posto, passamos a descrever o exemplo de um fato que motivou a construção dessa parte do texto: numa aula de sistematização de conteúdos³⁵ na sala de informática aconteceu um fato muito gostoso de se relatar. Dizemos isso pela satisfação de presenciar a alegria de uma professora que conseguiu chegar até um estudante que tem pouco interesse pelas propostas das aulas, que já entrou em confronto direto (é o mesmo estudante a quem nos referimos no tópico 10. 7 que foi para o front com todas as suas armas ofensivas). Mas dessa vez ele estava motivado e a professora veio nos contar o que o Garoto estava fazendo, como estava se empenhando para cumprir com a tarefa (após uma aula expositiva, ilustrada e exemplificada com *slides*, depois de alguns dias de vivências na quadra foi distribuído um questionário com uma série de perguntas, inclusive sobre questões relacionais). Foi um dia muito especial. Ele veio nos perguntar sobre uma dúvida que tinha a respeito de uma pergunta do roteiro que deveria ser respondido com base nos slides. Dissemos a ele que não teríamos condições de responder e solicitamos que ele chamasse sua professora. Então ele diz: “vou pensar mais um pouco”. Ele volta para o computador onde estava, segura sua cabeça, e quando vê que não vai conseguir sozinho, chama Rosa de uma forma muito carinhosa, diminuindo seu nome. Ela se aproxima, faz um afago. Ele pergunta. Ela esclarece sua dúvida e demonstra uma satisfação, enorme, misto de alegria e euforia por ter conseguido desempenhar seu papel. Conseguiu chegar a um estudante que até o momento era inatingível foi uma grande vitória pessoal. De fato ele estava empolgado. Ela ficou muito surpresa e saiu muito feliz da situação. Foi possível ver o

³⁵ Nessa aula foram organizados os conteúdos referentes à prática do handebol.

brilho em seus olhos, com uma expressão no rosto do tipo: “estou conseguindo fazer o meu trabalho!!!”.

A aula, em parceria com a professora de informática, representa uma alternativa muito importante para a organização dos conteúdos tendo como base as vivências da aula, pois os estudantes em geral se sentiram/estavam mais motivados, em especial, esse Garoto. Ao término da aula saímos conversando e ela comenta: “isso dá um novo ânimo. Professor é besta, né!” Referindo-se à satisfação e alegria que acabara de sentir. Aqui podemos ver que uma característica essencial do professor: ele é pessoa, portanto, vive uma série de sentimentos e sensações que estão em jogo na aula, podendo ser positivos ou negativos. O professor fica feliz quando consegue exercer seu papel direito, sente-se realizado. Quando o estudante se motiva ele motiva o professor. A recíproca nem sempre é verdadeira, mas acontece.

A empolgação dos estudantes constitui um fator motivador de grande peso para a qualidade e o empenho com o qual serão realizadas as produções da aula. Há uma relação dialética entre empolgação do professor e do estudante, sendo a nova síntese o resultado do encontro social chamado aula. Em uma situação na qual estavam trabalhando com a idéia de regularidade, Rosa faz o destaque pessoal de que os estudantes estavam empolgados e que isso desembocou em um nível de dedicação alto para a composição dos elementos que são inerentes ao enduro a pé.³⁶ Isso denota que o interesse pessoal do professor sobre determinada modalidade da cultura corporal de movimento, possui impactos sobre a forma como vai motivar os estudantes e construir as aulas de Educação Física. Em contrapartida, os estudantes ao perceberem o compromisso do professor e empenho para a concretização da aula apesar das resistências iniciais, vão-se aderindo à proposta no transcorrer do processo. Cabe salientar que a necessidade de reconhecimento profissional para a profissão docente é premente, assim, a satisfação pessoal de visualizar o desenvolvimento do estudante, favorece para que o professor tenha um novo ânimo para continuar retornando à escola e insistindo na construção compromissada com um trabalho de qualidade. Obviamente que, esse

³⁶ Desenvolver os trabalhos relacionados à idéia de regularidade, um conteúdo do enduro a pé, propiciou momentos de grande êxtase em várias aulas, desencadeados pelos estudantes que estavam conseguindo se aproximar dos objetivos para a realização da prova do enduro a pé, gerando o comentário por sua parte: “para professor pouca coisa que seu aluno avança já é motivo de ele ficar todo bobo”.

ponto relativo à qualidade do que se produz na aula, está relacionado com o reconhecimento social que ela busca, no sentido de se afirmar como um profissional que representa compromissos e responsabilidades que são materializados nas aulas de Educação Física por meio do aprendizado de conteúdos que são importantes para a formação humana dos estudantes.

Antes de ser professor, o *ser* é pessoa, e essa dimensão não deve ser esquecida sob pena de frustrações futuras. Separar a pessoa, do professor, ou sobrepujar um ao outro, é negar que a profissão se desenrola como um encontro social permeado de conflitos, vivido por *seres* que têm desejos, angústias, que acordam mal-humorados ou de bem com a vida, que se alegram com pequenas coisas e que podem chorar e rir quando estão felizes ou tristes.

Do processo de luta por reconhecimento, no sentido Honnethiano, é possível extrair novas formas de percepções sobre a sociedade (MATTOS, 2006). Nesse ensejo, vemos uma excelente oportunidade para afirmar que tal processo, nas aulas de Educação Física, pode promover aprendizados que são proporcionados, reciprocamente, entre os parceiros de interação, além de formar novas formas de ver, pensar e viver a Educação Física na escola. Por sua vez, a adesão a uma prática dependerá do nível de respeito e compromisso demonstrado pelo professor quanto a questões que ele propõe para a concepção de Educação Física que se construiu como fundamentação de seu trabalho pedagógico. Tal processo irá desembocar na formação da vontade democrática dos sujeitos de interação na aula. Por meio da experiência na aula de Educação Física os estudantes têm a possibilidade de tomar consciência de si, na prática de uma atividade corporal que gera relações conflituais com os demais sujeitos da aula. O saber-fazer, que tem justificado a Educação Física para professores e estudantes ao longo dos anos nas escolas como componente curricular, não se efetiva pelo discurso. Contudo, a experiência do saber-fazer é essencial para a estruturação do conhecimento e do discurso, nas aulas e na área da Educação Física de maneira geral, pelas intenções em jogo e pelo fato de pôr-se na condição de possibilidade de cisões intersubjetivas que potencializarão o trato do saber-sobre-o-saber-fazer e do saber-relacionar-se. Por isso, ensinar o jogo no jogo e discutir as relações que neles são engendradas assume papel relevante para a construção da autonomia, por meio da oportunidade

de produção de consensos e conceitos com base na relação de reconhecimento mútuo.

São os conflitos entre os sujeitos que permitem o reconhecimento recíproco. Com base nessa afirmação, podemos justificar a postura adotada por Rosa durante as aulas de Educação Física para tentar implementar novas formas de fazer e entender essa matéria. Fato que, durante o processo desencadeou mudanças em relação à forma como os estudantes viam a professora e a contribuição que a Educação Física poderia ter para sua formação e mais ainda, pela interação positiva que foi construída na relação que antes era de enfrentamento total. O aprendizado presente no conflito é que vai possibilitar a construção de estruturas para a proposição de novos encaminhamentos para as propostas das aulas. Nessa relação de interesses concorrentes é que vai ocorrer a estruturação de outra cultura escolar que é resultante do embate entre os interesses e não uma soma das duas culturas, resultado que só é possível ser normatizado pelo reconhecimento mútuo entre os sujeitos de interação.

Nesse sentido, a vida na aula de Educação Física é dependente dessa doação pessoal para a conquista de objetivos mais coletivos, notadamente, se a perspectiva do professor tiver como interesse central a democratização dos conhecimentos que a Educação Física trata na escola, numa tentativa de generalização do que se produz como conhecimento, concomitantemente à consecução da auto-realização dos sujeitos de interação.

12. O QUE A PROFESSORA PENSA E REALIZA EM RELAÇÃO À APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE

As professoras da escola Jardim de Possibilidades demonstraram preocupação com a formação social dos estudantes, vislumbrando como esses podem contribuir para o andamento das aulas e como essa formação refletirá no contexto social no qual eles residem. Para Rosa, suas aulas representam encontros sociais que geram oportunidades para desenvolver a autonomia dos estudantes em relação aos temas da cultura corporal de movimento e às questões a eles inerentes. Ela vê a autonomia como algo a ser construído. Para tanto, ela começa o processo com bastante diretividade com a intenção de fazer com que os estudantes compreendam sua forma de trabalhar a Educação Física na escola e acredita não ser possível construir certa autonomia sem essa diretividade inicial. Tal diretividade se assemelha à relação de dependência da mãe e filho descrita por Honneth (2003a) quando estrutura os argumentos relacionados à dimensão do reconhecimento no amor. Desse modo, as possibilidades de um fazer mais autônomo começam a aparecer no decorrer do processo, condição na qual a professora intervém de forma menos direta e mais instigadora acerca do que é vivido e problematizado, bem como das soluções para os conflitos e tarefas da aula. Vislumbra, assim, que ao final de cada ano letivo esse processo de construção de autonomia alcance níveis mais avançados.

