

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALEXANDRE SCHERER

**O DESAFIO DA MUDANÇA NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES: O ESTÁGIO CURRICULAR NO CURSO DE
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Porto Alegre

2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALEXANDRE SCHERER

**O DESAFIO DA MUDANÇA NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES: O ESTÁGIO CURRICULAR NO CURSO DE
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como, requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora:

Profa. Dra. Mérion Campos Bordas

Porto Alegre, abril de 2008.

CATALOGAÇÃO NA FONTE

S326d Scherer, Alexandre

O desafio da mudança na formação inicial de professores: o estágio curricular no curso de licenciatura em Educação Física. /. Alexandre Scherer. - Porto Alegre: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

210 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2008.

1. Prática pedagógica. 2. Estágio. 3. Educação física escolar. I. Título. II. Bordas, Mérion Campos, orientadora.

CDU: 796:37

ALEXANDRE SCHERER

**O DESAFIO DA MUDANÇA NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES: O ESTÁGIO CURRICULAR NO CURSO DE
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 3 de abril de 2008.

Prof. Dra. Mérian Campos Bordas – Orientadora

Banca Examinadora

Prof. Dra. Elizabeth Diefenthaler Krahe – FACED/ UFRGS

Prof. Dra. Maria Teresa Cauduro - ESEF/FEEVALE

Prof. Dr. Vicente Molina Neto - ESEF/UFRGS

Prof. Dr. Elio Salvador Praia Carravetta - ESEF/IPA

AGRADECIMENTOS

Esta Tese foi escrita indiretamente por muitas mãos e não posso deixar neste momento de ressaltar cada uma delas:

Destaco a dedicação e a orientação séria e consistente da professora Mérión Campos Bordas que propiciou aprendizagens relevantes não somente para a minha carreira acadêmica, mas também para a minha vida pessoal.

Saliento minha gratidão e admiração aos professores e estagiários que participaram deste estudo e que comigo se engajaram na busca de uma educação escolar diferenciada.

Meu agradecimento especial

à equipe diretiva, professores e funcionários da Escola Estadual que acolheu este projeto de pesquisa;

aos professores do PPGEDU–UFRGS com os quais convivi e que de uma maneira ou de outra contribuíram para a realização de meu Doutorado;

aos professores Leandro Vargas e Denise Fonseca, Coordenadores dos Cursos de Educação Física do IPA que tudo fizeram para assegurar-me melhores condições de trabalho no intuito de qualificar esta Tese;

aos professores colegas do Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Educação Física do IPA pelo apoio e compreensão nos momentos difíceis;

aos professores Ramão Paz e Alessandra Quadros que me substituíram com competência no Curso de Educação Física do IPA em 2007;

aos amigos Luis Alberto Lucini, Ivone Job, Márcia Gratón Mêdola, Alice e Gabriela cujo apoio em diferentes momentos foi relevante para garantir a continuidade de meu estudo.

ao Paulo de Tarso e à Juliana que me possibilitaram utilizar uma estrutura de trabalho mais adequada quando estive afastado de Porto Alegre.

Esta Tese não seria construída sem a compreensão e o apoio de minha esposa Álida, companheira fiel nos momentos de alegria e de angústias; de minha filha Fernanda pessoa meiga e doce que preenche de alegria o mundo com sua beleza, ternura e amizade; de meu filho Miguel, que desde pequeno convive com as ausências do pai em prol da configuração deste trabalho.

Também agradeço a meus pais Clovis e Renata, que sempre foram dedicados e que criaram as condições afetivas e materiais para chegar a este momento.

RESUMO

Esta Tese aborda a formação de professores de Educação Física com foco em uma experiência de Estágio Curricular Supervisionado desenvolvida em um modelo participativo que traz como questão central de pesquisa: *Um processo participativo envolvendo a organização e o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado de futuros professores de Educação Física contribui para o desenvolvimento da autonomia e da consciência crítico-reflexiva dos estagiários?* A partir do processo de reflexão sobre o papel da Educação Física na escola básica, a investigação pretendeu contribuir ao desenvolvimento da autonomia e espírito crítico dos estagiários em relação a seu compromisso social como professor e cidadão e à necessidade de reconhecer e respeitar as diferenças individuais e institucionais que constituem a realidade social e influenciam a ação docente. O referencial teórico discute na perspectiva das teorias críticas, as relações escola-sociedade, com ênfase no contexto brasileiro; a formação reflexiva de professores na educação superior a partir da articulação efetiva entre teoria e prática; tendências pedagógicas e situação atual da Educação Física escolar; a regulamentação que rege os Estágios Curriculares Supervisionados e seu espaço nos currículos de formação do professor. O caminho metodológico adotado no estudo apoiou-se nos pressupostos da pesquisa participante e da investigação-ação, uma vez que o estudo propôs o envolvimento efetivo dos participantes desde a configuração inicial do trabalho docente, envolvendo seu acompanhamento sistemático na perspectiva do processo ação-reflexão-ação. O estudo conclui que uma metodologia de cunho participativo é de difícil aplicação nos espaços institucionais devido às limitações temporais e materiais existentes, mas principalmente, em função da cultura pedagógica instalada na escola. Tais condições certamente tiveram influência no fato de não terem sido verificadas alterações significativas em relação à prática cotidiana da Educação Física escolar, na escola que acolheu a proposta de investigação. Contudo, os dados coletados e analisados mostram que o caráter dialógico-reflexivo que marcou o estudo na vivência cotidiana no ambiente da escola, propiciou aos estagiários desenvolverem uma atitude crítica em relação à escola e ao ensino de Educação Física e a se sentirem mais autônomos no exercício de suas atividades como docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física Escolar; Formação: professores; Educação Física: Estágio Curricular Supervisionado.

ABSTRACT

This work is about Physical Education Teachers Formation centered in an experience of Supervised Curricular Training made through participative pattern which brings as main question to the research: *Does a participative process involving the organization and development of Supervised Curricular Training from future physical education teachers contribute to the development autonomy and critical-reflexive conscience?* From the process of reflection on Physical Education role in basic school, the investigation was thought to contribute for the development of autonomy and critical spirit of trainees in relation with his/her social compromise as teacher and citizen as well as the necessity to recognize and respect the individual and institutional differences which constitute the social reality and contribute to teacher's action. The theoretical reference discusses on the perspective of critical theories, the school-society relations, emphasizing the Brazilian reality, the teachers' reflexive formation from an effective articulation between theory and practice in graduated courses; its pedagogical tendencies and current situation of schooling Physical Education; and the rules that conduct Supervised Curricular Training and its place in the curriculum of teacher's formation. The methodological way adopted to this study is based on the participative research and investigation-action because it was proposed the effective envelopment of participants since the initial teacher work configuration, involving its systematic attendance in the perspective of action-reflection-action process. The study concludes that the methodology based on participative way is difficult to use in institutional spaces because of temporal and material limitations existent, but principally, because of the pedagogical culture in schools. These conditions were influenced on the fact that it was not perceived significant alterations related to physical education everyday practice, in the school investigated. However, the collected and analyzed data show the dialogical-reflexive character propitiated to trainees develop their critical aptitude in relation with the school and to the Physical Education teaching as well as helped them to become more autonomous in their activities as teachers.

KEYWORDS: Schooling physical education: Formation: teacher: physical education: Supervised Curricular Training.

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação Públicas Brasileiras;

APEF – Associação dos Profissionais de Educação Física;

CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte;

CES – Câmara de Educação Superior;

CETE – Centro Estadual de Treinamento Esportivo;

CFE – Conselho Federal de Educação;

CNE – Conselho Nacional de Educação;

COESP – Comissão de Especialistas;

CONFEF – Conselho Nacional de Educação Física;

CP – Conselho Pleno;

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes;

FORUNDIR – Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades;

IES – Instituições de Ensino Superior;

IPA – Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista;

LDBEN/LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

MEC – Ministério da Educação;

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais;

PNED – Plano Nacional de Educação Física e Desportos;

PPC - Projeto Pedagógico do Curso;

PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação;

PPP – Projeto Político-Pedagógico;

SESU – Secretaria de Educação Superior;

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso;

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul;

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: APRESENTANDO O PESQUISADOR E SEUS MOTIVOS	11
<i>Uma Trajetória Profissional</i>	11
<i>Estrutura da Tese</i>	14
CAPITULO I – DAS VIVÊNCIAS E DA TEORIA À DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	17
1.1.PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES AO PROBLEMA	17
1.2. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E PERCEPÇÕES DA PRÁTICA	20
1.2.1. EDUCAÇÃO E FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA	20
1.2.2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO BRASILEIRO	30
<i>Quem forma os professores</i>	34
<i>A formação do professor crítico</i>	42
1.2.3. A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SEUS PROFESSORES	43
<i>Os conflitos teóricos na área</i>	43
<i>A Educação Física escolar, ontem e hoje</i>	47
<i>O professor de Educação Física: quem é e o que orienta sua formação</i>	61
CAPÍTULO II - SITUANDO O CONTEXTO INSTITUCIONAL DA PESQUISA	67
2.1. O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO IPA: TRAJETÓRIA HISTÓRICA E SEU PROJETO PEDAGÓGICO	67
2.2. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO IPA	73
CAPÍTULO III - ENTRE O EXISTENTE E O PROPOSTO, O DESAFIO DE INOVAR	76
3.1. SIGNIFICADO E SITUAÇÃO LEGAL DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE PRÁTICA DE ENSINO	76
3.2. UM ESTUDO EXPLORATÓRIO: OS DISCURSOS DO COTIDIANO	86
<i>Percepções sobre a escola</i>	86
<i>Educação Física escolar</i>	87
<i>Estágio Curricular Supervisionado</i>	88
<i>Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Educação Física do IPA</i>	89

3.3. UMA NOVA PERSPECTIVA PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ORIENTAÇÕES TEÓRICAS E DECISÕES DO PESQUISADOR.....	92
---	-----------

CAPÍTULO IV – OS CAMINHOS DA PESQUISA: DESAFIOS METODOLÓGICOS E ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO.....102

4.1. RE-VISITANDO O PROBLEMA, OS OBJETIVOS E AS QUESTÕES DE PESQUISA.....	102
--	------------

4.2. ESCOLHAS METODOLÓGICAS: OS CRUZAMENTOS POSSÍVEIS.....	103
---	------------

<i>A pesquisa participante e seu instrumental metodológico.....</i>	<i>103</i>
---	------------

<i>Observação participante.....</i>	<i>108</i>
-------------------------------------	------------

<i>A contribuição das observações para o desenvolvimento da proposta de Estágio.....</i>	<i>109</i>
--	------------

<i>Diário de campo.....</i>	<i>110</i>
-----------------------------	------------

<i>A Entrevista semi-estruturada.....</i>	<i>112</i>
---	------------

CAPÍTULO V – REVENDO E REFLETINDO SOBRE AS VIVÊNCIAS DA PESQUISA.....114

PARTE I.....	115
---------------------	------------

5.1. AS ETAPAS PERCORRIDAS E OS PERCALÇOS VIVIDOS.....	115
---	------------

5.1.1. DESCOBRINDO OS PARCEIROS PESQUISADORES.....	115
---	------------

<i>A Escola de Educação Básica participante.....</i>	<i>115</i>
--	------------

<i>Os Professores da Escola.....</i>	<i>116</i>
--------------------------------------	------------

<i>Os Alunos.....</i>	<i>117</i>
-----------------------	------------

<i>A Equipe Diretiva.....</i>	<i>118</i>
-------------------------------	------------

<i>Os Acadêmicos estagiários.....</i>	<i>119</i>
---------------------------------------	------------

5.1.2. DA ORGANIZAÇÃO DA EQUIPE À CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO PEDAGÓGICO.....	121
---	------------

<i>O trabalho com os estagiários.....</i>	<i>123</i>
---	------------

<i>O Trabalho com os Professores da Escola.....</i>	<i>127</i>
---	------------

<i>O trabalho em equipe – o Grande Grupo.....</i>	<i>131</i>
---	------------

<i>Construindo o projeto pedagógico.....</i>	<i>131</i>
--	------------

PARTE II.....	133
----------------------	------------

5.2. REFLETINDO SOBRE A TRAJETÓRIA: O MOVIMENTO DE ANÁLISE.....	133
--	------------

5.2.1 PARTICIPAÇÃO, PENSAMENTO CRÍTICO-REFLEXIVO E AUTONOMIA.....	135
--	------------

5.2.2. PARTICIPAÇÃO E O RESPEITO ÀS DIFERENÇAS INSTITUCIONAIS E INDIVIDUAIS, NUMA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA.....	151
---	------------

5.2.3. O RE-PENSAR A ESCOLA EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO FÍSICA E A SEU PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO.....	161
--	------------

<i>A formação permanente dos professores participantes.....</i>	<i>162</i>
---	------------

<i>A presença dos demais colegas professores.....</i>	<i>166</i>
---	------------

<i>O envolvimento da Direção da Escola.....</i>	<i>167</i>
5.2.4. DESENVOLVENDO O PROJETO PEDAGÓGICO NA PRÁTICA DE ENSINO..	169
<i>Um olhar final sobre a prática do Estágio Supervisionado.....</i>	<i>178</i>
CONSIDERAÇÕES FINAIS, SEMPRE PROVISÓRIAS.....	183
REFERÊNCIAS.....	189
APÊNDICES.....	202
APÊNDICE A – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA REALIZADA COM ESTAGIÁRIO.....	202
APÊNDICE B – PROJETO PEDAGÓGICO PARA A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESCOLA.....	207

INTRODUÇÃO: APRESENTANDO O PESQUISADOR E SEUS MOTIVOS

Uma Trajetória Profissional

Esta tese culmina o esforço de dois anos dedicados a um estudo centrado na atuação de um professor e seus alunos em busca de desenvolver uma experiência de caráter inovador na organização e desenvolvimento coletivos da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, com vistas a contribuir para o aperfeiçoamento da formação de professores nos Cursos de Licenciatura em Educação Física.

Esta proposta de trabalho diferenciada está intimamente relacionada à minha trajetória de formação e de vivência profissional que me levou a perceber que o modelo de Educação Física dominante na escola básica não parece estar cumprindo a função social que deveria ou poderia assumir como disciplina escolar. As observações realizadas ao longo de meus anos de docência na escola básica, o que aprendi ao realizar meu Mestrado e como professor da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado evidenciaram a predominância de um ensino que em muito pouco corresponde aos objetivos da educação escolar e da própria Educação Física. E voltar meu olhar para minha própria trajetória fez-me perceber que eu próprio, por vários anos como professor, orientei minhas ações nessa mesma ótica de acomodação e repetição, muito distanciada de um ensino de caráter emancipatório.

Volto a 1982, meu início de carreira, professor atuando em uma escola pública da rede estadual de ensino, no município de Alvorada; promovia, então, junto aos alunos um modelo de esporte de alto rendimento, através de aulas que valorizavam o individual sobre o coletivo, a competição sobre a cooperação, o rendimento físico e técnico avaliado em termos da maximização de resultados e não do potencial de cada aluno; era um modelo educacional fortemente influenciado pelo regime militar implantado em 1964 e dominante na estrutura escolar que eu já experimentara como estudante na década de setenta. Eu certamente difundia e reproduzia, no ensino fundamental daquela escola, as propostas educacionais implantadas pelas políticas públicas vigentes. Esta minha postura de trabalho manteve-se até o final da década de 1980 quando ainda praticava o desporto de alto rendimento; minhas aulas apoiavam-se no modelo de treinamento desportivo, com exigências voltadas ao desenvolvimento máximo de capacidades físicas comparáveis entre os atletas, que metodologicamente privilegiava o gesto motor sem qualquer reflexão sobre o próprio exercício e um sistema de avaliação voltado à valorização do rendimento máximo obtido nas atividades corporais.

Ao transferir-me, após sete anos, para o Centro Estadual de Treinamento Esportivo (CETE) a fim de ministrar Handebol, encontrei um ambiente antagônico entre os professores adeptos ao modelo de esporte de alto rendimento¹ e aqueles que adotavam uma perspectiva mais voltada às atividades de cunho participativo, menos elitista. Essa contradição modificou minhas idéias sobre a formação humana e sobre as possibilidades que o esporte poderia trazer para a socialização e a corporeidade das crianças e jovens. Creio ter sido este o momento em que despertei para a necessidade de contestar o modelo reprodutivo e pensar em formas de ensino que abrissem possibilidades a todos os que delas quisessem participar. No mesmo período, abandonei a carreira esportiva competitiva e ao sair do CETE, em 1992, minha visão sobre a Educação Física e a escola estava alterada.

Passei, então, a ministrar aulas de Educação Física para o Ensino Médio numa grande escola pública de Porto Alegre; ali consegui transformar as atividades usuais e oportunizei aos alunos uma participação maior, tanto corporalmente como cognitivamente. Porém, tratava-se de um trabalho isolado: éramos nove professores de Educação Física que não se comunicavam, não se reuniam, não estabeleciam um ambiente favorável à construção de um planejamento conjunto ou de um projeto pedagógico coletivo. Cada um trabalhava à sua própria maneira.

Re-encontrara, em 1983, a mesma visão esportiva e tecnicista da Educação Física dos anos 1970, ao ingressar profissionalmente, com apenas vinte anos, no Curso de Educação Física do IPA². Inicialmente, minha prática docente limitava-se a desenvolver dimensões técnicas, táticas e regras do desporto Handebol, refletindo ainda uma perspectiva fragmentada de currículo que valorizava o aspecto demonstrativo, através dos gestos técnicos, assim como os conhecimentos específicos do desporto.

As sucessivas leituras e estudos foram me conduzindo a organizar atividades interdisciplinares, associando as disciplinas de Didática e de Treinamento Desportivo, ministradas no mesmo semestre. O objetivo era possibilitar aos alunos uma visão menos fragmentada do processo de formação profissional, utilizando conteúdos e metodologias de diferentes áreas. Vivíamos um momento de efervescência pedagógica com a ascensão do construtivismo na escola, que motivou minha participação efetiva no processo de reformulação curricular do curso de Educação Física. Essa circunstância me proporcionou uma bagagem significativa de conhecimentos que me fizeram refletir sobre a área, a formação de professores e a construção de currículos nos cursos superiores.

¹ Saliento que a atleta olímpica Daiane dos Santos iniciou sua carreira atlética nesse Centro.

Em meados dos anos noventa decidi buscar uma formação permanente mais efetiva e que contribuísse para transformar minhas aulas na escola pública e do Curso de Educação Física. Em 1998, como professor substituto do Curso de Educação Física da UFRGS³, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, o que representou um “divisor de águas” entre o professor voltado a uma prática educativa reducionista e o professor que ampliou seus conhecimentos e sua visão de mundo; em decorrência da iniciação como pesquisador e das leituras e trabalho de campo realizado, este “novo” professor compreendia de forma mais crítica a Educação Física no contexto escolar público do sistema estadual de ensino.

Concluído o Mestrado, retornei à escola pública, convencido de que conseguiria nela aplicar efetivamente os conhecimentos advindos do estudo e da atividade profissional. Era uma escola pequena, de periferia urbana, com material e espaço físico precários, contando somente com dois professores de Educação Física, Propus a elaboração de um projeto pedagógico para a Educação Física, construído coletivamente, mas esta proposta não se concretizou, principalmente por não despertar o interesse dos colegas. As atividades recreativas e esportivas continuaram sendo as mais utilizadas na escola. Problemas concretos como a falta de professores, a falta de materiais e a escassez de espaço físico também intervieram neste processo; as turmas que não tinham aulas eram encaminhadas ao pátio ocupando o espaço utilizado para a Educação Física, o que demonstrava a desvalorização desta disciplina por parte da direção da escola. Os alunos resistiam às atividades propostas e, na maioria das vezes, entravam em conflito comigo para estabelecer as atividades das aulas. Embora eu considerasse ser o diálogo prioritário, não conseguia reverter este quadro. Minha vontade de promover alterações na Educação Física escolar foi enfraquecida por essa combinação de fatores.

Ao abandonar a experiência, entendia melhor as dificuldades encontradas pelos professores de Educação Física no ambiente da escola pública, mas não vislumbrava saídas para essa situação. Busquei novo campo de trabalho junto à rede particular de ensino básico. Ao chegar à escola, percebi que a intenção da direção em contratar-me surgira da necessidade de construção de uma proposta pedagógica para a Educação Física escolar. Juntamente com outros professores de Educação Física, em dois anos de atividades elaboramos essa proposta que foi paulatinamente efetivada na prática cotidiana, envolvendo todos os níveis de ensino da escola. A experiência realimentou minha esperança na possibilidade de mudanças no ensino.

² Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista.

³ Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Já no curso de Educação Física do IPA, minhas oportunidades de atuação foram se ampliando, como professor das disciplinas de Voleibol, de Prática de Ensino e finalmente de Estágio Curricular Supervisionado. Nas duas últimas, estabeleciam-se mais ampla discussão e maior aprofundamento profissional, o que eu não havia experimentado até então. As discussões com os estagiários, com os professores, com as supervisões pedagógicas e com as direções das escolas conveniadas envolveram-me tanto a ponto de me convencerem quanto a real importância que este espaço tem na formação profissional em Educação Física. Isto não significou inexistirem múltiplos e constantes problemas pedagógicos, institucionais e legais no desenvolvimento das atividades de Estágio, que trarei à discussão no corpo desta tese.

O conhecimento empírico sobre a situação predominante no ensino da Educação Física na escola se aliou à preocupação com o aperfeiçoamento de meu próprio trabalho docente como formador de futuros professores. O ingresso no curso de Doutorado em Educação gerou novas perguntas, aguçadas pelos novos conhecimentos adquiridos através das disciplinas ali cursadas. Como superar a problemática da formação do professor de Educação Física? Poderá um curso de formação inicial ultrapassar as limitações do senso comum que sustentam a ênfase no esporte e na recreação e em uma perspectiva compensatória, percebida e aceita nas escolas? O que deverá mudar na estrutura do curso para que isso venha a ocorrer? O Estágio Curricular Supervisionado pode ser uma contribuição real, mais efetiva para que ocorram mudanças significativas na formação do futuro profissional? Como poderia ser ele organizado?

Essas perguntas fixaram meu ponto de partida para, valendo-me de minha posição de professor-supervisor no Curso, pensar e propor a investigação na qual busquei respostas sobre uma possível re-configuração do Estágio Supervisionado da Licenciatura em Educação Física que se constituiu na matéria desta tese de doutoramento.

Estrutura da Tese

Além da **Introdução**, esta tese é composta de cinco capítulos e uma Conclusão, a saber:

Capítulo I, intitulado “**Das Vivências e da Teoria à Definição do Problema**” expõe inicialmente as preocupações e motivações do autor em relação à formação inicial do professor de Educação Física e à sua prática escolar, justificando a escolha de seu objeto de pesquisa: *O Estágio Curricular Supervisionado de Prática de Ensino de Educação Física*. A seguir explora o referencial teórico que embasa sua Tese, dividindo-o em três sub-seções, que tratam respectivamente das temáticas: i) *Educação e função social da Escola*, discutida à luz das

teorias críticas da educação; ii) *Formação de professores no Brasil*, que discute na perspectiva histórica, as tendências pedagógicas orientadoras dessa formação e enfatiza as contribuições teóricas em torno da formação do professor crítico reflexivo; iii) *Escopo teórico e determinações legais* relativos à formação do professor de Educação Física, discutindo os conflitos teóricos sobre a identidade dessa área de saber e assumindo posição pessoal a respeito.

O Capítulo II, sob o título: “**Situando o Contexto Institucional da Pesquisa**”, estabelece o contexto institucional da pesquisa, abordando as características que marcaram o Curso de Educação Física do IPA desde sua implantação até a construção dos novos currículos de Licenciatura e de Bacharelado segundo os textos legais recentes. Inclui, ainda, a caracterização da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Educação Física do IPA, ao longo da existência do Curso.

O Capítulo III intitulado “**Entre o Existente e o Proposto, o Desafio de Inovar**”, ocupa-se dos dispositivos legais relativos ao Estágio Supervisionado e apresenta um Estudo Exploratório preliminar que coletou opiniões e percepções de supervisores de estágio, estagiários, professores e direção de escola em relação às atividades de Estágio. Com base nas determinações legais vigentes, nos pressupostos teóricos discutidos e nos resultados do estudo, é caracterizada e proposta a nova perspectiva para desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Educação Física do IPA, organizada na dimensão da pesquisa participante.

O Capítulo IV intitulado “**Os Caminhos da Pesquisa: desafios metodológicos e organização do estudo**”, re-configura o problema e as questões de pesquisa que orientaram a determinação das categorias de análise dos dados recolhidos; traça os caminhos metodológicos trilhados na investigação, identificando e discutindo os pressupostos e métodos de coleta da pesquisa participante. São apresentados os co-participes, parceiros: da investigação: acadêmicos estagiários, alunos do Curso e professores de Educação Física da própria escola que acolheu a proposta de trabalho coletivo.

O V Capítulo, intitulado “**Revedo e Refletindo sobre as vivências da pesquisa**” divide-se em duas partes: **Parte I - As etapas percorridas e seus registros**, que dá conta das atividades de planejamento e implementação do trabalho de campo, ao longo de dois semestres letivos. **Parte II – Refletindo Sobre a Trajetória: O Movimento de Análise**, dedicada ao processo de reflexão sobre a experiência realizada, buscando articular os dados

resultantes dos diferentes registros às categorias de análise temática estabelecidas à luz dos pressupostos da formação crítico-reflexiva dos professores e da própria pesquisa participante.

Sob o título **Considerações finais, sempre provisórias**, encerra-se a Tese, discutindo possibilidades e limites da implantação de um novo modelo de Estágio Curricular Supervisionado, orientado pelos princípios da participação e da Ação-reflexão-Ação.

CAPÍTULO I. DAS VIVÊNCIAS E DA TEORIA À DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

1.1. PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES AO PROBLEMA

O fio condutor deste trabalho de Tese foi minha crença nas possibilidades de ser o processo educacional formal dispensado pela escola básica um elemento primordial para a formação de um ser humano, solidário, autônomo e crítico capaz de conviver criativamente com as diferenças entre os indivíduos e as situações sociais. A educação escolarizada deve, portanto, cumprir com seu compromisso social, intervindo intencionalmente para prover conhecimentos e experiências sobre o mundo real às crianças, aos jovens e aos adultos e ocupando-se das diferentes dimensões do desenvolvimento humano. Para tanto, a escola necessita contar com professores efetivamente capacitados a desenvolver suas atividades de ensino com autonomia e espírito crítico, como cidadãos conscientes de sua responsabilidade social, capazes de agir coletivamente na organização e gestão do trabalho escolar voltado à promoção das aprendizagens dos alunos.

As diferentes análises sobre as práticas dos professores e o estudo do cotidiano escolar vêm se consolidando, nos últimos anos, como uma das principais estratégias de construção de conhecimentos voltados à educação. Acredito que a formação de um professor-pesquisador é um caminho que pode, realmente, efetivar uma educação de qualidade, nos diferentes níveis e âmbitos de ensino no Brasil. Na perspectiva de vários autores contemporâneos⁴, tal formação supõe uma organização curricular que enfatize a relação teoria-prática, em um trânsito constante entre o conhecimento acadêmico indispensável e o mundo real no qual esse conhecimento torna-se aplicável.

A idéia de um desenvolvimento pleno das capacidades e habilidades humanas através da escolarização implica também a de uma organização institucional democrática e de um currículo que envolva múltiplos conhecimentos e práticas educativas, constituídos pelas disciplinas e atividades, entre as quais estão aquelas dirigidas ao entendimento dos sentidos da corporeidade e ao desenvolvimento físico e sócio-cultural. Esta última função, numa

⁴ Pesquisadores como Donald Schön, António Nóvoa, Angel Pérez Gómez, J. Gimeno Sacristán e, entre nós, Maria Isabel da Cunha, Marcos T. Masetto, Denise Leite, entre outros, têm enfatizado a importância e a urgência da integração entre conhecimentos teóricos e aqueles provenientes da prática, apontando a atividade de pesquisa como uma das possibilidades mais adequadas para promovê-la.

abordagem bastante ampla, é cumprida na escola pela disciplina de Educação Física. Não é demais agregar que a organização curricular será tanto mais efetiva na promoção dessas diferentes aprendizagens se for adotada a perspectiva interdisciplinar. Com este entendimento e a luz da reflexão sobre o cotidiano do ensino da Educação Física na Educação Básica, voltei-me ao estudo dos pressupostos que orientam os currículos vigentes nos cursos, considerando as regulamentações legais que os informam assim como as dimensões que tomou o exercício profissional da Educação Física no mundo do trabalho, na atualidade.

A experiência adquirida já me mostrara os pontos fracos e os problemas decorrentes do caráter “tradicional” dos currículos vigentes na maioria dos Cursos de Licenciatura. Entre os problemas preocupava-me, sobretudo, o isolamento da disciplina Estágio dentro do projeto curricular do Curso, aliado ao seu “descolamento” da realidade das escolas nas quais é desenvolvida; tal isolamento deve-se principalmente ao fato de que o planejamento das atividades de ensino cabe exclusivamente aos professores da escola, por ela responsáveis, enquanto seus alunos e os próprios professores das instituições formadoras são alijados do processo. Era também evidente a distância entre os conhecimentos estudados no Curso de Educação Física e aqueles utilizados nas práticas cotidianas dos professores. Tardif et al. (1991) já chamavam a atenção para o perigo desse distanciamento ao afirmar que os saberes da experiência eram os mais expressivos na prática pedagógica dos professores. Tal dimensão também foi percebida em minha dissertação de mestrado quando a análise das aulas observadas e das falas dos professores reforçou a presença mais forte de seus “saberes da experiência”, seja como atletas ou, ainda, como “herança” do ensino fundamental e médio por eles cursado. (SCHERER, 2000) O esgotamento evidente deste modelo parece-me estar refletido na forma de docência assumida pelos egressos das licenciaturas ao trabalharem na escola; por isso é relevante buscarmos novas formas de pensar e de fazer valer a disciplina no contexto do curso superior e da escola básica.

Na trajetória de busca de compreensão e de respostas, outro poderia ter sido o foco de aprofundamento de estudos escolhido. Optei pelo tema da formação de professores por acreditar em uma possível transformação do cotidiano das aulas de Educação Física desenvolvidas na escola básica. Essa crença foi reforçada pelas mudanças instauradas em 2002, no Curso de Licenciatura em Educação Física no qual atuo como professor em disciplinas que se ocupam de Desporto, Práticas Pedagógicas e Estágio Curricular Supervisionado. A nova situação me fez perceber mais agudamente que o momento do Estágio poderia ser muito

significativo como elemento mediador por envolver mais diretamente a prática cotidiana da Educação Física escolar no processo de formação inicial dos professores⁵.

O processo de amadurecimento do tema do estudo passou inicialmente, pelo reconhecimento da distância entre teoria e prática observada na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, tal como vinha sendo praticada, inclusive por mim. A busca de uma melhor integração entre estes dois elementos levou-me a refletir sobre um modo de agir mais consistente e motivador que envolvesse a disciplina, seus acadêmicos e as escolas de Educação Básica dele participantes. A partir do pressuposto de que o Estágio Curricular Supervisionado constitui-se em espaço privilegiado de integração teoria-prática, assumi conduzir meu doutoramento no sentido de envolver meus próprios alunos estagiários em atividades de ensino e de aprendizagem que lhes possibilitassem a reflexão crítica sobre seu processo de formação e sua atuação na escola.

Esta percepção determinou a escolha e definição do tema central de pesquisa: *a possibilidade de construção coletiva de uma proposta de ação inovadora para os Estágios Curriculares Supervisionados desenvolvidos no processo de formação do professor de Educação Física.*

Para dar corpo a esta temática, elegi como espaço de investigação enquanto professor supervisor o Estágio Curricular desenvolvido em escola de educação básica como atividade curricular do Curso de Educação Física do IPA; nesse espaço pretendi desenvolver e acompanhar a experimentação de um novo modo de organização, propondo uma ação planejada e implementada na dimensão do trabalho coletivo do pesquisador, dos estagiários e dos professores das escolas que acolheriam tal proposição. A proposta tratava da articulação de duas dimensões: a ação pedagógica do professor supervisor de estágio e a produção de conhecimento via investigação. A escolha levou-me a re-leituras teóricas que fundamentaram meu projeto de Tese, dando maior atenção ao espaço dos Estágios Supervisionados no processo de formação profissional.

O resultado desses estudos, que na verdade, também acompanharam o desenvolvimento da pesquisa, está expresso no Capítulo a seguir que reúne discussões a respeito das relações escola-sociedade e da formação de professores, assim como considerações sobre a identidade da Educação Física e o que se espera dela e de seus professores que atuam na Educação Básica.

⁵ O posicionamento dos Estágios Curriculares Supervisionados ao final do curso de formação inicial é um tema bastante discutido no meio acadêmico da educação, a ponto de existir no Brasil um encontro nacional que discute didática e práticas de ensino (ENDIPE) cujo XIII Encontro ocorreu em 2006.

1.2. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E PERCEPÇÕES DA PRÁTICA

1.2.1. A EDUCAÇÃO E A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

A escola é um aparato social formalmente instituído responsável pela formação de crianças e jovens para a convivência em sociedade, preparando-os para os mais diferentes aspectos da vida adulta, ensinando-lhes os conhecimentos básicos, fazendo-os experimentar diferentes tipos de relações sociais e proporcionando o contato com a cultura socialmente produzida. Produto do contexto social, as ações educativas da escola são carregadas de intencionalidade e respondem aos valores dominantes naquele contexto.

Como aponta Gimeno Sacristán (2000): *Para o senso comum, a educação tende a ser compreendida como preparação para a sociedade, para a vida adulta, para o trabalho ou para seguir adquirindo cultura [...] (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 43).* Espera-se e se aceita naturalmente que a escola cumpra os objetivos da educação voltados ao desenvolvimento intelectual, moral, cívico, afetivo e corporal dos alunos. Ela deve cumpri-lo através de uma escolarização que seleciona conhecimentos e atividades, formas de desenvolvê-los e de avaliá-los, utilizando-se de uma estrutura burocrática específica e de uma organização curricular também específica, muito pouco ou em nada pensados e discutidos por seus agentes e usuários: administradores, professores, famílias e alunos. Fica esquecido que, por trás de toda esta organização visível, existem objetivos maiores, que respondem a uma intencionalidade oculta determinada pelo ideário dominante na sociedade.

Atuando como professor de educação básica no início da década de 1980, muitas vezes ouvi a afirmação que “a educação era neutra” e esta expressão parecia natural para os professores recém-formados, pois ainda vivíamos sob os ditames da ditadura militar que influenciou nossa educação básica. A gradativa abertura política e o conseqüente processo de democratização do país, em meados dos anos oitenta possibilitaram a retomada das discussões políticas e acadêmicas, abrindo novas perspectivas para os educadores brasileiros pensarem a educação e a escola. Para tanto, foram fundamentais obras como “Aparelhos Ideológicos do Estado” de Althusser e “A Teoria da Reprodução”, de Bourdieu e Passeron assim como a contribuição crítica dos pensadores da Escola de Frankfurt.

Para Althusser (1985) o Estado é responsável por uma repressão social através de instituições (aparelhos) incumbidas de manter o controle ideológico e, conseqüentemente, o

poder político por via de um processo de naturalização das idéias dominantes. Entre essas instituições, a escola é considerada como uma das mais relevantes no processo de inculcação ideológica.

A Teoria da Reprodução afirmada por Bourdieu e Passeron retoma essa visão, enfatizando a idéia de que a escola reproduziria, em grande medida, a estrutura e a ideologia capitalista expressas na divisão social do trabalho e das classes sociais. Para esses autores o sistema de ensino, só relativamente autônomo, reproduzia a cultura dominante através de um poder simbólico que evidenciava, então, as relações reais de poder existentes na sociedade (SEVERINO, 1986). A leitura de autores representativos da Nova Sociologia da Educação como Peter McLaren, Henry Giroux e Michael Apple, ampliou meu entendimento quanto aos aspectos ideológicos que se ocultam sob o discurso educacional, despertando-me para a falsa neutralidade da educação escolar e suas escassas possibilidades de inclusão social ampla.

Para McLaren (1997) a ideologia está ligada à produção de sentido e significado de valores que se tornam senso comum. Ela leva à naturalização das representações sociais e dos fenômenos mediante uma relação de poder. A ideologia não aparece de forma clara, está entrelaçada na organização do sistema escolar, na seleção dos conteúdos a serem ministrados, nos procedimentos das aulas e nas ações dos professores. Isto significa que em função da educação escolar, a permanência dos valores sociais dominantes, não é devida apenas à seleção e à transmissão de conhecimentos, mas também ao processo de ensinar, ou seja, aos procedimentos, metodologias e sistemas de avaliação utilizados. A transmissão dos códigos morais e a aprendizagem de atitudes para conformar as crianças e os jovens aos “ideais” predominantes na sociedade⁶, são, geralmente, desenvolvidas indiretamente, por via do “currículo oculto⁷”; ou seja, são as práticas, as rotinas do cotidiano que estabelecem um processo de naturalização dos valores, levando o aluno à aceitação do mundo como ele é, sem discutir as “verdades” que lhe são impostas, sem que ele mesmo dê-se conta, tornando-se assim um sujeito acrítico.

Giroux (1997) assinala que os pensadores críticos, ao contrário dos liberais e neoliberais, não aceitam a noção ingênua de escola como veículo de democratização, como uma possibilidade segura de mobilidade social. O autor acredita que as escolas são

⁶ Processo de inculcação, como denominado por Althusser (1985).

⁷ Currículo oculto, na perspectiva de Giroux (1997) é caracterizado por: [...] *aquelas mensagens e valores que são transmitidos aos estudantes silenciosamente através da seleção de formas específicas de conhecimento, do uso de relações específicas em sala de aula, e das características definidoras da estrutura organizacional escolar.* (GIROUX, 1997, p. 36)

basicamente, locais públicos utilizados para a reprodução social, econômica e cultural do sistema dominante que se vale de formas materiais e ideológicas para manter esta situação. Isto implica entender a escola como uma eficiente intérprete quando transmite valores representativos do neoliberalismo. Neste sentido, educação e escola estariam ligadas a uma representação econômica quantitativa do mundo social, voltada à privatização. Esta realidade é observável especialmente nos países do Terceiro Mundo em relação a como são tratados os demais direitos sociais, como saúde, moradia e segurança. Obedecendo às orientações do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional e da Organização Mundial do Comércio, o Estado desloca para setores privados a responsabilidade por aqueles setores, numa revelação de irresponsabilidade com o bem estar da população.

É consenso que a instituição escola não está isolada; ela sofreu e sofre influências de outras instituições, de crenças, de interesses econômicos, sociais, políticos e culturais. Como afirma Gonçalves (1994):

A escola é uma instituição social e, como tal, se encontra numa relação dialética com a sociedade em que se insere. Ao mesmo tempo em que reproduz as estruturas de dominação existentes na sociedade, constitui-se em um espaço onde se pode lutar pelas transformações sociais. As práticas sociais trazem a marca da cultura e do sistema dominante, que nelas imprimem as relações sociais que caracterizam a moderna sociedade capitalista. (GONÇALVES, 1994, p. 32)

Valho-me de Lima (2003) para complementar essa idéia, quando o autor afirma que:

A escola e o sistema educativo podem ser compreendidos, desde a modernidade, como uma instância de mediação de significados que procura equilibrar as funções reprodutivas da tradição cultural com as de renovação do sentido da existência humana. Isso se dá através do desenvolvimento de recursos reflexivos do sujeito, da promoção da sua inserção social produtiva no mundo do trabalho e da prática da cidadania. A fé no contínuo progresso da razão estabeleceu o nexos educacional de que cabe à educação escolar preparar os filhos dos humanos para o enfrentamento do mundo prático, ou seja, prepara-los para vida, como se costuma dizer nas escolas. (LIMA, 2003, p. 7)

Penso que esse caráter ideológico reprodutivo pode ser hoje observado na proposição de políticas públicas para a educação no Brasil, quando se constata o aligeiramento da formação do aluno, principalmente no ensino superior, quando se reduzem os tempos e se restringe os conteúdos. Essas reduções aliam-se a algumas condições concretas que se contrapõem ao processo de construção da aprendizagem pelos alunos: a ênfase atribuída à racionalidade tecnicista no desenvolvimento das atividades nas instituições de ensino; o

aumento do número de alunos em sala de aula; a ausência de propostas eficientes de formação permanente para os professores; o aumento indiscriminado de instituições de ensino privadas no País e a utilização do livro didático como elemento fundamental de reprodução de idéias nas aulas.

Reconheço tratar-se de uma situação complexa, de difícil solução. Anima-me, contudo, o caráter “esperançoso” dos autores críticos quando propõem a noção de que a educação constitui-se como uma atividade política intencional a ser assumida pelos cidadãos e, portanto, que a escola é uma instituição que pode colaborar para um processo de transformação social em prol das classes menos favorecidas. Assim, apesar de reconhecer o papel da escola na reprodução dos valores do sistema social vigente, assumo uma das idéias-chave da Teoria Crítica, ou seja, de que a escola é, também, um espaço de resistência e de colaboração para uma transformação social. E é o mesmo Giroux (1997), tal como o faz Peter McLaren (1997), que aponta as possibilidades de mudanças na medida em que a escola, como instituição formada por indivíduos, com suas histórias e saberes de vida, possibilita ações de resistência ao modelo imposto. A mesma perspectiva é adotada por Enguita (1988), ao discutir as formas de resistência dos estudantes aos processos de inculcação. Como exemplo, o autor refere que os alunos exercem o poder ao desestabilizarem as aulas com conversas e caminhadas ou, ainda, quando, para tornarem as aulas mais lentas, os alunos pedem para escrever no quadro ou que o professor dite o texto mais vagarosamente.

A dialética entre reprodução e resistência que caracteriza a escola sugere a necessidade de os professores e educadores formadores aprofundarem seu conhecimento dos fundamentos sociais, econômicos e culturais que sustentam e definem as finalidades da escolarização e assumirem uma postura ética em relação a seu trabalho docente, considerando sua dimensão política. Isto significaria buscar agir em sentido oposto às finalidades últimas da educação atual, que, segundo Enguita (1988) volta-se para os seguintes objetivos:

- Formação para o trabalho – considerando que o trabalho aparece cada vez mais complexo, enquanto os postos de trabalho oferecidos à população de menor escolaridade apresentam-se com atividades mais simplificadas, a escola não consegue dar conta de todas as possibilidades profissionais existentes no mundo atual;
- Formação de cidadãos – a cidadania vista como adaptação social ao modelo dominante;
- Integração da sociedade civil – evidenciando a reprodução do controle social pela própria estrutura organizacional da escola e das práticas de ensinar e avaliar;

- Meritocracia escolar e consenso social – confirmando a ideologia neoliberal que afirma existirem bens e oportunidades iguais para todos, desde que sejam buscadas pelos indivíduos e indicando a Teoria do Capital Humano como a possibilidade para a ascensão social e econômica. (ENGUITA, 1988, p 30-43)

Na perspectiva da sociedade capitalista, a escola estabelece desde a infância uma relação com o mundo do trabalho, mediante a racionalidade técnica que dirige a seleção de conteúdos e a organização das disciplinas escolares, reduzindo o conhecimento apresentado a aspectos factuais e superficiais; disso decorre que a mera repetição pelos alunos dos conteúdos transmitidos seja suficiente para satisfazer o sistema. De certa maneira, assim como os estudantes não sabem como nem porque o conteúdo foi selecionado e nem qual a sua relevância em sua formação, o trabalhador também não compreende qual a importância do seu trabalho, pois não percebe a real dimensão do produto final.

Betti et al. (1988) e Molina Neto (1993) adotam essa idéia ao se referirem à escola como uma instituição que reproduz, em menor escala, a organização política do Estado, desde a hierarquia administrativa até as representações de sua comunidade (alunos, professores e pais). Ela serve, principalmente quando inserida no sistema público, como garantia de continuidade de uma elite social, pois utiliza mecanismos de seleção e de exclusão, de sistemas de ensino qualitativamente diferentes e da fragmentação das atividades pedagógicas para selecionar e transmitir conhecimentos relacionados à classe dominante. O processo educativo sustentado na racionalidade técnico-científica utiliza determinados métodos e técnicas de ensino para assegurar à população a apropriação do conteúdo cultural socialmente legitimado. Logo, no discurso do senso comum idealístico adotado pela escola, a educação teria como finalidades o desenvolvimento intelectual e moral dos sujeitos, o aprimoramento da personalidade, a inserção social e a reprodução dos conteúdos culturais da tradição. Analisando essa situação, Lima (2003) afirma que o engano da modernidade é ver o sujeito como universal, dotado de razão e igual a todos os outros sujeitos. Para o autor, os princípios do projeto pedagógico da modernidade acentuam o respeito das ações educativas aos conceitos de subjetividade e de sujeito epistêmico, tornando-se o ensino um processo de instrução fundamentado no empirismo e no racionalismo; apregoam a educação com base no interesse natural da criança e na educação dos sentidos e a valorizam como um processo baseado na ação do sujeito através de diferentes conteúdos e pedagogias.

O processo educacional se organiza, então, a partir da noção de que o desenvolvimento humano, iniciado na primeira infância e percorrendo etapas sucessivas, é garantido a todos pela

universalização da educação, que possibilita a participação das camadas populares à escolarização. É um pressuposto da modernidade que este processo educativo esteja voltado ao crescimento moral, ao cultivo da razão, da consciência e do livre-arbítrio, objetivando, pois, a formação do “bom” sujeito e da “boa” sociedade através da disciplina moral o que faz com que a prática pedagógica seja pensada como atividade-fim.

Trata-se, sem dúvida, de uma perspectiva idealizada sobre os “poderes” da educação, que ainda norteia a ação de muitos docentes da Educação Básica. Por isso não é de estranhar como aponta Silva (1992), que a educação dispensada pela escola de hoje se caracterize pela institucionalização e pela massificação do ensino, pelo controle e regulação do estado, manifestado em todos os níveis, incluindo sua arquitetura e definição de espaços, a divisão em séries, a administração do tempo em períodos e a fragmentação do conhecimento em disciplinas. Tais características traduzem a visão racional positivista que continua a servir aos objetivos de um modelo econômico de produção. (SILVA, 1992, p. 79)

No mesmo sentido, Flecha e Tortajada (2000) afirmam que a educação na contemporaneidade ainda reflete os efeitos de duas grandes influências teóricas, instaladas no início do século XX. A primeira é do taylorismo que fragmentou o saber, convertido em termos de habilidades, objetivos e taxionomias; a segunda, a teoria do capital humano que entendia que o capital ganho podia ser reinvestido no processo formativo, principalmente em relação à formação profissional.

Arrisco-me, num parêntese, a pensar que talvez um exemplo dos reflexos dessas idéias seja o modo como vem sendo desenvolvida, no país, a Educação a Distância, apregoada hoje como a grande possibilidade de garantir a toda a população o acesso e a permanência na escola e na Universidade. Reconheço as possibilidades que essa modalidade detém; penso, contudo, que o recurso governamental a ela destinado, especialmente no caso do ensino superior, de certo modo escamoteia o problema principal – o não atendimento às demandas por mais vagas na universidade pública; além disso, essa política de governo acaba transferindo a responsabilidade e os custos aos próprios estudantes que buscam as instituições de ensino superior privadas, aquelas que mais ofertam essa modalidade.

Apesar de existirem algumas distinções, os autores coincidem na percepção de que a escola básica contemporânea apresenta-se como uma instituição mais dedicada a reproduzir do que a produzir saberes e consciências. Volta-se à formação de um ser humano que tem, no trabalho, a sua maior inserção social, do que resulta uma educação sustentada pelo pragmatismo, ou seja, na racionalidade técnica orientada pelo princípio da “utilidade” do

conhecimento sistematizado. Como decorrência, o desenvolvimento de valores e o desenvolvimento ético e moral em prol da compreensão da sociedade e da possibilidade de mudanças sociais são sobrepujados, por um lado pela transmissão de conteúdos específicos e fragmentados suficientes para a instrumentação técnica; por outro, pela valorização da idéia da responsabilidade individual, que não é discutida e sim naturalizada.

A idéia de que a educação escolar é responsável em grande parte por este modelo de socialização é uma perspectiva afirmada pelas teorias críticas, que buscam propor uma outra forma de estabelecer as relações na escola. Assim, Marques (2000) considera que [...] *a sala de aula é um lugar de socialização, seleção e diferenciação, espaço especializado e formal da hegemonia, uma câmara de doutrinação.* (MARQUES, 2000, p. 153). Para Ianni (2002), no entanto, a educação formal tem como princípio contribuir para as condições de transformação da população em povo, tornando-se uma coletividade de cidadãos que se inserem nas diferentes formas de socialização e nos diversos jogos de poder.

Na perspectiva da humanização, os educadores críticos buscam uma maior equidade nos direitos sociais, na cultura, na economia e na política. É neste sentido que a educação pode colaborar no processo de socialização percebido como uma forma dos indivíduos sentirem-se e sentir-se no mundo, de se relacionarem com as pessoas e com os objetos, desenvolvendo os sentimentos de coletividade, de busca de um bem comum para a sobrevivência de todos de forma digna. Segundo Severino (2002):

A educação é uma prática histórico-social, cujo norteamento não se fará de maneira técnica, mecânica, o que impede que ela seja considerada uma ciência aplicada, como a engenharia e a medicina, por exemplo. (SEVERINO, 2002, p. 72)

Na mesma linha de pensamento, Gimeno Sacristán (2000) alerta para o fato de que a educação desenvolve uma cultura subjetiva formada pela composição do mundo e da sua história. Ela deve sustentar conhecimentos do passado, interligados ao mundo vivido. Os alunos precisam ser situados como seres conscientes em busca da autonomia não apenas utilizando conhecimentos da realidade natural e social, mas compreendendo o significado histórico-social de sua construção e seu papel no presente. A dimensão transformadora da educação é acentuada por Arroyo (1998) para quem educar é:

[...] humanizar, caminhar para a emancipação, a autonomia responsável, a subjetividade moral e ética. [...] Nesses processos mais globais encontra maior relevância nosso ofício de mestres: democratizar o saber, a cultura e o conhecimento, conduzir a criança, jovem ou adulto a aprender o significado

social e cultural dos símbolos construídos, como as palavras, as ciências, as artes, os valores, dotados de capacidade de propiciar-nos meios de orientação, de comunicação e de participação. (ARROYO, 1998, p. 144)

As colocações desses autores indicam que a educação pode proporcionar aos sujeitos a aquisição de uma atitude autônoma, de uma conscientização do mundo vivido, de uma análise crítica dos fenômenos sociais e de formas de ações respaldadas nas suas reflexões. A construção da autonomia é conceito chave na concepção de educação libertadora perseguida por tantos pensadores que se aliam às idéias de Paulo Freire, como, por exemplo, Henry Giroux e Joe L. Kincheloe. Autonomia pode significar, de acordo com Ferreira (1986), que as pessoas constroem seus próprios caminhos ou que elas atuam com independência moral e intelectual nas situações de vida. Porém, para que a autonomia se exerça socialmente há necessidade de pessoas com conhecimentos, com informações e disposição para agir no mundo vivido.

Acredito que esse conjunto de elementos se traduza no exercício de uma consciência crítica sobre os acontecimentos do mundo, que estabelece relações entre os diferentes aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais e as distintas formas de pensar o mundo. Este é o pensamento de João Batista Freire (1992) ao afirmar que: *Numa educação voltada para a autonomia e para o pensamento crítico, os professores ensinam as crianças a ser atentas, não só ao que se passa a sua volta, mas ao que se passa com elas mesmas, nas ações que realizam.* (FREIRE, J.B., 1992, p. 192)

Vários são, contudo, os problemas a superar para alcançar esse patamar uma vez que ainda são predominantes as influências políticas e ideológicas neoliberais que expressam o paradigma da modernidade. Apesar disso, os educadores não podem perder a esperança e desacreditar das utopias; é preciso olhar para o presente e para o futuro discernindo os desafios. Neste sentido, ao referir-se à formação de professores, Gimeno Sacristán (2000) aponta para um caminho possível.

Ler muito, fazê-lo reflexivamente, entrelaçar leituras, entrar irrestritamente no mundo escrito e ter prazer com tudo isso são e continuarão sendo um desafio para a educação formal e o alicerce da educação permanente. Os meios estão aí, o acesso a eles depende das políticas educativas e culturais, da formação de professores e dos métodos pedagógicos. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 48)

Em Imbérnon (2000), encontro outras indicações importantes, quando propõe que a educação do século XXI deve enfrentar os seguintes desafios:

- O direito a diferença e a uma educação não excludente.
- A educação ambiental como mecanismo fundamental de preservação e melhoramento da natureza.
- A educação política dos cidadãos como uma educação para a democracia.
- Uma reformulação da função dos professores.
- As alternativas à escola como espaço físico educativo. (IMBÉRNON, 2000, p. 82)

Essa preocupação com o futuro também é referida por Rigal (2000), que indica três preocupações a serem atendidas para o sucesso da educação do século XXI:

- 1) a preocupação ética que envolve a reflexão sobre o tipo de pessoa que queremos ser e em qual que sociedade pretendemos viver; 2) a preocupação política que relaciona educação e poder, construindo estruturas com menor dominação; 3) a preocupação epistemológica que considera o conhecimento como uma construção dialética coerente eticamente. (RIGAL, 2000, p. 72)

Considerando o atual estágio de desenvolvimento do modelo sócio-econômico brasileiro e as políticas sociais assumidas, especificamente para a educação, não é estranhável que a educação escolar no Brasil ainda se caracterize por uma perspectiva acrítica, pois, afinal ela reproduz conhecimentos e valores hegemonicamente determinados. Apoiando-se em parâmetros genéricos de conteúdos e desempenho, aplicados a todos os alunos, a escola continua contribuindo para a manutenção de um *status quo* que assegura o domínio de determinados setores da sociedade e não uma transformação em busca de maior igualdade social, econômica e cultural. Ela cumpre esse papel através de processos como a gestão autoritária, a centralização pedagógica no professor, a seleção aleatória ou absolutamente repetitiva de conteúdos, a visão tecnicista utilizada nas aulas, o controle sobre o processo educativo e a diminuição da autonomia docente. Contudo, as funções da escola poderiam dirigir-se ao desenvolvimento de uma socialização caracterizada pela transformação e pela emancipação, como assinala Saviani (1986):

[...] A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice desta grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos. (SAVIANI, 1986, p. 10)

Para Charlot (1996):

Enfim, a escola, como dissemos, é em primeiro lugar um local de formação e de transmissão de saberes: é através da apropriação mais ou menos vitoriosa de saberes que se opera uma diferenciação escolar que se revela ser também uma diferenciação social; os processos que produzem uma diferenciação social na escola contribuem para construir uma relação com o saber, e não somente com a escola. (CHARLOT, 1996, p. 58)

As análises da escola, quer assumam o prisma tradicional caracterizado pelo papel reprodutor das condutas sociais através de um currículo fragmentado e de uma visão técnica, quer sob a perspectiva crítica, que busca mudanças sociais através de estratégias de resistência e dissimulações, mas também através dos processos coletivos de conscientização, mostram que nela ocorrem ações internas e se estabelecem relações externas com outras instituições sociais. De sua inserção social decorrem as novas demandas, algumas das quais dificilmente podem ser assumidas pela escola, o que leva Neira (2003) a afirmar que a sociedade espera da escola soluções que ela dificilmente conseguirá, como:

[...] o combate à criminalidade, ao uso de tóxicos, à desnutrição; a solução de problemas emocionais dos alunos, da desorganização familiar; a mudança de condutas predatórias no uso dos recursos ambientais; o ajustamento sexual; o desempenho profissional. (NEIRA, 2003, p. 31)

Os diferentes autores contemporâneos demonstram quão ampla é a tarefa hoje atribuída à educação e à escola. Seus destaques revelam a preocupação com a inclusão de conhecimentos sobre os quais a escola não tinha responsabilidade anteriormente como, por exemplo, as questões ambientais e a questão do respeito às diferenças individuais, de etnia, gênero, credo e situação social.

Familiarizar-me com as idéias dos autores confirmou e ampliou o conhecimento empírico que adquiri na docência ao longo dos anos, fazendo-me entender mais claramente a escola brasileira de educação básica como uma instituição voltada a um ensino formal, extremamente atrelada às políticas públicas que se caracterizam pela centralização administrativa e pela avaliação como forma de controle de suas atividades. Mesmo assim, percebo existirem espaços que permitem ao professor certo grau de autonomia no seu fazer pedagógico. Por isso, ousou ir contra as evidências buscando perceber a escola como uma instituição com potencial para desenvolver visões de mundo, de ser humano e de sociedade diferentes daquelas que temos experienciado.

Sigo acreditando que a educação e a escola têm uma grande tarefa a cumprir: educar de forma consistente para uma socialização definida por espaços públicos pertencentes a todos os sujeitos. Adotar um paradigma mais humano é um caminho árduo a ser trilhado, pois ele é obstruído pelas inúmeras dificuldades correntes na atualidade brasileira: a escassez de escolas de qualidade, professores desmotivados e com formação deficiente, espaços físicos e materiais que aproximem os alunos dos diferentes fenômenos sociais através de comportamentos autônomos, críticos, éticos e morais. Alterar tais circunstâncias certamente depende de mudanças asseguradas por políticas públicas que invistam e valorizem a educação como um bem social e como direito de todos os seres humanos. No entanto, entendo a escola como uma instituição formada por humanos, homens e mulheres, crianças e adultos, agentes e sujeitos, conduzida no sentido de educar e ensinar; por isso é válido pensar que as mudanças desejadas dependem também fundamentalmente, por um lado, do reconhecimento do compromisso social de cada educador e, por outro, da qualificação e valorização social de todos os professores que nela convivem e trabalham. Penso, portanto, que a tarefa de garantir sua formação inicial e continuada não é assegurada apenas pelas decisões de políticas públicas para a educação, mas envolve o compromisso efetivo das instituições formadoras e dos educadores que nelas atuam com a complexa tarefa de educar os futuros professores para a educação básica.

1.2.2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO BRASILEIRO

A instituição universitária surgiu tardiamente no país e de acordo com Chaves et al. (2003), caracterizou-se como o centro da formação acadêmico-profissional de uma elite; mas também desenvolveu uma estrutura de construtora de conhecimento de modo a garantir a formação de profissionais capazes de atuar no mundo do trabalho.

A preocupação com a formação de professores para a Educação Básica em nível superior é, portanto, igualmente recente na história do país. Nos últimos setenta anos, essa formação foi garantida pelos cursos de Licenciatura voltados a formar professores para o antigo Ginásio – hoje incorporado aos quatro anos finais do ensino fundamental e para o antigo 2º grau, hoje denominado Ensino Médio. Embora o formato daqueles cursos tenha sofrido críticas ao longo do tempo, o tema passou a ser amplamente debatido somente a partir do início da década de 1980, no âmbito das discussões mais amplas sobre a redemocratização do país e sob a influência de novas teorizações contestadoras do *status quo*. Os avanços realizados no

sentido de modificar o modelo de formação estabelecido nos anos 1930 foram bastante lentos; somente a partir da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB – Lei n.º. 9.394/1996⁸) e seus desdobramentos legais⁹, vive-se hoje um processo de reformulação dos cursos de Licenciatura que pode resultar em reais transformações no sentido de aperfeiçoar a formação profissional dos docentes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Na trajetória histórica mais recente, a maior valorização da formação profissional em nível superior pode ser situada no início da década de 1970, resultante de política assumida pelo regime militar instalado em 1964; um dos objetivos privilegiados foi o de impulsionar, através da implementação dos Cursos de Pós-Graduação a formação de uma elite intelectual que poderia levar o país a um patamar de desenvolvimento superior comparável ao dos países economicamente mais fortes, através da qualificação do ensino superior que articulasse ensino, pesquisa e extensão. Tratava-se, então, de produzir conhecimento e tecnologia próprios que libertasse o país da escravidão comercial de nações já desenvolvidas ou ampliar a produção interna no campo e na indústria em prol de uma autonomia que proporcionasse maior independência nacional na questão econômica.

Em aparente contradição com esse ambicioso objetivo, as políticas públicas dirigidas aos setores educacional e tecnológico propunham uma formação reprodutora, não inovadora e pragmática, evidenciando uma posição de neutralidade científica e política. No caso da educação de professores, registrou-se uma mudança nos cursos de Licenciatura, no sentido de adoção quase obrigatória da ênfase no preparo técnico dos professores, como resultado da adoção de um modelo tecnicista e da separação nítida entre os cursos de graduação e pós-graduação. A tendência tecnicista se enraizou tão fortemente entre as agências formadoras – especialmente nas Faculdades de Educação do país – que seus efeitos ainda hoje podem ser encontrados no cotidiano da formação de professores proporcionada por muitas instituições.

Com o fim do regime militar e a abertura política, iniciada em meados dos anos 1980, a universidade respirou novos ares, nutrindo-se de novos pensamentos em relação à formação universitária. Retomava-se a idéia tão cara a Paulo Freire de que a universidade tinha que girar em torno de dois momentos: a construção do conhecimento e o ensino do conhecimento estabelecido. Neste sentido, sem separar ensino e pesquisa, ao disseminar o conhecimento

⁸ BRASIL. Lei n.º. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em 3 de setembro de 2003.

existente, aproximava-se mais da docência, enquanto que ao envolver-se com a pesquisa cumpria sua missão de produzir novos conhecimentos (FREIRE, 2003, p. 192).

O processo de democratização do país, todavia não ocasionou a esperada transformação nas políticas educacionais que mantiveram a histórica oposição dialética entre educação fundamental e educação universitária. Enquanto as estatísticas revelavam a necessidade de um crescimento forte da educação em todos os níveis para qualificar a vida dos cidadãos, salientando a existência do elevado número de analfabetos e a escassez dos recursos investidos no ensino fundamental do país, a ênfase recaía sobre a formação de uma elite através de recursos públicos aplicados ao ensino de pós-graduação: ao mesmo tempo, ampliavam-se as possibilidades de instalação das instituições de ensino superior de caráter privado no país.

Isto significou o direcionamento da educação superior a uma profissionalização, influenciada pelo mundo capitalista que já se constituía como perspectiva cultural dominante no Brasil. Esta direção estava atrelada a uma visão de progresso individual e ao ideário de que a educação possibilitaria aos indivíduos uma maior inserção num mercado de trabalho mais valorizado social e economicamente. Ainda que reconhecendo validade a esse pressuposto, penso que no caso brasileiro, mas também no da maioria dos países do chamado Terceiro Mundo, a ampliação do ensino superior de maneira descontrolada e ligada a processos produtivos próprios dos princípios neoliberais e da tendência à globalização está promovendo situações bastante diferenciadas em relação à formação inicial, devido às disparidades observadas no sistema de educação superior do País, cujo índice de instituições privadas é hoje superior à 80%. A privatização da educação superior como política pública tornou-se mais evidente quando, a partir de 1995, ocorreu uma verdadeira avalanche de autorizações de abertura de novas instituições de ensino privadas e alterou-se o formato tradicional de universidade com a implantação dos Centros Universitários e dos Institutos Superiores de Educação; tais fatos corroboram a idéia de que a educação não é mais um direito de todos e sim uma mercadoria que pode ser comercializada livremente pelo setor privado ou financiada pelo estado ao Terceiro Setor¹⁰, retirando do estado a responsabilidade fundamental de mantê-la.

⁹ Parecer CNE/CP nº. 9/2001 e resoluções CNE/CP nº. 1/2002 e nº. 2/2002.

¹⁰ *Terceiro Setor é a denominação adotada para o espaço composto por organizações privadas, sem fins lucrativos, cuja atuação é dirigida a finalidades coletivas ou públicas.* (p. 45) FISCHER, Rosa Maria. **O Desafio da Colaboração:** práticas de responsabilidade social entre empresas e Terceiro Setor. São Paulo. Ed. Gente, 2002. 172 f.

Essa verdadeira re-definição política é assinalada por Andrade Filho (2001) que distingue como pontos nevrálgicos das transformações sofridas pelo ensino superior: a dissociação real entre ensino, pesquisa e extensão; a ampliação do financiamento ao ensino superior privado; a organização de instituições de ensino não universitárias; a comercialização de produtos acadêmicos e a diminuição da autonomia universitária, indo ao encontro de interesses econômicos. Scheibe e Bazzo (2001) consideram que tal ampliação segue determinações do Banco Mundial, que propõe a busca de melhores índices educacionais sem aumento de investimentos por parte do Estado. Para as autoras, disto decorrem massificação e aceleração da formação, obedecendo à lógica de mercado que valoriza a competitividade, a reestruturação produtiva e a reengenharia.

A aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996 embora traga alguns avanços em relação à educação superior, não pode ser considerada como um passo decisivo para modificar essa situação. Ao definir as finalidades da Educação Superior, a LDB/1996 em seu Capítulo IV¹¹, a institui como destinada a [...] *formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua.* (BRASIL, LDB, 1996, p. 16) Também se espera da educação superior que, além de:

[...] estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, suscite nos educandos o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional [...] integrando os conhecimentos [...] numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração bem como, através da pesquisa e investigação, [...] desenvolva o entendimento do homem e do meio em que vive. (BRASIL, LDB, 1996, p. 16)

Essa segunda referência aos objetivos não obscurece, contudo o fato de que a formação universitária no Brasil é definida como essencialmente profissional; busca-se, através de currículos tradicionais, o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e competências técnicas a partir de sustentações teóricas epistemológicas, filosóficas, culturais e políticas ligadas a uma área específica de atuação no mundo do trabalho. É também um processo intencional de desenvolvimento humano que objetiva aproximar os acadêmicos da realidade do mercado de trabalho nas diferentes áreas de atuação profissional. Esse último objetivo é questionado, entre outros autores, por Chaves et al. (2003) que vêem a universidade se afastar do mundo do

¹¹ Artigos 43 a 57.

trabalho quando perpetua a segregação dos saberes, uma visão fragmentada, o afastamento de problemáticas sociais e a limitação da formação acadêmica.

Já o próprio senso comum nos alerta para o fato de que a função social da educação é conduzida pela vertente da formação profissional. Observa-se que desde as etapas finais do ensino fundamental predomina o olhar pragmático de considerar a educação escolar voltada a preparar os alunos ao mercado de trabalho, vinculando o nível de escolaridade a um emprego ou trabalho de melhor qualidade. Neste sentido, o processo econômico é valorizado subliminarmente, com o decidido apoio das mídias, interligando a qualidade de vida às condições de compra de produtos voltados a uma “boa” vida. Isto significa que ser alguém no mundo não é realizar-se pessoalmente, afetivamente ou profissionalmente, e sim ganhar dinheiro o suficiente para conquistar os produtos e serviços que cada indivíduo se propõe a obter.

Nesta perspectiva, a formação profissional se efetiva hoje no país através dos cursos superiores de graduação e da formação técnica profissional em nível superior (tecnólogos) e médio, previstas na legislação. Para Chaves et al. (2003) os cursos de formação profissional no Brasil são estruturados numa visão neoliberal orientados quase que exclusivamente para as necessidades do mercado de trabalho em lugar de se estruturarem a partir de concepções que envolvem valores e projetos políticos, relacionando orientações teóricas e projeto histórico. Para os autores, entender a formação profissional supõe apreender conhecimentos sobre a reestruturação produtiva e a correlação de forças em disputa que envolve países e governos, capital e trabalho. Tal aprendizagem, em geral, não faz parte do currículo vivido pelos futuros profissionais. Assim, a observação empírica ou um olhar desde um ponto de vista crítico sobre a realidade constata ser difícil perceber a articulação entre a formação profissional inicial em nível superior e o mundo do trabalho real que envolve a maioria da população brasileira. Para Marques (2000) os processos formativos estão distantes do exercício da profissão, não conseguindo passar de uma formação simbólico-formal que não é garantia de novos desempenhos e formas de organização profissional.

Quem Forma os Professores

Ao abordarmos a temática específica da formação de professores, a questão da relação profissão-mundo do trabalho remete à discussão da organização acadêmica dos cursos de graduação voltados àquela formação. Historicamente, co-existiram duas modalidades de

cursos: Licenciaturas e Bacharelados e, na maioria dos casos, os primeiros acoplados como apêndice de formação aos segundos, considerados academicamente mais importantes. Esta divisão classificatória sempre gerou discussões e mal estar na universidade que procurou durante muito tempo centrar a formação nos elementos específicos dos conhecimentos das áreas, complementando-a com saberes e experiências advindas da pedagogia e da educação. Embora as normativas fixadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2002 tenham definido a existência independente das duas modalidades, ainda sobrevive nas próprias instituições formadoras a maior valorização dos cursos de Bacharelado. Tal situação é discutida por autores como Marques (2000) que afirma serem os bacharelados os cursos “nobres” da universidade, assim como as atividades administrativas e de pesquisa são as que gozam de maior prestígio, se comparadas às atividades de ensino. Há um entendimento distorcido em relação aos cursos de Licenciatura, porque, sendo voltados ao exercício profissional mais imediato são estigmatizados como “cursos fáceis”, destinados a fornecer uma formação técnica; disso decorreria uma formação de “menor qualidade” que não permitiria aos alunos construir um saber específico, rigoroso, como aquele adquirido nos cursos de Bacharelado. Criticando essa visão, Marques advoga que bacharelados e licenciaturas devem existir em reciprocidade, provendo a formação profissional nos aspectos ético-político e técnico-científico, além dos pedagógicos. Não se admite um professor que não entenda do que ensina, nem um profissional que não saiba lidar com pessoas.

Segundo Cunha e Isaia (2003) a formação inicial constitui-se de:

[...] processos institucionais de formação para uma profissão. Os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os espaços qualificados para a formação inicial de professores, para o exercício nos níveis fundamental e médio. (CUNHA E ISAIA, 2003, p. 368)

Tal categoria de diplomados é definida no Título VI da LDB/1996 que trata Dos Profissionais da Educação¹² determinando que a formação desses profissionais será feita em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação e será fundamentada em dois grandes pressupostos:

- I – A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a formação em serviço;
- II – O aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, LDB, 1996, p. 24)

¹² Artigos 61 a 67.

Em relação ao primeiro item, o princípio legal busca reduzir o distanciamento entre os conhecimentos teóricos que balizam as ações iniciais de um profissional e a realidade prática do trabalho que lhe é próprio. Neste sentido, pode-se pensar em uma organização curricular centrada em disciplinas de caráter prático-profissional articuladas, numa dimensão interdisciplinar, a outras de cunho mais teórico. Tal organização seria viabilizada mediante a construção coletiva de projetos pedagógicos que envolvam mais a comunidade educacional e efetivamente consigam transitar melhor entre as duas posições que historicamente se afastaram num processo de fragmentação curricular e de formação técnica prioritária. Já no segundo item, procura-se valorizar as experiências já trazidas durante a vivência no ambiente especificado, partindo não exclusivamente de teorias, mas articulando-as ao referencial experimental dos sujeitos. Trata-se de valorizar o conhecimento proveniente da atuação do acadêmico em suas diferentes áreas de atuação profissional.

Muitas têm sido as críticas aos postulados da LDB, especialmente por seu caráter demasiado pragmático, voltado ao mundo do trabalho. Temos de reconhecer, contudo, que a Lei traz uma nova configuração de formação profissional, especialmente por acentuar a associação entre as teorias e as práticas no processo formador (Art. 61). Mas, se a Lei avançou o mesmo ainda não ocorre com a grande maioria das instituições de ensino responsáveis pela formação, ou seja, o modo cotidiano de se constituir a identidade e a prática profissional dos professores continua aderindo ao modelo tradicional. A formação é ainda centrada na transmissão de conhecimentos pré-estabelecidos ligados a um fazer acrítico; os professores reproduzem metodologias tradicionais e os currículos supervalorizam os aspectos psicológicos do desenvolvimento individual e da aprendizagem em detrimento dos elementos sócio-políticos e econômicos que constituem o contexto da ação educacional e do trabalho da escola. Completando o quadro, observa-se que a atividade educativa é dominada por uma visão de gestão educacional calcada no cumprimento de objetivos, procedimentos e avaliações predeterminados, muito aproximada da estrutura fabril característica da sociedade moderna capitalista. Conseqüentemente, tal processo conduz os professores a reproduzirem as relações sociais existentes e, com isso, diminui a autonomia em suas práticas cotidianas.

Chaves et al. (2003) assinalam que a orientação da formação profissional ainda é analítica, fundamentada no positivismo e no tecnicismo enquanto a possibilidade de mudança está alicerçada à articulação de contextos amplos e à dinâmicas sociais. Seria necessário redimensionar a formação profissional para o mundo do trabalho estabelecendo novos princípios pedagógicos, considerando novas concepções de sociedade, de estado, de educação,

de formação, de currículo, de processo de trabalho pedagógico, de trato do conhecimento, de formas de comunicação, de relação de poder, entre outros. Para os autores, a formação profissional na perspectiva histórica e crítica – logo, dialética – exige que o currículo se transforme na direção de privilegiar camadas sociais descoladas do processo hegemônico capitalista.

De acordo com Ezequiel T. Silva (1995) dado a que o capitalismo é o sistema que sustenta as principais relações de produção na sociedade brasileira:

[...] o professor é constituído como mais um suporte de capital. O capital determina o professor negando-o como professor, já que este, tal qual outros profissionais torna-se um trabalhador coisificado; torna-se, outrossim um trabalhador mercadoria, sem autonomia nem projeto pessoal de existência. (SILVA, 1995, p. 71)

Essa situação é apontada por Arroyo (2000) ao afirmar que:

Os recortes do conhecimento nos atraíram, sobretudo nas décadas de 60 e 70, tempos de desenvolvimentismo, de especialização profissional, de departamentalização acadêmica, da produção e da pesquisa, tempos de valorização dos especialistas no mercado e do atrelamento da universidade e até do ensino fundamental e médio às competências e especializações do mercado. (ARROYO, 2000, p. 30)

Na perspectiva de Kincheloe (1997), o processo de formação de professores predominante nas sociedades orientadas pelo neoliberalismo caracteriza-se como uma proposta funcionalista preocupada em munir os profissionais com conhecimentos voltados para a atividade prática; propicia-lhes, portanto, poucas oportunidades de fomentar a construção de conhecimentos sobre a sociedade, a política, a economia e a cultura. O autor considera que neste processo descontextualizado formam-se professores que apresentam dificuldades de reflexão e assumem uma postura de neutralidade política na educação. Concordo com a assertiva do autor, pois percebo que o desenho que se apresenta no cotidiano da educação superior brasileira reflete uma formação inconsistente no que tange à compreensão da função cultural, social, política e ecológica do trabalho e das profissões. A mesma ótica tem historicamente comandado a formação de professores, afinal, são responsáveis por estabelecer as mediações no sentido da compreensão desses mesmos elementos na educação básica e na educação de jovens e adultos. Ora, se os professores não adquirem uma formação que proporcione a percepção do mundo a partir de um olhar sociológico e político que vislumbra um mundo mais igualitário e fraterno, como poderão efetivamente educar os outros?

A necessidade de superar esta inconseqüência é apontada por Carreiro da Costa (1994) ao afirmar que a formação inicial deve modificar concepções iniciais sobre o ensinar e o aprender dos professores através da aquisição de conhecimentos científicos e pedagógicos bem como das competências necessárias ao exercício da docência. Para o autor, se isto não ocorrer, as práticas pedagógicas continuarão influenciadas diretamente pelas experiências anteriores, sejam elas como alunos ou mesmo como professores. A idéia de renovação curricular é também assumida por Marques (2000, p. 70), ao dizer que os cursos de formação de professores devem levar em consideração: as bases conceituais e os eixos temáticos que abrangem o currículo; as dimensões de competências técnico-operativas que envolvem a instrumentação voltada aos avanços das forças produtivas e tecnológicas; as dimensões hermenêutica e crítico-reflexiva que abordam os aspectos sócio-políticos ligados a valores e normas que determinam situações de práticas e definem as ações coletivas; e as dimensões educativas que envolvem a comunicação, a participação democrática, a organização e a condução de atividades grupais e associativas nas competências específicas que influenciam as questões econômicas e estratégicas e as dimensões políticas da formação de cidadãos.

De acordo com Pimenta (1995) o trabalho profissional do professor tem uma forte conotação organizativa na medida em que envolve a:

[...] tarefa de ensinar desde a organização, análise e decisão dos processos de ensino da aula, até a organização, análise e decisão de políticas de ensino e seus conseqüentes resultados no processo de educação enquanto humanização [...] (PIMENTA, 1995, p. 63).

Esse caráter organizativo integrador é geralmente pouco percebido no processo de formação inicial dos docentes. Como já referi, o que se observa é a fragmentação dos saberes que definem e constituem a profissão estabelecendo, assim, uma lógica que conduz os sujeitos a entenderem tais saberes como “naturalmente” segmentados, isolados em áreas e organizados em supostos níveis de complexidade crescente. Esta é a lógica encontrada nos currículos das licenciaturas, que supervalorizam os famosos pré-requisitos, estabelecendo níveis ou divisões como, por exemplo, Psicologia da Educação I e II; a Recreação I e a II, na maior parte dos casos incompreensíveis para os estudantes, pois nem sequer é resguardada a continuidade de conteúdos entre essas disciplinas. Além disso, no caso das licenciaturas ainda permanece a divisão clássica entre os conhecimentos específicos da área (línguas, matemática, ciências, Educação Física, etc.) e os conhecimentos educacionais, pedagógicos (didática; organização curricular, planejamento e avaliação; prática de ensino) voltados diretamente à formação do

educador e, de modo geral, a cargo de Faculdades ou Departamentos de Educação. Essas duas configurações curriculares são exemplos das formas de orientar e influenciar os acadêmicos a entenderem e aceitarem seu processo de formação como a soma de elementos capazes de configurar as competências profissionais através de conhecimentos e atividades.

Além desses componentes da ação docente serem apresentados compartimentados e reduzidos normalmente ao espaço da sala de aula universitária, não guardam relação direta com o mundo do trabalho para o qual os alunos estão se preparando. Em um contexto institucional que mescla idéias do racionalismo positivista e da racionalidade técnico-instrumental, os profissionais têm se formado ao longo dos anos, fortalecendo e alimentando as críticas quanto ao distanciamento entre teoria e prática, uma vez que a organização curricular tradicional dos cursos delega a etapas e momentos específicos, o estudo de conhecimentos teóricos e as atividades práticas.

Paquay e Wagner (2001, p 137), apontam que a cultura atual entende como uma das funções do professor ser ele um transmissor de saberes disciplinares. Para tanto, o professor deve conhecer as bases teóricas da didática específica, da metodologia geral e da psicopedagogia a fim de poder utilizá-los na sua prática docente; tal situação indica a permanência da abordagem tradicional, ou seja, a centralidade do saber sistematizado no processo de formação do professor. Ora, na perspectiva teórica da pedagogia contemporânea, o professor é considerado o responsável pela mediação de saberes oriundos da sociedade e da cultura a crianças, adolescentes e adultos, seja em fase de formação escolar, em nível universitário ou em qualquer outra modalidade educativa, seja ela formal ou informal. Essa mediação só pode ser estabelecida com eficiência na medida em que os saberes teóricos do professor forem re-traduzidos em seu fazer pedagógico ao mesmo tempo em que se estabelece uma inter-relação produtiva entre professor e alunos. Weber (1996) chama a atenção ao apontar como características do trabalho docente a relação inter-pessoal com os alunos que lhes garanta a necessária dose de autonomia no processo ensino-aprendizagem. Para que isso ocorra o professor necessita de [...] *informações, conhecimentos sistematizados, modos de aprender e de perguntar, elementos emocionais, consensuais, favorecedores de inferências de diversos tipos, fazendo prevalecer a própria prática.* (WEBER, 1996, p. 47).

Reunindo o pensamento dos autores à minha própria experiência, considero que é na combinação desses elementos teóricos e práticos, aliados à reflexão crítica sobre o fazer docente, que se inicia, desde a formação inicial, a construção da identidade profissional do professor. Essa construção envolve, certamente, a aquisição de toda uma outra gama de

informações que o influenciam para assumir uma posição política desde que reflita sobre seu próprio trabalho. Neste sentido, McLaren (1997) afirma que o professor precisa assumir uma postura “não inocente”, consciente de não existir uma esfera neutra em seu campo de ação. Para o autor [...] *A voz do professor reflete os valores, ideologias e princípios estruturais que os professores usam para entender e mediar as histórias, culturas e subjetividades dos estudantes.* (MCLAREN, 1997, p. 253). Assumir essa postura “não inocente” proposta por McLaren implica refletir criticamente sobre a educação e o ensino inseridos no contexto social e o exercício dessa capacidade através de uma atitude investigativa. Entretanto, Matos (1992, p. 229) afirma que [...] *os professores vêem a investigação como algo esotérico, irrelevante e até uma antítese da prática.* (MATOS, 1992, p. 229) Esta rejeição e/ou o afastamento em relação à pesquisa, é explicada por Azzi (1999):

É muito difícil ao professor, sem condições de uma reflexão quer com outros professores, quer com autores, captar a essência de seu trabalho. A percepção que ele tem de seu trabalho, muitas vezes superficial, é afetada pelo conhecimento que apresenta sobre este, pela capacidade de usar este conhecimento e pela participação, consciente ou não, no processo de construção coletivo do saber pedagógico. A compreensão do próprio trabalho demanda do professor um conhecimento que possibilite a leitura e, também, uma coletivização de sua prática. (AZZI, 1999, p. 48)

O processo proposto por Azzi conduziria o profissional docente a refletir sobre sua prática, sua metodologia de ensino; no caso do professor de Educação Física, o faria repensar o uso quase sistemático da monótona repetição de gestos motores, que não abre qualquer espaço para os alunos refletirem sobre a razão de executá-los. Este é um dos pontos para o qual Paulo Freire (1999) chama nossa atenção:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. (FREIRE, 1999, p. 46)

E o autor educador complementa seu pensamento afirmando que:

[...] o educador crítico vê a educação como um processo complexo não fragmentado centrado não no educando, no educador, nos conteúdos, nem nos métodos, e sim, na compreensão das relações existentes entre esses vários componentes do ato educativo. (FREIRE, 2003, p. 110)

De acordo com Kincheloe (1997), os professores perderam sua autonomia enquanto sujeitos do processo educativo que os forma, pois em geral a proposta funcionalista utilizada os

capacita apenas tecnicamente a gerenciar o ensino através de objetivos, procedimentos técnicos e avaliações quantitativas, tornando-os agentes da manutenção do sistema social vigente. Disso resulta que geralmente encaram o conhecimento da profissão utilizando-se da concepção behaviorista de ensino que é baseado em fatos e regras sem levar em consideração o contexto; se sustentam na prática em sua experiência (o que o autor chama de artesanato tradicional da educação) (KINCHELOE, 1997, p. 200); - são envolvidos emocionalmente e utilizam a intuição durante as suas atividades; se utilizam de um pensamento formal de caráter analítico; - se apóiam em marcos referenciais liberais modernistas onde a auto-realização é o componente final na formação do professor. Ainda segundo o autor, os professores não conseguem perceber os significados subsumidos nas administrações escolares, o que não lhes permite entender a conexão entre as políticas sociais e as políticas educacionais. Assim, aceitam passivamente a “pregação” sobre a neutralidade dos conhecimentos e de suas ações, privilegiada por uma formação de concepção behaviorista centrada na aquisição de conhecimentos, habilidades e competências. Trata-se de um ensino descontextualizado, afastado da sociedade e da política, que engendra professores não reflexivos que assumem uma posição de afastamento em relação ao *status quo*. Em relação a tal atitude, Tardif e Gauthier (2001) afirmam que os professores são atores sociais que utilizam uma racionalidade mutável, fluída e não um pensamento lógico e científico.

Das assertivas reiteradas por diferentes autores, depreende-se que o professor costumeiramente não pensa nem atua de forma crítica. Giroux (1986) atribui a ausência dessa perspectiva crítica ao cada vez maior desprovimento de poder dos professores, que os atinge não apenas materialmente, mas também na capacidade de perceberem que sua ação docente não se limita à reprodução do sistema vigente e que existem espaços de autonomia e criação a serem conquistados. Giroux (1986) denuncia a progressiva burocratização dos professores que ao se converterem em “especialistas”; afastados da sala de aula, refletem e reforçam a divisão técnica e social do trabalho; se limitam a realizar tarefas instrumentais sem reservar-se o espaço para reflexão, para a discussão ou para o exercício de práticas sociais de oposição. Conhecendo a realidade do cotidiano do professor da Educação Básica, concordo com o autor, assim como com a posição de Woods (1995) quando assinala que:

Los maestros están sometidos a diversas presiones y obligaciones – el currículum dominado por el examen, la escasez de recursos, la relación numérica entre maestro y alumnos, la baja moral, la gran cantidad de clientela recalcitrante, el aumento de las demandas de responsabilidad y de evaluación del maestro [...]. WOODS (1995, p. 31)

A formação do professor crítico

No sentido de fundamentar a dimensão do pensar crítico do professor, minha investigação, apoiou-se em autores que se ocupam especificamente do desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, buscando entender como se constituiria esse professor reflexivo.

Nóvoa (1995) propõe uma formação crítico-reflexiva que leva em consideração três processos: produzir a vida do professor através do desenvolvimento pessoal; produzir a profissão docente através do desenvolvimento profissional; produzir a escola através do desenvolvimento organizacional.

De acordo com Rangel et al. (2005a):

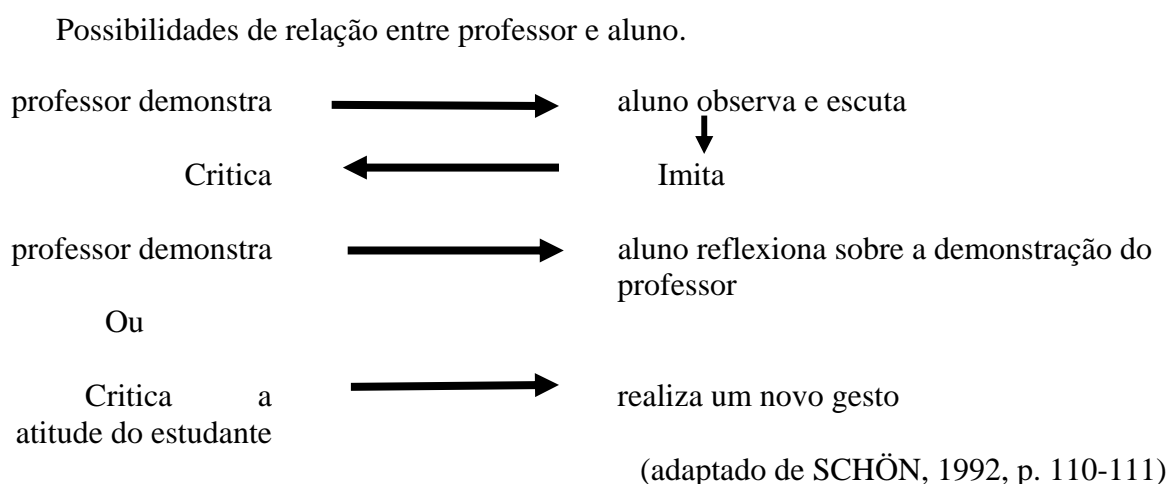
Ao pensarmos o professor como prático reflexivo, temos que levar em conta sua experiência, que reside na prática diária. O professor deve considerar a importância de refletir em seu próprio dia-a-dia. A reflexão também permite compreender que ensinar é uma competência que aprendemos e melhoramos durante toda a nossa carreira docente, sendo mais importante que a formação inicial. (RANGEL ET AL, 2005a, p.42)

Esta idéia embasa a afirmativa de Schön (1992) ao apontar que o professor deve aprender formas de mostrar e de dizer que se ajustem às características dos alunos. Precisa aprender a identificar suas dificuldades em realizar as tarefas docentes e suas capacidades para superá-las, descobrindo como melhorar suas intervenções em sala de aula. O aluno, por sua vez, deve aprender a escutar de modo operativo, a imitar reflexivamente, a refletir sobre seu próprio conhecimento na ação e a interpretar os significados do professor. Para o autor, são alguns dos elementos fundamentais para a ocorrência da mútua reflexão na ação:

- 1) Concentrar a atenção sobre a interação em curso como um objetivo de reflexão em si mesmo;
- 2) Descobrir e interessar-se pelo próprio conhecimento na ação;
- 3) Reflexionar sobre como o outro compreende aquelas questões fundamentais que o professor deseja transmitir e o aluno quer aprender;
- 4) Comprovar o que um tem compreendido acerca do conhecimento na ação e o planejamento da interação do outro;
- 5) Comprovar o que o outro tem aproveitado dos próprios intentos por comunicar de um;
- 6) Reflexionar sobre as teorias interpessoais implícitas que se tem instalado no processo de comunicação. (SCHÖN, 1992, p. 130)

Schön (1992) também destaca que a comunicação entre professor e aluno é problemática; por isso, ambos devem procurar uma convergência de significados através de um

diálogo interativo possibilitado através da reflexão na ação. Se o professor mantém o controle unilateral do diálogo ou se o aluno resiste a se comunicar, existe pouca probabilidade de se alcançar a reflexão sobre os significados do que se trabalha. Também é difícil a verificação pública do grau de compreensão do aluno. O autor enuncia três características essenciais para a ocorrência do diálogo reflexivo: *i) tiene lugar en el contexto de los intentos que el estudiante hace por diseñar; ii) utiliza los mismos acciones que palabras; iii) y depende de una reflexión en la acción recíproca.* (SCHÖN, 1992, p. 99-100) As ações e reflexões assim como os diálogos entre professor e aluno podem assumir de diferentes formas, como exemplifica o esquema abaixo:



O professor reflexivo assume a postura de estar constantemente articulando estudos e práticas que o fazem compreender melhor a escola, a aula, os alunos, a pedagogia e a avaliação. Assim, ele consegue alterar significativamente suas práticas cotidianas e transitar numa esfera mais adequada ao ambiente educativo produtivo para aprendizagens significativas. Atingir essa capacidade supõe um investimento na formação permanente e constante, referida por Schön (1992), para quem a constituição desse profissional se dá numa continuidade que inclui a formação inicial e um processo de auto-formação.

1.2.3. A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SEUS PROFESSORES

Os conflitos teóricos na área

Discutir o objeto da Educação Física enquanto área de conhecimento e de ação não é um tema novo, mas é sempre complicado abordá-lo uma vez que o debate que marca os anos mais recentes envolve o conflito entre as diferentes correntes de pensamento que emergiram

nesse campo. Esta situação é assinalada por Fensterseifer (2000) ao afirmar que a Educação Física:

revela-se como um espaço de dispersão teórica e prática, o que fica evidenciado pela presença em seu meio de uma pluralidade aparentemente caótica de interesses; no entanto, ao referirmo-nos a todo esse leque de interesses como sendo Educação Física, revelamos a existência de uma unidade, mesmo que frágil. (FENSTERSEIFER, 2000, p. 35)

Os interesses diversos referidos por Fensterseifer (op.cit), são identificados por Palafox (1996) para quem a Educação Física tanto pode assumir um aspecto formativo de impacto sócio-cultural positivo como pode ser um instrumento de dominação de classe; por outro lado, o autor destaca seu aspecto normativo quando desenvolve/ensina conhecimentos produzidos a partir de diferentes enfoques científicos. Para o autor:

[...] Por esses motivos, dentre outros, a Educação Física aparece não como uma prática social única e restrita, e sim como várias práticas sociais de caráter político-pedagógico, corporificadas na forma de propostas de ensino e/ou de treinamento de habilidades, com seus próprios interesses e fontes de análise filosófica, científica e pedagógica. (PALAFOX, 1996, p.XII)

A identificação dos pressupostos dessas diferentes correntes teóricas e os decorrentes objetivos e formatos de ensino, pareceu-me importante para situar o tema desta tese uma vez que se encontram mais ou menos disseminados nos diferentes setores da vida humana nos quais a Educação Física se faz presente e em certa medida impulsionaram ou influenciaram alguns dos eventos registrados durante a pesquisa.

É somente em meados da década de 1980, como já referido anteriormente, com o fim do regime militar, a abertura política e o retorno de exilados ao país que surge a oportunidade de os profissionais da área de Educação Física se voltarem a repensar criticamente e a produzir novos conhecimentos, a partir de diferentes enfoques epistemológicos. Houve uma verdadeira oxigenação no mundo acadêmico possibilitando até mesmo a formação de uma instituição sólida que reunisse os pesquisadores na área de Educação Física e esportes, reconhecida hoje pelos órgãos governamentais como a principal instituição de pesquisa na área no Brasil: o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) que juntamente com as Associações de Professores de Educação Física dos Estados (APEFs) debatiam os caminhos da área e a sua profissionalização. Tais discussões opunham uma visão neoliberal de mundo influenciada pelos ditames do mercado globalizado na visão das APEFs e a visão crítica sustentada nos princípios da democracia, na autonomia, no senso crítico e na transformação e libertação social

advindas, principalmente, dos teóricos críticos da Escola de Frankfurt e de educadores como Paulo Freire, Henry Giroux, Peter McLaren, Michael Apple, entre outros.

Santin (1999, p. 9), ao tentar conceituar a identidade da Educação Física, chama a atenção de que ela “*não possui um estatuto epistemológico próprio*”, mas se apresenta e se revela através de dimensões educativas, científicas e profissionais. Para o autor, a Educação Física pode ser representada nestas três dimensões, dependendo de qual ação está sendo realizada. Lovisolo (1995) critica a análise racional e utilitária que alguns modelos imprimem à Educação Física. Para o autor, as atividades corporais devem dirigir-se a finalidades sociais, estabelecendo mediações entre diferentes disciplinas, conhecimentos científicos, as técnicas, as artes, os saberes e os valores.

As tentativas de definir o espaço e o objeto da Educação Física, na atualidade, podem ser reunidas em dois pólos teóricos: o campo cientificista e o campo referenciado em pressupostos humanísticos, oriundos das ciências sociais e da pedagogia.

O primeiro grupo configura a Educação Física com base em pressupostos oriundos da Medicina, da Biologia, da Anatomia, da Fisiologia, da Cinesiologia e do treinamento esportivo. Para esta vertente, o objeto da Educação Física é o movimento humano, utilizando-se a pesquisa experimental para sobre ele construir conhecimento científico. Segundo Lima (2000), fazem parte desta linha Manuel Sérgio, com a ciência da motricidade humana; Jéferson Canfield, com a ciência do movimento humano; Go Tani, com a cinesiologia e Adroaldo Gaya, com as ciências do desporto, todos autores que acreditam na possibilidade da Educação Física ter um objeto de estudo específico, isoladamente ou em relação com outras áreas do saber. Em minha opinião, a concepção de movimento humano, defendida por essa vertente teórica, torna-se um tanto reducionista, pois, em geral, não leva em consideração os contextos histórico, cultural, social e econômico dos fenômenos estudados. Como destaca Fensterseifer (2001), essa corrente teórica é responsável, hoje, pelo maior número de trabalhos produzidos na área. Entretanto, para o autor, concordar com a mesma é concordar com o reducionismo que ela carrega, pois compartilha de uma “*tradição dualista de pensamento*” e uma “*visão unilateral da razão*”. (FENSTERSEIFER, 2001, p. 28)

Ainda sob o predomínio da corrente cientificista, a partir dos anos oitenta emergem, outras posições conceituais sobre objeto/objetivos da Educação Física. Seus proponentes preocupam-se em discutir as determinações sócio-políticas historicamente situadas, que atuam sobre processo de construção da Educação Física, principalmente no século XX. As novas perspectivas distinguem-se em função de sua raiz filosófica ou sociológica, algumas

apoiadas na perspectiva marxista ou neo-marxista, outras na razão comunicativa de Habermas. Diferentes tentativas de agrupar essas novas propostas levaram-me a perceber existirem duas características básicas como pontos de convergência dessas teorizações: 1) detém uma preocupação pedagógica, voltada ao ensino da Educação Física na escola; 2) seus objetivos vislumbram a possibilidade de transformação social acreditando que a escola e a Educação Física poderiam auxiliar no desenvolvimento da conscientização, de um espírito crítico, da autonomia promovendo uma socialização distinta do modelo reprodutor dominante. Apesar das diferenças conceituais, eu lembraria que sejam quais forem os pressupostos fundadores, nenhuma das teorias citadas poderia ser adotada pela área sem assumir que o movimento humano é o objeto principal da Educação Física.

Penso que as três dimensões aqui abordadas tão rapidamente, não são totalmente excludentes. Preocupam-me as posições reducionistas e a incapacidade de aceitar outras possibilidades de estabelecer uma identidade à Educação Física. Isto porque, hoje considero o movimento humano como a possibilidade de agregar grande parte das perspectivas aqui estudadas, como o objeto real de estudo da Educação Física; o mais importante, porém é não esquecer que esse objeto não se encontra isolado em atividades motoras repetitivas como o aprendizado de técnicas corporais, nem está centrado na socialização estabelecida entre os alunos através da prática do jogo esportivo.

Ressalto, também, que nas práticas cotidianas de construção de planejamentos e de projetos político-pedagógicos das quais tenho participado, a coletividade dos professores costuma designar o movimento humano como foco central da Educação Física; o projeto pedagógico do Curso de Educação Física do IPA é uma evidência ao apresentar suas áreas de estudo divididas em: Movimento Humano e Educação e Movimento Humano e Saúde. Essa mesma perspectiva foi encontrada em processo de pesquisa-ação desenvolvida em um colégio Marista em Porto Alegre, no qual o coletivo de professores também apontou o movimento humano como o foco principal das ações da Educação Física escolar. (SCHERER ET AL., 2003). Para mim, portanto, o movimento humano constitui-se em objeto de estudo acadêmico que pode ser examinado sob diferentes prismas, voltados a diferentes objetivos e a diferentes áreas, entre elas a Educação Física. É necessário, contudo, que ele carregue não só uma intencionalidade e uma metodologia específicas que caracterizam uma determinada área de conhecimento ou de exercício profissional, como vise o desenvolvimento de valores ético-sociais; assim, no caso da Educação Física, a melhora do condicionamento físico através da prescrição de exercícios ou a socialização através do

ensino de jogos esportivos não se esgota no aperfeiçoamento das condições físicas mas deve contribuir para a construção de um indivíduo consciente de seu papel de cidadão.

A Educação Física Escolar, ontem e hoje

Destacar a dispersão teórica contemporânea assinalada na seção anterior não significa esquecer que o objeto principal da Educação Física é sua ação sobre o corpo humano, lembrando que o movimento é uma característica dos seres vivos; desde a mais tenra infância nossa comunicação depende de gestos para expressar desejos, reprovações e, até mesmo, nossa indiferença. Historicamente, no entanto, esses sentimentos transmitidos pelo corpo foram colocados em segundo plano, consagrando-se a predominância da mente. Essa dicotomia entre corpo e mente, estabelecida desde a filosofia grega, foi assumida pelo cristianismo da Idade Média e definia funções específicas, cabendo à mente, ao espírito, compreender as coisas materiais e as coisas espirituais enquanto o corpo físico seria o veículo para o exercício da atividade de pensar. A ótica dualista foi confirmada com Descartes, o principal representante da racionalidade moderna e dominou o pensamento sobre a realidade humana e sobre o conhecimento ao longo dos séculos seguintes. Assim, perpetuou-se a distinção valorativa entre trabalho intelectual e trabalho físico, a hegemonia da razão sobre o corpo e os sentimentos humanos.