Para ilustrar a forma de trabalho desenvolvida pela professora recorreremos à aula do dia 28 de março de 2007, realizada com uma turma de primeira série. Nas conversas com os estudantes tenta colocar a importância do que é desenvolvido nas aulas de Educação Física, com o intuito de que eles ampliem o entendimento de que os temas trabalhados em aula podem fazer parte do cotidiano deles, expandindo suas possibilidades de fazer corporal fora do espaço escolar. Portanto, o que se aprende nas aulas de Educação Física precisa, também, estar atrelado à preocupação do que o estudante fará com esse conhecimento. Não com um fim exclusivamente utilitarista, mas para ter um horizonte para além das contribuições

subjetivas, proporcionando contribuições efetivas nos fazeres corporais dos estudantes em seus mundos. Um ponto que tem garantido certa legitimidade da Educação Física na escola diz respeito aos saberes-fazeres que são construídos nas relações desencadeadas nas aulas dessa matéria de ensino. O exemplo ao qual nos referimos começa com uma divisão de grupos realizada pelos próprios estudantes, para que em seguida brincassem livremente com o que haviam aprendido até aquela aula. Infelizmente, a aula foi um “fiasco” quanto à realização da tarefa, mas permitiu uma avaliação daquilo que estava sendo trabalhado nas aulas. Rosa percebeu que as coisas estavam fugindo ao controle naquele momento livre (eram aulas geminadas, as crianças e a professora foram se cansando), decide pegar alguns materiais para que as crianças pudessem brincar, mas antes de buscá-los sentou-se na roda com elas para explicar o que iria acontecer a partir daquele momento e, ainda, para perguntar quais seriam as formas de utilizar os materiais de maneira que todos fossem beneficiados, tendo em vista que não haveria material para todos. Além disso, pediu que eles ficassem sentados esperando até seu retorno. E eles aguardaram-na. Por ser o primeiro ano desses estudantes nessa escola, Rosa ressalta que eles possuem maior dificuldade para esse tipo de organização que demanda um fazer mais autônomo. Entretanto, ela se empenha para que até o fim do ano apresentem uma evolução significativa em relação à autonomia para viver o que aprendem na Educação Física (de fato isso pôde ser observado no decorrer do processo). Uma de suas preocupações com as aulas é potencializar situações em que os estudantes tenham a oportunidade de refletir sobre si próprios nas vivências e sobre as potencialidades dessas vivências para a ampliação de suas visões de mundo.

Falar das intenções da professora com relação as suas aulas constitui uma condição altamente subjetiva. Entretanto, uma confirmação a respeito de nosso olhar sobre os acontecimentos em aula, aconteceu no dia em que ela leu nosso diário de campo.³⁷ Em várias oportunidades ela disse: “uma hora eu quero saber o que você escreve nesse caderninho”. E sempre afirmamos que eram somente anotações do que

³⁷ Esse momento foi muito importante, pois serviu para validar o trabalho que estávamos fazendo, e, na mesma medida favoreceu para um maior afinamento na relação do pesquisador com a colaboradora da pesquisa, por aumentar o nível da confiança na pessoa do pesquisador em virtude de ter aclarado sobre a ausência de preocupação do pesquisador em determinar “certo” e “errado”, reforçando naquele momento a preocupação em apreender o máximo possível da prática que estava sendo por ela realizada.

ocorria nas aulas e algumas impressões que tínhamos sobre elas. Não era nada secreto e ela poderia ter acesso quando quisesse. Assim sendo, passamos o caderno para que ela pudesse ler. Nossa alegria foi ouvir a afirmação de que ela conseguiu se enxergar nas anotações e que estávamos conseguindo captar suas intenções mas que, no decorrer das aulas, algumas acabam se desvirtuando, tomando outro rumo, fruto das intenções dos estudantes em relação ao que esperam da aula de Educação Física.

Intenções com a Educação Física na escola: busca de legitimação ou de afirmação pessoal?

Acompanhando a professora pela escola e ouvindo seus relatos pudemos identificar sua predisposição ao estabelecimento de acordos coletivos e parcerias com os demais professores da escola. Postura que abre o leque de possibilidades para que as pessoas possam compartilhar as produções da escola, contribuindo assim, para a construção de um conhecimento mais articulado, além de favorecer a visualização daquilo que estiver sendo produzido nas aulas, notadamente, nas de Educação Física, quando a professora ou professor se coloca como um propositor ativo.

O esboço de currículo para a Educação Física da escola que nos apresenta no início do ano, Rosa justifica que a organização proposta naquela estrutura contemplaria uma série de conhecimentos importantes que deveriam ser vivenciados pelos estudantes que passassem por uma escola da primeira à oitava séries. Acredita que estruturar e buscar concretizar um currículo para a Educação Física da escola, potencializa outros olhares para essa disciplina. Além disso, gera a possibilidade de que, a partir dos registros da escola, o professor novo não perca de vista aquilo que foi trabalhado em anos anteriores, “porque às vezes as coisas se perdem. Bem ou mal, se existe uma estruturação dos conteúdos, aqui o professor pega e vai adaptando do jeito dele e dando continuidade caso se interesse”. Aproveita para fazer uma comparação com os livros didáticos que são uma orientação para o desenvolvimento do trabalho nas outras disciplinas e que acabam adquirindo outros contornos e se tornando guias, limitação que a Educação Física não possui, mas que faz parte de reivindicações de muitos professores que atuam na escola.

A primeira tentativa de argumentação para legitimar a Educação Física na escola ocorre junto aos estudantes no sentido de que compreendam o valor do que se vivencia nas aulas de Educação Física. Uma das formas de manifestar tal valor ocorre por meio do compromisso com as aulas e com as intervenções constantes da professora de forma problematizadora. Esclarecer para o estudante quais são as intenções e o que o professor acredita seja o papel da Educação Física na escola representa o passo inicial e que, atrelado aos compromissos manifestados por meio das posturas em aula, em alguns casos, poderão fomentar uma possibilidade de legitimar o conhecimento trabalhado pela Educação Física na escola. Inclusive pode concorrer para agregar compromissos dos estudantes com o professor e fazer com que ele seja reconhecido pelo valor de seus argumentos e, conquiste o respeito desejado. O tempo da conversa assume papel muito relevante para o desenrolar desse processo, sendo a base para sua legitimação como professora e para concretização das propostas da aula.

Uma postura que parece estar contribuindo para seu trabalho é a conversa com outros professores sobre os estudantes em relação aos seus comportamentos e atitudes. Por exemplo, toma conhecimento das atitudes de algumas crianças por meio de relatório que é repassado à escola pelos CEMEIS. Lê com atenção e aponta algumas características de estudantes que a professora que fica mais tempo em sala de aula diz não ter encontrado no relatório. Nessa oportunidade ela demonstra o que a professora queria ver e, por fim, a outra assume que não havia lido todo o relatório. Isso pode ser um indicativo de que, conhecer de forma apropriada os estudantes não constitui um hábito para o professor. No entanto, Rosa vê importância nesse conhecimento, tanto que lê o relatório com cuidado. Talvez isso tenha relação com as características da Educação Física que busca partir, em diversas situações, dos saberes dos estudantes, justamente por não ter um livro-guia. Portanto, conhecer minimamente o estudante torna-se uma condição importante para o desenvolvimento das aulas. É o que Canen (2001) chama atenção sobre conhecer a realidade do estudante ou conhecer melhor seus estudantes para pensar as intervenções. Uma constatação importante sobre as professoras que ficam mais tempo em sala de aula diz respeito ao fato de reconhecerem, aparentemente, alguma importância nas aulas de Educação Física para os estudantes mas, apenas, no que diz respeito à questão comportamental das

crianças, como ouvimos várias vezes: “a Educação Física é importante porque ajuda impor limites às crianças”. Nesse sentido, a professora reclama que está faltando mais momentos destinados a trocas entre todos os professores, embora algumas trocas ocorram no corredor, esse espaço-tempo não é suficiente. Entretanto, esse espaço-tempo vem se concretizando como um espaço articulador de trabalhos entre os professores, ou seja, *os tempos de troca de uma sala para outra, também são tempos de diálogos profícuos entre os docentes* (o tempo de recreio também).