Conseqüentemente, a escola, instituição construída na modernidade, assumiu historicamente a separação “científica”, valorizando aquilo que pertencia ao domínio da mente e estabelecendo posição secundária ao desenvolvimento do corpo. Essa perspectiva determinou inclusive o ensino diferenciado para as diferentes classes sociais. Como a escola inicialmente foi privilégio das classes dominantes, mais abastadas, voltava-se para o desenvolvimento do “intelecto” desprezando as atividades voltadas para o corpo, a não ser quando se tratava de discipliná-lo a fim de “dobrar” as mentes inquietas. Assim, o espaço oferecido à Educação Física na escola adequou-se a essa perspectiva.

A estreita relação entre políticas públicas e o desenvolvimento da Educação Física escolar existiu desde o momento de sua implantação, como lembra Silva (1997) assinalando que a perspectiva de sua utilização na escola sempre correspondeu a interesses das classes dominantes. Ela foi construída historicamente pela incorporação de concepções sócio-culturais, políticas e econômicas que prevalecem em uma determinada época. Para a autora:

Dentro do processo de consolidação da visão racional e positivista da educação, a Educação Física teve um papel fundamental. Ela contribuiu tanto na domesticação do corpo, como também ideologicamente, no sentido de reprimir, dominar e exaurir aquelas energias vitais, que intervêm nas construções “mentais” e na “aprendizagem cognitiva”. A Educação Física foi introduzida na escola através de dispositivos legais, para atender a um projeto político-educacional concreto, baseado na perspectiva da educação técnica, funcionalista e racional. (SILVA, 1997, p. 76)

Esta perspectiva marcou as primeiras preocupações com a introdução da educação corporal na escola brasileira, surgidas no século XIX, sob a influência da medicina e do positivismo. Como refere Laborinha (1999), o enfoque positivista já estava presente na Educação Física brasileira, desde a época higienista pré-republicana, acentuando-se posteriormente por via das instituições militares; a essas foi delegada a função de ministrar as atividades físicas escolares sob a égide da ginástica de influência européia que tratava o corpo de maneira fragmentada através de exercícios estanques de calistenia¹³ com base na repetição e avaliando quantitativa e qualitativamente a realização bem feita dos exercícios. Neste processo, não cabia nenhum tipo de reflexão sobre o movimento humano e sim uma execução regular e correta de exercícios como forma de adestramento dos corpos e mentes. Por conta da influência higienista e militarista, a Educação Física é então incluída na escola como uma ferramenta pragmática de ideologização a partir das suas atividades não se constituindo naquele momento, em objeto específico de aprendizagens tal como se caracterizavam as demais disciplinas do currículo escolar. Portanto, desde sua implantação, configurou-se como uma atividade voltada ao aperfeiçoamento físico dos estudantes. Mesmo em época posterior, já no século XX, quando esteve, por força de lei, incluída durante alguns anos numa grande área educativa chamada “Comunicação e Expressão”, cuja principal disciplina era a Língua Portuguesa, esperava-se que a Educação Física escolar contribuísse para desenvolver nos alunos comportamentos “disciplinados”; ao mesmo tempo era esperado que o desenvolvimento de sua motricidade fina facilitasse a aprendizagem da escrita, no início da escolarização das crianças.

Este é apenas um exemplo da compreensão generalizada sobre o papel da Educação Física: educar e desenvolver o corpo, explicável, em grande parte, pela permanência do pensamento moderno na cultura escolar, consagrando a separação entre mente e corpo. Ao mesmo tempo, pensava-se a cultura do corpo como necessária para manter a mente sadia ou mais apropriadamente, para manter a saúde. Assim, a política educacional da educação

¹³ Exercício ginástico para beleza e vigor físicos. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro, 1986. 1838 p.

corporal não se propunha a propiciar qualidade de vida para crianças e adolescentes; o foco das ações educativas era marcado pela preocupação de higienização social, comandada pela intenção de controle de gastos públicos em relação à saúde da população. É certo que estes dois planos se interligavam, porém a preocupação maior do Estado era evitar o custo excessivo com as doenças da população na época. A atividade física na escola surgiu, então, como uma alternativa para efetivar este projeto político. Darido e Sanches Neto (2005), além de apontarem uma pretensão moralizante, reafirmam a tese da higienização como a função primeira da Educação Física escolar.

Em fins do século XIX também se fortalecia outra atividade física que viria a prevalecer nos séculos XX e XXI: o esporte. Seu surgimento e conseqüente sucesso decorrem das iniciativas inglesas e francesas que implantaram os Jogos Olímpicos da era moderna sob a inspiração de Pierre de Coubertin, organizador das Olimpíadas em 1896, no intuito de recuperar o ideal grego que valorizava a participação esportiva, a confraternização de povos e o *fair-play*¹⁴.

Nos primeiros tempos, o esporte era privilégio das classes econômica e socialmente, mais abastadas, caracterizando-se como uma atividade de lazer. Gradativamente, como resultado do fortalecimento das sociedades capitalistas, abriu-se a possibilidade de transformar o esporte em mercadoria rentável ou em uma forma de mostrar ao mundo a superioridade de nações sobre outras. Começavam a cair por terra os ideais gregos assumidos por Coubertain, principalmente quando foram separadas as figuras do atleta amador e do atleta profissional para a representação de países. Passava-se a supervalorizar a competição e os vitoriosos em detrimento do esforço dos perdedores e quando se comercializou os produtos e os eventos advindos desta modalidade. A institucionalização e a ampliação do esporte deram-se de maneira controlada e foi muito auxiliada pelo crescimento de outro fenômeno relevante do século XX: a mídia, cujo papel merece ser destacado.

A mídia eletrônica que se desenvolveu no século XX e amplia-se no século XXI talvez seja a principal responsável pelo prestígio do esporte na Educação Física escolar. De acordo com Camargo (1999):

¹⁴ Segundo o Código de Ética Esportiva do Conselho da Europa (1996), o fair play: *Cobre as noções de amizade, de respeito pelo outro, e de espírito esportivo, representa um modo de pensar, e não simplesmente um comportamento. O conceito abrange a problemática da luta contra a batota, a arte de usar a astúcia dentro do respeito as regras, o doping, a violência (tanto física quanto verbal), a desigualdade de oportunidades, a comercialização excessiva e a corrupção.* (TAVARES, Otávio. O Esporte e as Drogas: notas para um exame dos argumentos anti-doping. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 12., 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu: CBCE, 2001, p. 3)

A televisão é o instrumento da Indústria Cultural de maior importância em nosso século. Através da veiculação das suas imagens, produz e reproduz comportamentos, criando modismos. Associado a este mecanismo, o fenômeno esportivo também age como um elemento formador de opinião, costumes e valores. (CAMARGO, 1999, p. 407)

Procurando exemplificar as relações entre os alunos e a mídia, Betti (1998) nos revela que pesquisas realizadas em todo o mundo mostram serem as crianças e os adolescentes os telespectadores mais assíduos dos programas da televisão. O período que estas crianças permanecem na frente do aparelho de televisão é muito grande, disputando espaço com a escola e com a família no que diz respeito à formação de valores e atitudes. O autor considera que existe um contato precoce das crianças com o esporte via televisão e esta difusão pela mídia faz com que os alunos resistam à realização de outras atividades (BETTI, 2001). Esta influência é tão grande que se observa existirem jornais específicos, reservados à divulgação do esporte de alto rendimento; horários nobres de rádio e televisão apresentam programas esportivos recheados de notícias, entrevistas e propagandas; o final dos noticiários normalmente traz notícias ou reportagens sobre os principais clubes e atletas de futebol, induzindo os espectadores a permanecerem diante da televisão até chegar a “hora boa” para saber dos resultados, rever os gols ou saber como vai a vida de jogadores famosos; para completar o quadro, grande parte das páginas (sites) de acesso da internet trazem links para difundir notícias esportivas, com manchetes na página inicial.

Após a Segunda Guerra mundial (1939-1945), as atenções voltaram-se novamente para o esporte e para os “fenômenos” individuais que ele podia produzir; principalmente a partir da década de 1950, o esporte passou a ser visto como um produto dos mais rentáveis que a sociedade capitalista poderia explorar, fazendo com que os atletas assumissem de vez a condição de profissionais. A estrutura de apoio ao domínio esportivo também se profissionalizou, privilegiando os especialistas em condicionamento físico, em gestão, em medicina desportiva, em marketing, em publicidade, entre outros. A busca de superioridade entre as nações dos blocos ocidentais e orientais fez dos eventos esportivos assim como ocorreu com a corrida espacial, um confronto entre as potências, substituindo, talvez, uma Terceira Grande Guerra de dimensões nucleares que esteve em eminência de acontecer principalmente nos anos sessenta e setenta.

Para Taffarel (2000) o esporte passa a ser quase uma nova religião configurando uma atividade mítica divulgada pelos meios de comunicação, reproduzindo a forma de organização

capitalista ao insistir sobre as atitudes como lealdade, o senso de responsabilidade, o esforço pessoal e o espírito de equipe.

Bracht (2000) ajuda a esclarecer o pensamento da autora ao afirmar que os códigos do esporte são: rendimento atlético/esportivo, competição, comparação de rendimentos e recordes, regulamentação rígida, valorização da vitória, racionalização de meios e técnicas. Na mesma linha de pensamento, Molina Neto (1993) afirma:

É importante salientar que o esporte serve para as sociedades exaltarem um modelo de corpo, um modelo de beleza, um modelo de verdade, um modelo moral e um modelo de ética, conseqüências que são do acumulado histórico-cultural dessas sociedades. (MOLINA NETO, 1993, p. 13).

Como a Educação Física escolar e a escola poderiam ficar de fora deste ideário que cresce mundialmente? A questão básica tornou-se: como a escola e seus alunos poderiam ser incluídos no âmbito desse fenômeno social (comercial) chamado esporte? Disfarçado sob o binômio “Educação e Saúde”, o esporte foi inserido nas escolas através do mundo, em busca de talentos, de resultados, de recordes e de dinheiro, muito dinheiro. Países como a União Soviética e Cuba construíram uma estrutura esportiva a partir de escolas elitizadas para a formação de atletas levando em consideração o perfil antropométrico e o perfil psicológico de crianças e de adolescentes. Em contrapartida, os Estados Unidos valorizavam uma estrutura esportiva a partir da escola básica, oportunizando bolsas de estudo nas suas universidades mantidas até que os estudantes atingissem a profissionalização esportiva e se transformassem em ídolos esportivos, ou seja, dito de outra forma, em mercadoria rentável.

A fascinação por alcançar melhores resultados esportivos chegou ao ponto de favorecer a iniciação esportiva precoce na própria escola e utilizar como exemplos figuras de jovens vitoriosos do esporte como Pelé, aos dezoito anos, campeão mundial de futebol; Nádia Comaneci, nota dez nos Jogos Olímpicos de Montreal aos quatorze anos de idade, Yan Thorpe, campeão mundial de natação aos quinze anos de idade ou, ainda, Boris Becker, campeão de torneio de Grand Slam aos dezessete anos de idade.

No caso brasileiro, a ideologia esportiva é introduzida inicialmente nos anos cinquenta, quando o sistema esportivo generalizado começa a ser utilizado ao invés do Método Francês de ginástica. (GHIRALDELLI JÚNIOR (1988); BETTI, 1991). Entretanto, foi a partir do regime militar, mais especificamente da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de

1971¹⁵, e do Decreto complementar que o esporte incorporou-se efetivamente nas escolas brasileiras; a regulamentação do ensino de Educação Física, escolar e universitário, a elevou ao status de atividade obrigatória nesses níveis de ensino e definiu características de turmas, espaço físico e número de aulas a serem ministradas, além de considerar o esporte e a recreação como conteúdos obrigatórios a serem desenvolvidos.

A valorização do rendimento esportivo dos alunos também se torna evidente no mesmo período, quando a legislação possibilita a substituição de aulas de educação física por treinamentos e competições e prioriza a concessão de bolsas de estudo, preferencialmente para os alunos-atletas com melhor rendimento esportivo. A partir dessas ações governamentais, a educação física desenvolvida na escola passa a privilegiar o desenvolvimento de atletas em busca de uma melhor representatividade do País em competições internacionais.

Destaco, também, como marco relevante da análise da Educação Física escolar no Brasil, a Lei n.º. 6.251¹⁶, de 1975, pela qual o Ministério da Educação e Cultura cria o Plano Nacional de Educação Física e Desportos (PNED), estimulando o desporto estudantil, de massa e de alto nível, caracterizado por ações articuladas com vistas a aumentar o quadro de medalhas olímpicas brasileiras. Nesta perspectiva, são maximizados os Jogos Escolares Brasileiros e são estabelecidos convênios com outros países para realização de estágios de aprimoramento esportivo de alunos que se destacam nesta competição.

É importante lembrar que apesar dessa ênfase, já a partir dos anos 1970, diferentes autores contrapunham-se à ideologia esportiva dominante, propondo uma nova fundamentação teórica para o lugar da Educação Física escolar: os estudos sobre a psicomotricidade. Esta proposta, sustentada nas obras de Jean Le Boulch¹⁷ e de Louis Picq e Pierre Vayer¹⁸, valoriza a interação entre os alunos, desses com o espaço físico e com os materiais utilizados, sem a preocupação em desenvolver uma atividade competitiva e excludente, cabendo ao professor observar e interagir constantemente em aula.

Segundo Darido e Sanches Neto (2005), a psicomotricidade é um movimento que extrapola a visão biologicista e de rendimento corporal através da centralização no

¹⁵ Lei n.º. 5.692 e pelo Decreto n.º. 69.450.

¹⁶ Ministério da Educação e Cultura, Secretaria da Educação Física e Desportos. **Legislação Desportiva**. 1982. p. 5-13

¹⁷ Refiro-me especificamente à obra: LE BOULCH, Jean. **La Educación por el Movimiento en La Edad Escolar**. Buenos Aires: 6ª ed., Paidós, 1979. 284 p.

¹⁸ Refiro-me especificamente à obra: PICQ, L. e VAYER, P. **Educación Psicomotriz y Retrazo Mental**. Barcelona: Científico-Médica, 1969. 274 p.

desenvolvimento da criança nos aspectos cognitivos, afetivos e motores em busca de uma formação integral. Esta nova possibilidade se desenvolveu pouco no Brasil na década de 1970, mas influenciou a formação de diversos professores que procuraram, a partir dos anos 1990, implementar esta perspectiva, principalmente na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.

Revivendo a trajetória da Educação Física junto à escola, volto à década de 1970, percebendo que as novas proposições quanto a sua função educacional não se estabeleceram efetivamente. Parece que a Educação Física escolar estava fadada, já naquele momento, a ser dominada por duas perspectivas: i) a **biologicista** voltada ao condicionamento físico e à ginástica fragmentando o corpo em partes e desenvolvendo, por exemplo, a resistência aeróbica e anaeróbica, a resistência muscular de abdome ou de membros superiores e inferiores, utilizando-se de uma metodologia sustentada na perspectiva do treinamento físico; ii) a **tecnicista**, voltada ao desenvolvimento do desporto a partir da fragmentação dos elementos básicos que o formavam (técnica e tática), prescrevendo um ensino reprodutor do treinamento esportivo de alto rendimento: uma etapa inicial voltada ao aquecimento, uma etapa principal que reproduzia gestos técnicos ou uma organização tática pelos alunos sem uma reflexão mais profunda e uma parte final que envolvia o jogo coletivo propriamente dito.

Entre os anos 1980 e 1990 eu próprio vivenciei, tal como outros tantos professores, a presença dessas duas tendências da Educação Física. Nossas aulas se limitavam a ensinar os esportes coletivos (futebol, voleibol, basquetebol e handebol) e a desenvolver o condicionamento físico dos alunos. Utilizávamos como forma de controle e avaliação a participação dos alunos nas aulas, testes físicos (teste de Cooper, teste de abdominais por um minuto, etc.) e testes práticos que avaliavam os gestos técnicos esportivos. Mas, na verdade, a tônica que passou a demarcar o lugar da Educação Física escolar, desde os anos 1950, era a preocupação com o esporte de alto rendimento que, segundo Rodrigues (2004) apresenta a tendência para a seleção, para a especialização e para a instrumentação técnica. Para o autor, a metodologia centrada no esporte não envolve reflexão por parte do aluno; ela se configura através do uso de exercícios preparatórios a partir da demonstração do professor, segundo a lógica de caminhar do mais simples ao mais complexo e de repetir gestos em busca de um produto final (correto movimento humano).

Para Betti (1988), os debates do início dos anos oitenta articularam as críticas dos educadores ao autoritarismo e conservadorismo nos conteúdos e nas práticas de Educação Física; ao afastamento das atividades realizadas cotidianamente da cultura nacional e regional;

ao isolamento em relação às outras áreas do conhecimento; à sua submissão a interesses ideológicos liberais e à diminuição da qualidade da formação devido ao aumento do número de cursos de graduação e aos currículos defasados. O autor ressalta, todavia, que também foram firmadas posições e feitas indicações relevantes tais como: a importância da extensão do atendimento pela educação física a toda a população; a luta pela utilização dos recursos governamentais para a Educação Física e para a escola pública; o entendimento de que o ensino devia contribuir para a transformação social e a compreensão da necessidade de formação de um profissional de Educação Física generalista.

Na perspectiva das políticas públicas, talvez a proposta mais efetiva sobre a Educação Física escolar dos últimos anos não tenha se originado no Ministério da Educação e sim no Ministério do Esporte, com as Conferências Nacionais do Esporte que congregaram as diferentes instituições envolvidas para debater o esporte no país; na Conferência de 2004, da qual participei, um dos temas foi o esporte escolar, cuja discussão reforçou minha percepção sobre o conflito existente entre a Educação Física escolar e o esporte escolar. A cada debate reforçavam-se as propostas vinculadas à Educação Física escolar – aparentemente novas, porém sempre sustentadas teoricamente em função do desenvolvimento do esporte escolar – tais como o retorno da Educação Física em turno inverso, a obrigatoriedade de se realizar três períodos de Educação Física por semana para o ensino fundamental e médio, contrariando as indicações da LDBEN/1996 que determinava que cada escola construa seus próprios procedimentos colocando-os em seu projeto político-pedagógico, e que através do Ministério do Esporte as condições das escolas públicas em todo o país sejam melhoradas em prol do desenvolvimento esportivo nacional, através do Ministério do Esporte.

Por oportuno, retomo as discussões trazidas por Betti (1988) e Bracht (1992) que denunciam haver o esporte se transformado numa atividade reprodutora da sociedade capitalista inculcando seus valores como o individualismo, a competição exacerbada e a hipervalorização dos vencedores; tornou-se assim a escola um meio para o desenvolvimento do próprio esporte institucionalizado de alto rendimento, estabelecendo-se uma estrutura piramidal cuja base é formada pelos estudantes de ensino fundamental no Brasil.

Para o debate, é importante a visão de Vago (1996) que procura desmistificar os significados de esporte “na” escola, diferenciando-o do esporte “da” escola; o autor analisa as duas dimensões dentro de limites metodológicos e epistemológicos que realmente afirmam o esporte como uma produção cultural histórica que pode e deve ser praticada por todos os alunos. Taffarel (2000) contribui nessa discussão afirmando que:

Uma coisa é submeter as aulas de educação física e a escola aos interesses da instituição desporto e, outra, é tratar pedagógica, crítica, reflexiva e criativamente o desporto, enquanto conteúdo de ensino e campo de vivência social, nas aulas de educação física, no projeto político-pedagógico da escola. (TAFFAREL, 2000, p. XXVIII)

Em contraposição ao entusiasmo pelo esporte, constata-se a partir dos anos 1990, algumas mudanças importantes no cotidiano da educação, da escola e da Educação Física escolar, que levaram os professores da área a encararem a profissão sob outro prisma.

A primeira evidência dessas mudanças é a redução da qualidade das condições de ensino oferecidas aos professores como, por exemplo: a utilização de salas de aula inadequadas; a falta de material didático específico para as aulas como livros didáticos, giz e material específico para as atividades de Educação Física.

O segundo dado configura-se na crescente desvalorização da docência, percebida na maioria dos países, em função da tendência empreendedorista do neoliberalismo dominante na sociedade ocidental, o que transforma os professores em meros tarefeiros, tirando-lhes o espaço de reflexão tão necessário ao exercício profissional. Ao acréscimo de tarefas, soma-se a desvalorização financeira que historicamente acompanha em nosso país a carreira dos professores. É praticamente impossível alcançar qualidade educativa quando existem professores vivendo com dificuldades financeiras causadas pelo arrocho salarial exercido seja pelo Estado, seja pelas mantenedoras das escolas privadas. Nessas circunstâncias os professores, em geral, buscam dobrar ou triplicar sua rotina de trabalho semanal, ou procuram outra atividade mais lucrativa ou considerada mais relevante do que o ensino; a este fica reservado um tratamento de atividade complementar, “um bico” na linguagem corrente; assim os professores não dispõem do tempo necessário e do recurso financeiro suficiente para investir em sua formação continuada.

A terceira evidência é o progressivo aumento do número de alunos nas aulas de Educação Física, resultante da aplicação de um sistema de gestão voltado ao barateamento do ensino por via da redução de recursos humanos. Como demonstração, lembro que até a década de 1980 o ensino da Educação Física escolar era dispensado por turma de alunos e cada turma contava com dois professores para atenderem, respectivamente, grupos masculinos e grupos femininos. Os professores trabalhavam com uma média entre quinze e vinte alunos numa quadra poliesportiva, do que se conclui que mesmo o trabalho técnico e as atividades físicas mantinham um determinado rigor, havendo a possibilidade efetiva de se obter um melhor rendimento nesses aspectos. Políticas estatais e institucionais posteriores contribuíram para

desqualificar mais ainda a Educação Física; tal como aconteceu com outras disciplinas consideradas secundárias¹⁹, cada professor passou a ser incumbido do atendimento simultâneo de duas turmas de alunos ou responsável por uma turma inteira, ocupando o mesmo espaço físico e utilizando o mesmo material. Assim, onde antes vinte alunos aprendiam voleibol, agora aprendem quarenta; onde vinte alunos se exercitavam na ginástica, agora são quarenta e cinco. Esta situação, apesar de sobrecarregar os professores não foi suficiente para desacomodá-los em suas práticas e irem em busca de novas alternativas mais efetivas em suas aulas.

A quarta evidência dessas mudanças de estrutura e rumos da Educação Física escolar, já foi suficientemente discutida: a preponderância maciça do esporte na escola, apoiada em políticas públicas e influenciada pela mídia. Constatei essa realidade ao coletar dados para minha dissertação de mestrado, quando ao perguntar aos professores qual seria o espaço físico ideal para desenvolver sua docência, eles me responderam que este seria a quadra esportiva mais próxima do espaço proposto oficialmente. O que observo nas aulas de Educação Física nos dias atuais é um grupo minoritário (normalmente do sexo masculino) utilizando a quadra esportiva para jogar futebol, enquanto os outros passam a fazer outras atividades ou, simplesmente, não fazem nada. Diante de tal quadro, importa ampliar a referência a outros elementos ou fatores que contribuem para a situação observada.

Bracht et al. (2002) afirmam que [...] *a EF com base no senso comum [...] não concebe a aula de educação física como momento de aprendizagens significativas e muito menos aprendizagens que requeiram esforço intelectual.* (BRACHT ET AL., 2000, p. 20) Esta percepção justifica, por exemplo, que os horários de suas aulas possam ser utilizados para atividades gerais; é comum, por exemplo, neles acontecerem reuniões com alunos ou pais de alunos, ou mesmo a efetivação de um evento na escola no período em que as turmas teriam as aulas de Educação Física. Por outro lado, é visível haver uma integração diferenciada dos professores da área com os colegas responsáveis por outras disciplinas na escola.

Um outro fator que contribuiria para o descrédito da disciplina, segundo Bracht et al. (2002, p. 18), é a inexistência de uma proposta curricular consistente para a educação física na escola. Assim, a falta de tempo para planejar, a força de uma cultura da Educação Física já enraizada na escola, a resistência dos próprios professores à mudança e a falta de uma perspectiva mais unitária sobre o espaço e o papel da Educação Física escolar, fazem com que cada professor opte por um caminho individualizado em detrimento de uma proposta coletiva.

¹⁹ Por exemplo, as disciplinas voltadas à educação artística, como o desenho, a música e o teatro.

É sensível a falta de um referencial teórico relevante que auxilie na tomada de decisões pedagógicas para estabelecer um planejamento mais eficiente e coletivo para a disciplina de Educação Física, de modo a ir além da busca de solução de problemas do cotidiano e contribuir para um processo educativo mais integral. Uma atitude coletiva de compreensão dos problemas parece-me essencial para abrir outros horizontes de trabalhar as demais áreas de atuação da Educação Física escolar para que esta adquira o mesmo status hoje atribuído ao esporte. Darido (2005) nos leva a avançar na discussão deste tema ao chamar a atenção para as dificuldades de os professores se envolverem nessa busca, argumentando que:

[...] Além disso, muitas vezes, a comunidade escolar não oferece respaldo para os professores trabalharem com essa proposta, e os alunos são bastante resistentes a propostas que incluam uma discussão mais sistematizada sobre a dimensão conceitual e atitudinal nas suas aulas, até porque há uma tradição muito acentuada na escola de que a Educação Física é muito divertida porque se resume ao fazer, ao brincar, e não ao compreender os seus sentidos e significados. (DARIDO, 2005, p. 67)

Tal situação é também ressaltada por Peil (1997):

Porém, sabe-se que a realidade que nos é colocada todos os dias pela mídia e aceita como verdadeira, mistifica os esportes e os atletas. Os alunos quando chegam na escola, trazem o padrão do alto nível tanto de execução como dos objetivos a alcançar de maneira geral. Esta visão do esporte elitizado é um fenômeno aceito e cultivado. E este é um modo cruel. Por esta ligação do esporte com valores estranhos a ele e/ou distorcidos nele, torna-se difícil muitas vezes trabalhar as questões do esporte de maneira mais humanista. Neste caso, justifica-se a preocupação de alguns profissionais que se vêem impotentes para lutar contra as distorções que ocorrem, isto é, a valorização apenas da técnica, do primeiro lugar, e da utilização de meios nem sempre lícitos para alcançar a vitória. (PEIL, 1997 p. 82)

Não há dúvidas de que o esporte institucionalizado é ainda a forma de cultura corporal mais utilizada na escola nos dias de hoje. Por isso e por entender sua positividade, concordo com Werneck (1997, p. 107) quando afirma ser fundamental repensar o esporte para crianças, afastando-se do paradigma da vitória, da elitização e dos resultados pré-fixados; trata-se de dar-lhes oportunidades de se tornarem sujeitos e não objetos, de buscarem autonomia para construir regras e estratégias individuais ou grupais. Minha posição apóia-se nas perspectivas positivas oferecidas pela prática do esporte nas escolas, cuidando para atentar ao que lembra Adorno (1995) ao declarar que:

[...] o esporte é ambíguo: por um lado ele pode ter efeito contrário à barbárie e ao sadismo, por intermédio do fair play, do cavalheirismo e do respeito pelo mais fraco. Por outro, em algumas de suas modalidades e procedimentos, ele pode promover a agressão, a brutalidade e o sadismo,

principalmente no caso das pessoas que não estão submetidos ao esforço e à disciplina do esporte, mas que apenas o assistem; são aqueles que costumam vociferar nos campos esportivos. (ADORNO, 1995, p. 127)

Ou ainda, valendo-me da posição de Soares et al. (1993):

Destacamos que o ensino do esporte, por exemplo, deve possibilitar o seu entendimento enquanto uma prática social construída historicamente, que pode ser criticamente assistida e alterada, criativamente ensinada, exercitada e inclusive exercida na sua dimensão de profissional. Dessa forma, o método viabiliza uma instrumentalização para leitura e interferência no âmbito das questões da cultura corporal. (SOARES ET AL., 1993, p. 220)

É difícil, contudo, a luta contra a ideologia do esporte de alto rendimento. Na formação de professores também é igualmente sentida essa influência, iniciada na década de 1970, mas identificável até os dias de hoje; basta observarmos os currículos de cursos atuais de Educação Física que seguem centrados em áreas de conhecimento biológicos (anatomia, fisiologia, cinesiologia, etc.) e nas disciplinas voltadas às práticas corporais (esportes, ginástica e atividades rítmicas), como chamam a atenção Molina Neto (1996) e Borges (1998).

Para Rangel et al. (2005b, p. 113), a cultura escolar mais arraigada estabeleceu historicamente para a Educação Física escolar algumas características próprias: seu espaço de atuação prioritário é a quadra e que o conteúdo dominante é o esporte, mais especificamente, o futebol; várias turmas utilizam o espaço ao mesmo tempo e, ao final do período de aula, os alunos voltam suados, agitados e sujos, para suas salas, geralmente perturbando o desenvolvimento das aulas subsequentes, de outras disciplinas; os alunos não mais querem sujeitar-se ao uso do vestuário adequado²⁰; as atividades normalmente são caracterizadas pela dicotomia masculino e feminino, assim como prevalece a distinção entre o mais habilidoso e o e menos habilidoso; a aula pode ser assistida por outras pessoas que podem interferir na prática pedagógica do professor. Além disso, são raras as escolas que contam com um espaço específico para a Educação Física, devidamente afastado das salas de aula das turmas, o que acarreta um desconforto ao professor quando promove atividades que geram barulho e, conseqüentemente, reclamações.

Tais dificuldades tendem a conduzir os professores ao comodismo, à aceitação do *status quo*, sem se darem conta da natureza rica e complexa da disciplina e da própria escola e do

²⁰ A utilização de calças jeans e calçados inapropriados são vistos como atitudes normais na escola.

sistema educativo, o que os leva a assumirem junto aos alunos a posição do *laissez faire*. Como lembram Darido e Sanchez Neto (2005):

Também é verdade que, em alguns casos, a crítica excessiva ao esporte de rendimento voltou-se para o outro extremo, ou seja, assistimos ao desenvolvimento de um modelo no qual os alunos é que decidem o que vão fazer em aula, escolhendo o jogo e a forma como querem praticá-lo, e o papel do professor se restringe a oferecer uma bola e marcar o tempo. Praticamente, o professor não intervém. [...]

É preciso deixar claro que esse modelo não foi defendido por professores, estudiosos ou acadêmicos. Infelizmente, ele é bastante representativo no contexto escolar, e provavelmente tenha nascido de interpretações inadequadas e das condições de formação e trabalho do professor. (DARIDO e SANCHEZ, 2005, p. 4)

O modelo esportivo-recreativo predominante é fruto dos muitos fatores até aqui discutidos; a eles eu agregaria o discurso enganoso da positividade do esporte por seu caráter educativo e por garantir a saúde, contribuindo para a construção da cidadania; ora, o que na verdade se observa é a exclusão das atividades esportivas de um número significativo de alunos, considerados como pouco capazes. Ao mesmo tempo, a acomodação de muitos professores resulta em considerarem suas aulas como atividades sempre positivas e “construtoras de cidadania” mesmo quando se resumem a promover momentos de puro lazer em horário complementar num espaço seguro²¹. Essas são evidências de que a Educação Física é vista não apenas como uma atividade prática de desenvolvimento do movimento corporal numa concepção recreacionista e também compensatória, mas também como um momento reservado para “descanso da mente” ocupada com as demais disciplinas do currículo.

Nas aulas nas quais predominam as atividades esportivo-recreativas percebe-se que a intervenção pedagógica do professor é mínima. A ele cabe tão somente administrar o espaço físico, o material utilizado e cuidar da inter-relação sua com os alunos e destes entre si. Ora, parece-me que para isso, o zelador da escola poderia estar bem qualificado e ganhando bem menos. Registra-se com frequência a resistência dos alunos frente a qualquer outra proposta de atividade, diante da qual, na maioria das vezes, os professores não reagem. Com esta dinâmica, os alunos começaram a dominar os ambientes de aulas considerando aquele espaço como a possibilidade de diversão e de resistência a qualquer proposta diferente do que seja jogar bola ou ficar conversando com os colegas. Especialmente na escola pública, os professores não reagem, muitas vezes porque se sentem ameaçados ou realmente são agredidos pelos alunos;

²¹ Essa perspectiva é cada vez mais desautorizada, face ao aumento da violência contra a escola e mesmo no interior dela.

assim, pensam eles, não vale a pena entrar em conflito em troca de um salário baixo e diante da uma desvalorização profissional e cultural sentida na própria escola. Por outro lado, na escola privada a garantia do emprego é muito valorizada pelos professores que tudo fazem para “negociar” atividades com os alunos de modo a evitar que estes não reclamem junto à direção da escola, o que poderia resultar até mesmo na demissão do professor. A conjugação de fatores acaba por produzir professores desmotivados, provocando o que Santini e Molina Neto (2005) apresentam como a Síndrome de “Burnout” ou síndrome do esgotamento profissional, caracterizada pelo desânimo, pelo descaso e pela falta de vontade em ensinar.

Em consequência desse acúmulo de situações problemáticas, parece-me que estamos a atingir, hoje, a um ponto limite na educação brasileira referido ao nível precário do desempenho da escola e de seus professores, perceptível principalmente na área da Educação Física. Com muita frequência vejo professores chegarem à escola e se perguntarem: *o que vou fazer hoje nas aulas de Educação Física?* Esta pergunta revela um fato comum nas escolas, ou seja, a inexistência de um Projeto Político-Pedagógico – (PPP)²² na escola ou seu desconhecimento por parte de seus professores e alunos. Igualmente inexistente um projeto para o ensino da Educação Física. Frequentemente os Projetos Político-Pedagógicos que deveriam ser o alicerce das práticas pedagógicas, não são construídos coletivamente disso resultando práticas individualizadas dos docentes. Assim, cada professor de Educação Física escolar administra o ensino a sua maneira, exercendo, com raras exceções, uma independência excessiva neste processo, tanto nas escolas públicas como nas escolas privadas. Ele escolhe conteúdos, metodologias e formas de avaliação desconectadas de um projeto maior de educação e de escola; iludido pela participação e pelo envolvimento dos alunos em suas propostas de trabalho, sustentadas normalmente pelo esporte recreativo, o professor acredita que sua ação docente terá uma força de socialização própria porque nela estariam incluídos todos os alunos, contribuindo, portanto na promoção de aprendizagens significativas para o convívio social mais harmônico. Ausência de planejamento do ensino, ilusões sobre possíveis resultados, desconhecimento da natureza da Educação Física como disciplina escolar, são realidades que exigem mudanças nos contextos da escola básica e dos cursos formadores de professores. O que e como fazer para alterar este quadro?

Valer-me da contribuição dos autores filiados à vertente crítica, reforçou meu entendimento sobre a “natureza desejável” para a Educação Física escolar: que ela deve ter uma

²² Ou, quando existe, o Projeto Político-Pedagógico da escola é apenas um documento, muitas vezes reproduzindo o de outra escola, elaborado apenas para cumprir uma exigência legal.

identidade própria, orientada desde um ponto de vista epistemológico que dirigirá a opção por determinados conteúdos, objetivando alcançar competências decorrentes de sua especificidade e com possibilidades efetivas de ser incorporada positivamente ao cotidiano escolar. Neste sentido, cabe considerar o espaço do esporte apenas como uma das várias possibilidades de atividade física; para tanto é mister concebê-lo como um dos elementos do conhecimento necessário para uma formação humana mais ampla e mais crítica de nossos alunos. Importa destacar que as muitas outras formas de atividade física que compõem a cultura corporal de movimento estão indicadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) para a área:

[...] entende-se a Educação Física como uma área de conhecimento da cultura corporal de movimento e a Educação Física como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida. (BRASIL, 1998, p. 29)

Trata-se, então, de incentivar a inclusão dessas outras atividades no cotidiano da Educação Física escolar, tal como o próprio esporte, na perspectiva de sua contribuição para uma educação emancipatória superadora da exclusão da maioria dos alunos. Tal inclusão seguramente terá efeitos positivos não só em relação às aprendizagens dos alunos como sobre a organização dos currículos das instituições formadoras dos futuros professores desses alunos.

O professor de Educação Física: quem é e o que orienta a sua formação?

A confusão conceitual sobre objeto e objetivos da Educação Física tem suas razões de ser, pois se trata de uma área de ação humana que transita em diferentes campos: a saúde, a educação, as ciências sociais, a performance, o desporto e a motricidade humana²³. Para Lovisolo (1995), os cursos de formação em Educação Física têm como característica principal ser um mosaico de disciplinas que abrangem duas diferentes áreas de atuação: a área de formação disciplinar e a área instrumental, técnica ou profissionalizante.

Buscando esclarecer o contexto da formação inicial dos professores de Educação Física, Daolio (1995), identifica a Licenciatura generalista por um currículo predominantemente técnico-esportivo. Já para Molina Neto (1996), os cursos são sustentados pelos conhecimentos

²³ O curioso é que a maioria dos cursos de Educação Física no Brasil são licenciaturas, isto é, formam professores para a educação básica, mesmo sendo oficialmente uma atividade afeta à área da saúde.

provindos das áreas biológica, psicológica, pedagógica e de técnicas corporais e apontam para uma formação linear e técnica como já foi visto anteriormente. A tendência esportiva já assinalada é confirmada por Borges (1998) quando aponta que a formação inicial utiliza-se dos esportes para desenvolver o paradigma da performance esportiva, no qual se privilegia a aprendizagem mecânica e descontextualizada dos fundamentos técnicos. Essa tendência é facilmente entendida pelo fato de que a educação nacional, na década de 1970 foi conduzida por uma política educacional voltada ao desenvolvimento do “*espírito cívico*” e ao treinamento de comportamentos e habilidades específicas dos estudantes. Essa política valeu-se de projetos identificáveis através da popularização da prática esportiva e pelo treinamento de alto rendimento²⁴. Os cursos de Educação Física foram bons intérpretes dessa política, valorizando as disciplinas ligadas às práticas corporais e às teorias de treinamento desportivo.

Os debates acadêmicos a partir dos anos 1980 revigoraram a área, mas tardaram a envolver os cursos e seus professores, o que explica a permanência da tendência tecnicista. A própria trajetória histórica da Educação Física pode explicar, penso, porque esses debates refletiram-se tardiamente, somente na década de 1990. Paralelamente, nessa década amplia-se no Brasil o campo de atuação do professor de Educação Física, até então restrito basicamente ao trabalho em escolas, clubes e praças públicas. Hoje, o egresso do curso atua em academias, em salas de atividades personalizadas, em hotéis, em hospitais, em empresas, em festas infantis, entre outros. Seu mercado de trabalho alterou-se com o passar dos anos e sofreu influências das mais diferentes áreas. Esta situação é assinalada por Oliveira (1998) que afirma que o mercado de trabalho não é só uma visão econômica, mas também envolve perspectivas sociológicas, jurídicas e históricas, uma vez que as instituições e as relações sociais reproduzem um sistema dominante dentro de um determinado período histórico.

Então, é relevante reiterar que o contexto no qual se formava a maioria dos professores de Educação Física nas décadas de 1970 e 1980, demarcou uma época em que a concepção esportiva da Educação Física foi predominante, influenciada pelo movimento “*esporte para todos*”. Entretanto, este ideário está presente nos dias de hoje, como já foi discutido na seção anterior, devido ao poder dos meios de informação e comunicação e às políticas públicas que pregam o modelo de esporte de alto rendimento tanto para o ensino fundamental e médio como para os cursos de graduação. Disto resulta que, através da valorização de habilidades técnicas e

²⁴ Lembre-se a euforia com a Copa do Mundo de 1970, patrocinada pelo governo militar e que aparece como uma das motivações à introdução de políticas esportivas utilizando a escola.

de gerenciamento de ensino, os professores desenvolvam um caminho voltado ao esporte e ao rendimento.

Podemos, ao mesmo tempo, identificar nos cursos de “Licenciatura ampliada em Educação Física” a perspectiva de formação com vistas à prevenção, manutenção e reabilitação da saúde, relacionada à preocupação com a qualidade de vida. Esta nova ênfase possibilita que os profissionais trabalhem nas áreas de avaliação, prescrição e orientação de atividades físicas em academias, clubes, hospitais, centros comunitários ou, ainda, de forma autônoma. Tais atividades, em geral, buscam um público com poder aquisitivo para consumir este tipo de produto; no entanto, face à quantidade de egressos dos cursos e, possivelmente, a alguma retração financeira, observa-se hoje que essas oportunidades de trabalho se tornam cada vez mais escassas.

Cabe assinalar que o surgimento de novas oportunidades de exercício profissional teve como decorrência a abertura de um grande número de novos cursos, disso resultando o aumento significativo de egressos a cada ano. Costa (2005) registrou que de 1993 a 2003 foram abertos duzentos e setenta e seis cursos, sendo que cento e oitenta e sete cursos existiam a menos de três anos. Convém ressaltar que, enquanto em 1982, existiam noventa e três faculdades de Educação Física, em 2004, participaram do Exame Nacional de Desempenho do Estudante de Ensino Superior (ENADE), trezentos e cinquenta e cinco cursos. Examinando os dados do ENADE de 2007²⁵, observa-se que no espaço de apenas três anos, o número de cursos de Educação Física participantes aumentou em 70,14% passando para 604 cursos. Tais dados indicam que a Educação Física disporia de um campo de intervenção profissional demasiado ampliado em relação ao desenvolvimento sócio-econômico do Brasil.

A ampliação do mercado de trabalho configurou dois movimentos para garantir o campo de intervenção profissional do egresso do curso de Educação Física na sociedade. O primeiro foi o de elaboração de diretrizes curriculares para um novo curso de formação superior que abarcasse todas as possibilidades das novas demandas criadas e que habilitasse os professores de Educação Física inserirem-se nos diversos mercados de trabalho existentes, uma vez que, como aponta Trottier (1998), a formação é um dos aspectos relevantes para a constituição de uma profissão ou ofício. O segundo movimento liga-se à luta ocorrida nas

²⁵ BRASIL. Informações ENADE 2007. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em <http://www.inep.gov.br/download/imprensa/2007/Tabelas_ENADE2007.pdf>. Acesso em 26 de janeiro de 2008.

décadas de 1980 e 1990, pela regulamentação do profissional de Educação Física no Brasil, o que veio a se confirmar com a Lei Federal nº. 9.696/1998²⁶.

O resgate histórico desses debates nos leva, em primeiro lugar, até à homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação²⁷ em Educação Física, propostas pela Resolução CFE²⁸ nº. 3/1987²⁹. Esta Resolução já sustentava a configuração de uma estrutura curricular diferenciada para os cursos de bacharelado, embora naquela época existissem somente cursos de licenciatura. Os profissionais envolvidos à época na prática e/ou no ensino da Educação Física, julgavam que a Resolução poderia auxiliar na organização curricular para a formação de profissionais habilitados definindo competências específicas para intervir no mercado de trabalho externo ao ambiente escolar, voltadas para a saúde e para a qualidade de vida. No entanto, não foi isso que ocorreu. As licenciaturas continuaram a ser aceitas como formadoras de profissionais habilitados a atuar nas mais diferentes áreas ligadas à Educação Física, possibilitando aos egressos trabalharem tanto em escolas como em ambientes não escolares. Esta formação foi chamada de “*Licenciatura Ampliada*”. Sempre resguardando a dimensão pedagógica do curso, essa Licenciatura, com duração mínima de quatro anos, se caracterizava por incluir no currículo disciplinas voltadas à aplicação escolar, mas também disciplinas voltadas a preparar para outros mercados de trabalho como clubes, academias, hotéis, entre outros.

As diretrizes para o Curso de Bacharelado, produzidas por uma comissão de especialistas ligada ao Ministério da Educação, foram rediscutidas a partir do Parecer CNE/CES nº. 776/1997³⁰, estabelecendo-se, desde então, o embate quanto à formação de profissionais de Educação Física. Enquanto algumas instituições assumiam a idéia de que o professor de Educação Física é identificado por sua intervenção pedagógica, sem importar o campo de atuação, indicando, para tanto a formação em curso único, outras mantinham a idéia de formação específica em áreas diferenciadas, como treinamento físico, recreação e lazer,

²⁶ CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Lei nº. 9.696 de 1º de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Disponível em <http://www.confef.org.br/extra/juris/mostra_lei.asp?ID=38>. Acesso em 10 de outubro de 2004.

²⁷ Termo utilizado para identificar o bacharelado.

²⁸ Conselho Federal de Educação.

²⁹ CONSELHO FEDERAL de EDUCAÇÃO FÍSICA: Resolução CFE nº. 3 de junho de 1987. Disponível em <http://www.confef.org.br/extra/legislacao/conteudo.asp?cd_lei=37>. Acesso em 10 de outubro de 2004.

³⁰ BRASIL. Parecer CNE/CES nº. 776, de 3 de dezembro de 1997. Orienta a configuração das diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília, DF, 3 de dezembro. 1997. Disponível em <http://www.abepsi.org.br/abep/linha_do_tempo/memoria/docs/fr_1997_2.htm>. Acesso em 15 de dezembro de 2007.

gestão esportiva, etc. O debate prosseguiu até a homologação do Parecer CNE/CP n.º. 9/2001³¹, determinando, que a formação de professores para a Educação Básica fosse específica, o que não possibilitaria mais a formação de um profissional de Educação Física generalista para a atuação em escolas e fora delas. Com isso, o Centro Universitário Metodista IPA separou a formação em Bacharelado e Licenciatura de acordo com a legislação vigente. Suas duas primeiras turmas foram instituídas no primeiro semestre de 2005.

A alteração trazida pelo Parecer CNE/CP n.º. 9/2001 ao definir que a formação de professores em nível superior deveria ser realizada em cursos de licenciatura específicos, foi a que mais afetou o campo da formação profissional em Educação Física. Os cursos que propunham a formação ampliada, oportunizando diferentes possibilidades de atuação profissional, passaram a ser pensados em uma perspectiva dualista, entre a licenciatura e curso de graduação. Esta tentativa de divisão da área já fora, como já apontado, discutida ao final de década de oitenta, quando a Resolução CFE n.º. 3/1987 possibilitava a criação de cursos de bacharelado em Educação Física.

A atual configuração legal da Educação Física no Brasil dispõe que dois grupos de egressos estarão aptos a trabalhar, atendendo a dois mercados de trabalho distintos. Regulamentados pelo Parecer CNE/CP n.º. 9/2001 e pelos Pareceres já citados, continuarão a existir os “Professores de Educação Física” que atuam na educação básica, que serão formados nos cursos de licenciatura plena; essa formação se caracteriza por: i) especificidade do campo, compreendendo uma formação específica no campo; deterem um conhecimento próprio, voltado à educação e à saúde; ii) possibilitar ao egresso: uma intervenção pedagógica; uma grande autonomia nas suas ações; atuação em um espaço específico (a escola); iii) garantir ao egresso estabilidade dos postos de trabalho, continuarem com empregos estáveis. Entretanto, o controle das atividades desse profissional continuará restrito ao Estado, como competência do Ministério da Educação, do Conselho Nacional de Educação, das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação.

Os “Profissionais de Educação Física” serão oriundos dos cursos de bacharelado que se caracterizarão, também por: i) uma formação específica envolvendo um conhecimento próprio, não necessariamente voltado para a educação, mas especialmente voltado para a saúde e para a qualidade de vida; ii) possibilitar ao egresso: uma intervenção que necessariamente não terá um

³¹ BRASIL. Parecer CNE/CES n.º. 9/2001, de 8 de maio de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação. Brasília, DF, 8 maio. 2001. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/009.pdf>>. Acesso em 3 de setembro de 2003.

aprofundamento pedagógico; uma autonomia limitada, de acordo com os padrões estabelecidos no Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) dentro do Código de Ética; possibilidade de intervenções diversificadas (à exceção do ensino regular); iii) uma relação autônoma e empreendedora que não caracteriza o emprego formal.

A separação obrigatória entre licenciatura e graduação, prevista nas Resoluções do CNE³², a primeira vista, parece-me prejudicial à área de Educação Física já abalada pela discussão sobre seu objeto específico de estudo e seus objetivos. Existem conhecimentos específicos comuns à formação de todo o egresso do Curso, qualquer que seja o formato instituído, ainda que os excessivos aprofundamentos nas áreas biológicas e de treinamento esportivo, componentes curriculares das licenciaturas generalistas se tenham tornado inadequados para o professor da escola, pois são conhecimentos voltados à performance. Neste sentido, cabe aos cursos renovarem suas propostas e incluírem aqueles saberes mais apropriados ao campo de intervenção profissional, possibilitando, quem sabe, um professor mais capacitado a responder às necessidades e exigências da escola e do mundo atual.

Diante dos desacordos e oposições, torna-se evidente que propor alterações que privilegiem a formação de docentes para a Educação Básica em um curso de Educação Física, não é uma tarefa simples. Na verdade, buscar uma nova dimensão formativa, desenvolver visões ampliadas da realidade brasileira, modificar conceitos há muito tempo enraizados nas graduações e nas práticas dos professores constitui uma quase revolução que exige tempo e investimentos financeiros e estruturais para apoiá-la. Mas, principalmente exige vontade política por parte das instituições e vontades pessoais para encetá-la.

A pesquisa que constitui esta tese teve o objetivo ambicioso de colaborar com este processo de mudança. A difícil caminhada para enfrentar o desafio será objeto dos próximos capítulos da tese, iniciando pela apresentação do contexto institucional universitário a partir do qual foi pensada minha nova proposta de formação de professores, orientada pelos saberes da experiência profissional e pelas reflexões sobre a figura e o processo de formação de professores de Educação Física³³.

³² As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física Parecer n.º. 58/2004 (CNE/CES) não utilizam o termo bacharelado, apesar de muitos estarem utilizando esta nomenclatura.

³³ É importante ressaltar as dificuldades encontradas uma vez que o projeto foi desenvolvido sob a égide de um currículo de licenciatura generalista.

CAPÍTULO II – SITUANDO O CONTEXTO INSTITUCIONAL DA PESQUISA

2.1. O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO IPA: TRAJETÓRIA HISTÓRICA E SEU PROJETO PEDAGÓGICO

O Curso de Educação Física, mantido pelo Instituto Porto Alegre (IPA) da Igreja Metodista e vinculado ao Centro Universitário Metodista IPA, foi o primeiro curso superior a ser implementado na instituição em 1971³⁴, caracterizado, então como uma faculdade isolada. À época, sua duração era de três anos, oferecendo aulas à noite e aos sábados. Em 1981, o curso passou a ter quatro anos de duração sofrendo novas reformulações curriculares em 1992 e em 2002.

Reverendo a história do curso, destaco que as reformulações curriculares foram realizadas somente para atender a determinações explícitas do Ministério da Educação que, ao final da década de 1980 sugeriu à área, de acordo com a Resolução nº. 3/1987 uma alteração curricular que foi implantada no início dos anos noventa. Este processo, do qual participei intensamente, mostrou a necessidade de ampliar a disciplina de Prática de Ensino do curso – que ocorria somente no último semestre através do estágio supervisionado. Face às distintas dificuldades demonstradas pelos acadêmicos ao entrar em contato com o cotidiano escolar; foi decidido propor um novo formato para as Práticas de Ensino que passaram a ser desenvolvidas do quarto ao sétimo semestres do curso.

Essas disciplinas estabeleceram um grande diferencial na formação profissional ainda que tenham apresentado algumas limitações. As Práticas de Ensino eram normalmente realizadas em escolas da rede³⁵ e divididas em função das atividades corporais programadas³⁶. Todas eram acompanhadas permanentemente por professores especialistas.

³⁴ Hoje a instituição conta com trinta e um cursos de graduação divididos em sete campi no Rio Grande do Sul que atende aproximadamente a nove mil alunos; destes, por volta de mil cursam Educação Física nas modalidades de licenciatura ampliada (em extinção), de licenciatura ou de bacharelado.

³⁵ Em relação ao Estágio Curricular Supervisionado, as escolas conveniadas com a instituição e que recebem os acadêmicos, são indicadas pelo próprio curso ou selecionadas pelos supervisores. Entre elas, encontram-se escolas da rede pública estadual e escolas da rede privada de ensino. Especificamente, no meu caso, estavam vinculadas à minha supervisão de estágio nos anos de 2006 e 2007 sete escolas da rede estadual de ensino e três escolas da rede privada de ensino.

³⁶ Os alunos, aos sábados pela manhã, desenvolviam as seguintes práticas de ensino: no quarto semestre, atletismo e recreação; no quinto semestre, ginástica olímpica e ginástica rítmica desportiva; no sexto semestre, natação e voleibol; e no sétimo semestre, futebol, basquetebol e handebol.

Em meados da década de 1990, volta a ser discutida no país a formação em Educação Física, nos formatos de Bacharelado e Licenciatura; uma comissão de especialista (COESP – SESU/MEC) é constituída e surgem diferentes propostas oriundas de todas as regiões do Brasil. As indicações iniciais sugerem diferentes áreas a serem privilegiadas neste novo desenho de formação, além de inovar com a proposição de maior aprofundamento em cada uma das modalidades do curso.

No caso específico do Curso de Educação Física do IPA, forma-se em 1999, uma comissão interna para reestruturar o currículo. No debate instalado o foco ainda é a formatação de um curso de “Licenciatura Ampliada”, isto é, um curso centrado na formação de professores para o ensino básico sem, no entanto, descartar a formação para outras áreas de atuação do egresso. A matriz curricular é então construída levando em consideração uma estrutura sustentada num perfil profissional, nas finalidades e objetivos do curso e em marcos referenciais específicos. O documento considera o currículo como o descreve Santin (1992): *uma organização dinâmica e não fixa, sim ágil, móvel e que abre espaço para novas experiências; uma construção livre e vinculada às exigências do desenvolvimento das pessoas e às necessidades da sociedade (SANTIN (1992) APUD PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA (2004), p. 4)*, realçando um processo que qualificava o envolvimento efetivo da comunidade acadêmica na busca de um objetivo comum.

O curso foi pensado com a finalidade de:

[...] formar profissionais, dentro de abordagens teórico-vivenciais, para atuarem como agentes de Educação e Saúde, na promoção da vida e da qualidade de vida, prioritariamente na educação básica, através das atividades físicas, dos desportos e do lazer (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO IPA, 2004, p. 6)

Apesar da previsão da ocorrência do Estágio Supervisionado somente na área escolar, a intenção é de promover a formação generalista de nosso egresso, como explicitam os objetivos do próprio Projeto Político-Pedagógico:

- Valorizar docentes e discentes como pessoas dinamizadoras e organizadoras do processo ensino-aprendizagem; - Articular as concepções de ser humano, educação, saúde, Educação Física e sociedade, com as práticas pedagógicas assumindo um comprometimento com a qualidade de ensino; - Evidenciar competências de planejamento, organização, execução e avaliação de projetos nas áreas de atuação profissional; - Desenvolver capacidades e habilidades que possibilitem a utilização e o desenvolvimento de meios tecnológicos na sua área de atuação; - Promover ações junto a instituições públicas e privadas nas diversas áreas de competência da Educação Física, para a melhoria da qualidade de vida da comunidade; -

Formar um profissional capaz de atuar de forma cooperativa com os diferentes profissionais, promovendo ações interdisciplinares, comprometidas com o desenvolvimento integral de pessoas, grupos específicos e comunidade. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO IPA, 2004, p. 6)

Dessas formulações depreende-se que a formação generalista pensada pela instituição, confirmaria sua função social como Instituição de Ensino Superior: preparar os estudantes no sentido de se envolverem com a comunidade, ou seja, disseminar conhecimentos necessários ao atendimento das necessidades da sociedade nas mais diferentes áreas de atuação³⁷. O perfil profissional do egresso caracterizou-o como um professor atuante em instituições de ensino da Educação Básica, detentor de competências técnico-científicas e culturais e de uma adequada conduta moral e ética para exercer a docência envolvendo as atividades físicas, de lazer ou aquelas ligadas à educação e à saúde.

Os marcos referenciais que compunham este documento foram delineados levando em consideração: a dimensão situacional considerando o contexto institucional, o contexto da área de atuação, as aproximações e contradições entre os campos da saúde e da educação e, também, a visão de sociedade globalizada e controlada pelo mercado de trabalho. A segunda dimensão trabalhou com os referenciais teóricos buscados por um lado, nos documentos da Igreja Metodista para a educação, como um meio de enfrentar os problemas sociais e de evangelizar as pessoas e, por outro, na discussão das diferentes vertentes da Educação Física que influenciavam o pensamento da época, tais como a crítico-superadora³⁸ e a abordagem sistêmica. Dessas dimensões, derivaram-se as concepções que sustentam o Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física do IPA:

- 1- de um mundo que se realiza na recriação interativa entre o humano/natureza/cultura, em tarefa inacabável perenemente;
- 2 - de mundos interdependentes numa relação sistêmica, tendo a VIDA como foco;
- 3 - da VIDA na integralidade dos sujeitos, na inclusão plural de diferenças (gênero, raça, geração); na atitude ética-estética que humaniza pessoas e grupos, relações e organizações;

³⁷ O IPA/IMEC, como era chamado, era composto por faculdades integradas, centradas no ensino, distante da comunidade que a cercava, e que, com esta nova dimensão, procurava incipientemente pensar o curso e a instituição também visualizando projetos de extensão e pesquisa.

³⁸ Tendência Pedagógica da Educação Física inicialmente trazida pelo livro “Metodologia de Ensino de Educação Física”, mais conhecido como Coletivo de Autores onde professores influenciados pelo marxismo e pela teoria crítica se posicionaram e iniciaram um movimento em prol da transformação da área e da sociedade e que foi propulsora de outras tendências numa linha humanística como discutido na sessão 2.3.1.

4 - que todo saber- fazer científico e tecnológico só tem razão na perspectiva da ética Cristã em que “útil é o que tem valor social” e que as realizações são fruto do trabalho comum e coletivo;

5- que a Educação Física Escolar em uma perspectiva sistêmica, deve considerar o binômio corpo e movimento como seu meio e fim. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO IPA, 2004, p. 13)

O documento estabeleceu, também, o marco operativo que explicita o caráter das dimensões pedagógica, comunitária e administrativa. Na dimensão pedagógica, a visão de corporeidade não fragmentada do ser humano assim como relação não dicotômica teoria-prática, foram tomados como princípios básicos para a implantação do curso. Este posicionamento corresponde à idéia de Diker (1997), para quem a formação de professores não pode perder de vista:

a especificidade da prática profissional para a qual se está formando, prática que exige domínio razoável de saberes disciplinares, de saberes pedagógicos no sentido amplo e de saberes didáticos, articulados, sob formas específicas, em torno dos problemas da prática de ensino. (DIKER, 1997, p. 213)

Na dimensão comunitária, incentivou-se a procura de relações com a sociedade através de acordos e participação em eventos, como uma forma de promover emancipação e de progresso. Na dimensão administrativa, houve a preocupação com a reestruturação das condições físicas para sustentar o ensino bem como ajustes necessários para sua organização e funcionamento³⁹.

Quanto aos conteúdos, a matriz curricular classificou-os, conforme sugestão da COESP, em conhecimentos identificadores da área básica e em conhecimentos identificadores do tipo de aprofundamento. O conhecimento identificador da área foi organizado em conteúdos de formação básica, reunindo conhecimentos relativos ao homem/sociedade, à ciência/tecnologia e ao corpo humano. A formação específica foi dimensionada também em três áreas: a didático/pedagógica, a técnico/funcional e a cultura do movimento. Em princípio, não foi determinado qualquer aprofundamento do curso, entendendo-se que o profissional de Educação Física poderia, a partir de um currículo generalista, atuar em qualquer área, escolar ou não escolar. A indefinição em relação aos possíveis aprofundamentos levou o grupo de estudos curriculares do IPA a pensar que esta seria a única forma de atuação profissional para a

³⁹ Lembro, porém, que a estrutura administrativa do curso era ligada a uma organização maior, pertencente às Faculdades de Ciências da Saúde, e que tinha na composição uma diretora das faculdades, uma vice-diretora acadêmica, os coordenadores de curso e os chefes de departamento.

qual o formando em Educação Física estaria habilitado. Discussões internas e externas possibilitaram perceber o equívoco, confirmando a idéia de que o profissional em Educação Física poderia atuar em qualquer área; contudo, como a COESP havia sugerido um aprofundamento, delimitando a atuação profissional, o currículo do curso “Licenciatura Ampliada” passou a incluir uma temática voltada à caracterização histórica do curso: a docência em educação básica/licenciatura.

A re-leitura do documento indica não haver grandes divergências entre o conhecimento identificador da área e o conhecimento identificador do tipo aprofundamento, sugerido pela COESP, se comparadas ao currículo anterior à reformulação. Entretanto, registrou-se um problema: a quantidade expressiva de disciplinas voltadas à cultura corporal de movimento e à área identificadora do corpo humano ao mesmo tempo em que a área citada como científico/tecnológica ficava muito aquém da proporção sugerida. Assim, o que resultou do processo de reformulação foi um currículo mais equilibrado, porém com grande ênfase nas áreas biomédica e de técnicas corporais, suscetível, portanto, às críticas dos autores como Bracht (1992) e Molina Neto (1996) que alertavam há algum tempo sobre este viés.

O grupo de estudos curriculares, então estabelecido, organizava discussões para aprofundar e estruturar o currículo com os professores do curso e com os alunos, na dimensão de considerá-lo um projeto político-pedagógico, caracterizado pelo debate dos mais diferentes ambientes da comunidade acadêmica. Essa forma de trabalho grupal inspirou-se na idéia de planejamento participativo, considerado por Gandin e Gandin (1999) como mais eficiente porque, elaborado coletivamente, proporciona mais clareza sobre o objeto e maior completude durante as discussões. Para os autores:

O planejamento participativo desenvolveu um conjunto de modelos, de processos, de instrumentos e de técnicas para dar importância ao crescimento (do coletivo e do pessoal) e, nesse crescimento, construir o referencial, avaliar a prática, propor e realizar uma nova prática. (GANDIN & GANDIN, 1999, p. 47)

A experiência de trabalho não alcançou, no entanto, toda a comunidade, pois apesar de inúmeros convites, os alunos não se fizeram representar no processo, talvez por falta de interesse, mas acredito, principalmente por desconhecerem como construir esse projeto. Infelizmente, este fato ainda se repete nos dias atuais, quando um número pequeno de acadêmicos participa efetivamente da avaliação institucional promovida semestralmente.

Confrontado ao currículo anterior, vigente desde os anos 1980, o “novo” currículo não apresentou alterações significativas uma vez que no debate predominaram a posição de professores que enfatizaram a questão da empregabilidade e os interesses de cada área. Chamo a atenção, porém, para duas alterações marcantes neste processo de reestruturação curricular. A primeira tratou da diminuição da carga horária das disciplinas esportivas em favor de outras atividades da cultura corporal, como a dança e a ginástica, buscando-se estabelecer uma perspectiva mais equilibrada em relação ao campo de ação da Educação Física. A segunda refere-se às disciplinas que colocavam os acadêmicos em contato direto com os ambientes escolares. Neste sentido, foi ampliado para dois o número de semestres de Estágio Curricular Supervisionado e as práticas de ensino específicas de atividades corporais foram substituídas por práticas de ensino comunitárias, desenvolvidas em dois semestres letivos.

Com o advento de uma nova fase institucional, em 2002 uma nova administração assumiu o trabalho na Rede Metodista de Educação no Brasil e no IPA que altera a estrutura administrativa da instituição e passa a sugerir medidas voltadas ao crescimento institucional⁴⁰. No exercício da autonomia universitária concedida ao novo Centro Universitário, o Curso de Educação Física de formação generalista, com 2880 horas/aula, foi reduzido de oito para sete semestres, adequando a carga horária das disciplinas de 15 créditos para 18 créditos, o que possibilitou uma adequação melhor aos duzentos dias letivos estipulados pela LDBEN/1996. Outras alterações curriculares, de menor impacto para a formação, também foram realizadas⁴¹.

Destaco que o Centro Universitário Metodista IPA passou por muitas reformulações nos últimos anos ampliando o número de faculdades isoladas, o que resultou em significativa mudança no corpo de seus docentes. Apesar disso, os professores ligados ao Estágio Curricular Supervisionado foram mantidos e demonstram bastante experiência em sua área de atuação e na relação com as escolas.

⁴⁰ Nesta esteira, O IPA, o Colégio Americano e o Colégio União de Uruguaiana foram aglutinados na Rede Metodista de Educação, separando ensino básico do ensino superior que, em 2004, alcançou o status de Centro Universitário.

⁴¹ Lembro que este currículo de 2880 horas/aula e de sete semestres de formação generalista está em fase de extinção, e que turmas que entraram no Curso de Educação Física no início de 2005 já se encontram regidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e pelas Diretrizes de Formação do Graduado em Educação Física.

2.2. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO IPA

Historicamente, até 1983, o Curso de Educação Física do IPA era constituído por um currículo de três anos de duração, sendo o Estágio Supervisionado uma disciplina sob responsabilidade de apenas um professor do curso, o qual atendia entre noventa e cem acadêmicos por semestre. Cabia aos estagiários encontrar escolas para efetivar suas atividades enquanto os professores das escolas do sistema eram os responsáveis pelo acompanhamento e avaliação dos estagiários. Nesses moldes ocorreu meu próprio estágio, numa escola pública da rede estadual de ensino, em Alvorada, na qual eu já atuava como professor no ensino primeiro grau.

A partir da reformulação curricular, ocorrida em 1º de agosto de 1981, com a implementação do curso em quatro anos, o Estágio Supervisionado foi organizado de modo a contar com a supervisão efetiva de diferentes docentes do Curso. Disto resultou a ampliação de supervisores e a re-distribuição das tarefas, formando-se grupos de um supervisor para 10 estagiários. Esta medida possibilitou estabelecer-se melhor relacionamento entre a instituição formadora e as escolas que recebem os estagiários, fortalecendo os vínculos profissionais e a troca de experiências/conhecimentos entre o estagiário e o supervisor local, que é um professor de Educação Física da escola.

Na época o Estágio Curricular apresentava as seguintes características: concentração das atividades em um único semestre; carga horária relevante de 180 horas/aula de atividades práticas na escola; desenvolvimento do estágio em qualquer nível da Educação Básica; possibilidade de complementar horas cumprindo atividades, como reuniões pedagógicas, festividades, treinamento de equipes, projetos de iniciação desportiva ou dança e participação em Conselhos de Classe da escola. Outra característica importante e inovadora foi a elaboração pelo estagiário de um trabalho de conclusão de curso (TCC). Embora o TCC tenha sido considerado, no currículo como atividade integrante do estágio supervisionado, os temas propostos pelos alunos não precisavam estar a ele relacionados. Como o curso tinha uma perspectiva generalista, o TCC podia resultar de uma pesquisa, ou ser um projeto de pesquisa, um estudo bibliográfico ou um projeto institucional que abordasse qualquer tema possível dentro da abrangência da Educação Física. Em realidade, observou-se que a maioria dos acadêmicos propunha reflexões ou analisava aspectos fisiológicos e psicológicos do movimento humano. Havia inúmeros projetos de cunho institucional que objetivavam uma inserção autônoma no mercado de trabalho ao mesmo tempo em que o estudo do cotidiano da

Educação Física escolar era objeto da reflexão de poucos alunos. Uma análise mais atenta dessas escolhas de temas sugeria que grande parte dos acadêmicos não se interessava pela área da Educação Física escolar.

Além disso, existiam diferentes problemas para efetivação do Estágio: a dificuldade de sua realização durante a jornada de trabalho diária dos alunos; a grande carga horária que implica ocupar de três a quatro turnos semanais para as atividades; a experiência de estágio realizar-se normalmente em um único nível de ensino: educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, séries finais do ensino fundamental ou ensino médio; o desinteresse de grande parte dos estagiários em trabalhar inicialmente em instituições de ensino atraídos pelo mercado não escolar ou já envolvidos em empregos mais voltados à saúde e ao alto rendimento; a distância entre os conhecimentos adquiridos e a realidade encontrada no campo de estágio. Apesar disso, a partir da implantação do currículo na década de 1990 observou-se uma preparação mais adequada dos acadêmicos para atuarem junto às turmas de alunos na escola, principalmente por terem passado por quatro práticas de ensino. Registram-se, no entanto, os problemas afetos especificamente à aula de Educação Física – como o excesso do número de alunos, a escassez de material, os locais para as aulas inadequados, as atividades nos dias de chuva, etc. – problemas esses relatados pelos estagiários nos encontros semanais e nos relatórios finais. Para muitos dos estagiários, esta foi também a oportunidade de se perceberem como professores de escolas e de alterarem sua perspectiva de inserção somente no mercado de trabalho fora do ambiente escolar.

Finalmente em 2002 o currículo de “Licenciatura Ampliada” teve suas últimas reformulações efetivadas. Com uma carga horária total de 2880 horas/aula o curso foi reduzido de quatro anos para três anos e meio. Esta estrutura curricular foi a base para esta pesquisa que envolveu os acadêmicos que se formaram em 2006. As alterações curriculares mais significativas estabelecem o aumento do número de semestres do estágio supervisionado e a diminuição das Práticas de Ensino que passaram a ser denominadas de práticas comunitárias, por envolverem outros gêneros de intervenções educativas, como o atendimento a idosos, a hospitais, a creches, entre outros; nesta última dimensão a instituição promoveu convênios de extensão comunitária e procurou diversificar experiências e possibilidades de atuação durante a formação em Educação Física.

Especificamente em relação ao Estágio Curricular Supervisionado, a inovação curricular foi sua divisão em dois semestres proporcionando aos acadêmicos a experiência de intervenção pedagógica em mais de um nível de ensino. No sexto semestre, durante a

disciplina de Estágio Curricular Supervisionado I, os alunos foram inseridos em escolas que ofereciam as séries finais do ensino fundamental, enquanto a educação infantil, as séries iniciais do ensino fundamental e o ensino médio eram oferecidas para o sétimo semestre, durante a realização da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II. A divisão de níveis de escolaridade a serem atendidas pelos estagiários foi acordada a partir do reconhecimento de que poucas escolas contavam com professor de Educação Física para realizar a supervisão local na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental⁴². O Estágio Curricular Supervisionado tinha agora uma carga horária maior, porém melhor distribuída em dois semestres de 162 horas/aula de atividades específicas o que tornou a disciplina menos exaustiva para os acadêmicos. Também nesta reformulação os Trabalhos de Conclusão de Curso foram desvinculados da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, possibilitando uma maior reflexão sobre o cotidiano das escolas.

⁴² Também houve dificuldades em encontrar escolas de ensino médio para realizar esta disciplina, principalmente no turno da tarde.

CAPÍTULO III - ENTRE O EXISTENTE E O PROPOSTO, O DESAFIO DE INOVAR

3.1. SIGNIFICADO E SITUAÇÃO LEGAL DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE PRÁTICA DE ENSINO

O Estágio Curricular Supervisionado é uma disciplina, em geral de caráter obrigatório no currículo dos Cursos de Formação Universitária e tem como principal característica a construção de uma relação mais próxima com o campo de trabalho específico ao qual a formação está afeta. No que respeita aos cursos de formação de professores, a disciplina é identificada em diferentes Instituições de Ensino Superior como Prática de Ensino.

Historicamente, a legislação que envolveu a realização dos Estágios Curriculares Supervisionados a caracterizou como uma atividade final de curso de formação profissional, estabelecendo nítida dicotomia entre as disciplinas teóricas – e/ou teórico-práticas, como é o caso no Curso de Educação Física – desenvolvidas nas etapas anteriores e as atividades práticas em seu final, como se esta disciplina fosse a única responsável pela aplicação daqueles conhecimentos teóricos. Este entendimento prevaleceu principalmente a partir da década de 1960, em função do Parecer nº. 292/1962⁴³ do Conselho Federal de Educação, sustentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 4.024/1961, que fixava currículos mínimos com a inclusão da Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado em escolas de 1º e 2º graus do sistema escolar. (RIANI, 1996). Para o autor, naquele momento, os cursos de formação de professores estabeleceram, pela primeira vez, um contato com as escolas públicas e privadas, por considerarem necessário conhecer melhor a realidade e discutir idéias e atividades que promovessem maior integração entre a formação e a profissão, processo este privilegiado, até então, nos Colégios de Aplicação, ligados às universidades públicas.

Ao fixar critérios para a realização dos Estágios Curriculares Supervisionados, a Portaria Ministerial nº. 159/1965⁴⁴ recomendou que a carga horária para a realização dos

⁴³ O Parecer CFE nº. 292 de 14 de novembro de 1962 fixou as matérias pedagógicas para os cursos de Licenciatura. AZEVEDO, Gilka Vincentini Ferreira de. **Do Ensino de Primeiro Grau**: legislação e pareceres. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1979. 575 f.

⁴⁴ A Portaria Ministerial nº. 159 de 14 de julho de 1965, fixou sob novos critérios a duração dos cursos superiores. PASSARINHO, Yesis Ilicia y Amoedo (org.). **Resoluções e Portarias do Conselho Federal de Educação**: 1962-1978. Brasília: Conselho Federal de Educação, 1979. 500 f.

Estágios Supervisionados correspondesse a 1/10 da carga horária dos cursos de graduação. Já, o Parecer nº. 252/1969⁴⁵ do Conselho Federal de Educação, de autoria do Conselheiro Valnir Chagas, definiu as características da formação de professores e de um currículo mínimo para os cursos de licenciatura. Essa proposta fundamentava-se na racionalidade técnica, de cunho utilitarista que marcou as políticas educacionais brasileiras, principalmente a partir de 1964. Esta ideologia foi reforçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 5.692/1971⁴⁶ que influenciou a educação do País durante décadas. Neste sentido, Almeida (1995) afirma que ainda nos anos noventa existia uma legislação que orientava a disciplina de Prática de Ensino e de Estágio Curricular Supervisionado através de um enfoque técnico e ideológico fundado em uma situação ideal, desconsiderando as adequações necessárias para sua realização nas escolas. Esta visão pragmática acentuou ainda mais a dissociação entre a teoria e a prática através de uma estrutura curricular que privilegiava o desenvolvimento inicial de disciplinas teóricas e, conseqüentemente, as aprendizagens teórico-cognitivas, dando-lhes status de pré-requisitos para as atividades práticas. Nelas deveriam ser aplicados os conhecimentos teóricos estudados durante a formação, caracterizando o Estágio Curricular Supervisionado numa dimensão reprodutora de modelos já estabelecidos.

É exatamente neste sentido que a Lei nº. 6.494/1977⁴⁷ dispõe especificamente sobre os Estágios Supervisionados no Ensino Superior. No artigo 1º, parágrafo 2º diz:

Os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem a serem planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares, a fim de constituírem-se em instrumentos de integração, em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano. (RIANI, 1996, p. 80)

Legalmente foi explicitado, portanto, o caráter de complementaridade do Estágio Curricular Supervisionado no processo de ensino-aprendizagem do futuro professor, como o momento propício de aplicação de conhecimentos adquiridos durante a formação. Conhecimentos estes que, de acordo com Freitas (1996), foram fragmentados em disciplinas

⁴⁵ O Parecer CFE nº. 252 de 11 de abril de 1969 regulamenta os cursos de pedagogia. AZEVEDO, Gilka Vincentini Ferreira de. **Do Ensino de Primeiro Grau: legislação e pareceres**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1979. 575 f.

⁴⁶ A Lei nº. 5.692/1971 caracterizou-se pelo estabelecimento regras rígidas para o ensino de 1º e 2º graus, determinando as disciplinas curriculares e suas cargas horárias procurando homogeneizar o ensino no País.

⁴⁷ RIO GRANDE DO SUL. Lei nº. 6.494, de 7 de dezembro de 1977. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante do 2º grau e supletivo e dá outras providências.. **Coletânea de Leis Ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Conselho Estadual de Educação, 1981.

estanques que não se vinculavam diretamente ao preparo do acadêmico para a docência durante o Estágio Curricular Supervisionado; centradas no desenvolvimento teórico de sua especificidade, deixavam de lado o contexto do mundo do trabalho somente abordado pragmaticamente no final do curso.

Riani (1996) chama a atenção para mais algumas determinações da legislação sobre o Estágio Curricular Supervisionado. Ao comentar o disposto no Decreto n.º. 87.497/1982⁴⁸ que regulamentou a Lei n.º. 6.494/1977 e considera o “estágio curricular”⁴⁹ um conjunto de [...] *atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, a serem proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio* (Art. 2º), diz Riani que tais atividades devem ser [...] *realizadas na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob a responsabilidade e coordenação de instituição de ensino*. (RIANI, 1996, p. 81)

Uma re-leitura da legislação permite identificar que uma forma diferenciada de Estágio Curricular Supervisionado poderia ter sido desenvolvida, uma vez que a regulamentação desta disciplina ficou a cargo da instituição formadora responsável pelos Cursos de Licenciatura. Entretanto, as atividades geralmente concentravam-se sob a responsabilidade dos professores ligados à área de Didática que as estruturaram de acordo com as suas concepções, não desenvolvendo um debate entre alunos, professores, acadêmicos e escolas participantes; intensificava-se, assim, um processo instrumental pelo qual era acionada a estrutura básica de planejamento, execução e avaliação, a partir de modelos tradicionais de ensino.

Segundo Almeida (1995) e Pimenta (1995), a situação se concretizou porque o Estágio Curricular Supervisionado se transformou muitas vezes, numa continuação das disciplinas de didática e de metodologia de ensino, formando blocos inseparáveis, pois os professores destas disciplinas eram os mesmos. Com isso, a avaliação do Estágio Curricular Supervisionado passou a ser centrada na capacidade de executar passos já vistos em outras disciplinas, os quais distanciados da realidade da escola, frequentemente não apresentavam resultados satisfatórios.

Na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/1996) já se observa algumas indicações inovadoras no currículo de formação de professores. Partindo de estudos

⁴⁸ BRASIL. Decreto n.º. 87.497, de 18 de agosto de 1982. Regulamenta a Lei n.º 6.494, de 07 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências. Brasília, DF, 18 de agosto. 1982. Disponível em <<http://www.prolei.inep.gov.br/exibir.do?URI=http%3A%2F%2Fwww.ufsm.br%2Fcpd%2Finep%2Fpr olei%2FDocumento%2F2698582020618222204>>. Acesso em 15 de dezembro de 2007.

⁴⁹ O Decreto estipula que o Estágio Curricular não pode ter duração inferior a seis meses.

recentes sobre a formação de professores, a LDB/1996 propõe a utilização de uma epistemologia da prática que valoriza as experiências vivenciadas pelos acadêmicos e centraliza as ações em atividades curriculares que buscam maior articulação entre teoria e prática. As Práticas de Ensino e dentro delas os Estágios Curriculares Supervisionados, passam a ser valorizadas não mais como uma possibilidade concreta de demonstrar a aquisição de conhecimentos teóricos, e sim, como uma forma de estabelecer uma relação mais coerente entre as duas modalidades de conhecimento a partir da convivência mais intensa com o cotidiano escolar.

Art. 61º. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 65º. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas. (BRASIL, 1996, p. 24)

Nesta mesma linha, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica aprovadas em 2002⁵⁰ através da Resolução CNE/CP nº. 1/2002, apresentam uma proposta curricular diferenciada, a ser assumida para a formação de todos os professores que atuarão na Educação Básica. Sob a denominação genérica de Prática de Ensino, essa disciplina deve ser desenvolvida já na primeira metade do curso; seu objetivo principal é possibilitar aos acadêmicos a reflexão sobre a escola e o trabalho docente, através de sua inserção gradativa no mundo do trabalho que possibilita a vivência de diferentes situações e práticas sob a responsabilidade e supervisão de distintos professores. Nesta perspectiva, o Estágio Curricular Supervisionado perde sua dimensão histórica de complementaridade, ainda que se mantenha como o momento em que o acadêmico assume

⁵⁰ Os Pareceres 1/2002 e 2/2002 fixam as normas para o currículo das licenciaturas e determinam formato e duração da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado.

efetivamente a regência de classe⁵¹. Essa dimensão curricular já era definida por Riani (1996) como a seguir referido:

O termo *estágio* é entendido de formas variadas, tais como aplicações teóricas em atividades práticas de projetos, regência, observação e participação; as atividades práticas dos participantes de cursos de atualização, aperfeiçoamento e extensão cultural [...]; atividades de extensão da universidade. É usado também com o sentido de *reciclagem*, termo que evitamos utilizar neste trabalho, por existirem outras interpretações diferentes para esta palavra, incompatíveis com nossos interesses. [...] Para nós, é geralmente considerado como a síntese dos estudos do aluno, suas experiências profissionais, concepção de mundo, de homem, e de desenvolvimento social. (RIANI, 1996, p. 56-57)

O Estágio Curricular Supervisionado, tomado com componente da Prática de Ensino, torna-se, então, o espaço curricular privilegiado de inserção dos acadêmicos no exercício da docência, sob a supervisão efetiva da instituição formadora; é o momento de buscar desenvolver práticas de ensino inovadoras, vinculadas não apenas aos saberes específicos a cada área de formação e aos saberes pedagógicos, adquiridos ao longo do curso, como ao conhecimento do ambiente escolar. Trata-se, talvez, do momento mais impactante da formação universitária, pois os acadêmicos são chamados a repensar e a reorganizar seus conhecimentos no sentido de planejar, desenvolver e avaliar seu processo de ensino dirigido a uma situação particular e única. Segundo Erineusa M. Silva (2005), o Estágio Curricular Supervisionado para os cursos de licenciatura é um programa de intervenção na realidade escolar que deve estar articulado ao Projeto Político-Pedagógico da escola e que deve superar a visão utilitarista tradicional que tem predominado nas Instituições de Ensino Superior. Neste sentido, ele pode imprimir ao processo de formação profissional de professores um caráter realmente inovador ao aproximar Universidade e Escola. Professores e estudantes universitários e professores e alunos das escolas. Por sua vez, para García e García (1997, p 140), as Práticas de Ensino inseridas na formação de professores significam uma situação de imersão em diferentes níveis de profundidade na vivência como docente. Os acadêmicos se aproximam de um mundo diferente, afastando-se da fragmentação disciplinar.

⁵¹ A definição legal de Prática de Ensino, da qual o Estágio Supervisionado seria um dos componentes, tem causado confusão no meio acadêmico devido à assimilação de uma denominação que perdurou por mais de 30 anos, que assimilava Prática de Ensino à Estágio Supervisionado. Diante disso, os educadores reunidos em entidades como o Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) e a Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) têm defendido uma concepção de Práticas Pedagógicas desenvolvidas ao longo do curso de Licenciatura, o que possibilitaria a gradativa inserção dos estudantes na realidade educacional e escolar; esses momentos de inserção culminariam no Estágio Supervisionado propriamente dito como o momento do exercício efetivo da regência de classe na escola, colocado preferencialmente nos semestres que antecedem a conclusão do curso. Esta concepção vem sendo adotada em vários projetos de Licenciatura propostos pelas Universidades.

Acima de tudo, o Estágio Curricular Supervisionado propõe uma ação reflexiva desenvolvida no campo prático envolvendo a realização de atividades cada vez mais complexas que demandam conhecimentos advindos da formação inicial e do envolvimento efetivo dos acadêmicos com a realidade escolar, durante o curso. Por isso, ele é vivido diferentemente para cada acadêmico, pois reúne variáveis importantes como: o nível de apreensão de conhecimentos no curso de formação e a capacidade de refletir sobre eles; as situações práticas vividas; as experiências anteriores ao curso ou obtidas durante o curso, que levaram a optar por aquela formação; as relações inter-pessoais criadas no próprio ambiente de estágio; as relações estabelecidas com o supervisor acadêmico.

Revelar as modificações de saberes e atitudes promovidas pelo processo educativo nos acadêmicos, ao longo dos anos do curso de graduação, parece-me ser o objetivo principal da vivência do Estágio Curricular Supervisionado. Logo, é imperativo que este processo seja o mediador entre conhecimentos, metodologia e processos de avaliação específicos da Educação Física, devendo refletir formas de pensar o mundo, a sociedade, o ser humano e a educação. Neste sentido, os referenciais do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura e a maneira como eles são entendidos pelos acadêmicos é de fundamental importância. Penso, então, que este caráter mediador vai além da instrumentação da qual fala Riani (1996) quando afirma que: *Através dos estágios, podemos instrumentalizar os alunos, despertando-os para a pesquisa científica, estimulando a criatividade, o senso crítico e a perspicácia dos estagiandos, e dando-lhes oportunidades de ações dinâmicas e proveitosas.* (RIANI, 1996, p. 122).

A dimensão organizativa que implica planejamento das atividades de ensino é assinalada por Pimenta (1995) ao afirmar que o trabalho profissional do professor é constituído pela [...] *tarefa de ensinar desde a organização, análise e decisão dos processos de ensino da aula, até a organização, análise e decisão de políticas de ensino e seus conseqüentes resultados no processo de educação enquanto humanização [...].* (PIMENTA, 1995, p. 63) Logo, o Estágio deveria privilegiar todas as funções citadas, considerando os aspectos organizacionais e a cultura da escola como um todo e não somente o que diz respeito à disciplina específica; a orientação epistemológica e ideológica definidora do modo pelo qual o Estágio será desenvolvido junto à Escola deveria, igualmente ser considerada.

Apesar de bastante disseminadas na academia as idéias dos autores acima referidos, as dimensões técnica e normativa da educação ainda são, geralmente, os aspectos mais valorizados nas atividades de Estágio Curricular Supervisionado, atrelados a uma visão

tecnicista e pragmática de educação e de ensino como condutora do processo de formação profissional. No caso específico da Educação Física, o que mais encontramos é a reprodução de atividades decorrentes da experiência anterior do acadêmico e do que viveu em seu curso de graduação; assim, a centralização no desenvolvimento do desporto de forma recreativa ou competitiva, a busca por trabalhar com exercícios diferentes parecem converter-se na atividade principal dos estagiários. Comparando diferentes cursos, Riani (1996) destaca que o Estágio Curricular Supervisionado configura-se como uma atividade “pronta”, da qual se espera que conduza os acadêmicos inseridos nas escolas a refletirem criticamente a partir das suas vivências, transformando-as em experiências que os levam a crescer pessoal e profissionalmente. O que ocorre, no entanto, é que eles geralmente apenas se limitam a realizar tarefas predeterminadas pelos professores ou pelas escolas. (RIANI, 1996, p. 35). A causa desse descompasso, como assinala Freitas (1996), seria o próprio desempenho dos professores de Estágio Curricular Supervisionado e Prática de Ensino que buscam orientar seus alunos na perspectiva de um conhecimento centrado no “como” ensinar os conteúdos a serem transmitidos.

Diante desse quadro não se pode estranhar a ausência de uma reflexão mais ampla sobre o papel da escola na sociedade durante as atividades do Estágio Curricular Supervisionado, pois é perceptível que acadêmicos e supervisores, tal como os professores da escola, não conseguem superar a cultura há anos dominante nas escolas. Esta realidade é confirmada por Chaves et al. (2003) ao indicarem que as Práticas de Ensino nos currículos de Educação Física no Brasil caracterizam-se predominantemente por uma orientação tradicional uma vez que diagnósticos e recomendações são mais utilizados do que as reflexões. É um ponto também assinalado por Borges (2005), que acentua ser a formação prática desenvolvida apenas ao final dos cursos, quando o estagiário é solicitado a pôr em prática os conhecimentos adquiridos durante o curso. O mesmo modelo de organização curricular é seguido por outros países como, por exemplo, a França, onde, os estagiários de Educação Física concentram-se na gestão da aula em suas dimensões organizacionais e relacionais, deixando de lado os conhecimentos teóricos e curriculares, percebidos como desnecessários para a atuação docente. (BRAU-ANTONY, 2005, p. 78)

Essas me parecem evidências de que o Estágio Curricular Supervisionado, de modo geral, reflete uma orientação acrítica e apolítica de educação; seus agentes principais, os supervisores, têm dificuldade em entender a educação escolar institucionalizada embora possa produzir mudanças, pauta-se pela necessidade de conservar valores sociais sustentados por um

modelo educacional tradicional. A aceitação do caráter idealizado da educação traduz uma visão ingênua sobre a função social da escola e é mais uma causa da orientação instrumental das atividades do Estágio Curricular Supervisionado, centrado na busca de um padrão “correto” ou “adequado” de se ministrar aulas. Para que uma mudança efetiva de rumos ocorra torna-se necessário orientar a educação dos futuros professores no sentido de reformulação profunda de seus objetivos, conteúdos, metodologias de ensino e processos de avaliação.

Outro elemento envolvido na discussão sobre o Estágio Curricular Supervisionado é seu papel na formação continuada dos professores das escolas nas quais é realizado. Tradicionalmente as escolas foram consideradas meras instituições de apoio ao processo de formação; nelas os estagiários desenvolveriam suas atividades, construiriam conhecimentos e delas se afastariam, levando – esperava-se – suas aprendizagens de volta aos cursos de formação. Ora, na realidade, a escola e seus professores também participam do Estágio Curricular Supervisionado de maneira ativa e, muitas vezes, são por ele influenciados. Ocorre que essa circunstância não é suficientemente debatida ou refletida como uma possibilidade de promover inovações nas escolas ou no sentido de contribuir para a formação permanente dos professores, estabelecida a partir da relação desses com os estagiários e da aproximação com a Universidade.

Segundo Silva et al. (2005), o Estágio Curricular Supervisionado deve configurar elemento significativo na formação de professores, permitindo a interação com as outras disciplinas e estabelecendo relações entre a atuação docente e as experiências dos alunos, de modo a auxiliar a organização curricular e a formação de uma identidade profissional competente. Neste sentido, caberia aos professores das escolas passarem de uma posição de meros expectadores para a de sujeitos conscientes, valendo-se do Estágio Curricular Supervisionado como um processo de formação permanente. Isto somente acontecerá com um envolvimento maior entre escolas e os cursos de formação, entre os supervisores de estágio e os professores. O elo entre as duas instâncias sempre será o estagiário, através de quem os cursos de licenciatura, cujos professores muitas vezes estão afastados da realidade escolar, poderão compreender melhor a escola e seu cotidiano assim como a escola poderá entender melhor o papel da universidade na sociedade brasileira.

As dificuldades que perturbam o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado decorrem de diversos fatores. O primeiro é a falta, na maioria das instituições escolares, de uma proposta pedagógica que caracterize a Educação Física escolar. Daí, como já discutido na sessão anterior, o enraizamento de uma dinâmica predominantemente voltada ao

esporte de perspectiva recreativa o que dificulta a implementação de qualquer outra atividade proposta pelos estagiários; estes, em geral, após algumas iniciativas no sentido de inovar, acabam por se acomodar à cultura instalada.

O segundo fator é perceptível principalmente em relação aos cursos noturnos de formação, uma vez que os acadêmicos devem se dirigir às escolas durante o dia para a realização do Estágio Curricular Supervisionado⁵². Tal dificuldade se acentua nos cursos de ensino superior que ocorrem no turno da noite; como observou Erineusa M. Silva (2005), os acadêmicos alunos de instituições privadas têm dificuldade em cumprir as tarefas acadêmicas, principalmente o Estágio Curricular Supervisionado, por precisarem trabalhar para manter-se e, inclusive, pagar o curso em dia. Por isso, a grande maioria do ensino superior privado no Brasil ocorre no turno da noite, pois possibilita aos acadêmicos o ingresso em estágios e trabalhos remunerados durante o dia e que servem exatamente para financiar seus estudos. Esta dicotomia torna-se complicada para o acadêmico que, muitas vezes, não compreende como pode lhe ser exigido um Estágio Curricular Supervisionado fora do horário noturno; em decorrência, muitos deles deixam seus empregos ou abandonam os próprios estágios, ou, o que é pior, desistem de completar o Curso de formação.

O terceiro fator dificultador relaciona-se à falta de autonomia que acompanha o estagiário nas suas atividades desde o planejamento até a execução e a avaliação do Estágio. Normalmente ele segue uma cartilha pré-organizada pelos professores da escola e pelo supervisor do estágio; tal fato contradiz muitos Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura que procuram desenvolver um espírito crítico e uma vivência mais autônoma dos acadêmicos. A quarta dificuldade é o acúmulo de tarefas acadêmicas que acompanham o estagiário em seus últimos semestres, tais como a confecção do Trabalho de Conclusão de Curso que demanda um grande dispêndio de tempo para a reflexão e de construção, além dos trabalhos e avaliações normais das demais disciplinas. A quinta dificuldade deve-se, especificamente no caso da área da Educação Física estudada nesta Tese, à falta de condições ou de interesse dos acadêmicos em perceber, inicialmente, a escola como uma possibilidade de intervenção profissional.

No rol dos fatores adversos, deve-se registrar também a dificuldade de inserção de estagiários nas classes de escolaridade inicial das escolas públicas da Rede Estadual de Ensino

⁵² a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 a Educação Física no ensino noturno passou a ser facultativa para as escolas. Com esta situação, a grande maioria das escolas deixou de oferecer esta disciplina neste turno.

do Rio Grande do Sul; embora a Educação Física seja disciplina obrigatória na escola básica desde 1971, a LDB de 1996, apesar de configurá-la como disciplina participante do Projeto Pedagógico das escolas, não torna obrigatória a presença de professor qualificado nos Anos iniciais do Ensino fundamental (1^a a 4^a séries); assim, na maioria das escolas estaduais, as atividades de Educação Física ainda são da responsabilidade de professor único, observando-se que também foram suprimidas ou reduzidas nas escolas da rede privada. No caso da Educação Infantil, as aulas de Educação Física são ministradas por professores especializados nesta habilitação. Tal situação pode ser explicada pelo entendimento de uma suposição inicial: a de que a aprendizagem dos estagiários acontece prioritariamente através da relação existente com o professor da escola. Sem a figura deste personagem não existiria o diálogo na busca de superação dos problemas do cotidiano. Evitou-se, então, durante muito tempo que o estagiário de educação física estabelecesse suas atividades neste nível de escolaridade na rede pública estadual de ensino por entender-se que suas aprendizagens seriam dificultadas por não haver um supervisor local (professor da escola) especializado na área.

Arrolar a série de fatores que, em muitos casos, restringem a eficácia do Estágio Supervisionado, não significa desacreditar de suas possibilidades formativas. Penso que o Estágio Curricular Supervisionado possibilita alterar a visão do acadêmico sobre a escola, a educação e a Educação Física. A vivência do processo abre-lhe novos horizontes ao transferir o enfoque herdado da experiência como aluno da educação básica para a perspectiva do futuro professor; ao permitir a elaboração da reflexão a partir dos referenciais teóricos fornecidos pelas disciplinas desenvolvidos concomitante com as atividades de aproximação da escola, como as Práticas Pedagógicas e como o próprio Estágio Curricular Supervisionado.

Acredito sim em fomentar um processo que promova a Educação Física como efetiva disciplina na escola, de modo a alcançar objetivos de ensino e aprendizagens relevantes, desenvolvendo o pensamento crítico e a autonomia nos alunos, a socialização e a humanização na instituição escolar. Para tanto, talvez seja fundamental estabelecer um processo mais eficiente, voltado a reconstruir as práticas escolares a partir da comunidade que a envolve, com base em planejamento, execução e avaliação mais adequados à realidade, envolvendo os agentes como co-participantes; tal processo deveria iniciar-se pelos próprios professores no interior de suas escolas, os quais não conseguem, muitas vezes, nem sequer fazer-se ouvir durante suas aulas, quando a comunicação em busca de afirmação é dificultada pelas resistências dos alunos ou simplesmente substituída pelas informações fornecidas pela mídia eletrônica.

Acredito igualmente que o Estágio Curricular Supervisionado pode se transformar no fator motivador para efetivação de uma formação permanente quando envolver leituras, observações, discussões e reflexão acadêmica entre os estagiários e supervisores e desses com os professores da escola. A disciplina assumiria, então, a centralidade na formação de professores vindo até mesmo a alterar significativamente a forma como acadêmicos e professores concebem a educação, a escola e a Educação Física. Com isso, torna-se possível transformar as práticas pedagógicas da própria escola, desde que haja sensibilização e uma construção coletiva neste sentido. Nesta perspectiva, passei a repensar o formato do Estágio Curricular assumido atualmente pelo Curso de Licenciatura promovido pelo IPA. Para tanto, apoiei-me na contribuição de alguns teóricos da educação e considerei as novas possibilidades de inovação abertas pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental e também, a contribuição dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da Educação Física (BRASIL/MEC, 1998).

3.2.UM ESTUDO EXPLORATÓRIO: OS DISCURSOS DO COTIDIANO⁵³

Como etapa inicial da pretendida construção do novo modelo de Estágio Supervisionado, desenvolvi um estudo exploratório junto a acadêmicos formandos de Educação Física, Supervisores de Estágio do IPA, professores e equipe diretiva de escola de ensino fundamental, com o objetivo de conhecer suas opiniões, assim como detectar problemas por eles identificados, a respeito do Estágio Supervisionado. Os resultados desse estudo, obtidos através de uma série de entrevistas individuais, foram importante subsídio para pensar a construção da proposta de organização de Estágio Supervisionado objeto desta Tese. Neste sentido, considero relevante apresentar uma síntese do estudo, destacando os pontos que considero os mais relevantes, extraídos das entrevistas realizadas.

Percepções sobre a escola

A escola foi identificada como uma instituição que se afastou do processo reflexivo, estabelecendo um cotidiano de reprodução de conhecimentos centrada numa prática diretiva e no desenvolvimento de um conhecimento estanque; o controle da aprendizagem é feito através

⁵³ Parte deste estudo foi apresentado no XV CONBRACE e II CONICE, em Recife, 2007 com o título de “O Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Educação Física do IPA: a visão dos sujeitos envolvidos” juntamente com outros trabalhos que envolviam as práticas de ensino e a formação de professores de EF.

da avaliação quantitativa, em busca de melhores índices nacionais sobre a educação no Brasil. Para os respondentes, a escola abdicou de sua função de socializar, através de uma educação geral, no sentido de formar um cidadão crítico, reflexivo e autônomo, a partir da apropriação de diferentes conhecimentos sobre várias áreas acadêmicas; a escola tornou-se um “depósito” de alunos e, sem sequer atender convenientemente seja essa educação geral, seja uma formação voltada para o trabalho, se vê solicitada a ocupar-se com a educação de valores, atitudes, aspectos éticos e morais que antes cabiam mais especificamente à família.

Os entrevistados também apontaram as principais diferenças entre os dois tipos de escola existentes: a pública e a privada, quais sejam: o grau de autonomia maior ou menor dos professores e a participação mais efetiva da comunidade escolar no processo de tomada de decisões, o que, por sua vez, facilita ou dificulta ser ela um local de inovação educativa. As escolas apareceram também como o campo fértil de intervenção para as instituições formadoras, possibilitando aprendizado aos acadêmicos e aos professores.