Uma grande conquista durante o ano ocorreu com a realização de mudanças nos horários de planejamento.³⁸ Foi conquistando a confiança dos estudantes paulatinamente, mas, principalmente, do apoio técnico da escola que começara a reconhecer a relevância do trabalho que Rosa vinha desenvolvendo, os compromissos que tinha com a escola demonstrado por meio de seu engajamento nos projetos coletivos e o zelo com que organizava e concretizava suas aulas. Interessante nesse processo é que por meio da construção de parcerias, conquistou o respeito da comunidade escolar, tanto que essa mudança de horário ocorreu porque ela questionou e apresentou uma possibilidade para que ela ocorresse e lhe garantisse o direito a um dia de planejamento e, conseqüentemente, sua garantia de participação na formação continuada. Para compreender melhor a sua relação com o planejamento e como isso adquire importância para a legitimação do professor ou da Educação Física, recorremos a um trecho de sua fala:

Meu planejamento, ele... Eu uso muito a internet como ferramenta de pesquisa. Não consegui utilizar ainda a biblioteca. Eu acho que a

³⁸ No início do ano letivo todos os horários de planejamento de Rosa eram distribuídos pela semana para atender as necessidades de alguns professores que já estavam na escola há algum tempo. Normalmente os horários de planejamento ficam concentrados num só dia, por dois motivos: torna-se mais produtivo tendo em vista que o tempo é contínuo para organização das aulas e as questões inerentes a ela; proporcionavam a participação nos encontros de formação por área. Segundo Rosa a coordenadora que organizou o horário, inicialmente, as mudanças não seriam possíveis devido a quebra de carga-horária de alguns professores. De outro lado, Rosa teria sua participação nos encontros de formação continuada prejudicada por essa organização e ela vê esse espaço como algo muito importante para sua formação. Com o decorrer do ano a mudança ocorreu sem que fosse criado nenhum mal-estar, inclusive a coordenação acabou ressaltando que não haveria problemas para a participação de Rosa na formação e que esse direito seria garantido. Mas isso só ocorreu pela persistência da professora em participar e por fazer proposições para que houvesse alguma mudança. Num momento de planejamento que ela teve entre suas aulas tivemos uma rápida conversa, na qual pedimos para copiar seus horários. Disse que estava tudo bem, mas que seria melhor esperar que iria mudar novamente, pois tinha visto possibilidade de mudança para ficar com um dia inteiro de trabalho dedicado ao planejamento, como acontece na maioria das escolas da rede.

biblioteca pode ser um recurso muito rico. Mas na nossa área a gente precisa montar um banco de dados na biblioteca: recortes, jornais, revistas. Os livros que existem, são livros destinados para professor, não existem muitos livros da Educação Física destinados ao aluno, a não ser assim, uma coisa de regras, mas uma questão que coloque o aluno em confronto com esse conhecimento, dele com seu cotidiano, eu não vejo muito na biblioteca. Então eu procuro utilizar essa ferramenta que é a informática. Eu uso o planejamento mais como um norte, mas às vezes ele é muito flexível (risos). Porque, às vezes no meio do caminho eu percebo que os alunos não estão chegando onde eu queria, não está, eu sinto que não está tendo um desenvolvimento legal. Aí eu volto atrás, retomo. Mas eu preciso desse planejamento para eu me organizar. Minha relação com os alunos em função desse planejamento, às vezes é um pouquinho complicada, porque eu valorizo o planejamento, eu organizo a minha aula e, às vezes, os meninos chegam lá embaixo e querem bola, não querem fazer nada. Às vezes é uma relação emocional, é uma relação de carinho, mas também tem aquela hora que eu estouro. Tem hora em que a **pessoa** não valoriza, a **pessoa** briga, a **pessoa** brinca e, aí, eu fico magoada, fico chateada, nervosa, irritada.

Para romper com o que estava posto na escola como Educação Física, por discordância ideológica em relação a como eram encaminhados os processos (nesse caso a cultura da *aulalivre* permanente), alguns entraves surgem e o maior deles aparece na relação com os estudantes que fizeram parte de uma construção de cultura escolar que privilegiava os intermitentes e poucos momentos de intervenção do professor, geralmente, com a finalidade de apartar conflitos. A resistência à concretização de propostas alternativas às *aulaslivres*, perpassa todo o processo de construção da prática e muitos sentimentos se manifestam, como os descritos por Rosa ao perceber que o seu planejamento está sendo desvirtuado de sua proposta inicial, sem que ao menos possa ser encaminhada outra proposição que não a *aulalivre*.

Embora seja importante notar que a disciplina Educação Física dessa escola vem galgando seu espaço dentro da instituição, tanto no que diz respeito ao currículo vivido da escola, como sua legitimidade como disciplina que trata um conhecimento específico, as pessoas têm tratado a disciplina com respeito, muito em função da postura pessoal da professora que, por se dedicar ao trabalho, utilizar bem seu tempo de planejamento e por buscar dialogar com todas as pessoas da escola que possam lhe ajudar. Da mesma forma, sempre está disposta a dar uma contrapartida a todos os que a procuram pedindo sua ajuda. O senso de coletividade da escola é

muito grande, fato que tem auxiliado muito o seu trabalho. Nesse sentido, surge a questão: está a Educação Física sendo reconhecida como algo legítimo daquele espaço, a partir de um arcabouço de conhecimentos específicos que são tratados por essa matéria de ensino ou legítimo tem sido o respeito pelo trabalho que essa professora desenvolve?

Vislumbramos que existe a preocupação em desenvolver bem o trabalho para conquistar o reconhecimento como um profissional comprometido que produz coisas interessantes dentro da escola. Portanto, há a necessidade de se afirmar como uma profissão que se desenrola a partir de um saber especializado. Na mesma medida, há a preocupação de ver materializado o conhecimento veiculado em aula pela sua importância para a formação humana dos estudantes. Evidenciou-se que a necessidade de reconhecimento profissional na sua fala estava fortemente marcada. Ela trabalha, também, no intuito de que isso seja visto como um trabalho de relevância, ou seja, busca uma legitimidade social para aquilo que faz em sua prática. A luta por reconhecimento representa a necessidade que vai ao encontro do interesse do sujeito por ser reconhecido numa relação de reciprocidade como um sujeito de direito dentro de uma coletividade.

[...] se eu não reconheço meu parceiro de interação como um determinado gênero de pessoa, eu tampouco posso me ver reconhecido em suas reações como pessoa o mesmo gênero de pessoa, já que lhe foram negadas por mim justamente aquelas propriedades e capacidades nas quais eu quis me sentir confirmado por ele (HONNETH, 2003a, p. 78).

A intenção de proporcionar aos estudantes a construção e atitudes mais autônomas, consiste na formação de estudantes que criam mais e constroem caminhos próprios para alcançar o conhecimento. Nesses termos, é possível vislumbrar como os sujeitos constroem suas alternativas de vivência em aula de maneira que poderão se relacionar e contribuir para uma sociedade mais justa e democrática a partir de suas potencialidades individuais. Surgem então questões problemáticas: a intenção é buscar formar para certa autonomia, mas quando esta se manifesta em aula e foge às expectativas do professor quanto às propostas que tinha, inicialmente, como fazer esse enfrentamento? Identificar certas atitudes como afronta ou posturas que

corroboram para forjar novas formas de os sujeitos se relacionarem com os temas que são abordados em aula? Na esteira de Honneth (2003a) é possível afirmar que é justamente a ação social que vai desencadear mudanças significativas para a evolução da sociedade. Nesse caso, com um olhar micro, no encontro social aula, serão propiciadas condições para a construção de outras possibilidades de formulação da cultura da Educação Física escolar.

13. PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR: auxílios, parcerias e estudos

Três pontos estão sendo determinantes para a formação continuada da colaboradora de nossa pesquisa: a escuta atenciosa e reflexiva de sugestões feitas por pessoas de dentro ou fora da escola; as parcerias que estabelece dentro da escola, além das tentativas que faz fora dela; estudos individuais que, atualmente, têm sido potencializados pela internet ou estudo em grupo. Esse último, ocorria por meio do espaço de socialização que era oferecido pela SEME nos encontros de formação por área.