Este diagnóstico sobre a escola nos leva a refletir quão distante está a escola real das análises da pedagogia crítica que assume a idéia de uma educação não neutra, de caráter político, que prega uma autonomia dos professores na busca de ensino mais reflexivo e crítico, combatendo, portanto, a instrumentalização e a diretividade características do modelo de educação que responde ao sistema capitalista. Na perspectiva crítica, a escola se mantém dialeticamente como uma instituição que ao mesmo tempo reproduz a cultura social e econômica vigente e torna-se uma possibilidade de resistência a este modelo.

Educação Física escolar

Em relação à Educação Física escolar, os sujeitos entrevistados afirmaram que ela auxilia na configuração de uma educação em prol de uma sociedade mais cooperativa e na busca da resolução de conflitos pessoais pela sua dinâmica relacional. Esta perspectiva, porém, a mantém afastada da rotina que envolve as outras disciplinas, centradas no ensino de um conhecimento teórico específico; por isso, ela é uma disciplina desvalorizada e adquire uma dimensão compensatória ao esforço cognitivo dos alunos. Para os respondentes esta é uma realidade presente principalmente na escola pública na qual se observa constantemente a junção de turmas sobrecarregando as aulas quando faltam professores. Dado o seu papel de simples coadjuvante, que não consegue se articular como uma disciplina que traz alguma aprendizagem concreta, a reprovação em Educação Física quase inexistente. O esporte

desenvolvido de forma recreativa é, em geral, o conteúdo principal das aulas; além de não necessitar de um planejamento prévio consistente, utiliza um espaço já existente na escola que é a quadra poliesportiva, que pode acolher um grande número de alunos em forma de rodízio, o que mantém reduzidas as resistências dos alunos às aulas. Como alternativa os respondentes alunos acadêmicos propuseram trabalhar questões ligadas à saúde, à qualidade de vida e à atividade física como as ginásticas e o desenvolvimento de aspectos fisiológicos, sem dúvida, influenciados por sua própria formação acadêmica. Ao mesmo tempo, lembram que a maioria das propostas inovadoras trazidas por eles provoca certo desconforto para os professores das escolas, que se utilizam basicamente de suas experiências para construir as práticas pedagógicas. As respostas destacam, ainda, que a Educação Física apresenta uma heterogeneidade de propostas e de atividades, em geral, sem um planejamento adequado no seu cotidiano.

Aqui se identifica claramente a idéia de que a Educação Física pode colaborar com a formação humana de maneira competente, desde que vá além das práticas de cunho recreativo; isto implicaria valer-se de estratégias que proporcionam ao aluno refletir a respeito de seu próprio corpo, das possibilidades de praticar as diferentes atividades pertencentes à cultura corporal do movimento, reconhecendo a relevância do exercício físico para seu crescimento harmonioso.

Estágio Curricular Supervisionado

Já em relação ao Estágio Curricular Supervisionado, este foi considerado como uma atividade complementar ao processo de formação inicial; essa resposta caracteriza a dicotomia teoria-prática já discutida em capítulo anterior. É ainda predominante a ótica da aplicação de conhecimentos aprendidos no Curso através de tarefas pré-determinadas pelos professores nas escolas. Apesar de o Estágio Curricular Supervisionado ser uma ponte entre a universidade e a escola, ele não garante uma formação permanente nos professores das escolas nem uma transformação da Educação Física escolar. Os registros das atividades realizadas durante o estágio foram considerados deficientes assim como superficiais são os relatórios de estágio. A relação existente entre os professores da escola e os estagiários foi o ponto considerado o mais relevante para a aprendizagem. Quando há uma boa interação entre eles existe a possibilidade de desenvolvimento pessoal e profissional maior, podendo chegar até à inovação de atividades. Mesmo que tenham de organizar seus horários de acordo com a localização da instituição de ensino e apesar da sobrecarga de trabalho e estudo, os estagiários oxigenam a

escola. Como os professores, eles também têm dificuldades de trabalhar coletivamente e acomodam-se quando não conseguem aplicar suas idéias. Apesar disso, é nesse momento que os estagiários constroem sua identidade profissional, pois é visível a alteração do perfil dos acadêmicos, após o estágio.

Uma visão tradicional de Estágio Curricular Supervisionado se faz presente na fala de supervisores, professores, estagiários e direção da escola quando se referem à complementaridade no processo de formação inicial e quando se referem à adaptação a atividades já desenvolvidas na escola. Em direção contrária, procuramos, nesta Tese, superar tais limitações atuando através de uma construção coletiva em busca da ampliação das atividades disciplinares, de uma maior autonomia aos estagiários e da conscientização sobre a necessidade de manutenção de uma formação permanente dos professores da escola a partir do seu próprio cotidiano.

Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Educação Física do IPA

Em primeiro lugar é importante destacar que os supervisores de estágio, os estagiários e os professores entrevistados trouxeram muitas contribuições iniciais para se compreender o Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Educação Física do IPA; entretanto, foi perceptível certo distanciamento da direção da escola em relação a essa atividade, pois somente tem contato com ela quando algo dá errado.

O Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Educação Física do IPA é considerado como uma atividade ainda complementar ao processo de formação inicial, com uma visão de aplicação de conhecimentos através de tarefas pré-determinadas pelos supervisores ou pelos professores da escola, mas que auxilia a construir uma identidade profissional, pois altera visivelmente o perfil do acadêmico. O estágio instiga a busca de novos conhecimentos pelos estagiários e faz uma ponte entre a universidade e a escola. Porém, ele apresenta dificuldades em contribuir para uma formação permanente dos professores das escolas e, conseqüentemente, para uma transformação da Educação Física escolar.

Mesmo sem discutir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, antecipar o período do Estágio Curricular Supervisionado desde a metade do Curso parece uma forma de melhorar a formação e colocar em cheque a dicotomia teoria-prática que é tanto discutida no meio acadêmico.

Já para os respondentes acadêmicos que participaram da pesquisa, o Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Educação Física do IPA faz com que o acadêmico se aproxime muito do cotidiano escolar, entretanto, ainda é considerado muito tecnicista, pois trabalha basicamente com a metodologia em aula o que pode não estar gerando uma reflexão necessária ao estagiário. Talvez seja melhor pensar que o Estágio Curricular Supervisionado amplie sua dinâmica para uma compreensão maior sobre a escola e a educação a partir de um pensamento autônomo e emancipatório.

Como pontos negativos no Estágio Curricular Supervisionado foram destacados: o aumento de problemas com as escolas e os professores; a heterogeneidade das escolas fazendo com que cada supervisor tenha procedimentos diferenciados para cada uma delas; a reprodução das atividades vivenciadas no Curso de Educação Física pelos estagiários; os temas dos Trabalhos de Conclusão de Curso se voltarem a outras áreas não ligadas à educação e a escola, e a utilização de mais de um estagiário por turma o que poderia levar a mascarar o projeto pedagógico da própria escola. Também foram apontados como problemas a falta de profundidade do relatório de estágio que poderia ser construído como uma ação acadêmica pelo menos em nível de relato de experiência.

Os professores das escolas foram referidos por todos os grupos de sujeitos entrevistados como peças-chave para o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado, pois é através deles que ocorrem as principais interações formativas dos acadêmicos e os contatos com os supervisores. São eles que determinam como é a Educação Física escolar, quais seus conteúdos, a metodologia a ser utilizada e como os alunos serão avaliados. Ao mesmo tempo, os entrevistados reforçaram que os professores são desvalorizados econômica e socialmente. Sua ação profissional foi se precarizando em função da ampliação do número de alunos por turma, da redução das reuniões e dos conselhos de classe nas escolas, da redução do tempo de planejamento e de avaliação e do esgotamento das condições financeiras e administrativas que o auxiliavam na sua formação permanente. Com isso a sua prática pedagógica foi adaptando-se à sua experiência e às pressões culturais como é o caso da utilização do esporte como forma hegemônica de atividades para as aulas e de forma recreativa como pressionam os alunos. Em geral, os professores fazem mais de uma jornada de trabalho podendo ser na mesma função ou em outra. Na escola privada o professor é mais presente e mais articulado ao projeto pedagógico da instituição, enquanto na escola pública, embora tenha mais autonomia, costuma ausentar-se com mais frequência das aulas que deve ministrar.

Para os entrevistados, os professores de Educação Física normalmente constroem uma relação de afetividade muito boa com os alunos e, às vezes, são mesmo identificados como amigos, embora essa relação possa ser paternalista ou significar que o professor cede às pressões por uma determinada atividade nas aulas. Apesar disso, sentem-se impotentes quando não atingem os objetivos da escola como a socialização e o próprio aprendizado do esporte.

Os professores entrevistados afirmaram que o Estágio Curricular Supervisionado os faz refletir sobre os seus próprios processos de ensino. Mesmo assim, em diferentes momentos eles sentem insegurança nesta relação, pois não sabem como lidar no sentido de elaborarem uma nova proposta de trabalho. Eles são responsáveis pelo planejamento inicial da disciplina, ao que normalmente os acadêmicos se adaptam. Foi sugerido que ocorressem reuniões sistemáticas entre os envolvidos para estar re-avaliando o processo constantemente. A maior crítica trazida pelos professores, entretanto, centra-se na visão de que o Estágio Curricular Supervisionado não resolve os problemas cotidianos da escola o que demonstra um afastamento entre a formação e a realidade escolar.

Também foi trazida a idéia de que a supervisão do Estágio Curricular Supervisionado da Educação Física é mais efetiva do que aquela de outros cursos e que grande parte das escolas conveniadas dão prioridade ao processo de trabalho desenvolvido pelo IPA; afirmou-se que nele que se incorporam elementos de ensino-aprendizagem, pois existe uma inserção efetiva no ambiente escolar tanto em quantidade como em diversidade, uma vez que os acadêmicos não podem realizar os dois semestres de Estágio na mesma escola.

Os supervisores são professores experientes com formação acadêmica e com comprometimento com a disciplina. Suas qualidades estão ligadas a uma boa observação, a uma construção de uma relação de confiança com os estagiários e com as escolas, a uma disponibilidade e uma mobilidade dentro da cidade. São eles que montam o cenário onde os acadêmicos irão intervir e organizam o processo de reflexão através dos encontros semanais com os estagiários. Devem ser intuitivos quanto a possíveis problemas que irão acontecer. Formam uma coletividade que se ajuda mutuamente, demonstrando um processo coletivo e de pensamento único. Eles podem intervir respeitosamente no ambiente escolar e até mesmo sugerir e auxiliar na construção da disciplina de Educação Física na escola.

Quanto aos estagiários entrevistados, manifestaram que tinham sua ação limitada pelos professores, do que decorre perda de autonomia; muitos deles chegariam ao Estágio sem uma visão clara sobre o fato de que a Educação Física escolar está, geralmente, cumprindo seu papel básico reprodutivo das atividades orientadas pelos professores ou pelas disciplinas do

Curso. Foi reiterado que, em geral, eles não participavam de reuniões e de conselhos de classe a não ser que necessitassem de horas para complementar seu estágio. Também apontaram que desconhecem o mercado de trabalho e que aquela era a primeira oportunidade de visualizarem-se como profissionais da educação. A situação torna de difícil adaptação no primeiro mês de trabalho dos estagiários na escola. Apesar das dificuldades apontadas, foi afirmado que os estagiários deveriam extrapolar a aula e vivenciar a escola como um todo, serem dinâmicos, claros e objetivos, mostrarem postura profissional, dominar os conhecimentos trabalhados, ter boa relação com os alunos, dominar e liderar turmas, auxiliar nas aulas e utilizar o sistema de avaliação da escola.

Esse conjunto de informações recolhidas junto aos diretamente envolvidos nas atividades do campo, foi precioso para orientar minha concepção de um novo modelo a ser experimentado no Estágio Curricular de Educação Física a ser desenvolvido em 2006.

3.3. UMA NOVA PERSPECTIVA PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ORIENTAÇÕES TEÓRICAS E DECISÕES DO PESQUISADOR

Parece-me evidente que a crise da Educação Física anunciada por Medina⁵⁴ (1981) no início dos anos oitenta continua presente nos dias atuais. Sem havermos superado os desafios que a modernidade e o neoliberalismo nos impuseram, continuamos discutindo propostas pedagógicas históricas da Educação Física sem nos darmos conta de que sua prática e seu cotidiano foram alterados; não percebemos que uma outra crise foi instaurada em função de nos envolvermos com uma disciplina escolar sem objetivos claros, sem conteúdos específicos, com uma metodologia diversificada e sem uma efetiva avaliação, cuja necessária superação já foi anunciada. Neste sentido, busquei os apoios teóricos e as referências da prática em torno de um modelo de Educação Física escolar capaz de promover mudanças, em função de objetivos maiores propostos à educação, coerentes com sua função de transformação social. Essa busca proporcionou-me não apenas o exercício da crítica em nível do discurso teórico, mas também o entendimento das possibilidades de construção de uma práxis no terreno da prática acadêmica e escolar.

⁵⁴ Foi utilizado neste trabalho a 5ª edição de 1986.

O caminho escolhido para tal orientou-se na dimensão da pedagogia crítica e de uma abordagem metodológica orientada por pressupostos da pesquisa participante e da investigação-ação, proposta por Elliot, entendendo o movimento humano a partir de uma complexidade de significados relacionados à construção de uma postura educadora transformadora, considerando situações opressivas vividas pelos sujeitos sociais. Isto implica repensar o ensino da Educação Física pressupor mudança de mentalidades e práticas educativas conseqüentes; significa alinhar-se teoricamente com os objetivos da escola básica voltada à socialização e à formação de um cidadão crítico e autônomo, consciente da necessidade de participar efetivamente de uma sociedade em transformação, através da aprendizagem da cultura e da ciência produzidas no contexto social. Para tanto, o espírito e o formato das aulas deve ser alterado, de modo a que a disciplina deixe de se constituir na e para a escola como uma atividade prática quase que extra-curricular, praticamente excluída do projeto curricular e desvalorizada no sistema de ensino.

Por certo, a Educação Física como disciplina tem características diferenciadas da maioria das outras disciplinas escolares: não está sujeita a um conteúdo específico de orientação teórica e trata de forma diferente a questão da socialização que acontece em um espaço diferente da sala de aula tradicional. Sua prática pedagógica costumeira envolve um trabalho corporal intenso, infelizmente acompanhada por uma reflexão mínima e, muitas vezes, inconsciente. Como então a Educação Física escolar pode aproximar-se das funções hoje exigidas da escola?

Neste sentido, Faria Júnior e Faria (1999) evidenciam que:

Entre os ‘objetivos gerais de educação física’ no ensino fundamental, gostaríamos de destacar: a participação em atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e dos outros, sem que se discrimine ninguém por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais; a adoção de atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade em situações lúdicas e esportivas, repudiando qualquer espécie de violência; o conhecimento, a valorização, o respeito e o usufruto da pluralidade de manifestações de cultura corporal do Brasil e do mundo, percebendo-as como recurso valioso para a integração entre pessoas e entre diferentes grupos sociais. (FARIA JUNIOR E FARIA, 1999, p. 356)

Para Kunz (1998) o ensino da Educação Física está ligado à introdução e à capacitação dos alunos na cultura de movimentos a partir de suas realidades através de uma formação “instrumental-formativa” em busca de uma cidadania crítica e emancipada. Já de acordo com João Batista Freire (1999):

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

- a – Conhecimento do próprio corpo;
- b – Conhecimento do meio ambiente (natural e social);
- c – Cultura específica de Educação Física. (FREIRE, 1999, p. 78)

Corroborando o entendimento desses autores, Galvão et al. (2005) definem:

Compreendemos que a Educação Física é uma prática pedagógica que trata da Cultura Corporal de Movimento. Neste sentido, nossa preocupação central é com a prática pedagógica que caracteriza a Educação Básica. Pensamos que o objetivo principal da Educação Física escolar é introduzir e integrar os alunos na Cultura Corporal de Movimento, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, formando os cidadãos que irão usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as manifestações que caracterizam essa área, como o Jogo, o Esporte, a Dança, a Ginástica e a Luta. (GALVÃO ET AL., 2005, p. 34)

Apoiando-me nas proposições dos diferentes autores, assumi o pressuposto de que a Educação Física tem seu objeto de estudo e de profissionalização no movimento humano, embora ciente de que historicamente existem diferentes maneiras de abordar esse objeto, como já discutido no Capítulo II. Nessa discussão, posicionei-me criticamente em relação à corrente teórica que considera ser o movimento humano o objeto da Educação Física, com base em pressupostos oriundos da medicina, da biologia, da anatomia, da fisiologia, da cinesiologia e do treinamento esportivo. Percebo que ela desconsidera os contextos vividos na escola e utiliza somente conhecimentos empíricos advindos de pesquisas experimentais que reforçam a idéia de neutralidade científica e a generalização de dados. Disso decorre que a Educação Física escolar se apresenta enfraquecida culturalmente, pois não se ocupa em proporcionar uma reflexão sobre o mundo; limita-se a reproduzir uma atividade prioritária (o esporte) descontextualizada de sua construção histórica e social. Ainda que teoricamente tenha implícitas as dimensões de socialização e da relação saúde-educação, essa posição mascara a realidade, ao não enfatizar, junto aos alunos, o desenvolvimento de uma postura social alicerçada na convivência harmoniosa de uma sociedade igualitária.

Tal como falam Rangel et al. (2005a):

A escola, enquanto instituição na qual o saber deve ser sistematizado, transmitido, apreendido, compreendido e transformado democraticamente, tem provocado, entre aqueles responsáveis pelas mudanças, dúvidas e conflitos. Dúvidas e conflitos diante de como deve agir com os alunos numa sociedade em que a exclusão é um fator preocupante.

O acesso aos conhecimentos da Educação Física deve constituir-se em direito e instrumento de transformação individual e coletiva, na busca da superação das desigualdades sociais, do exercício da justiça e da liberdade, da constituição de atitudes éticas de cooperação e de solidariedade. (RANGEL ET AL. (2005a, p. 38)

Acredito que a possibilidade de ampliar o âmbito de ação pretendido por a referida corrente teórica estaria na adoção dos pressupostos da pedagogia crítica que propõe educar no sentido de conscientizar a comunidade escolar sobre o papel da educação, da escola e da própria Educação Física. Para desenvolver esta Tese, configurei esta possibilidade como o de uma construção coletiva, a partir das vivências dos alunos, de uma disciplina cujos conteúdos são relevantes para suas aprendizagens, mas da qual não se exclua o desenvolvimento de técnicas, considerando-as como estratégias para estimular a socialização.

Nessa perspectiva, o primeiro desafio a ser enfrentado em relação à inovação pretendida resulta da pergunta: o que ensinar na Educação Física escolar?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) sugerem blocos divididos em Conhecimento sobre o Corpo; Atividades Rítmicas e Expressivas; e os Esportes, Jogos, Lutas e Ginástica.

CONHECIMENTOS SOBRE O CORPO

Este bloco diz respeito aos conhecimentos e conquistas individuais que subsidiam as práticas corporais expressas nos outros dois blocos e que dão recursos para o indivíduo gerenciar sua atividade corporal de forma autônoma. O corpo é compreendido não como um amontoado de partes e aparelhos, mas sim como um organismo integrado, como um corpo vivo, que interage com o meio físico e cultural, que sente dor, prazer, alegria, medo, etc. Para se conhecer o corpo, abordam-se os conhecimentos anatômicos, fisiológicos, biomecânicos e bioquímicos que capacitam a análise crítica dos programas de atividade física e o estabelecimento de critérios para julgamento, escolha e realização de atividades corporais saudáveis. Esses conhecimentos são tratados de maneira simplificada, abordando-se apenas os aspectos básicos. No ciclo final da escolaridade obrigatória podem ser ampliados e aprofundados. É importante ressaltar que os conteúdos deste bloco estão contextualizados nas atividades corporais desenvolvidas. Ou seja, ganham sentido na abordagem simultânea de conceitos, atitudes e procedimentos ao fazer, compreender, sentir e falar sobre as possibilidades e necessidades corporais. (BRASIL, 1998, p. 68-69)

ESPORTES, JOGOS, LUTAS E GINÁSTICAS

Tentar definir critérios para delimitar cada uma destas práticas corporais È tarefa arriscada, pois as sutis interseções, semelhanças e diferenças entre uma e outra estão vinculadas ao contexto em que são exercidas. Existem inúmeras tentativas de circunscrever conceitualmente cada uma delas, a partir de diferentes pressupostos teóricos, mas até hoje não se chegou a um consenso.

As delimitações utilizadas no presente documento têm o intuito de tornar viável ao professor e à escola operacionalizar e sistematizar os conteúdos da forma mais abrangente, diversificada e articulada possível. Assim, considera-se esporte as práticas em que são adotadas regras de caráter oficial e competitivo, organizadas em federações regionais, nacionais e internacionais que regulamentam a atuação amadora e a profissional. [...]

Os jogos podem ter uma flexibilidade maior nas regulamentações, que são adaptadas em função das condições de espaço e material disponíveis, do número de participantes, entre outros. São exercidos com um caráter competitivo, cooperativo ou recreativo em situações festivas, comemorativas, de confraternização ou ainda no cotidiano, como simples passatempo e diversão. [...]

As lutas são disputas em que o(s) oponente(s) deve(m) ser subjugado(s), com técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa. Caracterizam-se por uma regulamentação específica a fim de punir atitudes de violência e de deslealdade. [...]

As ginásticas são técnicas de trabalho corporal que, de modo geral, assumem um caráter individualizado com finalidades diversas. Por exemplo, pode ser feita como preparação para outras modalidades, como relaxamento, para manutenção ou recuperação da saúde ou ainda de forma recreativa, competitiva e de convívio social. Envolvem ou não a utilização de materiais e aparelhos, podendo ocorrer em espaços fechados, ao ar livre e na água. Cabe ressaltar que são um conteúdo que tem uma relação privilegiada com o bloco “conhecimentos sobre o corpo”, pois nas atividades ginásticas esses conhecimentos se explicitam com bastante clareza. [...] (BRASIL, 1998, p. 70-71)

ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS

Em princípio, é relevante sublinhar que todas as práticas da cultura corporal de movimento, mais ou menos explicitamente, possuem expressividade e ritmo. Em relação à expressão essas práticas se constituem em códigos simbólicos, por meio dos quais a vivência individual do ser humano, em interação com os valores e conceitos do ambiente sociocultural, produz a possibilidade de comunicação por gestos e posturas. Em relação ao ritmo, desde a respiração até a execução de movimentos mais complexos, se requer um ajuste com referência no espaço e no tempo, envolvendo, portanto, um ritmo ou uma pulsação. (BRASIL, 1998, p. 71)

Ao refletir sobre a necessidade de definir essas atividades, considero que talvez a proposta teórica mais próxima da prática cotidiana da Educação Física escolar nos dias de hoje pudesse estar vinculada aos Parâmetros Curriculares Nacionais que sugerem os conteúdos a serem trabalhados na disciplina.

Os conteúdos são apresentados segundo sua categoria conceitual (fatos, conceitos e princípios), procedimental (ligados ao fazer) e atitudinal (normas, valores e atitudes). Os conteúdos conceituais e procedimentais mantêm uma grande proximidade, na medida em que o objeto central da cultura corporal de movimento gira em torno do fazer, do compreender e do sentir com o corpo. Incluem-se nessas categorias os próprios processos de aprendizagem, organização e avaliação. Os conteúdos atitudinais apresentam-se como objetos de ensino e aprendizagem, e apontam para a necessidade de o aluno vivenciá-los de modo concreto no cotidiano escolar, buscando minimizar a construção de valores e atitudes por meio do “currículo oculto”. (BRASIL, 1998, p. 19)

Pode-se considerar que existe um discurso crítico e emancipatório nos Parâmetros Curriculares Nacionais ao referir uma gama de elementos voltados à construção da cidadania e propor maior harmonização entre os objetivos da escola e os da Educação Física; isto é perceptível nas sugestões quanto aos conteúdos conceituais que acentuam as perspectivas de sociedade, de política, de economia, de cultura, entre outros. Trata-se, sem dúvida, de conteúdos relevantes, mas, para que sejam efetivamente ensinados, dependem muito da formação dos professores da escola. Quantos desses professores sentem-se capazes de trabalhar com atividades rítmicas ou lutas? Quais os conteúdos específicos a serem ministrados quando se fala em conhecimento do corpo? Estes questionamentos surgem facilmente após observar aulas em que os professores sentem-se mais seguros trabalhando esportes e ginásticas, conteúdos mais tradicionais na escola, o que indica a necessidade urgente de estabelecer processos de reeducação dos professores. É necessário prover-lhes uma formação inicial voltada para aquisição de novos conhecimentos que os capacite a compreender a sociedade atual e como a escola se insere neste processo, o que poderá, dentro de alguns anos, surtir efeito benéfico sobre a Educação Física escolar. Mas como influenciar o aqui e o agora? A questão que me preocupou e que moveu minha proposta de trabalho é a urgência da mudança e o quanto poderia ela ser estimulada através de uma experiência de estudos e reflexões coletivas envolvendo o que ensinar.

Outro desafio para a mudança no ensino é de cunho metodológico. Como realizar estas transformações se culturalmente a Educação Física é colocada em segundo plano na escola? Não existem a curto prazo no meu entender, “fórmulas” para promover a conscientização dos sujeitos e a democratização do ensino. Minha modesta sugestão: ousadia para tentar, diálogo, paciência e obstinação para continuar, sempre respeitando a comunidade escolar, envolvendo a equipe dirigente, os outros professores, os pais, mas, principalmente aos alunos. Minha hipótese de trabalho: se conseguirmos imprimir algumas mudanças significativas no modelo de

ensino utilizado pelos professores, na postura dos alunos quanto à importância de aprender algo na Educação Física e à necessidade de comportamentos adequados às suas práticas, se for garantido o respeito da equipe dirigente da escola quanto aos espaços físicos e pedagógicos para a Educação Física, já se registrará um avanço substancial.

Ainda em relação à escolha metodológica, outro desafio para a Educação Física escolar: como desenvolver a reflexão e o aprendizado cognitivo através de atividades eminentemente práticas? Como trabalhar as noções teóricas que embasam o movimento corporal? Como ensinar a diferença entre resistência anaeróbica e resistência aeróbica para os alunos? Não se trata, certamente, de conseguir a adesão dos alunos transferindo nossas atividades para as salas de aula. A sugestão de nossa proposta de trabalho foi a de que os conteúdos teóricos fossem vivenciados na prática, que os alunos percebessem através da atividade física e da reflexão, as possibilidades corporais existentes, sejam elas produzidas culturalmente, sejam elas produto dos estudos científicos. Serão necessárias aulas teóricas de reflexão específicas? Acredito que sim, mas a prioridade é trabalhar com o movimento humano. Esta é a característica principal desta disciplina. Como afirma João Batista Freire (1992):

No meu entender, a Educação Física não é apenas educação do ou pelo movimento: é educação de corpo inteiro, entendendo-se, por isso, um corpo em relação com outros corpos e objetos, no espaço. Educar corporalmente uma pessoa não significa provê-la de movimentos qualitativamente melhores, apenas. Significa também educá-la para não se movimentar, sendo necessário para isso promover-se tensões e relaxamentos, fazer e não-fazer. (FREIRE, 1992, p. 84)

Um último, mas igualmente grande desafio: contribuir para fazer avançar a consciência crítica dos próprios professores em relação ao mundo que os cerca, levando-os a compreender a função social da escola e como a Educação Física pode colaborar para a efetiva educação dos alunos. Desse avanço intelectual e ético resultarão as capacidades de selecionar conteúdos significativos para a formação e de utilizar metodologias mais participativas e democráticas; de re-avaliar continuamente seu próprio desempenho como professor e de compreender a avaliação da aprendizagem como um processo contínuo que envolve desde os aspectos motores ligados à qualidade dos movimentos aprendidos, passando pela socialização e integração dos alunos em aula e pelo aprendizado cognitivo efetivado.

Esta é a Educação Física que me serve de referência e de modelo para a escola, bem diferente do que tenho assistido nas instituições escolares e no diálogo com os acadêmicos do Curso de Educação Física. Talvez seja utópica esta idéia, porém, não mais consigo aceitar com facilidade que os estagiários cheguem às escolas depois de dois anos de formação e ainda

desenvolvam o modelo esportivo-recreativo que normalmente vivenciaram como alunos e não consigam alterar esta situação.

Sem pretensões de deter uma verdade única, mas movido por meu entusiasmo pela educação dispensada por minha área de trabalho, aventurei-me nesse caminho, consciente de minhas limitações, porém disposto a enfrentar o desafio de colaborar, mesmo que modestamente, para formar novos professores comprometidos e igualmente dispostos a trabalhar numa dimensão de inovação do ensino de Educação Física em nossas escolas.

Minha decisão encontrou apoio em vários fatores: por um lado, a falta de clareza da Resolução CNE/CP nº. 1/2002 ao especificar as características da Prática de Ensino, aliada à minha experiência de supervisor; por outro, o fato de encontrar-se o Estágio Curricular Supervisionado ainda em fase inicial de reformulação nos currículos das licenciaturas, mostrando-me existir um espaço aberto à proposição de novas organizações para esta atividade. Tais propostas precisariam, contudo, atentar para a complexidade do processo de formação profissional para a docência, levando em conta a importância de pensar o Estágio Curricular Supervisionado como um momento privilegiado para o envolvimento efetivo dos próprios estudantes na reflexão sobre a Educação Física escolar. Para tanto, exige-se o abandono definitivo de posicionamentos centrados na autoridade do professor formador. Foi neste sentido que caminhou a experiência desta Tese, resultado da conjugação do ensino e da investigação na intenção de construir uma nova realidade formativa dos professores de Educação Física, a qual poderia configurar-se como alternativa a ser empregada em situações futuras do mesmo gênero.

A possibilidade de estabelecer relações entre as idéias discutidas com os autores alinhados na perspectiva das teorias educacionais críticas e o que declararam os sujeitos entrevistados em Estudo Exploratório previamente realizado, auxiliou-me a direcionar o formato inicial que iria orientar o alcance da meta estabelecida para a Tese: **a construção coletiva de um novo modelo de Estágio Supervisionado na Prática de Ensino em Educação Física, componente curricular do Curso desenvolvido pelo IPA.**

Para garantir a legitimidade dessa construção inicial do Modelo e de seu caráter participativo, inspirei-me nas idéias de Paulo Freire sobre a importância do diálogo e do trabalho coletivo para promover mudanças efetivas nos processos educativos. A organização e implementação da experiência seriam dirigidas no sentido de criar para os participantes da pesquisa a oportunidade de desenvolver uma visão crítica voltada à transformação social que leva em consideração o processo histórico de construção dos elementos que constituem a

cultura corporal de movimento, situando-os social, política, econômica e culturalmente. O caráter participativo da proposta de Estágio Curricular Supervisionado seria, assim, orientado na perspectiva oferecida pela pesquisa participante e pela investigação-ação, tratando de promover com os participantes do estudo uma constante e profunda reflexão sobre aquela atividade.

Tratava-se, portanto, de buscar através de encontros e conversas, as parcerias dentre aqueles agentes envolvidos costumeiramente com realidade do Estágio, ou seja, alunos acadêmicos e os membros da comunidade escolar, a fim de detectar seu interesse pelo estudo. Havia que considerar o envolvimento da própria escola na qual seria a investigação desenvolvida, uma vez que as escolas são parceiras naturais dos Cursos de Licenciatura quando se trata de desenvolver o Estágio Curricular Supervisionado⁵⁵. Persegui uma outra perspectiva para esta disciplina, ao considerá-la uma via de mão dupla entre os cursos de formação e as escolas onde ela é realizada. Parti do pressuposto de que as escolas constituem espaços possíveis para propor e estimular transformações, ou seja, de que podem aceitar propostas de mudança, menores ou maiores, desde que haja receptividade dos professores, dos setores pedagógicos e das direções. Neste sentido, o Estágio Curricular Supervisionado se constituiria, mais do que um elo entre a escola e a educação superior, mas uma forma de aperfeiçoamento da instituição escolar e de seus professores pela disseminação do conhecimento teórico produzido na academia. Por outro lado, os cursos de licenciatura poderiam centrar seus Projetos Pedagógicos em função do envolvimento com esta disciplina.

Orientado pelo princípio processual da “ação-reflexão-ação”, o cotidiano da investigação estabeleceu uma construção coletiva do processo de ensino voltado a favorecer o desenvolvimento da criticidade e da autonomia de todos os seus participantes: coordenador da pesquisa, acadêmicos estagiários, professores da escola e, sempre que possível, os próprios alunos das turmas envolvidas.

Para alcançar os objetivos da proposta, estabeleci, desde o final de 2005, um cronograma de ações iniciado com a aproximação e definição da escola que abrigaria o estudo assim como a definição dos professores e dos estagiários participantes e que se estendeu até

⁵⁵ Entretanto, por muito tempo elas foram identificadas tão somente como um local de aprendizagem para os acadêmicos no qual eram realizadas determinadas experiências formativas. Esta idéia é, aliás, bem aceita uma vez que, como assinala Almeida (1995), as escolas normalmente não incluem a atividade de estágio no seu planejamento geral, desvinculando-se, assim, de um comprometimento maior com o processo de formação de novos professores. Na verdade, tenho consciência de que a própria atitude das instituições formadoras contribui para a manutenção dessa posição das escolas, já que elas simplesmente têm sido por elas utilizadas como um “instrumento” sem que haja preocupação alguma em auxiliar na construção de uma proposta pedagógica.

início do segundo semestre letivo de 2006. O detalhamento do planejamento e do desenvolvimento das atividades específicas da nova proposta de Estágio Supervisionado é apresentado no Capítulo V desta Tese.

CAPÍTULO IV – OS CAMINHOS DA PESQUISA: DESAFIOS METODOLÓGICOS E ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

4.1. RE-VISITANDO O PROBLEMA, OS OBJETIVOS E AS QUESTÕES DE PESQUISA

Re-visitando as etapas até então percorridas na trajetória de construção desta tese, entre revisões teóricas e contatos com a realidade, meu problema de pesquisa ficou configurado na seguinte questão:

Um processo participativo envolvendo a organização e o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado de futuros professores de educação física contribui para o desenvolvimento da autonomia e da consciência crítico-reflexiva dos estagiários?

Os objetivos do estudo tornaram-se mais claros a partir do reconhecimento do contexto em que evolui a Educação Física escolar e da contribuição das leituras realizadas para estabelecer o referencial teórico do estudo. Também foram relevantes as constatações quanto as possibilidades de efetivação da proposta de envolvimento das instituições de ensino, de professores e de estagiários. Sendo assim, os objetivos foram configurados no sentido de contribuir para a construção de um docente crítico e reflexivo, com maiores possibilidades de transformar o cotidiano das aulas de Educação Física, pretendendo desenvolver:

- 1) a reflexão sobre o papel da Educação Física na escola básica;
- 2) a autonomia e espírito crítico dos estagiários em relação a seu compromisso social como professor e cidadão;
- 3) o respeito às diferenças individuais e institucionais que constituem a realidade social e influenciam a ação docente;

Como já assinalado, para alcançar esses objetivos apoiei-me por um caminho metodológico referido por autores como Paulo Freire, Schön e Elliot, entre outros. Neste sentido, as análises reflexivas e as práticas desenvolvidas na pesquisa ocorreram ao longo do processo de participação dos acadêmicos e dos professores da escola, além do envolvimento eventual da direção e dos estudantes da escola. Esse processo foi norteado pelas seguintes questões:

O novo modelo proposto para o Estágio Supervisionado favorece a prática participativa de todos os envolvidos no processo?

A implantação da proposta de investigação participativa contribui para o desenvolvimento da reflexão crítica e da autonomia dos estagiários?

O desenvolvimento de uma proposta de investigação participativa contribui para a promoção de mudanças no cotidiano da escola?

Essas três grandes questões foram operacionalizadas em etapas do trabalho, envolvendo a promoção das seguintes ações:

- 1) a organização e desenvolvimento da dinâmica de participação que envolveu o grupo de trabalho;
- 2) os estudos teóricos dos participantes articulados ao cotidiano escolar;
- 3) a organização do projeto pedagógico da disciplina de Educação Física da escola;
- 4) o desenvolvimento do ensino durante um semestre de Estágio Curricular Supervisionado e da avaliação do processo desenvolvido;
- 5) a avaliação do processo desenvolvido.

4.2. ESCOLHAS METODOLÓGICAS: OS CRUZAMENTOS POSSÍVEIS

Em função da natureza do objeto de estudo e dos objetivos pretendidos, esta investigação se inscreveu na perspectiva contemporânea dos estudos em educação, na medida em que se situa como uma prática social e tenta superar o formalismo metodológico da ciência moderna, com a intenção de construir coletivamente novo conhecimento. Isto significa que não estivemos, eu e o demais participantes, trilhando um único caminho metodológico, mas utilizamos diferentes aportes para “inventar nosso próprio caminho”, como sugere Costa (1996). Assim, vivenciamos uma pesquisa proposta inicialmente pelo pesquisador, porém desenvolvida, acompanhada e avaliada coletivamente a partir de um objeto concretamente localizado no tempo e no espaço, a Educação Física na escola de ensino fundamental. Para a construção deste conhecimento coletivo novo utilizamos instrumentos de coleta e de análise

das informações ligados às abordagens qualitativas mediante as condições que se tinha na configuração da pesquisa.

Ao tomar a categoria da “participação” como eixo de uma investigação que integra o ensino e a pesquisa, fui inspirado pela proposição de Paulo Freire ao afirmar que [...] *fazendo pesquisa me educo e estou me educando com os grupos populares – pesquisar e educar se identificam em um permanente movimento* (FREIRE, 1981, p. 36). Apoiei-me, portanto, na perspectiva conceitual do autor que destaca duas características básicas à pesquisa de cunho participativo em educação: a existência de uma relação de reciprocidade entre sujeito e objeto; a relação dialética entre teoria e prática. Essas duas dimensões foram decisivas para minha opção metodológica, no sentido de efetivar o estudo através de um processo coletivo voltado à concretização de uma nova proposta de ensino de Educação Física na escola, que envolveu planejamento, desenvolvimento e avaliação do Estágio Curricular Supervisionado durante um semestre. Ao considerar o estudo na dimensão de uma experiência educativa percebida como instrumento de conscientização e como forma de diálogo entre os que dela participaram, minha escolha metodológica configurou-se como necessária e oportuna. Justifico essa opção, a partir da versão resumida de meus escritos sobre esta modalidade de pesquisa, que trago a seguir.

A pesquisa participante, a investigação-ação e seu instrumental metodológico

A primeira modalidade de pesquisa é originária do trabalho de pesquisadores envolvidos com processos políticos e com transformações sociais de comunidades menos privilegiadas; sua utilização radica na idéia de transformação de fenômeno social ou de inovação. Nesta modalidade, os sujeitos participantes do estudo também são produtores de conhecimento e balizam ou encaminham a pesquisa juntamente com o pesquisador profissional.

Com o objetivo de esclarecer a metodologia utilizada nos diferentes modelos de pesquisa, Faria Júnior (1999) sugere a compreensão de três modelos: 1) as pesquisas empírico-analíticas, que se caracterizam por considerar um fenômeno em termos quantificáveis; 2) as pesquisas fenomenológico-hermenêuticas, que procuram uma interpretação do fenômeno estudado, entretanto, sem entrar em contato com o mundo vivido; 3) as pesquisas crítico-dialética, que trazem uma dimensão de transformação do fenômeno sendo que a este segmento vinculam-se os estudos etnográficos, a investigação-ação e a pesquisa participante.

De acordo com Zaluar (1986), a pesquisa participante tem algumas características limitantes: os dados da observação não podem ser interpretados de uma determinada distância, pois existe um envolvimento entre pesquisador e pesquisado no “projeto político”, que pode até mesmo interferir nas relações de poder da comunidade estudada. Isto significa não ser possível realizar uma pesquisa participante sem o pesquisador inserir-se profundamente no fenômeno que está sendo estudado. Nas palavras de Brandão (1987), trata-se de uma compreensão ampla de uma realidade na qual o pesquisador deve viver o mundo dos outros [...] *conviver com o outro no seu mundo; aprender a sua língua; viver sua vida; pensar através da sua lógica; sentir com ele.* (BRANDÃO, 1987, p. 11).

Gajardo (1987) afirma que a pesquisa participante não tem uma seqüência metodológica fixa, mas sim passos compartilhados com os sujeitos e direcionados a seus interesses. Utiliza uma mistura entre a devolução sistemática da realidade estudada e as seqüências interativas com os participantes.

Fals Borda (1986) aponta para seis princípios metodológicos na pesquisa participante:

- Autenticidade e compromisso - o pesquisador não precisa se disfarçar, desde que demonstre seu compromisso de pesquisa com honestidade e em prol da causa popular;
- Antidogmatismo – não deixar que as idéias preestabelecidas tomem conta do pensamento do pesquisador;
- Restituição sistemática – o autor divide em quatro momentos: no primeiro, o pesquisador deve colocar-se ao nível dos sujeitos e tratar com uma linguagem próxima a eles; no segundo momento, existe a simplicidade de comunicação que abrange a divulgação a mais pessoas; no terceiro momento, é importante que os sujeitos direcionem a investigação e não o pesquisador que passa a ter uma função controladora do processo; no quarto momento, trata-se de proporcionar aos grupos participantes a instrumentalização básica para continuar seu processo de transformação;
- Feedback para os intelectuais orgânicos – retornar a pesquisa a um grupo de intelectuais que possam visualizá-la de maneira mais ampla que a visão do pesquisador;
- Ritmo e equilíbrio de ação-reflexão – respeitar o andamento da pesquisa de acordo com o ritmo do grupo utilizando princípios de ação-reflexão e reflexão-ação;

- Ciência modesta e técnicas dialogais – é a utilização de processos que estão à mão no local pesquisado e não restritos às técnicas utilizadas pela ciência tradicional. (FALS BORDA, 1986, p. 49-55)

Como já apontavam Carlos Brandão (1981)⁵⁶ e Pedro Demo (1984), ainda subsistiria a indefinição teórica e metodológica da pesquisa participante; para esses autores como para outros estudiosos, isto pode ser, ao mesmo tempo, causa de seu desprestígio no seio da academia e possibilidade de ser veículo de estudos sem validade científica, atendendo a um simples modismo.

Apesar de críticas e resistências, a pesquisa participante, mostra-se como um instrumento valioso quando se pretende envolver seus sujeitos em [...] um *processo de investigação, educação-aprendizagem e ação*, como sugere Anton de Schutter (1980 apud SILVA, 1986, p. 77), ao classificar as modalidades de pesquisa participante. O autor afirma que nessa dimensão, que denomina de método de investigação participativa, a pesquisa pode ser caracterizada como uma investigação qualitativa.

Ainda que a pesquisa participante não apresente uma formatação fechada quanto às etapas a seguir, Le Boterf (1987) sugere alguns passos básicos:

- 1) montagem institucional e metodológica da pesquisa, através da discussão do projeto de pesquisa participante com a população e seus representantes; definição do quadro teórico da pesquisa participante; delimitação da região a ser estudada; organização do processo de pesquisa participante; seleção e formação dos pesquisadores ou de grupos de pesquisa e elaboração do cronograma de operações a serem realizadas;
- 2) estudo preliminar com a identificação da estrutura social da população pesquisada, com a descoberta histórica do mundo dos participantes e com o recenseamento dos dados sócio-econômicos e tecnológicos;
- 3) análise crítica dos problemas da população a partir dos seus interesses;
- 4) programação e aplicação de um plano de ação. (LE BOTERF, 1987, p. 53-55)

⁵⁶ Neste estudo foi utilizada a 4ª edição de 1984.

Em relação à investigação-ação, Pérez Gomes, na introdução à obra de Elliot (1990) aponta que se trata de um instrumento de desenvolvimento profissional dos docentes quando através de um processo de reflexão coletiva, enfoca a análise entre meios e fins da prática, propõe a transformação da realidade e quando, ao planejar, leva em consideração o contexto social, proporcionando um clima de aprendizado dos professores utilizando a sua própria compreensão. (PERÉZ GÓMES APUD ELIOTT, 1990, p. 18) A participação, o respeito ao ritmo dos sujeitos envolvidos e o pensar a própria ação durante a pesquisa através de um processo de ação-reflexão-ação são características tanto da pesquisa participante como da investigação-ação, não consistindo, portanto contradição do pesquisador valer-se concomitantemente de seus pressupostos.

Para o pesquisador participante ou para o investigador-na-ação, investigar supõe um exercício de paciência com o processo, de compreensão da comunidade, de vivência com os sujeitos e de respeito mútuo em busca da transformação do cotidiano vivido. Desenvolver um estudo nessa perspectiva é, portanto, deparar-se com muitas interrogações e desafios, especialmente quando se trata de uma abordagem pouco familiar ao investigador, como foi meu caso. Adianto, contudo, que ao organizar e desenvolver minha investigação, procurei obedecer a essas exigências; assim, na montagem inicial busquei difundir a proposta aos futuros participantes ao mesmo tempo em que procurava identificar os principais aspectos do contexto escolar e reunir os dados pessoais dos acadêmicos; posteriormente trabalhei com o pequeno grupo de estagiários dispostos a atuar comigo, no estabelecimento coletivo de um plano de ação que envolveu, além das discussões teóricas, o planejamento e o acompanhamento das atividades de Educação Física que foram desenvolvidas pelos estagiários na Escola.

Na medida em que tanto a Pesquisa Participante quanto a investigação-ação proposta por Elliott (1990) exigem um instrumental bastante específico e difícil de ser aplicado, julgo oportuno sintetizar a seguir as principais características de dois instrumentos básicos para registro e coleta de dados: Observação participante e Diário de Campo; concomitantemente, comento os modos como foram eles empregados no desenvolvimento da pesquisa, assim como as restrições que o contexto do trabalho me impôs.

Observação Participante

Para a maioria dos autores que discutem métodos ou técnicas de coleta de informações na pesquisa qualitativa, a observação do cotidiano é uma forma de conhecer o contexto estudado. Porém, suas caracterizações partem de perspectivas diferentes, relacionadas, geralmente, às modalidades de pesquisa comentadas. Alguns autores a consideram como o meio mais relevante de coleta de informações enquanto outros a deslocam a um plano secundário. O que se observa, contudo, é que as técnicas de observação “in loco” têm sido cada vez mais privilegiadas nas pesquisas qualitativas e revelam-se um instrumental precioso para captar os diferentes elementos e forças que constituem a realidade estudada, mesmo aqueles cuja existência o pesquisador por vezes nem suspeitava. (BECKER, 1999) De acordo com Triviños (1987), na pesquisa qualitativa a observação é um trabalho minucioso:

‘Observar’, naturalmente, não é simplesmente olhar. Observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais, etc.) algo especificamente, por exemplo, atenção em suas características (cor, tamanho, etc.). Observar um “fenômeno social” significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações, etc. (TRIVIÑOS, 1987, p. 153)

Nas modalidades de pesquisa participante e/ou de investigação-ação, a observação assume um caráter bem mais complexo, pois se trata de o pesquisador aproximar-se o mais possível dos dados, de penetrar em uma situação de tal maneira que o observador possa começar a ver as coisas desde o ponto de vista dos participantes (ELLIOTT, J., 1990, p. 25). Esta perspectiva é confirmada por Rodríguez Gómez et al. (1996), que concordam com Woods (1995) ao afirmarem que o pesquisador deve participar da vida social e das atividades fundamentais de uma comunidade ou instituição, procurando parecer como um de seus membros integrantes, assumindo compromissos comuns, aprendendo e utilizando sua linguagem, regras e normas de comportamento. Em outras palavras, o uso da técnica de observação participante só é possível através do contato direto do pesquisador com os atores sociais, em seu próprio contexto e em seu cotidiano, o que lhe permite captar e entender a complexidade natural das situações vividas das quais participa. Como lembra Minayo (1994) trata-se de uma técnica importante porque através dela [...] *podemos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que observados diretamente na própria realidade; transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real.* (MINAYO, 1994, p. 60)

A contribuição das observações para o desenvolvimento da proposta de Estágio

Através das observações percebi desde o início do estágio uma diferença de ritmos de trabalho entre os participantes (professores e estagiários): enquanto alguns estavam tentando mudanças mais significativas já neste início de trabalho, outros seguiam mais devagar alterando muito pouco o sistema já oferecido pela escola. Estas situações eram visualizadas com maior clareza através da resistência dos estudantes às atividades inovadoras que os estagiários e professores tentavam alicerçar a partir da configuração do projeto pedagógico.

Para alcançar um nível de observação mais consistente, tive que me posicionar muito próximo da escola e da Educação Física. Esta atitude aproximou-se ao que dizem os estudos de Woods (1995) e Rodríguez Gómez et al. (1996), segundo os quais o pesquisador deve participar da vida social e das atividades fundamentais de uma comunidade ou instituição, procurando parecer como um de integrantes, assumindo compromissos comuns, aprendendo e utilizando sua linguagem, regras e normas de comportamento.

Procurando respeitar as características apontadas e na condição de “observador participante”⁵⁷, adentrei a escola como se realmente fizesse parte dela. Eu já era conhecido por toda a comunidade escolar desde os funcionários que abriam gentilmente o portão, quando chegava, passando pelo convívio com os professores durante o recreio até o contato com os estudantes que me cumprimentavam e vinham falar comigo sobre assuntos diversos. Era, contudo, necessário ser cuidadoso uma vez que meu comportamento poderia ser demasiado “invasivo”; como alerta Travers (1971), o pesquisador observador influencia na situação que observa até mesmo porque marca mudanças nesta situação. Neste sentido, procurei em todos os momentos ser caracterizado pela comunidade escolar como um investigador e aproximar-se o mais possível de uma cultura vivida na escola utilizando vestimenta e linguajar próximos da realidade da escola, bem como transitar com naturalidade pelos seus ambientes. Uma vez aceito como pesquisador, passei a registrar diretamente num caderno de anotações minhas observações dos eventos e situações ocorridas e observadas, que constituíram meu Diário de Campo, para subsidiarem as reflexões posteriores apoiadas no referencial teórico.