O reconhecimento do compromisso do professor facilita o diálogo e o acesso às suas reivindicações, principalmente quando o argumento central é a melhoria do trabalho na escola. Dessa forma, tornou-se possível até reformular a organização dos horários da escola para que a presença de Rosa fosse garantida no espaço de troca com os pares.

O primeiro encontro de formação por área foi intitulado de reunião de trabalho pelo coordenador, como uma forma de burlar aquilo que chamavam de reuniões de formação continuada. Tática utilizada para que os demais professores da escola não se sentissem discriminados/prejudicados, tendo em vista que teriam apenas cinco encontros no ano de 2007. O encontro começou com um grupo bastante reduzido de professores, apenas 22. Começou com uma dinâmica de grupo e depois deram seguimento com a discussão em pequenos grupos a partir de perguntas sobre o tema central: “ESPORTE E INCLUSÃO”. A professora Rosa de fato participa da dinâmica proposta, interage bem com o grupo em que está inserida, buscando dar suas contribuições, bem como ouvindo o que os pares têm a dizer sobre suas práticas.

Na terça-feira, após o encontro por área, ela oferece uma aula livre para as turmas. Isso sinaliza que a destinação do tempo do planejamento, para outra coisa que não diz respeito às aulas propriamente ditas, tem impactos no que será vivido nas aulas.

Mas como participar de um encontro com os pares se não for em dia de planejamento e sem pensar em aumento da carga-horária de trabalho? É uma questão que precisa ser respondida pelo órgão gestor. A adoção da tática aula livre, aparenta ser fruto do não-tempo para planejamento na escola, local de trabalho do professor. Embora fique claro que o esquema de auladentro brincadora também funcione nessa situação, tendo em vista que a aula livre apenas diz respeito à escolha da atividade como já comentamos e, não da ausência de intervenção pedagógica da professora. Dessa forma a idéia de oportunizar a participação de todos permanece também nessas aulas.

Conversamos sobre a formação do dia anterior. Sua queixa sugeriu a falta de uma maior sistematização dos encaminhamentos e questões levantadas pelos diversos grupos. Problema que também havíamos identificado. Mesmo com essa ressalva ela vê o espaço-tempo destinado à formação continuada como um momento de suma importância para sua prática, apesar de ter admitido que isso impactou na organização para as aulas do dia seguinte.

Com relação a instrumentos de busca de informações, a internet tem representado um recurso importante para encontrar elementos para suas aulas. Os elementos relacionados à sua história de vida e profissional também têm aparecido e auxiliado em diversas situações que demandam soluções rápidas e criativas. Além disso, sua experiência com o estabelecimento de parcerias tem lhe fornecido uma série de contribuições para seu amadurecimento como professora da escola.

As parcerias no planejamento representam uma alternativa para fomentar novas idéias e aperfeiçoar as já existentes. Aproveitar as oportunidades que aparecem para aperfeiçoar a prática, constitui uma característica imprescindível para construir propostas alternativas de trabalho e fomentar o processo de formação continuada.

A busca de auxílios para o desenvolvimento de sua prática tem sido uma constante, como no caso do conteúdo ginástica, quando recebeu ajuda de uma professora que participa de um projeto de extensão do CEFD/UFES, que estuda questões relacionadas a esse tema.³⁹ O diálogo aberto com pares, possui grande peso na sua

³⁹ Na UFES, a professora do projeto falou um pouco de ginástica geral, a Rosa anotou tudo que foi possível, perguntou sobre referências para fundamentar seu trabalho, observou algumas fotos. Disse que vai ser um grande desafio para sua turma. Ela disse que antes de começar a fazer qualquer coisa, ela precisa se fundamentar, para que possa estar fazendo um bom trabalho, para que saiba do

formação e intervenção, pois sempre está aberta a sugestões e propostas de trabalho que auxiliem no melhor desenvolvimento de sua prática.

Auxílio para desenvolvimento da prática é sempre bem vindo, no entanto, faz-se necessário que a autonomia do professor na tomada de decisões seja preservada, porque é ele quem fica nas salas de aula dia após dia com a responsabilidade de resolver os conflitos e problemas que são corriqueiros e lidar com as limitações tanto pessoais, quanto estruturais. Portanto, cabe ao professor aspirar melhorias para exercer sua profissão, de modo que tome parte no que está sendo discutido não como um expectador passivo, mas num sentido que favoreça suas próprias criações e que possa, aí, se reconhecer como autor do seu trabalho, como Rosa demonstrou em sua apresentação na formação continuada.

Quando comento que ela possui maior facilidade para aceitar as idéias de outras pessoas, ela responde de bate pronto: “Eu escuto o que as pessoas dizem, mas dependendo do que e como foi dito, prefiro me resguardar por receio de não saber me defender. Prefiro pensar para depois dar a resposta à colocação que foi feita”.

Ela destaca que o recurso que, usualmente, é chamado de tradicional, tem uma relevância na sua prática. Mostra muita maturidade ao falar do diálogo que faz entre as produções técnicas e de caráter mais conceitual. A questão da apropriação/ampliação de propostas de trabalho tem sido outra característica marcante do seu trabalho. Sempre lança mão de todas as ajudas possíveis e faz apropriações e avanços necessários para o desenvolvimento de sua prática. Assim sendo, vale ressaltar que a postura que a escola e a professora Rosa encampam, caminha no sentido do que diversos autores que discorrem sobre formação sinalizam (KINCHELOE, 1997; MARQUES, 2000a; MARQUES, 2000b; MIZUKAMI et al., 2002; FERRAÇO, 2005) para o compartilhamento de idéias como estratégia fundamental para o avanço da educação.

O compartilhamento de idéias dentro do contexto de atuação é fundamental para a formação dos professores. Assumir as salas de aula de forma compartilhada

que ela está falando. Somente após esse trabalho inicial de fundamentação é que ela começa a organizar o trabalho para as aulas. De novo ela destaca que buscou vários sites sobre a temática, mas poucas informações e imagens foram úteis. Ela acredita muito na idéia de escutar os outros. Essa sua abertura para receber ajuda é um fator que contribui para o desenvolvimento de suas aulas.

proporciona aos sujeitos a oportunidade de construção de objetivos comuns, corroborando o engajamento para melhoria da qualidade dos processos de aprendizagem-ensino. Devemos ainda, considerar a relevância do compartilhamento de idéias entre os pares da área, tendo em vista que o entendimento e ampliação de questões específicas para a intervenção podem ser mais bem compreendidas por parceiros de interação com formação similar pelas especificidades dos conteúdos de cada área.

Apesar de a escola ter encontros destinados à formação em serviço, as práticas dos professores não assumem papel central para balizar o debate, em grande parte, por interferências do órgão gestor: colocando uma série de projetos para a escola, situação que força uma sobrecarga de trabalho e acaba fazendo com que um momento de estudo da prática sirva para discutir o que ela vai fazer com o novo projeto; orientações do órgão gestor quanto à pauta dos encontros também influenciam a demanda para outro sentido que não a prática propriamente dita; motivos que têm impactado de forma decisiva na qualidade do tempo de conversa dos professores, tempos que poderiam priorizar as realizações e problemas da prática para o avanço coletivo e melhoria da qualidade educativa.

14. UMA RELAÇÃO PARA ALÉM DE SUJEITO/OBJETO

“Eu gosto de trabalhar em parceria! (...) Não existe escola ideal. Existe escola real. E é dentro dela que temos que estabelecer nossos diálogos. É fácil fazer intrigas de um ou de outro, mas o difícil é dialogar e trazer contribuições para a escola real.”

(Colaboradora da pesquisa)

A relação entre quem chega, com a intenção de compreender alguma questão relacionada à escola, com as pessoas que vivem seus espaços-tempos, não acontece de outra forma que não seja intensa. Na imersão no campo começamos a fazer parte daquele meio e como não atender a um chamado por ajuda se já fazemos parte daquele ambiente? Assim se desenrolou a nossa relação no campo.

Apesar de estar na condição de pesquisador no turno vespertino, no matutino atuamos como professor de uma escola, também da rede municipal de Vitória-ES. Coincidentemente, a colaboradora de nossa pesquisa também foi professora dessa escola onde atuamos, portanto conhecia as limitações e as dificuldades que estávamos passando. Foi nosso primeiro ano de intervenção nessa escola. Então, nossa relação avançou para além da relação pesquisador/colaboradora no decorrer do ano de 2007. Tornamo-nos parceiros e muitas das agonias vividas em nosso ambiente escolar eram de conhecimento dela.⁴⁰ E sua história com essa escola nos ajudou muito a contornar algumas situações que eram geradas em nossa escola no turno matutino que tornaram-se pauta de algumas conversas.

Como prática comum às nossas escolas, tínhamos a resistência dos estudantes a nossa forma de trabalhar, que se baseia na idéia de dialogicidade e a preocupação com a organização e realização de um currículo para a Educação Física da escola.

⁴⁰ Como ela já foi professora dessa escola, sempre comenta que uma determinada pessoa, sempre criou problema na escola, que tem uma facilidade muito grande para criar conflitos e fazer intrigas. Prova que nós não estávamos com mania de perseguição ao queixarmo-nos de um lugar no qual os diálogos eram dificultados e as fofocas muito enfatizadas e transformadas em afirmações com valor de verdade.

Em inúmeros momentos utilizamos atividades semelhantes as que Rosa tentava em suas aulas no intuito de superar as limitações que nos impediam de avançar em nossa prática pedagógica. Quando comentamos que utilizamos uma atividade que aprendemos com ela e que tinha sido muito bom para o desenrolar da aula, Rosa se mostrou motivada e quis dar várias outras sugestões para desenvolver nosso trabalho. É uma pessoa muito generosa. Também sugeriu a utilização de livros de jogos para que pudéssemos nos apropriar das atividades e contextualizá-las dentro das propostas das aulas para tornar o ensino de determinado conteúdo mais motivador para os estudantes. Rosa intitula isso como o “pulo do gato”, ou seja, fator que fará diferença na hora de pensar uma aula, criando as adaptações criativas a partir do que ela chama de livros tradicionais. Visto nessa perspectiva, representa um recurso valioso para a elaboração das aulas e, não, uma cartilha.

A Educação Física não possui livro-guia. A elaboração de referenciais de atividades discriminado por série (para além dos PCNs), para pensar a intervenção pode ser um caminho para potencializar as aulas. Nos encontros de formação continuada há um clamor pela sistematização das experiências inovadoras que existem na rede como forma de subsidiar a prática dos professores. Contudo, quem serão os sujeitos que irão organizar esse trabalho?

As observações de campo proporcionaram reflexões para a construção de uma série de práticas que irão aperfeiçoar nosso trabalho: possibilitou pensar nossa prática e o olhar que estabelecíamos sobre ela, além de nossa forma de relacionarmos-nos com a escola em que vivemos. Temos elencado uma série de idéias a partir das observações, por exemplo: uma avaliação por meio de jogos como, forca e adedonha, que Rosa utilizou num dia em que não tinha como sair, devido à chuva que veio de surpresa e inviabilizou o uso da quadra. Pode ser possível e divertido, portanto, motivador para que os estudantes alcancem maior êxito, haja vista que temos que estabelecer uma avaliação formal obrigatória para os documentos oficiais da escola.

Uma grande satisfação que tivemos no decorrer desse trabalho se originou da apropriação feita pela professora de nossa proposta de trabalho com o enduro a pé, motivo principal de nosso encontro inicial. Essa proposta serviu para originar outro

trabalho muito criativo e inovador, superando em vários pontos o que havíamos produzido em outra oportunidade.

Da mesma forma, ela sempre se mostrou disposta a nos ajudar e sempre ter uma palavra amiga para que pudéssemos superar o momento difícil que vivíamos em nossa escola.⁴¹ Além disso, nos colocamos à disposição para ajudá-la em diversas situações, dentre elas: a realização do enduro a pé; sua busca por elementos para trabalhar a ginástica durante a realização das aulas, carregando material, completando o time quando a turma da sétima série estava mais esvaziada do que o normal, etc.

Podemos dizer que o trabalho de pesquisa é um trabalho de formação continuada, que pode ser belíssimo e muito gratificante. Foi assim para nós ao viver o espaço de outra professora, na condição de pesquisador. Vemo-nos mais humanos, mais frágeis e mais dependentes das relações humanas, da sensibilidade do outro, do reconhecimento estabelecido pelo outro profissional e com mais uma amiga. Isso contribui para a formação de pessoas mais solidárias e mais comprometidas com o outro.

⁴¹ A relação de amizade se mostrou tão intensa que havia a preocupação por parte da professora com o nosso estado de saúde no período, no qual passamos por momentos de instabilidade emocional muito grande em virtude das angústias vividas na escola. Sua preocupação era tal que até nos levou um calmante natural que nos ajudaria a relaxar. A gratidão por essa professora é grande e não podemos colocar isso, apenas, nos agradecimentos nas páginas iniciais desses escritos, por isso, queremos deixar aqui nosso registro.

15. NOTAS FINAIS

Esta dissertação buscou compreender como é construída uma prática pedagógica que intenta romper com a tradição da Educação Física, por meio da reconstrução da cultura escolar dessa matéria de ensino.

Os momentos destinados às aulas de Educação Física na escola são ricos para o estabelecimento de diálogos com base nas práticas corporais, que proporcionam a experimentação de sentimentos e sensações que se expressam pelo se-movimentar. Podemos sinalizar que as aulas de Educação Física têm representado, assim como o recreio e os espaços-tempos entre-aulas, um grito de liberdade para os estudantes, quando lhes é permitido expressar corporalmente uma série de necessidades e interesses reprimidos noutros espaços-tempos. Oferecendo possibilidades concretas de manifestação de desejos, necessidades, por meios das ações corporais, burlas das normas consensuais prévias, ao mesmo em tempo que incita à formulação de novas alternativas de organização. Isso nos remete novamente à pergunta: será que os estudantes vêem importância nos conhecimentos que são tratados nas aulas de Educação Física ou estas representam apenas espaços-tempos que libertam da sala de aula?

As aulas de Educação Física que analisamos possuem caráter democrático, pois nelas a utilização da organização por grupos tem incitado diálogo interpessoal com os parceiros de interação,⁴² haja vista que a construção das atividades dependem, em grande medida, da pertença às coletividades com seus consensos estabelecidos durante o processo, do mesmo modo que busca contemplar as individualidades com

⁴² A organização da aula é um fator importante para os níveis de sucesso ou fracasso das propostas. Uma aula na qual os estudantes, mesmo com suas limitações no saber relacionar-se, são incentivados a trocar experiências durante as vivências, por exemplo: estudantes que dominam melhor um determinado segmento da cultura corporal de movimento envolvidos e co-responsabilizando-se com o aprendizado de integrantes da turma que tenham maiores limitações no elemento da cultura que estiver sendo abordado, dificulta o fechamento do círculo, em torno apenas, dos mais habilidosos. Os momentos de interação entre os estudantes irão contribuir significativamente para a aprendizagem compartilhada e com significados com caráter mais coletivo, caminho que favorece para que o direito de todos os sujeitos seja respeitado no que tange as aprendizagens durante as aulas.

o intuito da auto-realização dos sujeitos ao propor que as diferentes vozes sejam ouvidas e tenham peso nas decisões do grupo.

Os sentidos atribuídos pelos estudantes aos conhecimentos e os usos possíveis do que aprendem precisam ser considerados ao se pensar numa reconstrução da cultura escolar da Educação Física.⁴³ É no diálogo, com a cultura que o estudante traz que podem ser identificados os impactos das aulas de Educação Física. No caso da auladentro, brincafora, notar que práticas de dentro podem compor o acervo para a escolha dos estudantes em seus momentos de lazer nos espaços-tempos de brincar do lado de fora da quadra. Esse fato oferece elementos para pensarmos que a preocupação com o conhecimento tratado nas aulas, adquire significado e pertinência para a vida dos estudantes. Contudo, observando as práticas que vêm consubstanciando a Educação Física na escola, pode-se notar que o saber-fazer relacionado a atividades com bola são majoritários nas aulas. Para vislumbrarmos, então, um horizonte cultural que contemple outras práticas corporais possíveis para o contexto, com o intuito de ampliar a cultura dos estudantes e alterar a cultura escolar da Educação Física, faz-se necessário perspectivar os impactos do que se propõe na aula para sua vida como uma contribuição relevante ao processo de formação humana de um sujeito que irá interagir noutro contexto.