⁵⁷ Ao estabelecer um “continuum” em relação aos níveis de participação do observador, Buford Junker (1971) classifica a figura do “observador participante” como aquele investigador que revela ao grupo, desde o início, sua identidade e os objetivos de seu trabalho. Nesta posição poderá ter acesso uma variada gama de informações e solicitar a cooperação do grupo. No entanto, deverá aceitar o controle do grupo em relação ao que poderá ou não ser divulgado. (ap. LUDKE, M e ANDRE, M. D. A., 1986, p. 29).

Diário de campo

Poucos autores retratam o diário de campo de forma especial, utilizando diferentes nomenclaturas para defini-lo. Entre eles, Triviños (1987) e Negrine (1999) consideram que as anotações de campo resultam de um processo de coleta e análise de informações que descreve os fenômenos estudados buscando explicações nas inter-relações que constituem a totalidade da situação em estudo. As observações e reflexões são registradas levando em consideração as expressões verbais e ações dos sujeitos, seguidas de um comentário interpretativo do pesquisador.

Como descreve Molina Neto (1999), o diário de campo também pode ter a função de registrar dúvidas, impressões e sentimentos, trazendo à tona perspectivas importantes ao trabalho durante as observações. Algumas mudanças metodológicas podem, portanto derivadas e serem sustentadas através de um diário de campo. Complementando o pensamento do autor supra referido, Triviños (1987) considera a perspectiva apontada referida a uma anotação de campo de natureza reflexiva. Cada fato registrado no Diário pode sugerir uma nova idéia. O pesquisador faz anotações sobre as questões metodológicas, os aspectos positivos, as falhas, sobre a necessidade de corrigir algumas técnicas, de interrogar instrumentos e de realizar observações sobre o referencial teórico. O pesquisador deve estar constantemente em alerta intelectual. (TRIVIÑOS, 1987, p. 154-157)

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

Para Blández Ángel (1996), as notas de campo são as anotações do cotidiano do campo investigado através da observação participante e que podem incluir opiniões, dúvidas, sentimentos, observações, reflexões, etc.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) o diário de campo é um instrumento fundamental para os pesquisadores que utilizam a observação participante nas metodologias de pesquisa que se centram neste instrumento de coleta de informações. Para os autores, estes diários descrevem situações detalhadas, precisas e extensivas. Para os autores as notas de campo

devem ser divididas em duas grandes frentes. A primeira tratará da descrição dos fatos onde o observador descreverá com detalhes as imagens, as pessoas, as ações e os diálogos ocorridos naquele momento. A segunda se concentrará nas reflexões que o observador poderá emitir a partir das suas idéias e preocupações.

Particularmente, utilizei constantemente o diário de campo como forma de verificação e de avaliação sobre o processo realizado onde a observação e o constante diálogo com os professores e com os estagiários na escola fomentaram diferentes conhecimentos. Estabeleci, como sugerido por Bogdan e Biklen (1994), as notas divididas em duas partes: o relato e a reflexão. Mas não foram somente as atividades da escola que foram referenciadas nas notas de campo. Os encontros com os professores, os encontros com os acadêmicos, os encontros gerais, as conversas informais e as entrevistas também foram fortalecidas pelas notas de campo.

Durante as atividades da pesquisa na escola, registrei constantemente minhas observações sobre o trabalho desenvolvido e sobre os acontecimentos que marcavam o cotidiano da escola. De agosto de 2005 até janeiro de 2007 foram realizadas um total de 141 notas de campo divididas em: 29 reuniões com os acadêmicos, 16 reuniões com os professores, 10 reuniões gerais, 24 observações de atividades nas escolas, 16 entrevistas, 7 conversas informais, 11 apresentações diversas do projeto, 5 encontros de orientação e 23 outras atividades complementares. Estes relatos objetivavam acompanhar e avaliar o processo realizado. Ao iniciarmos a pesquisa, eu tomara a iniciativa de dar a cada participante um pequeno caderno para que pudesse realizar suas anotações. Entretanto, por questões de ambientação cultural e pela falta de prática dos professores e dos estagiários, esta atividade foi perdendo força durante o período da pesquisa o que me fez tomar outras decisões metodológicas como realizar breves entrevistas individuais com os participantes para controlar e re-alimentar o andamento do estudo.

Em sua acepção estrita, a observação participante e os Diários de Campo assim como o processo imediato e sistemático de ação-reflexão-ação não foram observados no desenvolvimento desta investigação. Durante as atividades dedicamos a este princípio toda a atenção possível. Contudo, devo adiantar que a prática da investigação não correspondeu inteiramente aos pressupostos da pesquisa participante; em função de falhas decorrentes da própria inexperiência do pesquisador com o emprego dos instrumentos, foi escassa a utilização dos Diários de Campo por parte dos Estagiários. Na verdade o estudo se mostrou mais próximo de uma investigação-ação em virtude do processo de reflexão sobre a prática. Por esse motivo

e na perspectiva de ampliar o processo reflexivo dos co-partícipes da investigação, utilizei também como instrumento de pesquisa a Entrevista semi-estruturada, cujas características básicas apresento a seguir.

A Entrevista semi-estruturada

As entrevistas formaram, juntamente com as observações participantes, com o diário de campo e o referencial bibliográfico, a base metodológica do estudo relatado nesta Tese. Na perspectiva assumida por André (1998) [...] *as entrevistas têm por finalidade aprofundar as questões e esclarecer o que foi observado* (ANDRE, 1998, p. 28). Sua utilização complementar objetivou melhor compreender como os participantes percebiam o cotidiano do Estágio Curricular Supervisionado e se situavam em relação a sua participação no estudo.

De acordo com Januário (1996), o objetivo da entrevista é obter informações e dados, através do testemunho dos agentes ou sujeitos sobre a sua condição, posições e constructos. Sua crescente utilização nas áreas das ciências sociais e da educação corresponde à necessidade de aclarar as expectativas, as representações e os sentimentos dos sujeitos, permitindo a captação imediata da informação desejada.

Autores que discutem a pesquisa qualitativa, como Lüdke e André (1986), Triviños (1987) e Negrine (1999), classificam as entrevistas como estruturada, semi-estruturada e não-estruturada. Recomendam a utilização da entrevista semi-estruturada ou, ainda, a não estruturada ou não-padronizada, por permitirem a liberdade de escolha do percurso ao entrevistador. São duas modalidades que permitem correções, retornos ao assunto, esclarecimentos, adaptações o que as torna significativamente eficazes para a obtenção das informações desejadas.

Para Triviños (1987), são considerados como aspectos gerais da entrevista semi-estruturada [...] *em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e oferecem um amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem respostas do informante.* (TRIVIÑOS, 1987, p. 146)

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

[...] o instrumento de coleta está pensado para obter informações de questões concretas, previamente definidas pelo pesquisador, e, ao mesmo tempo, permite que se realize explorações não-previstas, oferecendo liberdade ao

entrevistado para dissertar sobre o tema ou abordar aspectos que sejam relevantes sobre o que pensa. (NEGRINE, 1999, p. 74)

Entre as exigências e cuidados para qualquer tipo de entrevista estão o respeito pelo entrevistado, à sua cultura e valores, não lhe impondo uma problemática estranha a seu cotidiano, assim como uma grande capacidade de ouvir atentamente o entrevistado, estimulando-o a falar e a manter o fluxo de informações⁵⁸.

Poderia parecer estranho que numa pesquisa participante se utilize este instrumento de coleta de informações, tratando-se de uma inter-relação entre o pesquisador e os membros do grupo. Mas é importante lembrar que essa modalidade investigativa, segundo autores como Denzin (1978) referido por Lüdke e André (1986), pode envolver outras fontes de obtenção de dados, tais como análises documentais e entrevistas com participantes e informantes. Dada a dificuldade em reunir com a frequência desejável todo o grupo para com ele discutir abertamente algumas questões emergentes, foi necessário realizar entrevistas individuais ou em grupo, buscando melhor compreender os pontos de vista dos participantes e trazer para as reuniões gerais informações mais claras.

Considerei as entrevistas momentos específicos nos quais busquei informações sobre o que pensavam os participantes do estudo sobre os fatos ocorridos durante o processo de estágio. Elas ocorreram especificamente no estudo preliminar no final de 2005, no processo de sensibilização do professor recém chegado na escola em março de 2006, no início do segundo semestre de 2006 em função da insegurança do grupo relativamente a como agir, em termos da docência na perspectiva da pesquisa e finalmente em janeiro de 2007 quando realizamos uma grande avaliação coletiva do processo. Com as dificuldades de tempo que enfrentam nossos acadêmicos e a escassa disponibilidade que tem os professores na realidade atual, este procedimento foi fundamental para constituir um conhecimento valioso sobre o processo⁵⁹.

⁵⁸ Todos os participantes assinaram um termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participar do estudo.

⁵⁹ A Transcrição de uma entrevista se encontra no Apêndice A.

CAPITULO V - REVENDO E REFLETINDO SOBRE AS VIVÊNCIAS DA PESQUISA

Este capítulo apresenta dois momentos decisivos da pesquisa que constitui esta Tese: a) o relato e discussão das atividades da fase de preparação ou de constituição da equipe de participantes; b) a análise dos achados da pesquisa, em função das categorias de análise estabelecidas. Para facilitar a leitura, esses dois momentos serão categorizados como Parte I e Parte II.

Como demonstrado ao longo dos capítulos anteriores, a motivação para a construção desta Tese decorreu de minha percepção da escola e da educação formal como possibilidade de promover uma socialização mais humana, consciente e emancipatória dos estudantes, como nos propôs Paulo Freire. Coerentemente com minha formação e experiência profissionais, preocupava-me o fato de que a Educação Física escolar, tal como vem sendo desenvolvida revela dificuldades em alcançar tal objetivo, dedicando-se, contrariamente, a promover a exclusão da maioria dos estudantes de suas práticas mais usuais; essa tendência à desvalorização do esforço individual e coletivo em prol do rendimento e dos resultados individuais ou de equipes selecionadas descarta a possibilidade do desenvolvimento dos valores e atitudes éticas que constituem a cidadania.

Moveu-me, portanto, a necessidade de tentar um caminho diferenciado buscado no próprio processo de formação inicial dos futuros professores de Educação Física, no sentido de contribuir para alterar esta situação, propondo e desenvolvendo a experiência de Estágio Curricular Supervisionado participativo que é o foco desta Tese. Nessa investigação procurei demonstrar a possibilidade de o Estágio ser conduzido sob nova ótica e em novo formato, objetivando estimular a interação entre os futuros professores e os atores envolvidos no cotidiano da escola básica assim como o desenvolvimento da consciência crítica de todos os diretamente envolvidos na experiência.

Esse intento foi orientado na perspectiva da pedagogia crítica que propõe uma visão de educação e de escola voltadas à emancipação, o que implica articular o processo de Ação-Reflexão-Ação de modo a possibilitar aos participantes do estudo condições de, a partir de sua própria prática, refletir sobre ela e conseqüentemente transformá-la. Para que isso ocorra, como aponta Schön (1992) a ação depende da experiência disciplinar, da forma organizacional adotada, da experiência de situações já vividas, de interesses e perspectivas políticas e

econômicas. Existe, então, um universo de conhecimentos e experiências que precisam ser esclarecidos, como nos fala Habermas (1987), para que possam servir de referencia reflexiva e se tornem fatores transformadores de uma dada prática pedagógica na escola.

PARTE I

5.1. AS ETAPAS PERCORRIDAS E OS PERCALÇOS VIVIDOS

Para alcançar os objetivos propostos, constituiu-se uma equipe de acadêmicos e professores da Educação Básica, interessados em realizar uma experiência participativa na proposição e desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Educação Física do IPA, sob a coordenação do pesquisador. Nessa experiência os parceiros se tornariam, portanto, construtores, executores e avaliadores da proposta construída e implementada coletivamente. Considerando os pressupostos orientadores da metodologia assumida, parece-me válido relatar neste momento como se constituiu essa equipe.

5.1.1. DESCOBRINDO PARCEIROS PESQUISADORES

A Escola de Educação Básica participante

A Escola Estadual que aceitou acolher e participar da pesquisa situa-se na zona sul da cidade e os alunos que a freqüentam são oriundos de classe menos privilegiada da população dos bairros próximos e até mesmo da periferia de Porto Alegre. A escola atende por volta de mil cento e cinquenta alunos dos quais em torno de quatrocentos e vinte cursam as séries finais do ensino fundamental, divididos em doze turmas, com três períodos de Educação Física semanais no turno da manhã.

O espaço físico utilizado para as aulas de Educação Física: é caracterizado por um pequeno ginásio com um palco e uma quadra poliesportiva externa de asfalto com duas goleiras e duas tabelas de basquetebol. Outros locais utilizados são as mini-quadras de voleibol, montadas pelos professores atrás das goleiras de futebol além de um espaço coberto, sob o prédio principal, cercado por pilares, que é utilizado de vez em quando.

As aulas de Educação Física das séries iniciais são ministradas pelas professoras de classe, o que impediu o desenvolvimento de nosso projeto de estágio neste nível de ensino. Já, as aulas de Educação Física de 5^a a 8^a séries são divididas entre dois professores, em turmas mistas. É freqüente ver os dois professores ministrando atividades curriculares simultaneamente. Neste sentido, eles organizam-se em rodízio para ocupar os espaços físicos entre o ginásio e os espaços abertos. Quando chove, todos os professores e estagiários concentram-se no ginásio e, juntos, realizam as atividades.

As três aulas semanais de Educação Física, ministradas na escola para cada turma, desenvolvem uma metodologia semelhante, parecendo existir uma interação entre os dois professores com relação a conteúdos e procedimentos de ensino. Um período é preenchido com atividades de formação corporal; em outro é realizada a iniciação desportiva; e num terceiro, aparece uma atividade de socialização (normalmente no dia da semana em que eles se encontram) que se desenvolve normalmente através de jogos de futebol e de voleibol.

Os Professores da Escola

Há vários anos a Escola tinha três professores de Educação Física no seu quadro docente, cada um deles com nomeação de 20 horas/aula de dedicação e ministrando aulas em três manhãs totalizando doze períodos semanais. Havia previsão de um turno para realizar reuniões, o que, em geral, não ocorria.

Justamente no ano da pesquisa ocorreram mudanças nessa situação. Duas professoras que já se haviam articulado à pesquisa afastaram-se, substituídas por um outro professor (professor B) com 40 horas/aula de dedicação. No início da pesquisa, o Professor A (PA) que já estava na escola continuou cumprindo suas 12 horas/aula semanais em três manhãs, enquanto o professor B (PB) que acabara de ingressar responsabilizou-se pela carga horária de 24 horas/aula, assumindo ainda outras turmas em escola próxima, além de trabalhar na biblioteca da escola. A partir da metade do primeiro semestre de 2006, o PA passou a ministrar 15 horas/aula semanais enquanto que o PB ministrava 21 períodos.

O PA tinha grande experiência em regência de turma, pois concluiu seu curso de graduação no final da década de 1980, numa formação influenciada pelo esporte de alto rendimento que reproduzia muitas vezes em suas aulas. Costumava trabalhar com as séries finais (7^a e 8^a séries) e revelava uma boa relação com a maioria dos alunos por ter também uma linguagem próxima a eles apesar de seus aproximados 40 anos, talvez porque desenvolvesse

uma atividade profissional alternativa, como músico, ocupando muito de seu tempo com esta atividade⁶⁰.

O PB, formado na graduação na década de 1970, optou por seguir carreira como bancário até o momento de sua aposentadoria, quando se voltou para a docência. Exerce há alguns anos esta atividade, tendo assumido inclusive cargo de vice-direção de escola pública. Declarou inicialmente sentir-se desatualizado e por isso motivado a participar da pesquisa que o levaria a uma formação permanente mais adequada, além de acelerar sua interação dentro da escola, mais especificamente com o outro professor de Educação Física. Ocupava-se basicamente com as 5^{as} e 6^{as} séries do ensino fundamental e desenvolvia uma prática docente bastante tradicional, costumando chamar a atenção dos alunos a participar das suas atividades ou das atividades ministradas pelos estagiários. Mostrou-se muito participativo durante o desenvolvimento da pesquisa na escola e seu temperamento amigável contribuiu para que fosse considerado pelos estagiários uma pessoa bastante afetiva.

Os Alunos

Os alunos da Escola caracterizam-se por pertencerem a uma classe social pouco privilegiada econômica e socialmente e são oriundos do próprio bairro em que situa a escola ou de uma extensa Vila popular próxima e de bairros mais afastados da zona sul de Porto Alegre. A cultura da Vila e da rua é freqüentemente observada na escola, tanto nos atos como na fala dos alunos. Eles se expõem fisicamente em busca de determinar territórios de domínio nas salas de aula e no próprio ambiente escolar. É comum ver brigas, discussões, insultos e, até mesmo, roubos entre colegas. Em alguns momentos observam-se discussões com os professores e com a direção da escola.

A questão do vestuário também se tornou um meio de demonstrar superioridade entre os alunos. Assim, os meninos, em geral, se apresentam à escola com camisas de clubes de futebol famosos e tênis de marca. Já, as meninas, em fase de pré-adolescência ou já adolescentes vestem roupas mais ousadas e provocantes, calçados da moda como tamancos altos, inclusive nas aulas de Educação Física.

Outro fato importante é a questão da disparidade de idades. Como nosso foco de trabalho situou-se a 5^a e a 8^a séries, observamos entre os alunos diferenças de porte físico,

⁶⁰ Era comum vê-lo cansado de manhã pelas suas atividades noturnas, mas este fato me fez refletir sobre o seu compromisso com a educação e com a escola.

maturidade assim como de interesses individuais. Por exemplo, na 5ª série, há alunos que vieram diretamente das séries iniciais (4ª série) cujas características correspondem à faixa etária, na qual predominam as brincadeiras; ao mesmo tempo, existem alunos de 14 ou 15 anos de idade, que foram repetindo de ano e que já apresentam uma personalidade de adolescente, considerando inadequadas as atividades recreativas mais infantis e mostrando-se resistentes a algumas metodologias utilizadas. Esse tipo de comportamento é observado até a 8ª série do Ensino Fundamental da escola.

As turmas são mistas, inclusive na Educação Física, observando-se em algumas delas, uma divisão muito grande entre meninos e meninas nas atividades. Em períodos de aula onde o principal objetivo é a socialização de alunos e de turmas o principal espaço físico para a Educação Física é dominado pelos meninos e pelos mais fortes. As meninas, tal como os meninos menos habilidosos ocupam, em geral, outro espaço alternativo.

Consideram que a Educação Física é uma atividade recreativa que não reprova ninguém; por isso, quando seus pedidos de atividade não são atendidos, demonstram comportamentos de resistência, como chegar atrasados, conversar e brincar atrapalhando o início da aula, fugir das atividades buscando um outro espaço alternativo ou ir ao banheiro. Entretanto, a maioria dos alunos respeita os professores de Educação Física e muitos são afetivos e carinhosos, tanto com seus professores regentes como com os estagiários.

A Equipe Diretiva

O sistema educacional público da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul propôs, desde a década de 1980, a eleição direta de diretores, dentre os professores que atuam diretamente em cada estabelecimento de ensino, em um processo que envolve toda a comunidade escolar formada pelos professores, pelos alunos, pelos funcionários e por representantes dos pais.

A Diretora da Escola Estadual era uma professora bastante experiente na função; para auxiliá-la, contava com duas Vice-diretoras, uma para o turno da manhã e uma para o turno da tarde. Meus contatos foram sempre realizados diretamente com a diretora e com a vice-diretora do turno da manhã, no qual ocorriam as aulas de 5ª a 8ª séries. Ambas sempre se mostraram acolhedoras à proposta que trazíamos e prontas a colaborar.

Também fazia parte da equipe técnica da escola uma orientadora educacional que, em muitos momentos, auxiliou e apoiou decisões propostas pelos professores e pelos estagiários.

A escola tinha muitos problemas disciplinares com alunos e, por isso, o Setor de Orientação era um dos mais procurados pelos professores. Dificilmente eu passava em frente da sua sala e não havia alunos conversando com a Orientadora.

Os acadêmicos estagiários

Estabelecer a equipe de estagiários dispostos a participar da investigação envolveu uma negociação bastante complicada devido, principalmente, às determinações institucionais sobre as tarefas dos supervisores de estágio. Ao iniciar o período de campo da pesquisa existiu o deslocamento de alguns acadêmicos para atuarem sob a responsabilidade de outros supervisores durante o segundo semestre de 2006, oportunizando-me estabelecer uma relação mais qualitativa com os participantes do estudo⁶¹.

Quem poderiam ser os parceiros da pesquisa? O contingente de candidatos identificava-se pela formação de cunho generalista, isto é, seu curso os habilitava como profissionais que poderiam atuar em áreas escolares e fora dela, uma vez que o currículo do curso ainda não fora adaptado à legislação mais recente que estabeleceu a divisão entre as formações para a licenciatura e para o bacharelado. Consequentemente, a expectativa de trabalho desses acadêmicos expressava interesses diferenciados, indo desde voltar-se à carreira do magistério até assumir uma carreira autônoma de profissional liberal. Muitos alunos revelavam certo desconforto quanto a realizar o Estágio Curricular Supervisionado ligado somente à licenciatura e não a outras áreas de formação, apesar de o curso continuar prioritariamente voltado à formação de professores e não de bacharéis⁶².

Ainda em agosto de 2005, contatei informalmente alguns acadêmicos do 5º semestre do Curso de Educação Física para expor-lhes minhas intenções de pesquisa, apresentando o projeto e sondando-os sobre uma possível participação de seus colegas no estudo. Este encontro inicial ficou assim registrado em meu Diário de Campo:

⁶¹ Em termos de organização do Estágio, cada supervisor, em princípio, ocupava-se de dez estagiários por disciplina de estágio, o que, no meu caso e de muitos outros, resultava em acompanhar vinte acadêmicos nos dois semestres de estágio. Para o semestre da pesquisa, entretanto, o diálogo com a coordenação de estágio e com colegas supervisores me proporcionou ficar somente com 11 estagiários para facilitar a coleta de dados na pesquisa.

⁶² Lembro que a cultura da área no Brasil até aquele momento refletia a tendência de oferecer uma formação com ampla possibilidade de intervenção, o currículo de licenciatura fora ampliado e incluía conhecimentos específicos e aprofundados voltados ao bacharelado como a fisiologia, a cinesiologia, entre outros.

A redução dos períodos de aulas de hoje à noite, devido à inauguração da Biblioteca do Campus IPA, permitiu-me usar este espaço para apresentar a dois grupos de acadêmicos do 5º semestre do Curso de Educação Física o projeto de pesquisa no intuito de obter parceiros interessados em participar do estudo. Notei, infelizmente, que grande parte deles não se interessou pelo estudo, dando a entender que a escola não era o campo de trabalho no qual pensavam atuar ou que não havia disponibilidade de tempo para a realização do estudo. Apesar disso, nove acadêmicos se interessaram em participar do estudo. Como o início da pesquisa está previsto para o ano de 2006, as duas escolas participantes do estudo e os seis acadêmicos colaboradores já deverão ser definidos até o início de 2006.

Saí do encontro satisfeito com a conversa e contente mais uma vez com minha capacidade de expor o projeto, já me preparando para a sua defesa no PPGEDU, dia 6 de setembro.

28 de agosto de 2005

Após vários encontros e conversas com possíveis parceiros, finalmente ficou formado o grupo de três acadêmicos dispostos a se integrarem ao projeto, na condição de estagiários sob minha supervisão, no ano de 2006.

Os três estagiários tinham histórias de vida muito diferentes e revelaram durante o semestre, momentos de relação amigável ou conflitante e maior ou menor comprometimento em termos de participação. Todos já exerciam alguma atividade paralela ao projeto de pesquisa além de realizar o Curso de Educação Física o que é comum nos cursos de graduação noturnos.

O estagiário A (EA), estagiava em diferentes locais e, por isso, não conseguia acompanhar todos os encontros semanais que tínhamos. Porém, demonstrou uma maturidade, um engajamento e uma compreensão da proposta o que o fez um participante totalmente engajado. Também ele já trazia uma experiência como bolsista de Iniciação Científica de anos anteriores, revelada na sua capacidade de reflexão e em sua preocupação em instigar as discussões ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Problemas de relação pessoal com outros colegas o fizeram desviar-se um tanto do trabalho, principalmente no início do primeiro semestre de 2005.

O Estagiário B (EB) era bolsista de pesquisa atuante na instituição e trazia, além da experiência, muita expectativa sobre o andamento do projeto. Ele nos cobrava constantemente ações em prol de uma transformação no ambiente escolar, o que favoreceu ao grupo perceber o ritmo em que andávamos. Por outro lado, suas cobranças em relação às atividades de estágio geravam por vezes conflito com os outros participantes.

Já o Estagiário C (EC), além de suas atribuições acadêmicas, tinha obrigações de trabalho como acompanhante de pessoas. Inexperiente em pesquisa, tímido e retraído, pouco interveio nos debates e nas construções de todo o processo. Aceitava com facilidade as idéias dos outros e quase seguiu um caminho paralelo ao projeto, devido certamente a suas limitações

no sentido de compreender os temas estudados e a própria construção de trabalho dele esperado.

Na perspectiva que assumi neste estudo, ou seja, a de integrar a atividade de ensino no Estágio e a intenção de produzir conhecimento através da pesquisa, foi essencial compreender as diferenças existentes entre os participantes levando em consideração os diferentes ritmos de compreensão teórica, de adaptação ao trabalho, de inovação nas ações e de interação entre as pessoas.

5.1.2. DA ORGANIZAÇÃO DA EQUIPE À CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO PEDAGÓGICO

Ao final de 2005 estava configurada a equipe de parceiros participantes da pesquisa e feita a seleção definitiva da escola. Obedecendo aos pressupostos teóricos, algumas reflexões iniciais foram realizadas no sentido de situar os participantes do estudo sobre o mundo vivido e suas especificidades. Iniciamos com o debate sobre o próprio caráter participativo da proposta de investigação, com o objetivo de esclarecer a metodologia proposta para implementá-la e a vinculação diferenciada dos acadêmicos, professores e alunos da escola, desde a organização inicial, passando pela execução e pela avaliação final da experiência. A seguir, procedemos ao estudo de textos teóricos, considerados relevantes pelo grupo, referidos à educação e ao espaço da escola no mundo neoliberal e globalizado, analisando a contribuição da teoria crítica como fonte inspiradora para opor-se a esta visão de mundo. Discutimos os modos como a teoria e a prática da Educação Física se conectam aos posicionamentos mais tradicionais ou como respondem aos desafios da transformação. Finalmente, examinamos como o Estágio Curricular Supervisionado poderia servir de elo entre as ações educativas em prol da formação de um professor de Educação Física mais autônomo, consciente do mundo vivido e conhecedor de alternativas possíveis para mudar práticas tradicionais. Após esse intróito, fomos a campo, valendo-nos de nossas reflexões para organizar o planejamento da prática efetiva de aula de Educação Física na escola.

Neste caminho tortuoso e sem muitos indicativos claros para o próprio pesquisador proponente, ocorreram diversos problemas, entre eles, a dificuldade dos participantes de realizarem com qualidade os registros de campo assim como seus Relatórios finais de Estágio.

Embora o pesquisador tenha acentuado a importância dessa atividade⁶³, os registros não foram feitos com regularidade e completude, o que, inclusive, prejudicou a feitura dos relatórios finais solicitados. Disto resultou o afastamento em relação a um dos pontos considerados fundamentais na pesquisa participante. Em consequência, os dados que farão objeto da análise a seguir, foram recolhidos a partir das notas de campo do pesquisador obtidas através das observações participantes realizadas durante as reuniões e as práticas cotidianas na escola. Além deles, existem registros dos momentos em que conversas específicas sobre o processo tornaram-se necessárias e especificamente nestes foram realizadas entrevistas individuais ou coletivas, nas quais a fala dos participantes teve uma relevância fundamental para conduzir às conclusões deste estudo. Assim, o estudo utilizou, em realidade, dois tipos de dados: as anotações do pesquisador e as falas dos sujeitos durante o processo de pesquisa e por ocasião das entrevistas. Esta redução, na perspectiva da pesquisa participante, torna as informações até certo ponto unilaterais, porém registro que observações e decisões sempre foram objeto de diálogos com os estagiários e professores que efetivamente participaram da investigação.

Cabe agora explicitar a trajetória do trabalho de campo realizada no semestre 2006/1, com os objetivos de planejar e desenvolver o ensino a cargo dos estagiários, bem como de discutir e propor um Projeto Pedagógico para a Educação Física na Escola. Para isso, apresento alguns registros sobre o trabalho desenvolvido com a equipe – estagiários e professores da escola, preparando-se para atuar e atuando.

Nesta etapa introdutória, os estudos foram realizados por dois grupos distintos - acadêmicos estagiários e professores da escola - através de reuniões semanais com leitura e discussão dos temas⁶⁴, seguidas por avaliações sobre o processo: o grupo dos professores trabalhava comigo uma vez por semana no turno da manhã, pois havíamos conseguido alterar o horário da escola para que pudéssemos debater os temas durante uma hora; o grupo de estagiários se reunia comigo uma vez por semana no final da tarde, o que facilitava o encaminhamento das discussões uma vez que tínhamos atividade à noite.

A organização conseguida respondia parcialmente a duas preocupações que me vinham a mente constantemente: como aproximar os estagiários à escola e como aglutinar as idéias

⁶³ Com este propósito, cada um dos participantes recebeu um caderno para registrar sua atuação e os eventos observados.

⁶⁴ Os temas debatidos foram os seguintes: a investigação-ação (Elliott, 1990); a educação e a função social da escola (Boom, 1997 e Nosella, 1998); a educação física escolar (Brasil - PCNs, 1998); e o estágio curricular supervisionado (Schwartz, 2001).

advindas dos debates dos dois grupos em momentos coletivos que envolvessem o pesquisador, os professores e os estagiários. Tinha presente que a pesquisa participante enfoca uma participação efetiva de todos os componentes da comunidade investigada. Como apontam Rodrigues Gómez et al. (1996) a união do pesquisador e dos investigados promove uma inovação metodológica democrática que através da sistematização do processo possibilita um método mais flexível, ecológico e orientado aos valores. Lembrava também que, de acordo com Pereira (2002), uma das características da pesquisa participante/investigação-ação é que a comunidade envolvida e os pesquisadores produzam conhecimentos que levam à transformação social e a tendência é que os resultados sejam aplicados imediatamente.

O trabalho com os estagiários

Durante o semestre de preparação para implantação da pesquisa, esses três acadêmicos compareceram de modo um tanto descompromissado; distanciados de um diálogo efetivo a respeito da construção coletiva de um projeto, esperavam que o pesquisador lhes dissesse o que fazer, mesmo que minhas ações se voltassem a construir os caminhos com eles e a melhor adaptar o estudo teórico às suas realidades. O que ocorreu, na maior parte dessa etapa foi a aceitação natural das minhas sugestões durante as reuniões de trabalho, como refletem as anotações de campo a seguir:

Neste final de tarde somente apareceu o estagiário C, o que considero a partir de agora um exercício de paciência do pesquisador, pois neste tipo de metodologia não existe um ritmo individual e sim uma compreensão do ritmo do próprio grupo. EC me auxiliou a organizar o material a ser lido do livro de Elliott e tivemos que repensar em fazer o cronograma. A não participação dos acadêmicos é preocupante e tenho dúvidas neste momento se conseguirei o envolvimento de três deles para fazer o projeto. Numa avaliação inicial, este era nosso quarto encontro e EC tinha vindo a todos eles, EA e EB a um encontro. Os demais acadêmicos tiveram menor envolvimento até o momento.

Outros alunos passaram por mim nos corredores do IPA e disseram que sentiam muito, mas não podiam acompanhar mais a pesquisa ou pelas suas atividades profissionais ou por não chegar a tempo para nossa reunião semanal. Enquanto o grupo não estava fechado fui deixando os interessados se aproximar e fazer as atividades conosco. Minhas esperanças de continuar estavam depositadas na participação efetiva do EA, do EB e do EC.

10/11/05 – Reunião com os Acadêmicos

No sentido de encaminhar o processo sugeri ao grupo que a partir de 2005 até o final do primeiro semestre de 2006 nos concentrássemos em estudar alguns temas que nos esclareceriam sobre os passos dados a seguir. Incentiva-los a conhecer a metodologia de

investigação participativa foi minha primeira preocupação, já que os acadêmicos não demonstravam qualquer experiência ou expectativa em relação à construção de um processo coletivo. Uma hipótese que se sustenta é a de que a educação escolar e universitária os condicionou a aceitarem passivamente o ensino “pronto” que lhes foi e ainda é oferecido, pois não evidenciaram qualquer esboço de iniciativa sobre um fazer diferente. As ações deles foram realizadas a partir das sugestões do pesquisador. Apesar desse revezamento de acadêmicos durante os encontros, o grupo foi se definindo, com desistências explícitas e implícitas, até que em 20 de dezembro o grupo se resumiu ao estagiário A, ao estagiário B e ao estagiário C que participariam efetivamente do estudo.

Em função das férias letivas, a atividade de leitura e reflexão teóricas foi retomada com os estagiários somente em março de 2006. Meu sentimento era de que as tentativas de realizar reflexões mais profundas sobre os temas envolvidos no estudo talvez não surtiram o efeito esperado. Minha expectativa era a de fortalecer os conhecimentos e atitudes dos acadêmicos e professores, num processo de preparação para as atividades práticas do segundo semestre, quando poderíamos verificar a possibilidade real da pretendida articulação teoria-prática, principalmente mediante a observação das aulas e os momentos coletivos de reflexão sobre a prática. Assim, durante o primeiro semestre de 2006, aprofundamos as leituras e discussões relativas à investigação-participante, à educação e à função social da escola, à pedagogia crítica, à Educação Física escolar e ao Estágio Curricular Supervisionado. Para tanto selecionei textos que julguei atenderem às condições e hábitos de leitura dos acadêmicos e dos professores⁶⁵. Ocorreram vários percalços durante o desenvolvimento do trabalho, devidos, principalmente, a ausência dos acadêmicos nas reuniões programadas. Esta situação foi causada por problemas estritamente pessoais, independentes do andamento da pesquisa como exemplifico com a seguinte Anotação de Campo:

Reuni-me com estagiários EC e EA no final da tarde. Combinamos as estratégias de envolvimento dos estudantes da escola para a apresentação do projeto de pesquisa. Decidimos fazer uma apresentação visual para a sensibilização inicial com som e diferentes imagens sobre o movimento humano. Em seguida viriam as apresentações dos estagiários e após uma nova apresentação visual com fotos deles praticando Educação Física no cotidiano da escola. Distribuí uma leitura

⁶⁵ As leituras tinham as seguintes características: artigos ou capítulos de livros com aprofundamento teórico que estimulassem a reflexão; não serem extensos a ponto de cansar em demasia os participantes que, por um lado não tinham o hábito da leitura contínua e, por outro lado, não ocupassem tanto tempo que já se caracterizava restrito tanto para professores como para acadêmicos; linguagem acessível para a compreensão de quem exerce a prática no cotidiano.

sobre estágio supervisionado⁶⁶ para discussão na semana seguinte. Pedi a EC entregar o texto a EB que mandou mensagem dizendo que não vinha ao nosso encontro.

Talvez pela primeira vez senti-me frustrado e desestimulado com o trabalho junto aos acadêmicos, pois era mais uma tentativa falha de realizar o projeto coletivo porque faltava alguém. Neste aspecto, apesar de sua pouca contribuição reflexiva e na montagem das atividades práticas o estagiário EC tornava-se importante por sua posição de não faltar aos encontros. Realmente não quero me acostumar com isso, mas não tenho o poder de alterar esta situação.

Dia 28 de abril de 2006

Outro fato relevante neste primeiro semestre de 2006 foi o estabelecimento da relação dos acadêmicos com a escola selecionada e com os professores participantes do estudo. Neste sentido, todas as ações implementadas foram realizadas na própria escola, de preferência nos horários livres dos professores⁶⁷. Os acadêmicos foram apresentados à direção da escola e ao grupo de professores. Conheceram o ambiente escolar desde o local das aulas até a estrutura física e administrativa da escola. Identificaram os meios de transporte que os levariam para as atividades e entraram em contato com as turmas para as quais ministrariam aulas no semestre seguinte. Participaram efetivamente de alguns debates teóricos coletivos e programaram junto com o professor de Educação Física da escola um estudo com os alunos, visando aumentar os subsídios para a futura construção do projeto pedagógico para a Educação Física da Escola.

Foi um bom exercício de participação que vivenciamos construindo uma metodologia de explanação teórica, coleta de dados, interpretação e discussão do estudo. Definimos os temas principais a serem abordados com os estudantes e que estariam vinculados à função da escola e a inserção da Educação Física. Para isso, os estagiários apresentariam os temas e aplicaríamos os questionários com as turmas. Após eu, o PB e o EC interpretaríamos os dados. Em seguida discutiríamos os dados no grupo. Entretanto o PB chamou a atenção para também devolvermos as interpretações ao grupo de estudantes para discutir com eles os resultados de suas opiniões. Ainda nesta manhã deixei para os professores o texto de Boom para discutir na próxima semana.

19 de abril de 2006 – Reunião geral

Especificamente sobre o estudo feito com os estudantes, os estagiários EA e EB foram muito participativos na construção do processo, na coleta de informações no cotidiano da escola e na apresentação do trabalho, como descrevem as notas de campo abaixo a seguir:

Como combinado, fui buscar EB em sua casa nesta terça-feira cedo da manhã. Chegamos a escola antes das 8h00 e montamos a estrutura para a apresentação do trabalho aos estudantes. A

⁶⁶ SCHWARTZ, Maria Antonia M. et al.. A Contribuição do Estágio Supervisionado no Desenvolvimento de Aptidões e Formação de Competências. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba: v. 2, n. 4, p. 1-7, jul./dez. 2001.

⁶⁷ Como exemplo das dificuldades de um trabalho participativo, meu esforço em articular esta atividade significava, geralmente, buscar os estagiários em suas casas, realizar a reunião e levá-los novamente às respectivas residências.

partir das 8h30, as 8^{as} séries começaram a chegar ao auditório com seus respectivos professores. Após sentarem, obedecendo às palavras de ordem dos professores de outras disciplinas e do professor de Educação Física, fiz uma fala inicial e apresentei o Estagiário B, que seria um dos estagiários no próximo semestre. Em seguida, expliquei a sistemática do trabalho e passei o primeiro vídeo como motivação; durante a apresentação os estudantes mantiveram uma postura de concentração adequada ao momento. Após, EB apresentou as lâminas, auxiliado por mim, quando os estudantes mantiveram a mesma postura atenta. Em seguida apresentei o segundo vídeo com as fotos deles praticando a Educação Física o que causou certa agitação no grupo quando se viram na televisão. Após este momento, levamos os estudantes para suas salas e aplicamos os questionários deixando primeiro que se organizassem em grupos de dois ou três. Como estávamos em três organizadores, cada um acompanhou uma turma. Mesmo assim, os professores das outras disciplinas também ajudaram a manter a ordem e aplicar o questionário. A atividade findou antes do tempo previsto, por isso tivemos que ficar em sala de aula com eles até o intervalo.

No intervalo fizemos uma análise inicial de nossa apresentação e concluímos termos sido demasiado rápidos na apresentação embora disso não tenham resultado problemas maiores. A estrutura funcionou bem e os vídeos causaram o impacto esperado de motivação para a resposta dos questionários. Durante toda a manhã os estagiários efetivados na escola daquele semestre ficaram com as turmas nos seus horários normais e quando estas estavam incluídas na atividade que propusemos, eles nos acompanharam também.

As 10h30 nos deslocamos ao auditório e logo depois chegaram as turmas de 7^a série, para as quais repetimos os procedimentos com mais calma e mais pausadamente. Não houve alterações no comportamento dos estudantes e o trabalho transcorreu normalmente. Ao contrário da primeira apresentação, o tempo utilizado foi melhor equacionado e a atividade teve seu término perto do previsto.

Alguns pontos a serem analisados na perspectiva da participação: a participação de alguns professores de outras disciplinas no processo os esclareceu a respeito de minhas constantes idas à escola para me reunir com os professores ou para supervisionar os estagiários. Essa presença também foi importante no acompanhamento e controle das turmas que participaram da atividade, apesar desses estudantes serem os mais maduros, pois pertenciam as turmas mais avançadas da escola. A atividade fluiu dentro do previsto e não prejudicou o andamento das atividades da escola.⁶⁸

Dia 16 de maio de 2006

O trabalho conjunto com os acadêmicos durante o semestre 2006/1 foi concluído com as leituras e análises dos textos; e apesar das dificuldades, a construção do projeto pedagógico da Educação Física da Escola no mês de julho proporcionou melhor integração com os professores, já indicando o modo como eles podem se articular para uma ação reflexiva.

Reverendo essa experiência, assinalo que, desde os momentos iniciais de trabalho com os acadêmicos percebi a necessidade deles de ter mais tempo para dedicar ao estudo, revelada em

⁶⁸ Ainda em relação a esta atividade: o estagiário C encontrou bastante dificuldade de liberação do seu emprego, por isso, sua participação ficou limitada a auxiliar na análise dos dados, o que se constituiu em um momento bem difícil já que não tinha experiência alguma com o processo de construção de uma pesquisa. É relevante ressaltar que este estudo surgiu também com a possibilidade de construir um relato de experiência que pudesse ser apresentado num congresso da área, aproximando o EC e os professores da escola de um mundo mais acadêmico pouco vivenciado por eles. Entretanto, nenhum deles conseguiu participar do evento cabendo ao EA e ao EB a apresentação com sucesso do trabalho.

situações tais como a ausência em determinados momentos – chave de configuração da pesquisa e o não cumprimento da leitura de textos, para as discussões. Além disso, as tarefas acadêmicas tradicionais como a realização de provas e a apresentação de trabalhos, principalmente no final dos semestres desviaram um pouco a concentração deles.

O mundo contemporâneo faz com que a intensidade e a diversidade das atividades cotidianas em geral fossem ampliadas. Assim, o universitário de hoje não se caracteriza mais por ser uma pessoa que tem disponibilidade quase total para realizar um curso superior. Ao contrário, ele tem a necessidade de ter um trabalho ou um estágio que lhe dê alguma remuneração, até mesmo para pagar o seu ensino, quando a instituição é privada. Da situação decorre que até mesmo a busca de remuneração através de bolsas de iniciação científica ou de bolsas de projetos de extensão seja entendida como um ponto positivo na formação universitária⁶⁹.

O Trabalho com os Professores da Escola

A procura da escola e seus professores para constituírem a equipe de pesquisa, ainda no ano de 2005, foi dificultada por diferentes motivos, entre os quais destaco: ausências repetidas às aulas ou atritos inter-pessoais entre os professores, dificuldade de gerenciar o uso de material específico da disciplina pela escola e pelos professores. No caso da Escola escolhida, já comentei o fato de duas professoras inicialmente contatadas terem deixado a escola, sendo substituídas por um novo colega.

Estas situações evidenciam as dificuldades que envolvem o cotidiano das escolas públicas da rede estadual de ensino, além dos problemas mais visíveis como a falta de recursos humanos habilitados para o trabalho na escola; a estrutura física deficiente; a carência de recursos financeiros advindos do Estado e a desvalorização do trabalho docente que leva os professores a terem jornadas de trabalho ampliadas, nem sempre na função de professores.

Para Krahe (2000), o professor somente tem possibilidade de ter uma atitude investigativa quando lhe é assegurado tempo para tal, que não é a realidade da maioria das escolas brasileiras que ocupam o tempo do professor exclusivamente com a sala de aula.

Minha pesquisa de mestrado (Scherer, 2000), tal como minha experiência como supervisor de estágio, identificou várias atividades complementares diferenciadas

⁶⁹ Esta realidade é mais freqüente para estudantes trabalhadores, que estudam à noite, em geral em cursos

desenvolvidas por professores: músico, vendedor de diversos produtos, inclusive dentro da própria escola, sócio, gerente ou dono de pequenos negócios. Todas essas atividades cumprem a função de complementar os poucos salários recebidos como profissionais de Educação Física.

A escolha da Escola na qual o estudo foi desenvolvido decorreu do fato dela apresentar uma estrutura física mais adequada e uma organização escolar mais homogênea, apesar de contar com um professor de Educação Física praticamente iniciante no metier. Em vista deste fato, tive que realizar um novo contato, para explicar-lhe o projeto, como registra a nota de campo a seguir.

Encontrei-me com o professor B no meio da manhã na biblioteca, enquanto PA atendia a turma dele neste período. Apresentei-me e também ao projeto com as lâminas que tinha feito para as apresentações nas escolas. Ele se interessou e afirmou que como não tinha muita experiência com aulas de Educação Física, participar do processo poderia colaborar para sua formação permanente. Entreguei-lhe, e posteriormente ao Professor A, uma cópia do projeto efetuado no Colégio Marista Irmão José Otão, intitulado "O Projeto Pedagógico da Disciplina de Educação Física de um Colégio Marista: um processo diferenciado" cuja leitura poderia servir para uma reflexão inicial.

Os problemas iniciais que envolvem o campo começam a ser sanados com a seleção dos parceiros professores e da própria escola. Senti-me mais confortável após conversar com o Professor B; ele parece ser um professor bem tradicional, mas que busca melhor orientar-se no sentido de como desenvolver sua aula de Educação Física.

Após as conversas, insisti mais uma vez junto à representante da direção quanto à organização do horário para efetivar uma reunião semanal com os professores da escola, para possibilitar nosso processo de reflexão. Ela afirmou estar consciente da importância deste encontro e que fazia todo o possível para concretizar esta possibilidade.

Dia 8 de março de 2006

A partir daquele momento programei um horário de reunião com os professores nas quartas-feiras pela manhã o que foi muito proveitoso. Eles se mostraram bastante envolvidos nos processos de leituras assim como durante as reuniões do grande grupo, isto é, de toda a equipe do projeto; interessaram-se em refletir sobre os temas abordados, os quais subsidiariam a elaboração do projeto pedagógico a seguir. Entretanto, o PA teve que viajar por quase um mês no primeiro semestre de 2006. Este fato dificultou o cumprimento do cronograma de debates previsto. Foi neste espaço de tempo que articulamos a participação dos estudantes da escola ao projeto, tentando interessa-los em uma forma de participação efetiva no processo de pesquisa.

Durante o período em que somente o PB estava na escola fizemos a pequena pesquisa com os alunos da escola, já relatada acima. PB e eu discutimos com os estudantes as conclusões desse trabalho. Após o retorno do professor A, retomamos o ritmo das leituras e discussões conjuntas, como registra a Nota a seguir.

Nesta manhã me reuni na biblioteca da escola com os professores A e B e discutimos o texto sobre Estágio Curricular Supervisionado.

Foi enfatizada por eles a necessidade de se iniciar o Estágio Curricular Supervisionado antes do final do curso. Os professores afirmam que alguns acadêmicos estão chegando à escola com dificuldades no controle das turmas ou, até mesmo, desconhecendo como funciona uma escola.

Os professores também debateram comigo quanto a sua intervenção. Eles não se sentem seguros sobre quando e como intervir na aula dos estagiários. Neste sentido, acredito que é necessário pensar que as funções dos professores que hoje recebem estagiários nas escolas devem ser ampliadas de modo a tornar possível maior troca de conhecimentos e experiências com os estagiários. Este talvez seja o próximo desafio dos cursos de formação em relação à integração da universidade com as escolas.

Dia 14 de junho de 2006

Ao longo dos encontros exclusivos, os professores demonstraram que no caso das disciplinas “teóricas” a cultura escolar continua centrada na memorização de conhecimentos predeterminados e através de metodologias diretivas, reafirmando o que Paulo Freire denomina de “educação bancária”. Freire destaca que as relações professor-aluno na escola ou fora dela são compostas de narrações sobre os conteúdos, nas quais a realidade aparece como estática sem sentido para os estudantes. (FREIRE, 1980, p. 78) Os contextos que levam os estudantes a desenvolverem atitudes desrespeitosas, a demonstrarem agressividade ao mesmo tempo em que apresentam um baixo rendimento cognitivo escola são geralmente ignorados pelos professores e pelas equipes diretivas da escola.

Para os professores participantes deste estudo, a Educação Física adquire importância quando trabalha dimensões de relacionamento inter-pessoal. Essa posição é destacada por Betti (1998) ao dizer que o objetivo de um programa de educação física é de [...] *propiciar a oportunidade de envolvimento em atividades adequadas, consideradas as necessidades, características e interesses dos alunos* (BETTI, 1998, p. 42), contribuindo, assim, para um desenvolvimento global do ser humano. Ao mesmo tempo, nossos participantes professores afirmam que o desenvolvimento desses valores não é tratado pelo restante da escola. Esta deve ser a causa de os professores de Educação Física, muitas vezes, revelarem visões diferenciadas sobre os estudantes em relação aos professores das disciplinas teóricas que valorizam mais o rendimento cognitivo do que o desenvolvimento de valores, de atitudes e da participação. Por

isso, também, a disciplina Educação Física é tão diferenciada na escola, pois ela não obedece ao padrão dominante de valorização da formação cognitiva, através de uma metodologia reprodutivista e de uma avaliação quantitativa.

Acompanhando as intervenções dos professores, durante as reuniões, eis um registro de minhas Notas de Campo:

Hoje me reuni na biblioteca com os professores da Escola. Combinamos inicialmente que nosso horário de reunião abrangeria os 15 minutos de recreio e que totalizaria 60 minutos entre 10h15 horas e 11h15 horas. Também definimos que o espaço que tínhamos para realizar o encontro era a biblioteca que nas quartas-feiras no turno da manhã se mantém fechada. Os professores acharam interessante o processo de construção do projeto pedagógico da escola Marista que leram. A busca de uma coletividade maior foi evidenciada pelos dois professores apesar de se conhecerem a pouco tempo.

Tentamos construir uma proposta de cronograma de atividades que envolvesse leituras, discussão de textos e construção de um projeto pedagógico para a disciplina de Educação Física na escola juntamente com os estagiários. Mais uma vez tive que centralizar estas ações no sentido de propor as leituras e as atividades reflexivas que envolviam os temas metodologia; a educação e a escola; a pedagogia crítica; a Educação Física escolar; e o estágio.

PA trouxe as datas em que estará viajando que corresponderá a 27 de abril até 23 de maio. Por isso devemos construir um outro cronograma para evidenciar nosso caminho. Ainda entreguei o texto de Elliott para discutir com eles no próximo encontro.

A partir das análises do estudo preliminar sobre o cotidiano da escola e da Educação Física, julgamos conveniente convidar uma representante da direção para um encontro conosco numa 4ª feira para discutir aspectos mais práticos sobre o planejamento da Educação Física, o uniforme dos estudantes e a possibilidade de evitar enviar outras turmas para a Educação Física quando estiverem livres. Neste sentido, falei com ela que me confirmou que tentará participar de nosso encontro na 4ª feira, apesar de estar ciente dos problemas que o abandono de seu posto pode acarretar.

Dia 29 de março de 2006

Em relação à discussão da própria metodologia proposta neste estudo, os professores mostram-se motivados e adaptados ao ritmo do trabalho; porém, não se caracterizam como críticos ou como sujeitos que tragam contribuições no intuito de alterar os processos já instaurados. Suas questões principais envolvem mais uma vez a situação prática cotidiana, isto é, existe uma experiência diferenciada à qual suas ações terão que estar vinculadas? Como serão, então, suas intervenções com os estagiários do projeto? Que tipo de controle terão que fazer? Que tipo de diálogo será realizado com os estagiários sendo preparados também para este processo?

Suas interrogações me assinalavam, mais uma vez, que a ação dos professores das escolas está vinculada ao ensino de conhecimentos e, no caso da Educação Física às atitudes por eles esperadas de seus alunos.

O trabalho em equipe – o Grande Grupo

Um pressuposto básico assumido nesta investigação foi o do trabalho coletivo envolvendo todos aqueles diretamente engajados. Assim, embora por razões de clareza da exposição, já tenha registrado as atividades desenvolvidas pelos sub-grupos dos estagiários, detenho-me agora na discussão dos espaços e atividades desenvolvidas em conjunto, pela equipe do IPA e pelos professores da escola.

No sentido de integrar mais os participantes propus alguns encontros coletivos ainda nesta fase de estudo. O primeiro ocorreu com o objetivo de apresentar a escola e os professores aos estagiários. Para isso marquei um dia em que os professores estariam reunidos comigo para as discussões teóricas e que os acadêmicos poderiam já participar dele de alguma forma. E neste dia ocorreu o seguinte:

EA me ligou cedo afirmando que não poderia ir ao encontro na Escola porque estava cuidando de sua avó que foi hospitalizada. Passei nas casas de EB e EC para levá-los à escola. Chegando lá os apresentei à representante da direção da escola e levei-os até os locais de prática da Educação Física. Lá eles conheceram os professores A e B. Tiveram o primeiro contato com o ambiente em que trabalharão no semestre que vem. No horário da reunião subimos até a biblioteca e discutimos sucintamente o texto de Elliott centrado na visão de formar um professor-pesquisador. Para ser sincero, estávamos mais interessados na construção da atividade prática com os estudantes do que na reflexão teórica. Em seguida, entramos no assunto que nos deixava mais alertas: a estruturação da atividade com os estudantes.

Foi uma pena EA não estar presente neste dia, pois já se notou uma participação efetiva no processo dos professores A e B e de EB. Porém, EC não se manifestou durante o encontro como já era sua característica. Na semana seguinte proporei a EA participar da reunião com os professores na escola.

Dia 19 de abril de 2006

Construindo o projeto pedagógico

Os momentos coletivos mais relevantes para garantir a continuidade do estudo ocorreram em julho, quando nos reunimos para construir o projeto pedagógico da disciplina de Educação Física da Escola. Nesses encontros foram utilizados todos os dados disponíveis sobre a escola e os conhecimentos adquiridos durante as discussões no primeiro semestre de 2006. Durante três manhãs organizamos nossos encontros com a duração de aproximadamente três horas cada dia e dialogamos sobre os textos lidos, sobre as condições estruturais da escola e sobre as opiniões dos estudantes. Como pontos positivos, resalto a experiência de trabalho em conjunto de professores, estagiários e pesquisador, a troca de conhecimentos teóricos adquiridos pelos estagiários e os conhecimentos da experiência dos professores. Percebi, contudo, haver necessidade de aprofundar os estudos teóricos para enfrentarmos a etapa da

ação efetiva programada para o semestre seguinte. Vale trazer minhas anotações sobre esse encontro.

Nesta manhã realizamos nosso primeiro encontro coletivo para organizar o projeto pedagógico. Estavam presentes os professores PA e PB, os estagiários EA e EC e o pesquisador. Nos reunimos em uma sala multimídia no Campus IPA. Neste dia definimos diversos conceitos necessários para configurarmos um projeto pedagógico, tais como:

Cidadania = Situar-se com consciência e clareza do seu papel na sociedade, contribuindo para um desenvolvimento pessoal e coletivo mais harmônico e igualitário;

Sociedade = Espaço comum, de convivência, desenvolvimento, integração, porem de desigualdade econômica, cultural e social;

Valores = Normas de convivência (respeito, direito, dever, disciplina, responsabilidade, integridade...);

Desenvolvimento humano = Processo individual que leva a uma alteração de estado biopsicosocial, considerando aspectos biológicos e interacionistas;

Educação = Conjunto de ações e reflexões intencionais que objetivam a construção de cidadãos e da sociedade;

Escola = Espaço destinado a prática da educação formal;

Educação Física = Disciplina que promove a educação e saúde objetivando o desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo e social, através do movimento humano;

Inclusão = Oportunidade de participação efetiva de todos os estudantes nas atividades de aula;

Diversidade = Respeito às diferenças culturais (valores, crenças, gênero, etnia, classe social).

Revisamos os estudos e as práticas que realizamos até então como a pesquisa com os estudantes, a utilização da experiência dos professores, as leituras e discussões sobre educação, escola, Educação Física, pedagogia crítica e estágio, a visão da realidade escolar e as idéias inovadoras que o projeto trazia.

Definimos alguns objetivos do planejamento no projeto pedagógico da Educação Física da Escola como: propiciar através da prática e vivência corporal um melhor desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo; promover a socialização através dos esportes coletivos e jogos; formar cidadania; e potencializar a auto-estima, através do movimento humano.

Lembro que PA chegou muito cansado direto do aeroporto, mas participou efetivamente do debate não se desconcentrando. Apesar do esforço, não foi possível, ainda reunir todo o grupo junto, mas fomos montando as propostas.

Dia 11 de julho de 2006

Ao final destes três encontros, havíamos elaborado um projeto pedagógico para a disciplina de Educação Física⁷⁰. O ponto de partida foi a estruturação dos conceitos básicos que seriam os eixos do projeto: *educação, escola, sociedade, ser humano, ensino, Educação Física*, entre outros, que sustentaram a organização dos demais componentes do Projeto Pedagógico: objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação geral.

⁷⁰ O Projeto pedagógico da disciplina de Educação Física está no Apêndice B.

A tarefa envolveu então a determinação de objetivos mais claros, uma listagem básica dos conteúdos que poderiam ser desenvolvidos na escola, um organograma de atividades incluindo série por série e distribuindo por trimestre as atividades divididas em três modalidades: atividades de iniciação esportiva, de socialização e atividades diversificadas – reorganizando, assim, a estrutura atualmente utilizada na escola. Também tratamos de discutir e selecionar estratégias metodológicas a serem utilizadas no desenvolvimento dos conteúdos e definimos uma avaliação inicial para cada semestre de atividades.

Avalio que essa construção conjunta estabeleceu o primeiro processo de ação-reflexão-ação, pois ao mesmo tempo em que refletíamos sobre temas e objetivos, participávamos efetivamente de um momento prático de construção de um projeto pedagógico voltado à efetivação das atividades no semestre seguinte. Tudo parecia estar pronto ao final destes encontros. Os professores pareciam mais seguros do caminho a seguir; os estagiários mais próximos da escola como um todo, sabendo o que planejar especificamente a partir daquele momento; e o pesquisador coordenador percebendo a positividade do processo.

PARTE II

5.2. REFLETINDO SOBRE A TRAJETÓRIA: O MOVIMENTO DE ANÁLISE

Início esta segunda parte do capítulo, lembrando que o alvo principal da proposta de uma nova modalidade de Estágio Supervisionado fundamentada nos pressupostos da teoria crítica da educação, foi possibilitar aos participantes da pesquisa – acadêmicos futuros professores e professores em exercício e o próprio pesquisador - o desenvolvimento do pensamento crítico emancipatório e da autonomia intelectual e moral. Essas são as idéias que orientarão a interpretação dos dados organizados a partir do registro de eventos e discursos durante o processo investigativo.

A interpretação das informações na pesquisa qualitativa centra-se na conjugação de esforços em compreender subjetivamente os fenômenos estudados, levando em consideração o referencial teórico utilizado durante o processo, além das informações obtidas no campo.

Não há um formato único para realizar a interpretação de dados na pesquisa qualitativa, pois, como afirma André (1997):

O processo de análise dos dados qualitativos é extremamente complexo, envolvendo procedimentos e decisões que não se limitam a um conjunto de regras a serem seguidas. O que existem são algumas indicações e sugestões muito calcadas na própria experiência do pesquisador e que servem como possíveis caminhos na determinação dos procedimentos de análise. (ANDRÉ, 1997, p. 44)

Considerando as dimensões e a orientação teórica desta Tese, trata-se agora de interpretar o acontecido relacionando fatos, eventos e falas que emergiram do campo aos objetivos propostos e aos elementos teóricos que sustentaram o projeto, buscando dar ao estudo a exigida consistência acadêmica. Para tanto, devem ser estabelecidos os parâmetros que guiarão a interpretação.

Segundo Woods (1995) categorizar dados na pesquisa significa organiza-los de maneira lógica, coerente, completa e sucinta classificando-os a partir de temas relevantes sustentados no problema de pesquisa, em atividades ou acontecimentos, nas relações entre pessoas, em situações e contextos, em comportamentos, etc. (WOODS, 1995, p. 139)

De acordo com Rodríguez Gómez et al. (1996) o pesquisador constrói categorias de análise quando realiza juízos, dá valor a determinadas unidades e toma decisões a respeito do tema abordado, levando em consideração, muitas vezes, seus próprios pontos de vista. Para os autores, Esta dinâmica exige associações mentais entre o conteúdo e o campo estudado.

Com o objetivo de organizar racionalmente as informações coletadas, a categorização torna-se, então, o processo pelo qual vai se compreendendo as reflexões do autor e como ele vai construindo seu raciocínio, possibilitando a visualização da coerência existente entre o referencial teórico e o caminho realizado na pesquisa qualitativa.

Utilizo neste estudo as características relevantes para a construção de categorias apontadas por Laville e Dionne (1999): i) devem ser pertinentes, de acordo com os conteúdos analisados; ii) devem ser exaustivas, procurando englobar um número máximo de conteúdos, mesmo que algumas categorias sejam inclassificáveis; iii) não devem ser demasiado numerosas, pois o que se procura é a redução de dados; iv) devem ser precisas ou definidas, para que se saiba, com clareza, colocar as unidades de conteúdo; v) e devem ser mutuamente exclusivas, a fim de que as unidades de conteúdo sejam colocadas em somente uma categoria. (LAVILLE E DIONE, 1999, p. 223)

Também foram valorizadas algumas famílias de codificação apontadas por Bogdan e Biklen (1994) como: i) os códigos de contexto, que vão identificar o lócus da pesquisa e que

permite refletir sobre o montante do estudo levando em consideração a relação teórica desenvolvida durante o processo; ii) as perspectivas tidas pelos sujeitos, que são as análises das falas do grupo (pesquisador, estagiários e professores) que incluem pensamentos, regras e normas partilhadas; iii) e os códigos de atividade, ou seja, as análises feitas sobre uma atividade propriamente dita que, neste caso, é o Estágio Curricular Supervisionado. (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 222-226)

Com base na discussão teórica que apoiou a proposta investigativa, tomei como eixos da análise o conceito e a prática da Participação, com vistas a estabelecer as necessárias relações entre o acontecido durante o processo investigativo, utilizando-me do registro de fatos, eventos, falas e reflexões, os objetivos da proposta e as teorizações que a fundamentaram. Neste sentido, foram estabelecidas as seguintes categorias temáticas:

1) participação e desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo e da autonomia;

2) a participação e o respeito às diferenças institucionais e individuais, numa perspectiva emancipatória;

3) participação e o re-pensar a escola em relação à Educação Física e a seu projeto pedagógico;

Passo agora a refletir sobre a experiência realizada ao longo de três semestres, valendo-me das categorias propostas, as quais mostrarem-se suficientes para conduzir a análise dos “achados e perdidos” da pesquisa.

5.2.1. PARTICIPAÇÃO, PENSAMENTO CRÍTICO-REFLEXIVO E AUTONOMIA

Como já foi discutido no Capítulo I desta tese, existem diferentes perspectivas teóricas para pensar, propor e analisar a formação e a intervenção dos professores na sociedade contemporânea. Elas incluem desde posições mais tradicionais centradas na diretividade do professor, na transmissão de conhecimentos e na reprodução das relações de poder social até aquelas que apostam no caráter transformador e emancipador da educação e da formação do profissional da educação. A primeira posição, embora travestida sob novas roupagens, segue presente no cotidiano da educação, em seus diferentes níveis e formatos. A segunda sofre ataques cotidianos no sentido de deslegitimá-la, porque se trata de uma visão utópica da realidade.

Movido pela esperança, optei por investigar a possibilidade de intervir concretamente no processo de formação inicial, assumindo esta última perspectiva, na intenção de contribuir para formar futuros professores críticos e reflexivos. Acreditando na possibilidade real de transformação da formação de professores e conseqüentemente das práticas escolares, me amparei na pedagogia crítica como sustentação teórica deste estudo.

Esta opção exigiu, de parte do pesquisador e dos demais participantes da pesquisa, assumir não apenas uma postura pedagógica como uma postura política, entendendo que inexistente neutralidade na educação, acreditando que o processo educativo pode ser orientado diferentemente da visão neoliberal. Implicou afastar-se da racionalidade técnica traduzida na reificação dos conteúdos e na naturalização dos processos como meios principais para a manutenção do *status quo* social.

Segundo Neira e Nunes (2006):

Na perspectiva da pedagogia crítica, a educação não pode ser compreendida como ação social pautada pela neutralidade. Ao contrário, ela é vista como inevitavelmente política, onde cada grupo sociocultural tenta institucionalizar as suas concepções de mundo, de justiça, de história e cultura. (NEIRA E NUNES, 2006, p. 77)

Considerando minha prática docente, tenho clareza de que, muitas vezes, os futuros professores de Educação Física, estagiários das Práticas de Ensino, se filiam à primeira corrente ao reproduzirem, em maior ou menor grau, as aulas recebidas em seu ensino básico ou mesmo durante seu curso superior. Deixam-se levar no rumo do ensino tecnicista que vivenciaram, ou se limitam a utilizar uma metodologia apriorista e recreativa representada pelo jogo esportivo, influenciados, também, pela vontade dos alunos.

Como alternativa, a proposta de trabalho ora discutida buscou estimular o desenvolvimento do processo de reflexão na ação, ao longo da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, considerando-a como um espaço possível para superar a tendência reprodutivista que marca as ações da escola e dos próprios estagiários.

Para Schön (1992), existe a necessidade de uma construção histórica para se adquirir conhecimento quando se considera que uma prática profissional⁷¹ é competência de uma comunidade de práticos que convivem com as tradições de uma profissão como convenções da ação, meios, linguagem e instrumentos distintos. Para o autor, o conhecimento na prática

⁷¹ Considero a Educação Física escolar como uma prática profissional com características eminentemente pedagógicas.

organiza-se em função de suas unidades características de atividade e pelo seu tronco de conhecimentos profissionais. A ação do profissional vai depender da experiência disciplinar, da forma organizacional, de situações do passado, de interesses e perspectivas políticas e econômicas.

Neste sentido, já as atividades de leitura e debate promovidas inicialmente, com os estagiários e os professores, visavam possibilitar uma visão mais crítica sobre a sociedade, a educação, a escola e a Educação Física. O objetivo foi o de despertar nos participantes uma capacidade de se situar mais claramente no mundo e permitir-lhes projetar novas relações no seu cotidiano de docentes. Fomos sustentados pelas idéias de Paulo Freire que nos levam a compreender que esta consciência crítica deva ser construída a partir de referenciais democráticos, participativos, com autonomia, com uma vivência experiencial da própria prática e voltados a promover equilíbrio social, econômico e cultural. Trata-se de uma trajetória dirigida à humanização da educação, mediante a emancipação.

Analisando as participações dos estagiários em relação ao desenvolvimento da reflexão crítica, ao longo dos dois semestres de trabalho coletivo, é necessário dividi-los em dois grupos: i) o menos experiente que certamente ampliou seus conhecimentos ainda precários advindos da formação inicial, apesar de uma participação restrita nos debates existentes; ii) os mais experientes, cuja participação nas discussões com o pesquisador e com o grande grupo, foi efetiva⁷².

Na Etapa inicial, EC foi sem dúvida o acadêmico mais presente em nossos encontros; no entanto, revelava dificuldades em expressar suas idéias no grupo como se não houvesse lido os textos ou não entendesse muito bem o que estava sendo discutido. Sobre este fato, o próprio acadêmico se posiciona da seguinte forma:

EC: Eu aprendi vários assuntos que eu nem, como é que eu vou dizer (...) até porque eu não tenho muito o hábito da leitura. As coisas que eu aprendi foram (...) não vou dizer criar um hábito, mas ao menos ler. E tentar ao menos debater alguns assuntos que me interessava mais, que eu tivesse entendido mais. Às vezes nem é porque eu não falasse, é que às vezes eu também (...) não é como EB e EA. Eles têm bem mais prática. Eles têm bem mais experiência. Eles sabem mais. Eles lêem mais. E para eles é mais fácil a fala, a conversa, o diálogo.

Registro de entrevista individual – Dia 22 de agosto de 2006

⁷² Adianto que esta diferenciação entre dois grupos também me possibilitou refletir sobre os objetivos a serem alcançados nas aulas de Educação Física assim como sobre o trabalhar com a heterogeneidade que costuma caracterizar os grupos de estagiários quando se pretende implantar uma proposta de trabalho participativo nos moldes da que desenvolvemos.

Duas ilações podem ser destacadas nessa situação: a primeira é a própria conscientização do estagiário em relação a suas limitações sob o ponto de vista acadêmico quando se trata de ler e debater textos que, aliás, não eram tão complexos como salientei na sessão anterior; este acadêmico na verdade chegou ao Estágio Supervisionado com uma formação profissional ainda inadequada para torná-lo um professor crítico e reflexivo; a segunda, resulta da própria comparação feita pelo estagiário entre sua experiência e a dos outros dois que participaram mais efetivamente dos debates. É possível, portanto, inferir que este estagiário, mostrou um avanço significativo no campo da reflexão sobre a ação, especialmente se comparado aos que demonstram os professores das escolas, ao se eximirem de repensar seus saberes e sua própria ação docente.

Apesar dos esforços do pesquisador e dos próprios colegas no sentido de incentivar sua participação nos debates, transformando o que Paulo Freire (1999, p. 43) chama de *curiosidade ingênua* em *curiosidade crítica*, o estagiário EC manteve a postura de ouvinte até o final do primeiro semestre 2006. Esta constante preocupou-me em relação a como desenvolveria sua prática cotidiana de estágio em 2006-2, quando efetivaríamos as proposições do Projeto Pedagógico construído. Elas poderiam ser transformadoras, ou se adaptariam mais facilmente a uma proposta já estabelecida na cultura escolar?

Minhas observações e anotações de campo demonstraram que, naquela segunda etapa de trabalho, o silêncio do estagiário EC foi ainda mais profundo, o que se refletiu em seu desempenho nas suas aulas de Educação Física; ele realmente adaptou-se rapidamente ao movimento já existente na escola, sem preocupar-se em propor as inovações previstas no projeto pedagógico elaborado pela própria equipe de pesquisadores da qual fazia parte. O excerto a seguir é um exemplo do que afirmamos.

Fui observar EC novamente. As aulas no primeiro período deveriam iniciar às 7h45, entretanto, é comum ver as atividades começando às 8h00. Neste dia não foi diferente. Porém, a aula de ginástica de EC ficou restrita à apenas 15 minutos e depois os estudantes se recrearam através do jogo esportivo. No segundo período EC trabalhou Handebol com a turma. Ele iniciou o trabalho com uma corrida e fez exercícios de arremesso por mais uns 10 minutos. Logo em seguida se colocaram a jogar com ele no apito.

As atividades com intervenção ocorreram com pouco espaço de tempo representando uma insuficiência de trabalho pedagógico para o aprendizado de movimentos e regras do esporte ou para o desenvolvimento da coordenação motora e de valências físicas na ginástica. Notei uma falta de planejamento e resolvi conversar com ele sobre isso.

Dia 4 de outubro de 2006

Esta observação de aula reflete não apenas o desempenho de um estagiário, mas o padrão de normalidade das atividades que vinham sendo desenvolvidas pelos estagiários que já ministraram aula de Educação Física nesta escola: suas intervenções docentes ficam reduzidas a poucos minutos, pois costumeiramente há necessidade de “negociações” com os alunos. Estes aceitam participar efetivamente da parte principal da aula só no caso de o professor aceitar dedicar um tempo ao final do período para que realizem atividades compensatórias ligadas ao jogo desportivo ou ao simples “não fazer nada”. Esta situação expõe professores e estagiários às vontades dos estudantes.

As observações e registros são evidências de que EC teve dificuldades em compreender a proposta coletiva de trabalho, continuando sob a influência da dimensão neoliberal de naturalização dos processos escolares; isto é atestado pela falta de diálogo com o grupo, a falta de planejamento das aulas e a proposição de atividades tradicionais durante elas, assim como sua escassa participação nas atividades finais do projeto. Posso inferir, pois, que o EC não conseguiu promover inovação educacional em seu Estágio. Cabe, contudo ressaltar que ele superou seu desempenho em relação ao Estágio Curricular Supervisionado I⁷³, pois demonstrou maior domínio das turmas, capacidade de mediação e a utilização de conhecimentos advindos do curso de formação, principalmente nas questões esportivas. Para ele:

EC: Eu acho que existe, mas assim, eu acho que também eles (estudantes) estão tão acostumados à aquele estilo de educação física que tem que ir devagar. Eles têm muita resistência a fazer as atividades. Geralmente os guris querem jogar futebol, as gurias querem ficar sentadas. Se o professor vai junto, se ele impõe aí elas fazem. Eu acho que dá para conseguir fazer, mas tem que ir devagar até porque eles foram acostumados assim. Se tu for com jeito, tu consegue arrancar deles, com que eles participem, com que eles façam. Sempre tem os que reclamam. Isso é normal.

Registro de entrevista individual – Dia 22 de agosto de 2006

Seus colegas participantes também mencionaram seus progressos, como registra, por exemplo, o depoimento a seguir:

EB: Tenho uma coisa para dizer. Eu acho que o crescimento de EC foi excepcional. Ele fala com as pessoas no intervalo das aulas. Isso é uma coisa excelente, é tão bom ouvir a voz dele, te dá uma segurança, uma paz, uma tranquilidade de saber que aquela pessoa está ali, e ela está falando. Ele agora fala, e esbraveja, ele fala, ele xinga, ele sorri.

Registro de entrevista individual – Dia 14 de agosto de 2006

⁷³ O estagiário C realizou o Estágio Curricular Supervisionado I na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental no primeiro semestre de 2006 em escola privada.

EA: dou destaque à mudança de EC, falando mais, mais participativo[...] mas EC, pela personalidade dele, não é de falar muito, mas acho que ele tem evoluindo bastante também [...]

Registro de entrevista individual – Dia 14 de agosto de 2006

Os estagiários A e B, apesar de sua maior dificuldade em comparecer aos encontros semanais previstos e de enfrentarem um problema de relacionamento pessoal no primeiro semestre de 2006, mostraram-se geralmente mais integrados à proposta da pesquisa: debatiam os temas com mais naturalidade e com propriedade instigando o próprio pesquisador a se aprofundar mais em alguns assuntos específicos como demonstra a nota de campo abaixo:

Hoje nos reunimos para debater o texto de Boom. Estavam presentes os estagiários EC e EB. (EA não veio porque tinha se machucado jogando futebol). O debate foi esclarecedor no aspecto de compreendermos o processo educativo globalizado a partir de perspectivas liberais e neoliberais onde o tecnicismo e o pragmatismo são elementos constantes que influenciam a trajetória da escola. O debate foi centrado mais no diálogo entre eu e EB, porém EC já se expressou mais em outros momentos. Não sei se foi porque ele demonstrou que leu o texto ou pela falta do EA que talvez inibisse a sua fala.

Reunião dos acadêmicos - Dia 24 de março de 2006

Nesta primeira etapa de sensibilização, para os dois estagiários mais habituados a lidar com leituras e reflexões, havia necessidade de debate sobre os temas, até mesmo para saberem as razões de estarmos desenvolvendo esta atividade antecedendo o momento da prática de ensino. Este fato colaborou para esclarecer a necessidade de construir uma base teórica consistente para ensejar a efetivação de um processo de ação-reflexão-ação, a ser desenvolvido no segundo semestre de 2006, onde estes referenciais teóricos seriam relevantes para sustentar suas práticas cotidianas após uma avaliação constante do processo.

Apesar de os estagiários demonstrarem maior amadurecimento acadêmico, parece que não lhes ficou clara a necessidade de participação efetiva no processo de construção coletiva da proposta pedagógica para o estágio. Ocorre que durante todo o processo de trabalho de campo da pesquisa, desde as primeiras aproximações até o processo de avaliação final, o pesquisador teve de indicar caminhos ou propor estratégias para que o processo se efetivasse. Contudo, depois desta ação do pesquisador os debates e os trabalhos apresentaram uma participação maior de todo o grupo, embora ficasse evidenciado que apesar de buscar-se uma preparação mais autônoma na formação de professores, o pesquisador ainda era referência como o motivador e instigador das ações do grupo.

Esses comportamentos contrariam os procedimentos mais tradicionais da pesquisa participante, que supõem a construção do próprio processo de pesquisa a partir da sensibilização da comunidade no sentido de se auto-conhecer e exercer sua autonomia dentro dos processos decisórios coletivos. Entretanto, tenho que concordar com Zaluar (1986) quando este afirma que a relação social superior de formação do pesquisador é desigual, desequilibrada e hierarquizada em relação aos participantes da comunidade e este fato sempre vai influenciar a pesquisa. (ZALUAR, 1986, p. 115) Posso pensar também como Oliveira e Oliveira (1986) quando afirmam que o pesquisador tem uma intencionalidade política livrando-o da neutralidade científica, pois ele deseja é a conscientização dos sujeitos da necessidade e do desejo de mudança para com eles elaborar os meios para sua realização. Entendo que o distanciamento entre as duas ordens de participantes tenha estado na origem do fato de que o pesquisador coordenador tenha mantido seu diário de campo atualizado enquanto os outros participantes não o fizeram. Parece, então, que os esforços de sensibilização realizados pelo pesquisador não foram suficientes para induzir a conscientização dos acadêmicos em relação à real necessidade de construção coletiva da pesquisa participante no período inicial. Apesar da minha decisão de começar os debates teóricos justamente pelo tema metodológico, o grupo não deliberou nem direcionou seu esforço na direção dos caminhos apontados pela teoria.

A participação efetiva dos três estagiários ocorreu a partir do momento da construção e aplicação de uma pesquisa com os alunos da Escola, descrito anteriormente. Houve o envolvimento real na concepção das atividades, sua execução e sua avaliação. Debates os temas a serem abordados, organizamos as apresentações, aplicamos os questionários e interpretamos as informações. Por falta de tempo os estagiários somente não participaram do debate final com os alunos, que serviu para complementar o estudo.

Outro momento significativo de participação, agora realmente coletiva, pois os professores também participaram, ocorreu quando da construção do projeto pedagógico para a disciplina de Educação Física da escola. Foram encontros muito ricos, nos quais era perceptível que os estudos teóricos muitas vezes, sustentaram as falas dos participantes tornando-se relevantes para a compreensão do que envolve o professor de Educação Física no ambiente escolar. Assim, para EA:

No começo eu não me engajei muito, por causa de coisas que estavam acontecendo como problemas pessoais. E era uma parte um pouco mais chata, a parte do embasamento teórico. Eu fui lendo, eu fui compreendendo as coisas e foi cada vez mais crescendo a minha vontade. E a partir dos encontros com os professores eu evolui mais no processo. Para mim estava meio

atravancada a parte que só os acadêmicos trabalhavam contigo, eu não estava completamente feliz.

Registro de entrevista individual – Dia 14 de agosto de 2006

Este relato pode estar refletindo a falta de visão que os acadêmicos, em geral revelam a respeito da relação entre teoria e prática, decorrente de sua trajetória escolar centrada em conhecimentos estanques, definitivos, desconectados da sua realidade e sem perspectiva de utilização na vida concreta. Para eles talvez seja difícil perceber como uma ocasião de aprendizagem, a oportunidade de debater e construir um processo coletivo, na qual os conhecimentos não sejam transmitidos e sim refletidos mais profundamente, possibilita o desenvolvimento de uma consciência crítica.

EB também se posiciona desta forma:

Eu acho que a gente às vezes é meio relapso. Às vezes a gente não lê os textos, não vem preparado. A gente perde tempo. E esse ano está sendo bem conturbado para a gente com o trabalho de conclusão e mil e uma atividades. Todo mundo procurando emprego. Muita coisa acontecendo ao mesmo tempo, que são fechamentos e tu tem que fechar bem a coisa. Porque é a conclusão do curso e depois não tem mais o que fazer, é o último suspiro. E isso é um pouco complicado. Embora a gente ache muito legal a pesquisa, se envolva bastante, às vezes não é o suficiente. Eu sei que, por exemplo, posso falar de mim, não sei como o pessoal vê isso. Muitas vezes eu poderia ter lido mais o texto e pontuado melhor, ter lido mais uma vez. Só que não só por tempo, mas por milhões de coisas que a gente não consegue fazer. Tu não consegues te dedicar a uma só para fazer ela bem feita assim, como se gostaria. Como eu gostaria de ter me dedicado à pesquisa. Que era o tempo que eu tinha quando eu me inscrevi nela.

Registro de entrevista individual – Dia 14 de agosto de 2006

Apesar de EB apontar problemas nas leituras, os conhecimentos trabalhados nesta fase da pesquisa foram referidos como relevantes durante as reflexões realizadas a partir das aulas de Educação Física ministradas no segundo semestre de 2006. Neste sentido, grifei uma parte do diário de campo abaixo para demonstrar a articulação entre os estudos teóricos e as práticas cotidianas:

Tratamos também das combinações entre a direção, os professores e os estagiários e ficou a dúvida. O que fazer com as turmas sem aula? Parece que cada vez mais as turmas estão sendo liberadas para participar da Educação Física sem ser seu próprio período o que descaracterizaria o processo. Mais uma vez EB surpreendeu com um dos seus comentários quando afirmou que “a teoria crítica, crítica, mas não faz nada”. Será que não está existindo transformação no seu processo de formação? Em nenhuma outra experiência de estágio eles estariam dialogando com o supervisor e com os professores da escola neste nível. Não há aprendizagem significativa nisso?

Reunião com acadêmicos - Dia 2 de outubro de 2006

A resposta à pergunta final registrada nesse excerto ficou, na verdade, em suspenso, porque naquela mesma reunião registrei outra evidência da dificuldade dos acadêmicos em relacionarem seus estudos taxados de “teóricos” com suas práticas no cotidiano da escola. Vejamos esse meu registro:

Discutimos a conexão do estágio com o restante do curso a partir de texto selecionado por sua adequação ao momento. Não houve um envolvimento maior com o texto. Parecia que aquele era o momento de prática e não de debates teóricos. Nosso envolvimento parecia ser com o cotidiano da escola, seus problemas e de como sair das situações problemáticas.

Reunião com acadêmicos - Dia 2 de outubro de 2006

Voltando à intervenção de EB, está claro que ele pensa que alterações deveriam ser pensadas neste processo de pesquisa porque as transformações exigidas pela teoria crítica e pela metodologia participante, na visão dele, não estavam aparecendo de forma evidente; EB, inclusive, cobrou do pesquisador, uma postura mais incisiva na solução deste problema. Sua atitude foi positiva, de um lado, por comprovar que o referencial teórico proporcionou essa discussão relevante articulando-o à a prática cotidiana; por outro lado, o estagiário não se deu conta de que não cabia ao pesquisador solucionar sozinho os problemas advindos do campo de pesquisa, e sim, todo o grupo.

É o que ressalta Le Boterf (1987) quando afirma que após um período inicial de pesquisa participante é relevante que os sujeitos tenham consciência da necessidade da resolução de seus próprios problemas.

O envolvimento qualificado dos estagiários EA e EB na pesquisa pode ser atestado pelos registros realizados durante minhas observações; eles me permitem afirmar não apenas que ambos estiveram mais presentes nas discussões, construções e atividades proporcionadas pelo estudo durante todo o processo de pesquisa, como ampliaram realmente sua perspectiva de formação a partir de uma articulação teoria e prática. EA e EB pareciam incorporados à escola como verdadeiros professores regentes, sentindo na pele as dificuldades em trabalhar com as resistências dos alunos em prol de uma transformação efetiva das aulas de Educação Física, principalmente nas atividades generalizadas, como descrito no fragmento de diário de campo abaixo:

No segundo período outra turma deve ter uma aula de ginástica. Existe uma resistência dos estudantes a fazer esta atividade. EB não promove mais qualquer sorriso e ele tem dificuldades de dominar a turma, principalmente quando libera os colchonetes que passam a ser um instrumento de brinquedo entre os estudantes que os utilizam para arrastar um ao outro ou para se bater. A

aula demora 15 minutos para começar. Parecem adolescentes com problema de relação com seus corpos e que montam estratégias de poder dentro da própria turma. O aluno José o mais agitado e complicado. Sua influência na turma é sentida negativamente.

Para EB as aulas de ginástica criam um desgaste grande e ele sugere suprimir esta atividade pelas dificuldades de sua execução. Sou contrário a este posicionamento, pois sabíamos que enfrentaríamos dificuldades para alterar alguns processos da Educação Física escolar. Estávamos cientes de que não a transformaríamos de uma hora para outra, porém, desistir desta atividade neste momento é desqualificar um processo que já estava instaurado na escola. Sugerir, então uma flexibilidade um pouco maior nesta atividade.

Observação de aula do dia 18 de setembro de 2006

Sua integração com o ambiente da escola fez com que eles se envolvessem em outros eventos, além das atividades cotidianas da Educação Física, como por exemplo, Conselho de Classe, festas, formatura e a Feira de ciências. A relevância destes fatos aparece no relatório final de estágio de EA:

Minha relação com a escola foi muito produtiva, posso dizer que alavancou a minha formação docente pelos desafios proporcionados durante o semestre. Senti que tive um respaldo de outros setores como o SOE, e uma integração muito boa com os outros professores do colégio e diretoria. Participei do conselho de classe, festa do dia das bruxas, feira de ciências, inclusive como avaliador dos trabalhos. Neste processo me senti muito mais "professor" do que "estagiário".

Como várias outras registradas em minhas Notas de Campo, esta fala é um testemunho do qual posso inferir a ocorrência de várias aprendizagens devidas à configuração e à experiência de desenvolvimento da proposta de Estágio Supervisionado. A primeira delas é o conhecimento e a vivência da cultura escolar que promove uma visão diferenciada da instituição educacional, deslocando o foco do olhar do ainda estudante para o olhar de professor. O processo mais autônomo possibilitado pela pesquisa, tornou os estagiários melhor capacitados a se relacionar mais abertamente não só com professores de Educação Física da escola, mas também com outros setores como o serviço de orientação educacional e com a própria direção da escola. Em alguns momentos de conflito com os alunos eles não necessitaram da mediação dos professores para se dirigirem à Direção.

O entendimento de como a Educação Física escolar, normalmente desenvolvida de forma recreativa e esportiva, deveria mudar também foi evidenciada e colocada como ponto de partida para as alterações previstas nos planos de aula. Talvez, por isso foi tão frequente durante o segundo semestre, a cobrança ao pesquisador, por parte dos estagiários em relação a

estratégias de ensino ou de interação inovadoras. Considero essas atitudes mais uma evidência da importância do referencial teórico para a fundamentação de práticas.

A terceira aprendizagem relevante se revela na construção coletiva do projeto pedagógico que trouxe uma alternativa de como trabalhar na escola o planejamento como práxis. Redigir este documento, o que é aprendido normalmente nas disciplinas de Didática dos Cursos de Licenciatura, esbarra geralmente na dificuldade de aplicação efetiva na vida da escola. Em nossa proposta de Estágio Supervisionado, pudemos nos deparar com as constantes contradições entre o planejado e o efetivado e experimentar sua superação. Neste sentido, o planejamento partiu da experiência cotidiana vivida pelos professores, da aproximação dos estagiários à escola, das opiniões trazidas pelos próprios alunos sobre a educação e a Educação Física e a partir da utilização das reflexões teóricas que envolveram o grupo.

Por fim, os estagiários aprenderam a relacionar-se com os estudantes vivenciando condições diferentes daquelas que caracterizam os Estágios que em geral preocupam-se em adequar as atividades dos estagiários ao ritmo da própria escola. Assim, particularmente os estagiários EA e EB iniciaram suas práticas em ritmo mais acelerado para, a seguir, contrastando suas ações com as de outros colegas e reconhecendo as resistências existentes na própria escola, construírem novos e mais eficazes modos de articulação. É o que identifiquei na nota de campo abaixo:

Nesta manhã fui observar as aulas de EA. Com a turma 52 o processo foi bem complicado. O estagiário não conseguiu manter uma boa relação com a turma e parecia bem cansado em suas atividades. Apesar da combinação de aula de ginástica eles jogam bola. Esperava que os estagiários resistissem com maior dinâmica à vontade das turmas em relação às atividades. Entretanto, isso não estava acontecendo. Esperava-se uma maior resistência das 8^{as} séries e um trabalho mais organizado nas 5^{as} e 6^{as} séries.

Em seguida observei uma atividade de socialização com a turma 83. Foi tudo tranquilo sendo que o estagiário não teve problema algum em controlar o ambiente da aula.

Após observei outra aula de ginástica com a turma 53. As combinações existentes entre a turma e o estagiário pareciam ser melhores. Entretanto, a aula de ginástica foi reduzida a poucos minutos e os estudantes foram jogar após um pequeno período de atividade organizada. EA jogou junto com a turma e os meninos dominaram especificamente o espaço do jogo.

Parece que há um movimento de adaptação das atividades dos estagiários ao ritmo da escola. Mas não com o intuito de manifestar uma alteração "possível" e sim de manter um padrão que já envolve os estudantes e os professores. EA parecia ser o estagiário mais bem adaptado ao processo participativo, mas se desviou totalmente naquele dia. Preciso voltar a vê-lo de novo.

Observação de aulas – 26 de setembro de 2006

A relação professor-aluno é sempre delicada e por vezes bastante complicada; de acordo com Hernández (1999) os dois envolvidos devem procurar a convergência de significados através de um diálogo de comunicação, mediante a reflexão na ação. Isto depende da criação de um espaço comportamental que conduza ao diálogo. Se o professor mantém o controle unilateral do diálogo e o aluno resiste, há pouca probabilidade de se conseguir uma reflexão sobre os significados do que está sendo trabalhado. Também é difícil a verificação pública do grau de compreensão do aluno. Para EA que centrou suas aulas na intervenção com turmas maiores, 7^{as} e 8^{as} séries, foi perceptível a mudança de comportamento como o próprio estagiário relata abaixo:

EA: Para mim é o contrário, assim ó, que toda a escola pensava que ia ser difícil as 5^{as}. Para mim não foi, porque eles a recém entraram no esquema de vários professores, de ter uma certa responsabilidade no colégio. Eu achava mais difícil as 8^{as}, porque eles já vêm de todo um processo, já vêm de um vício escolar. Eu posso falar e já são adolescentes de 14 ou 15 anos, ou numa escola pública a gente pode falar de 18 anos. E que tem uma perspectiva de vida muito presa, que nem o EB acabou de falar não pensam muito em faculdade. Claro que eu estou generalizando, mas eles pensam em conseguir um emprego em qualquer lugar, talvez ganhando um salário mínimo. Então, eles têm muita resistência a uma atividade nova, são adolescentes que querendo ou não tentam manter uma postura perante os amigos.

Registro de Entrevista Coletiva – Dia 19 de janeiro de 2007

Segundo observa Elliott (1990):

Como las situaciones prácticas son inestables en potencia, el conocimiento-en-acción profesional (adquirido a través de la experiencia pasada de las uniformidades encontradas en los problemas, en sus explicaciones y en sus soluciones) nunca puede proporcionar una guía infalible para la conducta futura. Ayuda al profesional a plantear de antemano las posibilidades futuras, pero no as predecirlas, y siempre ha de mantenerse abierto a la sorpresa, a la necesidad de plantearse y reflexionar sobre la adecuación de su conocimiento a la situación presente. A través de esa reflexión se amplía y enriquece el bagaje individual de conocimientos profesionales. (ELLIOTT, 1990, p. 93)

EA conseguiu refletir sobre suas intervenções com seus alunos por ser capaz de perceber a realidade vivida por adolescentes que se encontram no final do ensino fundamental. Talvez ele não tenha ensinado tudo o que queria, porém, aprendeu sobre relações entre professores e alunos a partir da vivência do estágio. Também articulou com o professor da escola intervenções mais drásticas, chegando a retirar alguns alunos da aula, encaminhando-os ao setor educacional da escola como referido na transcrição da reunião de final de ano que segue:

PA – tanto que a gente mudou a dinâmica ao longo do processo. Assim, mais para o fim, eu e o estagiário, a gente combinou com as turmas o seguinte: não tem mais “arrego”, começou por aí e assim foi. E as aulas começaram a funcionar cara.

EA – é verdade, a partir disso as aulas começaram a funcionar.

PA – o cara dava uma, era uma piadinha, era um tapinha: “Velho, pode sair”.

EA – e se a gente tolerasse isso, acabava o trabalho.

PA – não tinha flexibilidade, não tinha tolerância mais.

EA – na verdade foi tomar uma atitude que não é o que a gente pensa, não é o nosso modelo, mas tinha que ser a atitude do momento.

PA – parecia que era a única coisa que eles entendiam.

Registro de Entrevista Coletiva – Dia 19 de janeiro de 2007

Este fato somente ocorreu após tentativas diversas de diálogo com determinados alunos. A decisão parece evidenciar o exercício da autoridade do professor/estagiário sobre os estudantes, com o que concordam Paulo Freire e Ira Shor (1986) ao lembrarem que até mesmo para o professor libertador a educação tem uma natureza também diretiva. Conforme os autores, o professor evita o antagonismo entre ele e o aluno, mas continua promovendo tarefas e avaliando de acordo com os critérios da escola. Na verdade, o diálogo entre professor e estagiário confirmou estarem ambos conscientes da necessidade do exercício da autoridade em determinados momentos.

Em relação à **autonomia**, o acompanhamento da pesquisa demonstra que a nova proposta de Estágio Supervisionado propiciou maior liberdade de diálogo, maior aproximação ao campo de ação e mais possibilidades de iniciativa e de intervenções pessoais dos estagiários nas aulas de Educação Física da Escola.

Em geral, os supervisores de estágio acompanham atividades de intervenção que não proporcionam alterações no cotidiano das escolas, reproduzindo, em muito, o que os professores regentes costumam fazer. Em oposição a essa prática, o projeto abriu um canal de comunicação mais amplo entre professores e estagiários, mediante o qual as ações de planejamento, as intervenções e a avaliação puderam ser construídas mais coletivamente.

A autonomia docente pode ser discutida através de duas perspectivas. A primeira analisa o professor da escola como detentor de uma limitada autonomia, em função dos limites ideológicos impostos pelas políticas educacionais. Para McLaren (2000):

[...] A política educativa neoliberal é, portanto, uma força conservadora na qual, frequentemente, misturam-se cristianismo, nacionalismo, populismo autoritário e economia livre de mercado, elaborando um currículo da história nacional que

celebra as virtudes dos valores cristãos, a regulação mínima do governo (exceto para assegurar um “mercado livre”) e a liberdade individual. (MCLAREN, 2000, p. 127)

Isto significa que os professores estariam à mercê do mercado, preocupado com a garantia de uma formação técnica e produtiva, pela qual o professor passa a ser reprodutor de modos e valores vigentes, um transmissor de conhecimentos que fomentam cada vez mais os ideais do capitalismo⁷⁴. No caso da Educação Física escolar, a influência externa se materializa nas ações dos Ministérios da Educação e do Esporte e das Secretarias de Educação e de Lazer, reforçadas pela divulgação da mídia eletrônica. Disso resulta que a escola e a Educação Física passaram a responder diretamente à formação de atletas e ao desenvolvimento de atividades que retiram as crianças e os adolescentes da rua durante os turnos sem aula. Ao mesmo tempo, porém, as escolas são responsabilizadas pelo aumento da obesidade infantil quando são avaliadas a quantidade e a qualidade das atividades desenvolvidas em prol de um gasto energético que manteria a saúde da população. Por outro lado, elas também são responsabilizadas pela desqualificação da base esportiva nacional quando deixa de trabalhar competentemente as habilidades motoras específicas nos jovens, o que se refletiria nos resultados esportivos negativos, principalmente após os Jogos Olímpicos de Sidney.

Os estagiários também compartilham da perspectiva que denuncio, pois ela é a mais facilmente reproduzida nas aulas de Educação Física. Este fato foi observado mesmo durante a pesquisa, pois as dificuldades sentidas pelos participantes sucediam nas aulas diversificadas e se caracterizavam pela resistência dos estudantes a qualquer atividade que envolvesse ginástica, formação corporal ou dança proposta pelos acadêmicos, como refere a nota de campo abaixo:

Antes do período de aula à noite me encontrei com EB que pediu para falar comigo. Mais uma vez ele reclamou da turma 61 com maior ênfase chegando a chorar por não conseguir efetivar um trabalho e ter uma relação melhor com aquela turma.

No entanto, EC também trabalha com a mesma turma e não evidencia os problemas sintomáticos de EB. Parece que as diferenças metodológicas entre os dois estagiários que têm contato com a mesma turma tornaram-se evidentes e existe uma cobrança de uma postura inovadora contra uma postura mais conservadora. O tipo de atividade que cada estagiário ministra também é considerado relevante no relacionamento com as turmas; isto é, as aulas dirigidas são mais difíceis de realizar

⁷⁴ No caso da Educação Física, como já fartamente referido neste texto, a forma com que o esporte vem sendo tratado na escola reflete fortemente a ideologia de consumo de bens e serviços em prol de uma pretensa qualidade de vida; ou, ainda, a insistência no rendimento físico, aceita pelos professores com naturalidade, sem relaciona-la com o fato de que em seu trabalho docente existe uma intencionalidade voltada ao mercado e não para a emancipação e socialização humana.

do que as aulas de socialização que normalmente integram turmas através de atividades esportivas e onde a função dos estagiários é de controle do espaço físico e de sua própria integração com os estudantes. Sensibilizei-me com o fato e fiquei de dar mais atenção a esta aula e falar com o PB sobre o assunto.

Conversa informal com o EB sobre a turma 61 – Dia 12 de setembro de 2006

A análise dessas situações leva-me a concordar com Enguita (1988) quando afirma que os professores fazem parte de um sistema de emprego misto, no qual não decidem mais sobre o objeto de seu trabalho, mas têm uma autonomia suficiente para desenvolvê-lo. Se os professores demonstram esta característica, por que os estagiários deveriam apresentar algo diferente e inovador, contrariando a “normalidade” do ensino e da cultura escolar? Na verdade o que costuma ocorrer é que os estagiários que têm maiores problemas pedagógicos são aqueles que apresentam menor domínio ou vivência nos esportes; isto confirma que, além da influência da mídia sobre a escola e o ensino da Educação Física escolar, os cursos de formação inicial e continuada também se caracterizam pela valorização dessas atividades.

Tal situação é denunciada por Therrien e Loyola (2001) quando dizem que o modelo educacional proposto no Brasil evidencia uma racionalidade técnica e administrativa, ou seja, a instrumentalização dos conteúdos e o controle do processo. Outro fator para o qual os autores chamam a atenção é a submissão do sistema educacional ao modelo de competição e de rendimento que alia descontração, flexibilidade e autonomia, características de um modelo de trabalho neoliberal e globalizado.

Colocando-me no terreno das positivities, lembro que em geral os professores detêm uma porção de autonomia própria ao desenvolverem suas atividades; por exemplo: deixar ou não os alunos entrarem atrasados em aula; deixar ou não os alunos usarem bonés na sala; utilizar a metodologia que mais lhe convier, normalmente marcada pela diretividade ainda que conheça teoricamente os modelos emancipatórios que valorizarem a participação dos estudantes; e avaliar os alunos com instrumentos e critérios totalmente pessoais desrespeitando um projeto mais coletivo de escola e de educação.