A motivação pessoal do professor se relaciona ao interesse do estudante, haja vista que os sucessos alcançados por eles são comemorados como vitórias pelo professor, marcando para ele que os processos pelos quais vem buscando desenvolver seu trabalho surtem efeitos positivos sobre a formação dos estudantes. Isso revigora o trabalho dos professores. Acontecimentos desse tipo precisam vir à tona pelo seu caráter estimulador do trabalho. Identificar os sucessos dos estudantes pode ser uma missão difícil, dependendo da maneira como as relações pessoais são estabelecidas. Contudo, tais observações podem desencadear mudanças na vida dos estudantes e da escola pelas motivações recíprocas, auxiliando o professor com momentos de alegria e, para os estudantes, um momento de reconhecimento de seu esforço, que em diversas circunstâncias

⁴³ Sem estudante não há aula, e não adianta o professor pedir a participação, não somos e não devemos ser reféns das vontades de estudantes, todavia, precisamos estar atentos ao par dialético, intenções do professor e interesse dos estudantes, para daí se materializarem as aulas de Educação Física.

passam despercebidas em virtude de situações mal resolvidas na relação professor-estudante. A busca pela construção de uma relação de carinho nesse ensejo aparece como um mediador importante para a evolução necessária das relações entre os sujeitos de interação na aula.

A história de vida do professor possui influência nas suas escolhas dos conteúdos de ensino, mas sobretudo, na forma como reage às situações que demandam respostas de improviso e criativas para fazer com que os espaços-tempos da aula não sejam perdidos. Então, o sucesso ou o fracasso do professor seria determinado por sua história de vida? Obviamente que não, no entanto, aqui assume relevância a participação dos professores em grupos de diálogos com pares da área, para que possam por meio do diálogo sobre suas práticas estimular a construção de caminhos para diferentes contextos escolares tendo como base o que pode ser refletido e proposto coletivamente, e quando não for possível uma solução, que a maturidade adquirida no transcorrer de sua formação possa trazer elementos para enfrentar os desafios e ter a clareza de que não deve se auto-culpabilizar pelos insucessos, sabendo que o seu possível foi feito, encarando suas limitações e se entendendo como pessoa/professor que está sujeito a isso em qualquer ambiente no qual estabeleça relações humanas. Nesse ensejo, duas iniciativas podem trazer contribuições significativas ao processo de formação dos professores: 1) assumir a condição de professor pesquisador de sua própria prática; 2) participar de grupos de diálogo que priorizem as práticas dos professores.

Pôr as experiências profissionais no centro do debate para estudo coletivo pode fomentar novas experiências em outros contextos, ao mesmo tempo em que fortalece e estimula o trabalho do professor quando ele se dispõe a enfrentar questões para sua reflexão que ele ainda não havia percebido, proporcionando uma avaliação e avanço no trabalho a ser desenvolvido.⁴⁴

⁴⁴ Com base em Honneth (2003a), podemos afirmar que só haverá mudanças significativas nas práticas das diferentes Educações Físicas das escolas, quando isso se tornar uma demanda coletiva dos professores que estão na escola. Quando a luta por reconhecimento dos professores de Educação Física deixar de ser situada nos contextos isolados e se tornar um movimento que vislumbre uma Educação Física que contribua para a melhoria da qualidade da educação em diferentes contextos escolares. Contudo, precisa ficar claro qual é a questão a ser enfrentada e os motivos fundamentais, almejando não negar as individualidades e a possibilidade de auto-realização, mas, que, sobretudo, contemple as coletividades em seus objetivos comuns.

Embora a seleção de conteúdos tenha uma relação com os interesses pessoais do professor, os saberes dos estudantes são considerados como parte significativa do processo, bem como os acontecimentos recentes que tiverem relação com os temas da cultura corporal de movimento (exemplo: jogos pan-americanos, copa do mundo, casos de doping, etc.). Os níveis de arbitrariedade são administrados de acordo com os coeficientes de autonomia percebidos no decorrer das aulas. Um diferencial com relação à seleção de conteúdos diz respeito à preocupação com a ampliação do universo cultural do estudante. Que motivos fazem com que a professora oriente sua prática rumo à ampliação do universo cultural dos estudantes? Uma explicação que pode ser considerada diz respeito a sua trajetória de trabalho a partir do momento no qual busca se relacionar com referenciais que motivam sua mudança de olhar. As mudanças são coletivas e não surgem de forma natural. São provocadas a partir de uma intencionalidade do professor em reconhecer como válidas outras formas de pensar a Educação Física na escola. Os referenciais que orientam as reflexões dos professores num sentido de questionar a hegemonia do esporte, por exemplo, abrem um leque para vislumbrar outros caminhos para ensinar esse tema na escola. A dimensão do esporte não deve, de maneira alguma, ser desconsiderada, entretanto, precisa ser entendida como um dos temas a serem abordados na escola e sua escolha deve ser determinada pelo acordo estabelecido no diálogo entre estudantes e professores na construção da proposta da Educação Física da escola.

A ausência de livro-guia na Educação Física, apresenta para a área a ambigüidade de poder fomentar práticas mais abrangentes por um lado, e justificar qualquer conhecimento como válido para o ensino na Educação Física, por outro. Construir a Educação Física escolar a partir de eixos temáticos comuns seria uma alternativa interessante para a escola, por dois motivos: os estudantes, ao mudar de escola teriam a oportunidade (não garantia) de poder continuar o estudo do tema que havia iniciado em outro espaço escolar; para os docentes, ao adotar uma orientação desse tipo para estruturar as formas de proporcionar as aprendizagens, seriam valorosas e traria maior coerência entre o que se ensina nas escolas (marcaria também na escola, o que de fato a Educação Física vem ensinando aos estudantes, questão que precisa ser resolvida pela área). Como ponto negativo, a adoção de tais referências poderia representar uma amarra condicionante das reinvenções criativas possíveis do segmento da cultura que a Educação Física trata na escola.

As mudanças propostas para a prática têm a ver com os referenciais que os professores assumem como orientações para seus trabalhos. A reflexão crítica e coletiva acerca desses referenciais possibilita as fundamentações para a elaboração, por exemplo: de uma seqüência didática ou determinar a escolha de um conteúdo; influenciar na forma como vai se relacionar com a escola e no entendimento de sua função na sociedade atual. Não existe escola ideal, no entanto, nas teorias encontramos uma série de sinalizações do que poderia ser a escola próxima do ideal. Desse modo, a concretude das práticas, o possível, o vivido é vislumbrado no fazer cotidiano, sendo observados que os referenciais de uma escola ideal fazem com que os professores continuem tentando fazer a escola possível, se tornar uma melhor escola para todos, inclusive para ele próprio no desenrolar de suas responsabilidades.

A mudança de perspectiva depende do interesse do professor e de políticas de incentivo para que ele possa querer mais. Além disso, precisa ser provocado em algum momento de sua carreira por um agente que geralmente é externo. Por mais que o professor esteja bem intencionado, se não tiver acesso a orientações que vislumbrem outros caminhos, dificilmente terá como trilhá-los, por uma série de fatores, como: desconfiança nos discursos teóricos por considerar distante da realidade; o momento que estiver vivendo na carreira; confiança demasiada no trabalho que desenvolve, tomando-o como verdade absoluta; não saber por onde começar a caminhar; dificuldade de acesso a práticas que poderiam ser motivadoras, etc.

A tarefa de desconstrução e reconstrução cultural encampada por nossa colaboradora foi balizada no exercício de trabalho coletivo e abertura para o diálogo e sugestões. Marques (2000a) assevera que os sujeitos são incluídos no mundo da cultura e são conformados pela cultura que comporta tal espaço. Contudo, essa não é uma relação de total submissão, surgem nesse processo uma série de resistências, nas quais os sujeitos podem exercer posturas e ações contra-hegemônicas. No caso da prática que investigamos as ações contra-hegemônicas, além de sinalizar para outras formas de construção cultural, representam para a professora, oportunidades nas quais, por meio do discurso sobre suas ações/produções de aula, busca se legitimar como um profissional diferenciado, que

faz, contrapondo à imagem que tem sido construída, historicamente, do professor que rola bola.

Não é possível adotar uma posição de neutralidade nas situações de intervenção, a maneira de proceder de quem intervém carrega o peso de suas filiações e de suas identidades, segue o trajeto de seus hábitos culturais (como afirma Marques (2000b) esse sujeito não é iniciador da cultura, mas produto de uma cultura), reveste-se de seus juízos de valores e de suas preferências. Com base nesses pressupostos é desencadeado o desafio da desconstrução cultural num contexto qualquer, seguindo os princípios que orientam a prática do professor para outra cultura da Educação Física escolar. Entretanto, para perspectivar a construção de encaminhamentos diferenciados dos que estão cristalizados na cultura escolar, deve-se levar em consideração a vontade e a coragem do professor para tentar contrapor a cultura existente na escola. Do mesmo modo que devemos nos atentar para as estratégias que são construídas para resistir aos abalos que são provocados pelos conflitos gerados pelas dificuldades que se colocam no enfrentamento aos hábitos dos estudantes relacionados às aulas de Educação Física, em diversos casos, vista simplesmente como um *espaço-tempo do que quiser*.

O ensino é um ofício interativo, ou seja, depende de um bom relacionamento pedagógico e humano entre professores e estudantes, constituindo uma atividade que pode ser vista como um “jogo humano organizado”, com características comuns a todos os jogos, em suma, obedece a certas regras e está permeado por incertezas (GAUTHIER, et al. 1998). A dimensão da sensibilidade do professor no trato com os estudantes que possibilitará identificar as dificuldades para compreendê-los e reconhecer nessas, uma porção importante do processo de aprendizagem-ensino. Para tanto, cabe salientar que é, com base na escuta atenciosa e criteriosa das diferentes vozes e silêncios das aulas, que são construídos caminhos para o trabalho pedagógico mais solidário e comprometido com a melhoria da educação.

A aprendizagem de rotinas por parte dos estudantes facilita a incorporação de novas atividades regulares que também passarão por um processo de rotinização. Desse modo os diferentes elementos explicados claramente, os sinais de início e de fim

das atividades são ensinados⁴⁵ e os procedimentos, ao serem repetidos, oferecerão referências de ação importante para o estudante em formação. Como um tempo/espço formal a aula é, ambigualmente, contingente. Essas contingências contribuem/desembocam para o surgimento de novos processos de rotinização, na qual a jurisprudência privada emerge como ponto de partida para a análise e posterior síntese da situação-problema. Os professores em suas práticas têm ou deveriam ter as credenciais para lidar com os conceitos que pretendem tratar em sua aula, mesmo esses tendo um caráter provisório por serem fruto de um construto social. Daí, segue a idéia de que o que caracteriza a ação pedagógica é a intencionalidade pedagógica,⁴⁶ o que reforça a necessidade de o professor estar sempre problematizando as questões que surgem em suas práticas. Para tanto, faz-se mister, adotar a idéia de professor como pesquisador de sua própria prática para que ele possa criar os meios para avançar em suas problematizações por meio do estudo sistemático a partir de seu trabalho. Perspectiva que acreditamos, deva ser iniciada na formação inicial do professor, numa linha de pensamento que favoreça ao futuro docente a compreensão de que tal postura é essencial para lidar com as situações contingentes vividas durante as aulas.

Os professores não devem sucumbir ao que a escola poderia lhe proporcionar em termos de condições materiais e apoios pessoais. Esses são condicionantes importantes mas, sobretudo, a avaliação da situação concreta da escola e do seu entorno no que ele pode oferecer como condições de possibilidade, assume papel relevante na forma como o professor vai se relacionar com o que será tratado nas aulas.

O professor busca, também, em seu trabalho, ser reconhecido pelo grupo de professores, estudantes e demais componentes da escola, condição que favorecerá a criação de um ambiente de trabalho prazeroso, que incitará o professor diante das adversidades perceber os pontos positivos para se ancorar e avançar no seu

⁴⁵ Isso faz inferência ao momento “Paroooo!” de nossa colaboradora, que sinaliza tanto para um momento explicação, quanto de repreensão.

⁴⁶ Por que a preocupação do fazer com intencionalidade? Toda prática pedagógica se caracteriza pela sua intencionalidade, assim, assumir a condição de professor requer o compromisso de perspectivar e trabalhar por mudanças, que serão alcançadas em maior ou menor grau de acordo com o contexto no qual se estiver intervindo. Contexto composto entre outros elementos: pela conjuntura do bairro na qual a escola está inserida, pelas determinações do sistema de ensino, bem como pelas burlas feitas pelos sujeitos que vivem a escola.

trabalho e não se afogar num mar de lamúrias. É justamente a partir da relação de reconhecimento recíproco, estabelecida com os diversos parceiros de interação na escola, que o professor consegue vislumbrar horizontes que contribuam, significativamente, para a formação de um cidadão responsável, com condições de avaliar, criticamente, suas relações com mundo e propor soluções, bem como oferecer condições para a auto-realização dos diferentes sujeitos envolvidos no processo.

Sustentar posicionamentos na escola com seus pares constitui uma condição importante para demonstrar seus compromissos e conquistar espaço como protagonista no processo de aprendizagem-ensino. Contudo, mesmo não concordando com determinadas posturas, torna-se essencial que o professor saiba dialogar com as propostas que são apresentadas para a/pela escola. O trabalho colaborativo faz a escola funcionar bem e mais feliz. Dessa forma, determinadas posturas que demonstram rigidez nas ações, não potencializam todas as possibilidades que podem ser engendradas nas propostas desenvolvidas pela escola e vividas pelos sujeitos que constroem sua história pessoal e da instituição. Permitir que os professores tenham momentos para discutir e trocar idéias sobre suas práticas é fundamental para o bom andamento do trabalho na escola. No mesmo sentido, prescindir desse espaço para a realização de debates que priorizam apenas interesses do órgão gestor pode amarrar a escola e forçar que outros espaços não-autorizados sejam produzidos para trocas de experiências, como as trocas no corredor da escola que representam um momento profícuo para o estabelecimento de laços entre os diferentes professores, bem como de estabelecimento de acordos para o trabalho na escola. As trocas de corredor representam um momento profícuo de formação, avaliação, estabelecimento de novas estratégias de intervenção, evidência que sinaliza que os docentes criam seus espaços-tempos de interação nos quais, ao reconhecerem-se mutuamente, identificam no outro possibilidades de ajudas profícuas para alcançar avanços na prática pedagógica, por meio de encaminhamentos construídos, coletivamente.

Os espaços para trocas precisam ser mais sistematizados, priorizando os momentos da prática que podem oferecer soluções coletivas para os problemas da escola. Estimular o trabalho solidário exige que sejam construídos mais espaços para que as práticas vividas em sala de aula possam ser fruto de debate e análise crítica pelo

coletivo de educadores. Oportunidades nas quais a reflexão teórica da prática pode fomentar a criação de novas teorias para o trabalho docente e melhoria da qualidade educativa. Para tanto, faz-se necessário que o órgão gestor vislumbre que não é, apenas, a quantidade de tempo que o estudante passa na escola que vai produzir subjetividades emancipadoras dos estudantes, mas a qualidade do tempo vivido.

Ter toda criança na escola é um direito incontestado da população brasileira. O que não pode acontecer é sobrecarregar a escola com responsabilidades que deveriam ser assumidas por outras esferas governamentais. Desse modo, todos os estudantes são matriculados mas não lhes são oferecidas as condições objetivas para que permaneçam na escola e compreendam que esse espaço, a partir de suas propostas, possa constituir num lugar essencial para se construir caminhos diferenciados daqueles que são vividos por eles. A esperança na escola, como alternativa de melhoria da sociedade em que vivemos, precisa ser ativada por laços mais carinhosos. Nas aulas de Educação Física, os sentimentos afloram com muita facilidade pela característica do fazer corporal realizado a partir da relação com outros indivíduos, o que suscita nos sujeitos que interagem nas práticas, formas de diálogo, muitas vezes não-verbal, que podem engendrar estranhamentos pelas limitações no lidar com as emoções. Deixar que o carinho faça parte da aula não é assumir uma postura paternalista, mas mostrar que há outras formas de relacionar-se com as pessoas no mundo e consigo próprio. As práticas pedagógicas estão carregadas de emoções que são peculiares dos seres humanos, por isso não podemos fazer julgamentos ou construir entendimentos de forma pontual de um fato ocorrido, faz-se necessário acompanhar os processos de aula para compreender suas vicissitudes.

Uma contribuição importante da Educação Física para a formação dos estudantes, reside na possibilidade de resolver os problemas e realizar propostas de encaminhamento durante as vivências por meio do diálogo, postura que na prática investigada teve/tem impacto nas relações que os estudantes estabelecem com a escola e com o ambiente no qual vivem. Quando se constrói o respeito como chave para o relacionamento entre pessoas, outras possibilidades de mundo se abrem. Nesse sentido, o debate nas aulas de Educação Física pode potencializar, alternativas de encaminhamento para a escola, que sejam mais coletivos, coerentes com a realidade na qual está inserida a escola e sem contudo, perder o foco do

papel da Educação Física com relação ao trato e construção do conhecimento acerca dos temas da cultura corporal de movimento.

Nas aulas de Educação Física que procuram ampliar o acervo dos estudantes acerca dos temas da cultura corporal de movimento, a construção de uma relação de reconhecimento recíproco assume papel central para mediar a relação entre: a tradição da cultura vivida/construída nas aulas, juntamente com a possibilidade de valorização da cultura que o estudante traz como elementos legítimos da cultura, servindo como ponto de partida para aprofundamento e aperfeiçoamento crítico da cultura; no confronto com uma Educação Física ideal em que se propõem outras alternativas para a cultura da Educação Física da escola. Para a implementação de novas propostas surge a necessidade de fazer com que dialoguem os três núcleos apontados por Guattari e Rolnik (1993): a cultura-valor, que tem relação direta com as práticas vividas e construídas até o momento da chegada de uma outra forma de se pensar/construir a Educação Física da escola; a cultura-alma, que respeita cada estudante em suas construções culturais e reconhece nelas outra possibilidade de viver a cultura, sendo essa manifestada pela cobrança feita pelo estudante em relação à presença dos elementos que para ele, até o momento, são relevantes ou conhecidos; a cultura-mercadoria, que refere-se às práticas que são produzidas, cotidianamente, como novas modas que influenciam nas vontades dos estudantes.

Por fim, mas sem finalizar. Negar que a Educação Física da escola deva ser orientada com fins, exclusivamente, de rendimento ou trabalho com jogos com bola, como também negar a cultura do rolar a bola são elementos importantes para a construção de uma prática pedagógica, que torne a aula um encontro social no qual sujeitos dialogam para a estruturação de um saber refinado. Os estudantes querem o que conhecem pelo prazer garantido ou induzido de determinadas práticas. Cabe ao professor lhes proporcionar novas aprendizagens para que possam ampliar o seu querer e o seu prazer. Nas aulas de Educação Física, os diálogos de diferentes ordens fomentam tempos de maior qualidade para os estudantes, atendendo às propostas que orientam a formação no sentido de um cidadão autônomo, que tenha capacidade para gerir melhor seus espaços-tempos de lazer, produzindo novas possibilidades de atuação dos estudantes em seus meio-ambientes.

16. REFERÊNCIAS

1. ABRAMOVAY, M. et. al.,. **Escolas inovadoras**: experiências bem-sucedidas em escolas públicas. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 2004.
2. ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas-SP: Papirus, 1995.
3. BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
4. BADIA, D. D. Cultura, imaginário e escola. In. SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T. **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas-SP: Autores Associados, 2005, p. 97-117.
5. BOTO, C. História, idéias e trajetórias da cultura escolar: um desafio metodológico. In. SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T. **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas-SP: Autores Associados, 2005, p. 59-79.
6. BRACHT, V. **Educação Física e ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.
7. _____. Cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento? In: SOUZA JÚNIOR, M. (ORG). **Educação Física Escolar**: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. Recife: EDUPE, 2005, p. 97 – 106.
8. CANEN, A. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 77, dez. 2001, p. 207-227.
9. CAPARROZ, F. E. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola**: a educação física como componente curricular. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.
10. CARVALHO, J. M. Pensando o currículo escolar a partir do outro que está em mim. In FERRAÇO, C. E. (org.) **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005a, p. 94-111.
11. _____. O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada. In. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas-SP: Autores Associados. 2005b, no. 28, jan/fev/mar/abr, pp. 96-107.
12. CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 11. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.
13. COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. **Dentro/fora**: enseñantes que investigan.

Madrid-Espanha: Akal, 2002.

- 14 FERRAÇO, C. E. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In _____. (org.) **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 15-42.
- 15 FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre-RS: Artes Médicas, 1993.
- 16 FOOTE WHYTE, W. **Sociedade de Esquina**. Rio de Janeiro: JORGE ZAHAR EDITORA, 2005.
- 17 FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- 18 FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- 19 GARIGLIO, J. A. A cultura docente de professores de educação física: saberes e práticas profissionais em contextos de práticas situadas. In: **Anais**: XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/I Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Porto Alegre-RS: ESEF/UFRGS, 2005, p. 1983-1998.
- 20 GATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1993.
- 21 GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.
- 22 GOMES-DA-SILVA, E.; SANT'AGOSTINO, L. H. F.; BETTI, M. Expressão corporal e linguagem na Educação Física: uma perspectiva semiótica. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. São Paulo: ano 4. n. 4. 2005.
- 23 GONZÁLEZ, F. J. Projeto curricular e educação física: o esporte como conteúdos escolar. In: REZER, R. (Org.). **O fenômeno esportivo**: ensaios crítico-reflexivos. Chapecó: Argos, 2006, p. 69-109.
- 24 HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. **Etnografia**: métodos de investigación. 2 ed. Barcelona: Paidós, 1994.
- 25 HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2003a.
- 26 _____. A superinstitucionalização da eticidade em Hegel. In MERLE, J. C.; MOREIRA, L. (Orgs.) **Direito e legitimidade**. São Paulo: 2003b, p. 83-93.
- 27 KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- 28 LINHARES, C. F. Professores entre reformas escolares e reinvenções educacionais. In: _____. (Org). **Os professores e a reinvenção da escola**:

- Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2001, p. 137-174.
- 29 _____. De uma cultura de guerra para uma de paz e justiça social: movimentos instituintes em escolas públicas como processos de formação docente. In. _____.; LEAL, M.C. (Orgs.). **Formação de professores: uma crítica à razão e à política hegemônicas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 103-130.
- 30 _____. **Formação continuada de professores: comunidade científica e poética – uma busca de São Luiz do Maranhão**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- 31 MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. 3ª ed. Ijuí: Unijuí, 2000a.
- 32 _____. **A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. 2ª ed. Ijuí: Unijuí, 2000b.
- 33 _____. Professores falantes de si na sala de aula, na escola e na constituição da pedagogia. In. OLIVEIRA, V. F. (Org.) **Imagens de professor: significações do trabalho docente**. Ijuí: Unijuí, 2000c, p. 79-90.
- 34 MESSINA, Graciela. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 114, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000300010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 jun 2007.
- 35 MATTOS, P. **A sociologia política do reconhecimento: as contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser**. São Paulo: Annablume, 2006.
- 36 MENDONÇA, Ricardo Fabrino. Reconhecimento em debate: os modelos de Honneth e Fraser em sua relação com o legado Habermasiano. **Rev. Sociol. Polit.**, Curitiba, n.29, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782007000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 Jun 2008. doi: 10.1590/S0104-44782007000200012
- 37 MIZUKAMI, M. G. N., et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCAR, 2002.
- 38 MOLINA NETO, V. Etnografia uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da educação física. In. _____. TRIVIÑOS, A. N. S. (Org.). **Pesquisa qualitativa em educação física**. Porto Alegre: UFRGS/Sulinas, 1999.
- 39 MOLINA NETO, V. et al. Os desafios da formação continuada em educação física: nexos com o esporte, a cultura e a sociedade. In. REZER, R. (Org.). **O fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos**. Chapecó: Argos, 2006, p. 45-68.
- 40 MORGADO, J. C. **Currículo e profissionalidade docente**. Porto: Porto editora, 2005.
- 41 NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal: críticas e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.

- 42 NOBRE, M. Luta por reconhecimento: Axel Honneth e a teoria crítica. In. HONNETH, A. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Ed. 34, 2003, p. 7-19, apresentação.
- 43 OLIVEIRA, I. B. Criação curricular, autormaçoão e formação continuada no cotidiano escolar. In FERRAÇO. C. E. (org.) **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 43-67.
- 44 SANCHO GIL, J. M. Inovação e investigação educativa: aproximação a uma relação incerta. In. MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Org.) **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 1999, p. 29-45.
- 45 _____. É aprender da experiência?. In. LINHARES, C. F. (Org.) **Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 81-113.
- 46 SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In. ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Orgs.) **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 137-159.
- 47 SILVA, M. S. **A pesquisa como estratégia de formação permanente e diálogo entre escola e universidade**. 2005. Monografia apresentada como trabalho de conclusão de curso de pós-graduação – Educação física para a educação básica, CEFD/UFES, Vitória-ES, 2005.
- 48 SOARES, C. L et al. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1993.
- 49 VAGO, T. M. A Educação Física na cultura escolar: discutindo para a intervenção e a pesquisa. In. BRÄCHT, V. CRISÓRIO, R. (orgs.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003, p. 197-221.
- 50 VIDAL, D. G. Cultura e práticas escolares uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In. SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T. **A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. Campinas-SP: Autores Associados, 2005, p. 03-30.
- 51 WACQUANT, L. **Corpo e Alma: notas etnográficas de um aprendiz de boxe**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.