Trata-se, como qualifica Faria Júnior (1993, p. 230) de uma “*autonomia individual*” que se refere ao grau de liberdade que um indivíduo tem em determinado momento dentro da sociedade e ao grau de liberdade de um indivíduo dentro de uma organização profissional.

Alterar a hegemonia do individualismo foi um dos desafios desta pesquisa. Se por um lado os professores da escola se limitaram a repensar sua forma de intervir nas aulas, os

estagiários tiveram a oportunidade de tentar “*fazer diferente*” e, mais que isso, de participar do diálogo coletivo sobre suas ações docentes.

O sucesso do trabalho em prol do desenvolvimento da autonomia dos estagiários depende em muito da relação que o supervisor de estágio tem com a escola, representada pelos professores, pela coordenação pedagógica ou pela sua direção. A maior influência ou interferência do supervisor sobre as atividades escolares se dá na medida em que ele reflete juntamente com os professores sobre as práticas cotidianas. Contudo, volto a insistir que um ingrediente fundamental para o sucesso é a sustentação teórica, que foi assumida neste estudo desde o início pelos seus participantes. Neste sentido, o Estágio Curricular Supervisionado poderá dimensionar uma relação melhor entre teoria e prática e entre universidade e escola.

Conquistar a autonomia não é um processo simples; provoca incômodos, depende de um diálogo freqüente e nos coloca, os supervisores de Estágio, na situação de mediação constante e de co-responsabilidade com o processo educativo, tanto do estagiário como do estudante da escola. Mas o processo também faz com que os sujeitos nele envolvidos se tornem mais flexíveis, como revelam os fragmentos de diário de campo abaixo:

Nesta manhã conduzi EC e EA à escola para participarmos de uma reunião geral. Chegando lá encontramos os professores PA e PB e o EB. PB se desculpou, mas não podia ficar para a reunião por um compromisso pessoal. Nos dirigimos à biblioteca e discutimos a organização dos horários semanais, pois o horário da escola havia sido alterado novamente. Neste sentido, organizamos o horário da Educação Física da seguinte forma:

[...]

Ao final deste encontro, retomei com o grupo a questão da autonomia dos estagiários e das dúvidas em relação à intervenção dos professores nas aulas. Este fato provocou algum constrangimento ao grupo e notei que EB ficou chateado por eu levantar este tema que, na verdade foi devido a falas dele próprio e de EA nas entrevistas. Acho que eles esperavam que isso não fosse tratado na reunião coletiva. Entretanto, é impossível num processo participativo não conseguir dialogar sobre nossos problemas. As entrevistas individuais dos estagiários e coletivas com os dois professores mostraram que eles estavam andando em ritmos diferentes, significando que a coletividade que eu achava que existia era aparente. Por isso esta discussão veio à tona. Todos ficaram de fazer uma auto-análise sobre sua atuação e buscar melhores caminhos.

Apesar de alguns não terem gostado este fato revelou que existe uma individualidade no trabalho do professor na escola e ele é seguido normalmente pelo estagiário que copia esta dimensão dificultando uma compreensão maior e uma vivência de um processo coletivo.

Reunião geral – Dia 1 de setembro de 2006

Nesta pesquisa, a articulação entre professores e estagiários permitiu que fossem debatidos os programas escolares, a atuação dos professores, as opiniões dos estudantes e a maneira de pensar da direção da escola. Disto decorreu que principalmente os estagiários EA

e EB se sentissem mais a vontade para construir os processos planejados coletivamente de forma mais efetiva; deste fato, é possível inferir que ambos foram mais autônomos para a realização de seu estágio, porém, com contínuo diálogo entre os participantes. Uma outra evidência do crescimento da autonomia dos estagiários seria o fato de que até mesmo o estagiário EC desenvolveu um sentido mais qualificado no entendimento de sua função de professor; minha inferência se sustenta em algumas de suas falas e intervenções ainda que EC, devido a sua formação anterior, haja optado ser mais conservador em suas interações com os alunos, diferentemente de seus colegas de estágio.

A análise até aqui conduzida permite-me afirmar que o processo de ensino e pesquisa proporcionado pela nova proposta de organização do Estágio Supervisionado possibilitou aos estagiários, particularmente EA e EB, desenvolverem uma perspectiva crítica em relação à escola e ao ensino da Educação Física; ao mesmo tempo, ambos souberam usar e ampliar os espaços de ação autônoma na construção, intervenção e avaliação das atividades de estágio. Essas evidências parecem-me confirmar as proposições de Diker (1997) quando diz que a capacidade de autonomia e de responsabilidade requer uma formação inicial reflexiva em torno dos problemas e das condições materiais de trabalho satisfatórias.

5.2.2. PARTICIPAÇÃO E O RESPEITO ÀS DIFERENÇAS INSTITUCIONAIS E INDIVIDUAIS, NUMA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA

Talvez uma das demandas mais difíceis e mais desgastantes a atender durante a pesquisa foi a de conviver harmonicamente com todos os participantes levando em consideração diferentes personalidades, formações, conhecimentos, objetivos e maneiras de pensar e agir na escola. Na dimensão da pesquisa participante/investigação-ação, este é fator primordial para o sucesso do empreendimento investigativo.

A partir da primeira etapa de discussão teórica, eu percebera que a conscientização crítica que buscávamos no estudo poderia ocorrer de forma diferente para cada participante, seja ele o pesquisador, os professores ou os estagiários. Neste sentido, para EA e EB as discussões preparatórias tiveram significados semelhantes. Ao entrevistá-los após os primeiros problemas constatados nas práticas cotidianas da proposta de estágio, era possível inferir que os estudos teóricos exerciam influência sobre suas ações, como era esperado de uma formação crítico reflexiva. Neste sentido, EA afirma:

Eu acredito que eles (os textos) colaboraram, que me deram uma base para poder trabalhar os conteúdos que agora eu estou desenvolvendo. E não só isso, por exemplo, o material da escola me deu toda uma perspectiva para agora eu estar inserido dentro dela, entendendo porque aquela escola é daquele jeito, mas sabendo o caminho que a escola no Brasil percorreu para estar como esta agora. A teoria crítica não vem me ajudando só no estágio vem me ajudando em minha formação acadêmica. Desde que eu comecei a ter um contato maior com a teoria crítica, acho que eu sou um adepto dessa teoria. Não tenho certeza ainda, mas resumindo, tudo que foi trabalhado me deu uma base para o estágio e com outras coisas que vem junto com o estágio.

Registro de entrevista individual – Dia 14 de agosto de 2006

Sua afirmação pode ser situada na linha de pensamento de Escudero (1997) quando o autor afirma que a formação de professores exige uma reflexão que envolva marcos teóricos de referência, conexão entre teoria e prática, colaboração de parceiros, análise da situação concreta e realização de crítica pedagógica para melhorar o seu cotidiano.

De acordo com Kemmis e Wilkinson (2002) a pesquisa-ação participativa⁷⁵:

[...] adota uma visão “emancipatória” acerca do objeto e do propósito da pesquisa, na qual co-participantes tentam refazer e melhorar sua própria prática para superar distorções, incoerências, contradições e injustiças. (KEMMIS E WILKINSON, 2002, p. 59)

Quer na pesquisa participante, quer na investigação-ação exige-se a convivência cotidiana dos participantes, o que pressupõe respeito mútuo e possibilita diálogo, reflexões e ações sobre os acontecimentos sem se afastar do foco do estudo. Para que isto aconteça dois fatores se tornam relevantes: i) os objetivos do trabalho devem estar bem claros e articulados entre todos os participantes do estudo; ii) um espírito de colaboração deve estar presente para que o esforço de todos conduza a uma prática democrática, normalmente evidenciada por uma construção coletiva e por um processo inovador instaurados sobre a realidade vivida. Também é possível esperar que a pesquisa impulse ou produza transformações visíveis no cotidiano da população estudada assim como se observa que nem todos os envolvidos se adaptam ou aceitam facilmente tal situação. No caso desta pesquisa, constatamos que pesquisador, professores, estagiários, estudantes e direção da escola vivenciaram processos de resistência às modificações do cotidiano; em alguns casos elas foram superadas mediante o diálogo e a reflexão sobre a ação, respondendo à orientação teórica da experiência.

Éramos um grupo de seis participantes oriundos do ensino superior, mas trazendo as mais diferentes visões de mundo, de escola e de Educação Física. Os professores participantes,

⁷⁵ Este termo pesquisa-ação-participativa é assumido pelos autores.

por sua vez, valorizavam sua experiência do cotidiano da escola, da Educação Física e, dependendo do caso, das atividades de estágio. Além disso, estavam afastados de uma formação permanente, de leituras sobre educação e Educação Física e das reflexões que estas poderiam produzir.

Já os estagiários, acumulavam experiências de intervenção na Educação Física diversificadas porém restritas. Tratava-se de seu primeiro estágio regular em uma estrutura institucional culturalmente diferente, envolvendo professores com as mais diferentes formas de atuação pedagógica. O alicerce de sua formação profissional ainda estava em construção em um curso de graduação e eram diferenciados seus níveis de conhecimento sobre a própria Educação Física e seu ensino. Por outro lado, as experiências curriculares por eles desenvolvidas durante o curso, como participantes em projetos de pesquisa, cursos de formação ou sua participação em estágios remunerados na área, demonstrava claramente que os estudantes não saem igualmente formados, apresentando diferenças que se tornaram evidentes e contrastantes durante a pesquisa.

Quanto a mim, pesquisador/professor, trazia uma larga experiência na docência da Educação Física no ensino básico e na formação inicial de professores. Além disso, acumulara leituras sobre os temas tratados no estudo. Contudo, embora já tivesse experimentado a realização de uma pesquisa-ação⁷⁶, em vários momentos dava-me conta de que me faltava clareza sobre os procedimentos mais adequados a este tipo de estudo como, por exemplo, a necessidade de confecção pelos participantes dos diários de campo que deveriam ser a base para reflexões mais aprofundadas sobre o próprio processo investigativo.

Valho inicialmente da contribuição de Thiollent (2000) que explicita a idéia que na pesquisa-ação existe uma interação explícita entre pesquisador e pesquisados, dela resultando problemas, cujas soluções serão encontradas de ações concretas. O pesquisador acompanha as decisões e procura verificar o nível de consciência alcançado pelo grupo estudado. Assumindo esta perspectiva e considerando as diferenças entre os participantes do estudo, não era difícil pensar que dificuldades iriam atravessar nosso caminho em busca de desenvolver a criticidade e a autonomia.

⁷⁶ SCHERER, Alexandre; FURINI, Anselmo B.; FREIRE, Leandro B.; GUERRA, Max Ceroni, ARAÚJO, Maria Rita Fernandes; MACHADO, Ney E. S. O Projeto Pedagógico da Disciplina de Educação Física de um Colégio Marista: um processo diferenciado. **Revista Motus Corporis**, Rio de Janeiro: v. 10, n. 2, p. 85-100, nov. 2003.

O primeiro fator a ser analisado em termos das diferenças individuais, foi a motivação para adesão ao projeto. Não conversei diretamente com os participantes sobre isso, mas foi visível a quantidade de tempo que ocuparam para chegarem a essa adesão ao projeto, apesar de acreditar que nenhum deles tenha avaliado antecipadamente o quanto se dedicariam a ele no ano de 2006. Lembro que quando propus o projeto aos acadêmicos, foi evidente que um deles tinha mais disponibilidade de tempo porque vinha a todos os encontros, apesar de participar pouco das reflexões. Os outros dois estagiários vieram para o projeto porque me conheciam como pesquisador e acreditaram em possíveis novas aprendizagens que ampliariam sua formação inicial.

Os professores da escola mostraram uma aceitação diferenciada. PA já tinha participado de um estudo etnográfico comigo naquela escola e não houve problemas quanto a sua adesão (apesar de eu estar ciente de que ele viajava constantemente para exercer outra atividade profissional). PB, recém ingressante na escola, se interessou pelo estudo como uma possibilidade de realizar um trabalho de formação permanente que o auxiliaria nas suas tarefas cotidianas das aulas de Educação Física, pois tinha menor experiência no campo e na própria escola. Observo, então, que os motivos que levaram professores e estagiários a participar do estudo variaram em função das distintas mentalidades e personalidades e dos diferentes estágios de formação profissional. Cabe assinalar, no entanto, um objetivo comum a todos: o interesse em buscar uma formação de qualidade diferenciada.

O segundo fator a considerar na análise das diferenças entre os participantes, refere-se ao tempo que cada um dispensou ao estudo durante a pesquisa, principalmente no primeiro semestre. É fato que todos, sem exceção, exerciam outras atividades quer como profissionais docentes, quer em trabalho remunerado ou mesmo em atividades acadêmicas (bolsistas de iniciação científica). Tais atividades ocupavam grande parte de seu tempo diário o que em diferentes momentos dificultou leituras e reflexões individuais dos textos a serem debatidos. A falta de experiência ou de contato com este tipo de leitura também pode ser avaliada como responsável por este fato. O pesquisador teve que se esforçar para motivar os acadêmicos a participar das leituras e discussões com vistas ao crescimento coletivo do grupo. O maior problema verificado até a construção do projeto pedagógico para a disciplina de Educação Física da escola resultou da falta de diálogo entre dois estagiários, devida talvez a

desentendimentos de cunho pessoal⁷⁷. Trabalhar em tais condições seria mais fácil numa empresa, talvez mudando as pessoas de lugar ou demitindo um dos dois; Mas esse não era o caso a enfrentar; nosso grupo estava constituído, portanto, durante todo o processo meu esforço foi o de mantê-lo unido mediante várias estratégias e táticas de aproximação e diálogo. Disto resultou que os dois estagiários voltaram a se falar de maneira mais espontânea, principalmente após a aproximação à escola e à realização do estudo junto aos alunos. A solução satisfatória ao problema, parece-me confirmar os pressupostos metodológicos que orientaram a pesquisa, pois o envolvimento concreto com o campo de ação foi fundamental para a reaproximação dos dois estagiários. Penso também que talvez o pesquisador tenha construído um caminho que, segundo Oliveira e Oliveira (1986), foi estabelecido com base em uma percepção sensível sobre a natureza dos conflitos e contradições e da compreensão das relações sociais existentes no grupo.

Após a etapa inicial da pesquisa, centramos nossos esforços em articular práticas de ensino diferenciadas a serem desenvolvidas durante a Prática de Ensino do Estágio Curricular Supervisionado na escola. Neste momento, também surgiram vários atritos, causados na maioria das vezes pela divisão de turmas de alunos entre os estagiários. Somente o EA teve suas turmas fixadas desde o início, sendo que para os estagiários EB e EC, as turmas foram fixadas a posteriori. Em função do tempo disponível para a realização das práticas de Estágio esta foi a organização possível de efetivar as aulas pela qual por vezes, uma turma tinha aulas com EB e em outro dia com EC fazendo com que os alunos tivessem de se identificar com outras duas pessoas além do próprio professor da escola. Esta problemática se evidenciou na diferença de ritmos de trabalho entre eles e na cobrança das alterações propostas na Educação Física escolar de um para o outro e esta forma foi positiva para a formação de uma coletividade.

Os atritos foram se sucedendo durante o percurso da investigação, chegando mesmo a acirrar-se, como registra minha Nota de campo abaixo:

No final de tarde nos reunimos numa sala de aula no prédio C do IPA, eu e os três estagiários. Foi uma reunião muito tensa, que estabeleceu o que classifico como stresse entre os parceiros. EA, mas principalmente EB, trouxeram novamente a questão da separação existente na metodologia de ensino da Educação Física da Escola; enquanto, EA e EB em companhia do professor PA tentavam

⁷⁷ Tal comportamento inclusive, ocasionou suas faltas em vários encontros. Quando compareciam juntos, os temas eram abordados e, findo o debate, um deles se retirava rapidamente, ignorando o colega. Este fato fez com que o pesquisador tentasse mediar por vezes esta situação através de diálogos informais com os dois, mas que não resultou em algum procedimento de pesquisa oficial e sim como faria com pessoas com uma relação mais chegada.

articular ações mais visivelmente associadas ao projeto de pesquisa, percebiam que o professor PB e EC tinham uma postura mais acomodada, agradando mais os estudantes, não intervindo tanto.

[...]

Realmente, na minha avaliação inicial, EC tinha uma proposta mais acomodada, um ritmo mais lento e diferenciado que se aproximou muito da linha de trabalho do professor P2, até mesmo, influenciando-o. Neste sentido, é possível concordar com o que pensam os colegas EB e EA. EC não se expressa de nenhum jeito e isso é o que mais me irrita. Parece que ele não tenta se aproximar do restante do grupo. Sinto que apesar de ter dado maior atenção a suas dificuldades no início do processo, EC demoraria mais a alcançar o nível de reflexão e de ação de seus dois colegas. Porém, não estamos num laboratório, controlando as condições da experiência, e sim a vivenciando no seu próprio contexto. Conviver com isso e tentar diminuir as tensões é uma das exigências da pesquisa participativa.

[....]

A partir da discussão que tomou nosso tempo de planejamento duas posições eram esperadas: 1) que EC buscasse uma aproximação maior com os outros estagiários; 2) que o EB e o EA diminuíssem seu ritmo de trabalho no projeto se adaptando mais à cultura já instaurada na escola.

Reunião de estagiários – Dia 23 de outubro de 2006:

Voltando a refletir sobre essa ocorrência, considero que o momento de desabafo foi necessário para que o projeto seguisse o seu caminho. Quando aconteceu o embate, tive clareza da importância de manter-me atento às diferenças acadêmicas e comportamentais dos sujeitos envolvidos no estudo, pois eram visivelmente marcantes. Tive igualmente reforçado o entendimento da importância do diálogo para minimizar as tensões da convivência entre os diferentes.

Diante dos eventos e soluções, volto aos autores e me autorizo a concordar com Kemmis e Wilkinson (2002) que afirmam que a pesquisa-ação participante é:

[...] um processo social e colaborativo de aprendizado conduzido por grupos de pessoas que se reúnem em torno de mudança de práticas por meio das quais interagem em um mundo compartilhado socialmente – um mundo onde, para o bem ou para o mal, vivemos uns com as conseqüências das ações dos outros. (KEMMIS E WILKINSON, 2002, p. 45)

Outro fator gerador de conflito foi a distribuição das atividades semanais dentro das turmas. Como já vimos anteriormente, as aulas de Educação Física da Escola foram organizadas de modo a abordar três atividades específicas: i) iniciação esportiva coletiva; ii) atividades diversificadas; iii) aula de socialização. Ora, observamos que as resistências dos alunos da escola surgiam nos períodos de maior intervenção dos estagiários quando eram oferecidas as aulas de iniciação esportiva ou na aula de atividade diversificada como aparece na Nota abaixo:

Esta manhã fui observar as aulas de EC. Ele ministrou uma aula de handebol e demonstrou desconhecimento de algumas regras. A atividade formativa foi desenvolvida durante um tempo restrito e depois passou ao jogo. Os estudantes foram divididos em 3 equipes e ficava em quadra a equipe que ganhava o jogo. Nesta turma (64) existe o grupo do “não faz” que é deixado de lado pelo estagiário. Talvez por isso ele não tenha conflito, pois aceita com maior facilidade esta situação.

Após, ele desenvolveu um período de socialização que correu tranquilo dentro do esperado sobre o controle do material; ele normalmente ficava controlando o jogo de voleibol.

Desta 3ª feira até a próxima 6ª feira haverá uma atividade diferenciada após o recreio. As candidatas à direção da escola irão apresentar suas plataformas e projetos para a direção nos próximos anos e, por isso, algumas turmas não terão aula neste período.

Conversei também com PB sobre a dispensa do EB para as 6^{as} feiras. Ele não se opôs entendendo necessidade do acadêmico e que ele não teria problema em superar a proposta de carga horária mínima prevista pela disciplina de estágio.

Observação de aulas – Dia 3 de outubro de 2006

Os atritos nas aulas diversificadas e de iniciação esportiva faziam com que os estudantes taxassem os estagiários como os mais “chatos”, os mais rabugentos e distantes por não atenderem aos seus pedidos de desenvolver atividades livres. Este talvez fosse o ponto mais crítico que levou o coletivo de pesquisadores a repensar suas atuações na escola e a retomar procedimentos que não estavam sendo mediados suficientemente. Nesse momento, diálogos formais e informais foram acontecendo no sentido de construir ações mais coletivas o que caracterizou um processo de ação-reflexão-ação.

O respeito mútuo alertado por Caldeira (2001) se revelou neste diálogo franco entre os participantes, que produziu mudanças de comportamento sem ser necessária uma intervenção direta dos professores ou do pesquisador. Eis o relato de um estagiário na entrevista de avaliação final do estudo:

EB: Tu estás ali. Tu estás tentando um negócio.... E há o meu jeito de dar aula. Como era o jeito do EC, como era o jeito do EA, entendeu? Só que lá pelas tantas teu jeito não dá certo e tu não sabes se é porque está errado o jeito que estás tentando, ou se é porque os alunos têm outro professor.

Registro de Entrevista Coletiva – Dia 19 de janeiro de 2007

Estes relatos confirmam a proposição de Blández Ángel (1996) ao conceituar reflexão como a capacidade de por em dúvida tudo o que se faz, com atitude aberta e compreensiva ante as críticas, o que nos leva até uma autocrítica. Neste sentido, a avaliação permanente do processo e a reflexão constante sobre ele, alteraram a forma de ministrar aulas dos estagiários, às vezes de maneira mais aguda, outras vezes não.

Entre professores e estagiários também se estabeleceu inicialmente uma situação antagônica. De certa forma, e de maneira não intencional, os docentes esperaram pelas ações dos acadêmicos e até certo ponto se acomodaram nesta posição supondo que as aulas promovidas trouxessem algumas alterações significativas. Entretanto, os estagiários que planejavam atividades diferenciadas tinham dificuldades de relacionamento com as turmas que resistiam às mudanças, uma atitude normal respondendo a qualquer alteração substancial de seus procedimentos, principalmente em se tratando de uma disciplina que costumeiramente não reprova alunos.

Face ao conflito generalizado e sem a possibilidade de reunir todo o grupo para efetivar soluções coletivas, decidi intervir, entrevistando os participantes do estudo e marcando uma reunião geral após as aulas; meu objetivo era possibilitar a reflexão coletiva sobre as ações realizadas nas aulas de Educação Física no primeiro mês de estágio.

Considero que este momento da pesquisa foi bastante relevante porque evidenciou a necessidade de mais espaço para o diálogo e a reflexão sobre a ação, limitados aos encontros dos grupos (estagiários e professores). Fiz valer os ensinamentos de Sancho Gil e Hernández Hernández (1997) quando afirmam que na pesquisa participante o enfrentamento da heterogeneidade e a diversidade organizativa se caracteriza por ser flexível, sendo a gestão do tempo e dos recursos mutável dependendo das necessidades do problema. O enfrentamento possibilitou aos participantes melhor se conhecerem e debaterem academicamente as posições diferenciadas em busca de um ritmo que pudesse ser respeitado por todo o grupo. Após esse retorno às falas de entrevistados, por ocasião de reunião geral, os ânimos se acalmaram e o processo parece ter se tornado mais dialógico entre estagiários e professores. Algumas alterações foram percebidas nas aulas de Educação Física da escola a partir daquele momento. Existia a intervenção dos professores nas ações dos estagiários, porém ela demonstrava maior flexibilidade.

O diálogo que estabeleci com os participantes por ocasião da avaliação final do estudo retratou que esta diversidade é realmente importante para haver o crescimento de uma comunidade, como descreve PA:

[...] mas eu realmente acho e adoro e acho uma das coisas mais sensacionais que tem na vida é a diferença e a gente poder crescer sabendo conviver com essas diferenças. Eu acho que é a principal coisa que tem que se desenvolver na vida profissional, na vida em todos os aspectos, afetiva, não se separa isso. Mas eu acho que desenvolver e ampliar esta capacidade de aceitar as opiniões diferentes, não precisando necessariamente concordar. Debater, conversar, chegar num ponto comum de atuação. Entender, ter humildade para aceitar outras opiniões. É o que faz a gente crescer. É por isso que eu gosto tanto disso. [...] Eu acho isso e assim, a capacidade que a

gente teve ao longo, e o que a gente conversou aquela vez, e foi bem o que tu disse, tu tem que levar muito em conta as características individuais de cada um, o jeito que cada um lida com as situações. Eu tenho vontade de que aquilo funcione do jeito que eu acho que deva funcionar, mas tenho que levar em consideração e respeitar o jeito que a outra pessoa conduz e conversar a respeito. Com toda a clareza, para que a gente troque as idéias e bom tudo bem, respeitar, aí é que está, existe todo um passado, todo um histórico de vida das pessoas e características de temperamento, visão de mundo, de sociedade, equilíbrio emocional, tudo isso e não existe outra forma de conviver, se não respeitando todas essas características. Então, a partir do momento que tu tem essa visão de respeitar a individualidade, de procurar conversar, expor tuas questões, ouvir e chegar num ponto comum e definir uma meta de ação que é o que a gente procurou fazer. Embora a gente tenha passado por momentos que a gente não soube muito bem o que a gente estava fazendo, procuramos nos achar e no final a gente conseguiu um objetivo comum. Muito aquém daquilo que a gente poderia, mas dentro das noções que a gente teve, dentro daquilo que cada um pode oferecer naquele momento, talvez em outro momento a gente pudesse oferecer mais ou menos, ninguém sabe. Eu acho que essa é a parte fundamental da coisa.

Registro de Entrevista Coletiva – Dia 19 de janeiro de 2007

Também os acadêmicos se expressaram sobre isso, como mostra a fala de EB:

Para mim foi sempre difícil. Não teve momento fácil, porque no início todo mundo caminhou junto, a impressão que dava é que todo mundo estava num mesmo ponto e de repente estava estacionado o processo. [...] eu estava acostumado com isso, de ter para mim a responsabilidade, e no momento em que tive que dividir com os outros - e ter que aceitar que os outros não tenham o mesmo processo, isso é muito difícil - para mim foi muito difícil. Aprendi muito, mas acho que foi complicado passar por isso, porque chega um ponto que te frustra; para mim foi extremamente frustrante num determinado momento não ter o acompanhamento de todo mundo. [...] e me ajudou muito conversar com o PA, a gente trocou muitas idéias. Com EA também. Aí depois passou porque eu estava mais calma, já tinha falado bastante, foi tudo bem. [...]

Registro de Entrevista Coletiva – Dia 19 de janeiro de 2007

PB também comenta sobre a diversidade:

É claro que a diversidade só faz crescer, imagina se nós todos seres humanos pensássemos do mesmo jeito, fizéssemos as coisas todas iguais. Todo mundo torcesse pelo Internacional, que marasmo que mesmice, que coisa ruim que seria. A diversidade só faz a gente crescer, a gente saber que o outro existe, porque a gente falou muito na diversidade, que a diversidade é boa e que não sei o que, mas eu tenho que respeitar. Eu tenho que saber que o outro também pensa, tem cabeça e que eu digo a minha opinião e o outro tem que me respeitar e eu respeito a opinião do outro. [...] Concordo com o EB que não é fácil, não é fácil tu teres que levar uma coisa junto com outros. Muitas vezes, durante esse processo aconteceram coisas que eu particularmente faria completamente diferente. Eu teria outra posição, faria (...) e que muitas e muitas vezes eu fiquei na minha e deixei rolar, porque nós estávamos todos no mesmo barco e a coisa era para funcionar assim. Só a única coisa que eu acho e quando fecha um grupo e a diversidade faz crescer é todo mundo tem que pensar. Figuração não pode existir [...]

Registro de Entrevista Coletiva – Dia 19 de janeiro de 2007

O sentimento dos participantes foi percebido por Garcia e Alves (2002) quando afirmam que: *Organizar um grupo de pesquisa e manter uma reunião semanal de estudo não é tarefa fácil, mas é necessária, com toda a carga que este termo possa carregar [...].*(GARCIA E ALVES, 2002, p. 282-283). E eles mesmos depõem sobre a questão:

Nessas reuniões desenvolvemos estudos sobre texto de teóricos que vão imprimindo suas marcas em nossos trabalhos, embora cada um ou uma de nós incorpore do autor ou autora aquilo que lhe interessa do que é lido [...] Daí afirmamos que contexto é coletivo ainda que ao final traga a assinatura de um/uma de nós [...] Vai criando-se assim um sentimento de *solidariedade* e de *co-responsabilidade* por tudo o que é realizado, seja individualmente, seja em grupo, pois ainda que em certos momentos haja trabalhos individuais, estes são sempre resultado do processo polifônico que caracteriza nossos grupos. (GARCIA E ALVES, 2002, p. 283)

As vivências participativas promovidas pelo estágio em um grupo com tantas diversidades, foram tão intensas que possibilitaram o entendimento, a todos, de que a vida social não abriga nem suporta a univocidade de comportamentos, éticas, de estéticas e de racionalizações, como propõe a ideologia neoliberal. O processo certamente fez com que professores, estagiários e pesquisador se respeitassem, se mantivessem em nível de igualdade, possibilitando outras ações e aceitando com maior facilidade as opiniões dos outros fazendo com que as aprendizagens não estivessem centradas nas individualidades e sim construída coletivamente por todo o grupo. Trata-se, sem dúvida, de uma experiência de trabalho que, ao respeitar os indivíduos no interior do coletivo, tem a cor e o sabor de uma educação emancipatória por permitir o dar-se conta do eu e dos outros, num clima de respeito e colaboração.

Trago meu depoimento pessoal ao dizer o quanto minha postura pessoal e profissional se alterou ao compreender e vivenciar essa metodologia participativa, ao conviver com o grupo de trabalho. Como professor e como pesquisador cresci ao abdicar da direção do processo, tal como estava acostumado e como alguns dos integrantes do estudo esperavam. Aprendi que o diálogo é uma possibilidade de redefinição dos objetivos e dos caminhos que são buscados por uma coletividade; no caso deste estudo, percebemos que nossas ações alteraram o trabalho docente de maneira mais propositiva e consciente. Neste sentido, Elliott (1990) afirma que o auto-conhecimento é o centro do processo de desenvolvimento profissional. A investigação-compromete os docentes ao diálogo, mas também fica sujeita aos embates derivados de seus posicionamentos. Esta metodologia se constituiu, então, como um processo educativo emancipador para os seus participantes.

5.2.3. O RE-PENSAR A ESCOLA EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO FÍSICA E A SEU PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Acredito que a realização de uma pesquisa de perspectiva qualitativa, seja ela de cunho etnográfico ou participante, que intervém no cotidiano da escola, objetiva provocar determinada mudança/transformação na instituição escolar; essa pretensão pode estar orientada seja para a organização interna ou para o modo como professores atuam, seja para o sistema de avaliação utilizado ou, ainda, para a construção de um projeto pedagógico a ser efetivado. Esta foi a crença que me motivou a propor e efetivar esta pesquisa: a busca de uma maneira diferenciada de trabalhar efetivamente a disciplina de Educação Física no Estágio Supervisionado, que afetasse não apenas os estagiários com os quais me ocupava mas também os professores e a própria cultura instituída no cotidiano da escola.

Sabemos que a disciplina de Educação Física escolar se caracteriza geralmente pela capacidade de aproximar professores e alunos por via da afetividade; esta via contribui fortemente para a diminuição de conflitos, uma vez que os professores se eximem de cobranças, esperando apenas a presença nas aulas e o uso de vestimenta adequada, de modo que, ao final do ano letivo, o aluno seja aprovado mesmo que não tenha ocorrido qualquer aprendizagem significativa.

Em minha história de professor de Educação Física e supervisor de estágio era comum registrar a ausência de professores da disciplina nas escolas; afinal, algum funcionário poderia entregar o material aos estudantes para que eles mesmos administrassem as atividades de jogo. A chegada de estagiários era também um motivo para o afastamento do professor regente da aula de Educação Física. Com o passar dos anos, a disciplina perdeu sua referência pedagógica de aprendizagem, de educação, perdendo assim sua importância no contexto da escola⁷⁸.

Para Rangel et al. (2005b): *Essa cultura escolar, para muitos professores de Educação Física, tornou-se cômoda e segura. Para outros ainda não, sendo freqüente o professor sentir-se impotente diante dela e incomodado com essa rotina.* (RANGEL ET AL., 2005b, p. 113)

⁷⁸ Isto, de certo modo, também aconteceu com as disciplinas como a Educação artística e com a antiga Educação Moral e Cívica.

A situação não deriva somente das ações internas à escola, em função da acomodação dos professores. Como já referi na discussão teórica do Capítulo I, ela reflete também uma concepção de educação calcada no pragmatismo, que qualifica como mais importantes os conhecimentos que podem atender às necessidades do mercado de trabalho, o que, na realidade nem sempre ou raramente é alcançado pela própria escola.

A busca por impulsionar transformações no interior das instituições escolares através de investigação-ação ou de pesquisa participante centra suas ações na figura do professor, considerado peça chave no contexto da educação de crianças e jovens. Isto leva os investigadores a pensar que, mediante um processo de esclarecimento dos docentes, as práticas pedagógicas poderiam ser alteradas no sentido de promover maior autonomia, pensamento crítico e emancipação.

Nunes (2001) confirma essa perspectiva assumida pelos pesquisadores ao afirmar que a formação na prática através de uma tendência reflexiva vem se configurando como um novo paradigma a ser adotado no Brasil, passando a considerar o professor como um construtor de conhecimentos a partir da análise de sua própria prática.

Escudero (1997), também se posiciona desta forma quando diz que:

El desarrollo profesional, amparado en estos supuestos, no debiera entenderse como un aditamento a la profesión docente, que requiere actualizaciones y reciclaje de tiempo en tiempo sino como un *contexto y contenido que converge con la misma profesión* y su ejercicio cotidiano. (ESCUADERO, 1997, p. 18)

O estudo aqui apresentado não se centrou na formação permanente de professores de Educação Física da escola, mas sim, os envolveu de maneira tal que pudemos identificar algumas contribuições significativas do projeto para os próprios professores da área bem como para alguns de seus colegas de outras áreas. Elas surgiram também, no cotidiano das aulas e na gestão da escola. É sobre elas e seus efeitos que passo a refletir agora.

A formação permanente dos professores participantes

Desde a definição em escolher a Escola Estadual participante deste projeto, percebi, por parte de seus docentes (PA e PB) a vontade ou a necessidade de adquirirem novos conhecimentos, realizarem práticas mais efetivas do que estavam sendo feitas; ao mesmo tempo, não conseguiam se organizar para isso.

É importante ressaltar que a disciplina de Educação Física já tinha uma estrutura básica própria, que foi contemplada no processo de análise e construção do projeto pedagógico realizado em julho de 2006. Então, a Escola não se caracterizava por propor atividades puramente recreativas; havia uma organização interna reveladora de uma orientação básica, que incluía o desenvolvimento de esportes coletivos, ginástica e atividades de socialização. No entanto, ao longo do tempo, a Escola enfrentou alguns problemas sérios em relação a atitudes e desempenhos de alguns professores que não permitiam o trabalho coletivo, como refere PA:

Só para vocês entenderem, isso aí a gente fazia lá na escola. O Scherer sabe, já fazia antes de vocês participarem desse processo. O mecanismo que eu ajudei ao longo do tempo a desenvolver foi exatamente isso. Ele sabe disso, pois já ia lá há sete anos atrás, já era assim. Uma aula de ginástica, uma aula de socialização e uma aula de desporto. Com algumas [...] várias coisas diferentes do que a gente fez agora. Em função de problemas de [...] de problema estrutural da escola. Faltava professor. Teve um ano que eu não consegui dar nada. Cara, vocês não tem noção, teve um ano, era a professora Maria na época e não deu para trabalhar absolutamente nada. Eu tinha assim ó, às vezes 3, 4 ou 5 turmas, 200 alunos no pátio.

Registro de Entrevista Coletiva – Dia 19 de janeiro de 2007

O que se observou neste estudo é que aquela estrutura básica que já orientava a escola não foi modificada significativamente em função da construção de um novo projeto pedagógico; ela foi simplesmente ampliada/aperfeiçoada com a inclusão de outras possibilidades como aquelas voltadas ao desenvolvimento rítmico ou ao processo de avaliações teóricas.

Em termos de educação permanente, considero que a primeira aprendizagem realizada pelos professores foi seu novo olhar sobre o lugar da escola e de como a Educação Física poderia ser realmente efetiva no sentido de ensinar algo. Comprova-a outra fala de PA no início do trabalho prático da pesquisa:

Acho que dá um embasamento maior para a gente entender o processo. Por exemplo, o alicerce das coisas bases, das mudanças que a gente está começando a promover. Referências, eu acho que isso aí é o importante. Referenciar acima de tudo. E para perceber que, muitas vezes, a gente está trabalhando um pouco nesse contexto, sem saber o que a gente está fazendo realmente. Muitas vezes, eu estou fazendo isso, mas não sabia o que eu estava fazendo. Eu estou nesse caminho, mas não sabia que era bem esse caminho. E também é legal para isso, para saber que a gente consegue mesmo que sem o referencial, consegue ter um pouco da noção, mais justa dentro da [...] Falo justiça, não é justiça [...] Tem que ser tudo igual para todos. Mas do que é justo para o aluno em relação a participação, proporcionar a ele a capacidade de entrar mais dentro da aula, participar mais e tal.

Registro de entrevista dos professores- Dia 23 de agosto de 2006

Também para PB a experiência de aprender foi positiva porque:

Eu gostei muito do polígrafo (PCNs) que falava sobre as diversas teorias, diversos rumos que a educação física já tomou. E que a gente pode se basear de que todas elas alguma coisa foi boa. Mas que tiveram extremos que por isso não deu certo. Que podem servir de base para a gente quando programar alguma coisa nova. Podemos pegar alguma coisa que já foi feito, que o passado não precisa ser enterrado, mas que outras coisas a gente não pode voltar a fazer, porque é erro na certa.

Registro de entrevista dos professores – Dia 23 de agosto de 2006

Os dois depoimentos mostram a ausência de contato dos professores com as teorias básicas, o que reforça meu entendimento da razão que os leva a demonstrar escassa consciência sobre o quanto a estrutura escolar e seu próprio desempenho docente são atravessados pela ideologia dominante. Neste sentido, o projeto serviu para melhor situá-los na realidade do mundo educacional.

O que parece contraditório, porém, é o fato dos docentes estarem permanentemente ligados aos acontecimentos do cotidiano escolar. É curioso como para se expressarem durante as discussões, apesar das condições que tinham para refletir mais profundamente, eles recorriam sempre aos exemplos da sua experiência para contrastar ou discutir os temas propostos.

Segundo Diker (1997):

[...] quando se criam as condições formativas e materiais para a mudança, quando esta se constrói juntamente com os educadores, quando se respeitam os tempos de mudança, e quando se trabalha sobre o desejo de mudança, a disposição dos docentes é total. (DIKER, 1997, p.229)

Embora a tentativa de relacionar os temas abordados às experiências do cotidiano, estivesse presente mesmo nas discussões durante o Estágio propriamente dito, percebia-se em determinados momentos, a desvalorização das aprendizagens teóricas; os professores somente se referenciavam a suas experiências o que é um risco para a formação reflexiva quando se negligenciam as teorias não as articulando aos conhecimentos advindos da prática.

Os professores também tiveram a oportunidade de se articular mais coletivamente e isto foi muito relevante; apesar de diferenças na formação e na própria experiência com as aulas de Educação Física a realização de encontros semanais possibilitou um diálogo mais coerente dele resultando propostas bem semelhantes. Este aspecto foi destacado por eles como inovador e de suma importância para que aperfeiçoassem e dinamizassem suas aulas.

Outras evidências quanto aos progressos alcançados pelos professores aparecem quando analisadas suas posturas como supervisores de estágio dentro da escola. Até o início das atividades, eles tinham muitas dúvidas a respeito de como agir, que procedimentos utilizar e principalmente quando intervir nas aulas dos estagiários. Suas atuações mostraram que procediam de modo diferente: PB limitava-se a observar, quase nunca intervindo. Quando eu observava o trabalho dos estagiários dialogávamos bastante e após, eu mesmo acabava passando os comentários dele para os acadêmicos. Para PB:

E olha aceito mais do que tu pensas, porque eu já cheguei na idade de não concordar contigo, mas eu não te digo. Então, eu aceito muita coisa só que a minha cabeça estava pensando diferente, mas eu não chego: Ah! Eu não penso que nem tu, mas agora [...] Abri muito os horizontes com esse trabalho. Aí engoli sapo, fui na dos outros e participei do barco, acho que cresci nesse sentido.

Registro de Entrevista Coletiva – Dia 19 de janeiro de 2007

Já PA intervinha com mais frequência nas aulas dos estagiários, de forma enérgica, principalmente nas questões de controle e disciplina dos alunos. Também dialogávamos bastante nas minhas idas à escola porque esta estratégia me era útil também para identificar mais facilmente os acertos e os problemas dos estagiários.

Talvez devido a sua maior experiência, PA parece ter conseguido aliar as discussões teóricas à sua tarefa de supervisor de estágio, como seu depoimento a seguir:

Bom, [o estágio] foi totalmente diferente. Isso é inegável. Primeiro porque se construiu. No primeiro estágio não, ninguém construiu nada junto, algo a parte, totalmente diferente. Em segundo lugar, vou levar em conta as diferenças de capacidade dos estagiários, vamos dizer assim, não digo capacidade, mas a diferença de formação, a gente tinha estagiários mais preparados para o processo, um processo dirigido, o primeiro não foi tão dirigido. A participação do supervisor acadêmico também foi muito mais presente nesse estágio, não só na observação, por exemplo, mas com os estagiários no constante processo de crescimento do estágio, de avaliação, de discussão, de auxílio na preparação, no embasamento, tanto dos professores quanto dos estagiários. Isso tudo é muito importante, fundamental a presença de quem está coordenando, de quem é a cabeça do processo todo. [...] Por mais, eu acho essa diferença assim, de dinâmica toda, na verdade, esta diferença de participação de todo mundo, de interação de todo mundo, de constante comunicação e avaliação e tudo que fez a grande diferença, é isso.

Registro de Entrevista Coletiva – Dia 19 de janeiro de 2007

As considerações de PA se ajustam ao pensamento de Rodríguez Gómez et al. (1996) quando apontam a investigação de caráter participativo como um modo de superar a construção de conhecimentos de maneira tradicional, separando teoria e prática. Para os autores, este tipo de pesquisa possibilita a que os participantes assumam uma posição política mais consciente e desenvolvam seu espírito crítico e superador dos entraves da realidade, na

medida em que se apoderam do processo e conseguem se colocar participando de uma coletividade que aprende e decide coletivamente em sua própria realidade.

Ainda assim, não ousou apresentar conclusões a respeito de como o professor da escola deve se posicionar em relação à sua intervenção nas aulas dos estagiários. Este tema ainda é pouco discutido no Brasil e está necessitando de uma atenção maior, porque cada vez mais as escolas se tornarão co-participantes do processo de formação. Parece-me importante, a priori, que os futuros professores também estejam preparados para assumir a função de supervisor de estágio; neste sentido questioneei os acadêmicos a respeito de como eles próprios assumiriam essa tarefa. A resposta de EB apresenta alguns esclarecimentos:

Eu aprendi muito com os dois, talvez pegasse a autonomia que o PA me dá e o respaldo de estar sempre em volta do PB. Me deixar criar, deixar a criatura criar o que ela quiser, deixar a criatura pendurar as crianças no lustre, mas se cair vou segurar, que era o que o PB fazia de segurar e botar a mão. Então, acho que eu aprendi muito com os dois nesse sentido. Talvez se eu pegasse um estagiário hoje eu ia deixa-lo - claro sem deixar a criatura matar ninguém - mas deixaria mais à vontade para criar mais. "Eu tentei uma vez não deu, mas tenta tu", que é o que o PA tem assim de excelente. E ao mesmo tempo estaria sempre por perto que é o que o PB faz: "Vem fulaninho, vai lá, ele é o teu professor". Que é muito "mãe" do PB e que a gente se sente muito bem, a gente sabe que tem alguém por ti lá atrás, sabe? Isso são duas grandes coisas que eu aprendi. Que talvez se eu não tivesse passado pela mão dos dois, não teria tão claro.

Registro de Entrevista Coletiva – Dia 19 de janeiro de 2007

Este depoimento é um indicador de que o professor pode ser flexível, porém sempre presente e consciente de que a aula é de sua responsabilidade. Minha experiência de supervisor me leva a pensar que as principais aprendizagens ocorridas durante este processo são efetivadas principalmente através dos diálogos entre estagiários e professores. Apesar de sempre existir um momento de conversa informal ao final dos turnos de trabalho que tratam do cotidiano, seria relevante que os professores utilizassem permanentemente um diário de campo para terem uma noção melhor e mais palpável sobre as suas observações e as suas reflexões.

A presença dos demais colegas professores

Principalmente no primeiro semestre de 2006, praticamente toda a escola se mobilizou para a apresentação e aplicação de questionário aos estudantes. Esta atividade fez com que outros professores se aproximassem do projeto, o conhecessem e entendessem todo o movimento que estava sendo articulado. Isto fez com que a relação dos professores de outras disciplinas com os estagiários de Educação Física fosse alterada; além de observável a cada

vez que eu freqüentava a sala dos professores, nos intervalos das aulas, a mudança de atitude mostrou-se fortemente por ocasião dos Conselhos de Classe, nos quais tanto minha presença como a dos estagiários foi considerada normal.

A interação dos estagiários com os distintos atores aprofundou suas relações com a comunidade escolar; ao assumirem sua autonomia, participando inclusive de atividades não obrigatórias, construíram vínculos e passaram a ser identificados como verdadeiros professores. É o que relata, por exemplo EA:

[...] Fui à festa de Halloween do colégio, fui à feira de ciências do colégio, eu ficava dentro da sala dos professores conversando; eu conheço todos os professores, fiz avaliação com os alunos e para terminar tudo ainda eu estava sentado à mesa oficial quando as oitava séries se formaram, como professor, de igual com eles. Lá o estagiário é tratado muito mais como professor e não como estagiário. Foi para mim bem diferente, um estágio do outro. O segundo, o estágio 2006/2 me proporcionou a vivência de professor mesmo, não de estagiário.

Registro de Entrevista Coletiva – Dia 19 de janeiro de 2007

Penso ser possível afirmar que esse processo interativo contribuiu para colocar a disciplina de Educação Física em outro patamar; afastando-a de uma posição marginal dentro da escola, a colocou em uma posição mais equilibrada hierarquicamente no cotidiano, a partir da conscientização dos professores de outras disciplinas e da própria disposição dos estagiários em se ver como partícipes da estrutura de uma instituição educacional.

O envolvimento da Direção da Escola

Desde os primeiros contatos, a direção da escola se posicionou favorável à aplicação do projeto tendo uma participação invejável nas discussões iniciais como reflete a nota de campo abaixo.

Nesta manhã apresentei o projeto de pesquisa na Escola; estavam presentes os professores PA, e as professoras que ainda se encontravam na escola, além da representante da direção. O debate sobre o estudo e a situação da Educação Física escolar foi instigante, pois os professores se posicionaram juntamente com a direção da escola abrindo um espaço de diálogo que não parecia haver anteriormente sobre o tema. A realização do projeto de pesquisa naquele local foi aceita por todos os participantes.

Fiquei muito motivado pelo debate e saí dali com uma sinalização positiva sobre a possibilidade de o projeto ocorrer naquele local. Fiquei surpreso, também com a participação efetiva da representante da direção que se posicionou em relação a Educação Física de forma clara e já apontando alguns problemas sem se preocupar em atingir algum professor com suas opiniões.

Dia 25 de outubro de 2005

A equipe diretiva também possibilitou um período de reunião semanal com os professores o que fortaleceu a relação e o comprometimento entre a pesquisa e a escola. Mostrou um acolhimento diferenciado aos estagiários, familiarizando-os com todos os setores e espaços utilizados, deixando-os a vontade desde o início do Estágio Curricular Supervisionado. Como fala a representante da direção:

Representante da Direção: Primeiro que eu acho assim – agora eu vou entrar na parte bem administrativa – são mais pessoas que eu tenho dentro da escola para ajudar a dividir certas coisas. Por exemplo, eu administro além da parte financeira o horário da escola. [...] Eu sou a primeira a chegar, eu entro, atendo telefone, eu sei quem vem e quem falta. O estagiário, parece mentira o que eu vou te dizer, às vezes, em vez de ter três turmas no pátio, tem cinco. Porque faltou algum professor de alguma matéria, eu tive que subir horário, teve que descer as três normais e tem mais uma de tal professor, mais uma do outro. Então, um estagiário nesse horário soma. Ajuda porque aí eles mesmos se dividem e eu nem preciso me meter. Eu nem entro no mérito. Eles mesmos se organizam, “eu fico com esse grupo, tu ficas com aquele...”. Então, para mim soma como pessoas dentro da escola.

Registro de entrevista individual – Dia 21 de novembro de 2005

Este depoimento, por uma parte confirma o desmantelamento que as escolas da rede estadual de ensino pública vêm sofrendo há anos, sem que sejam tomadas providências efetivas por administradores e políticos responsáveis pela situação, limitando-se a responsabilizar os professores pela baixa qualidade da educação; desconsideram a desvalorização social do trabalho docente, mantendo os baixos salários e as parcas condições materiais que têm a sua disposição, assim como não provêm as assessorias educacionais e pedagógicas e as condições de uma formação permanente aos professores. De outra parte, o depoimento mostra a “razão prática” da presença dos estagiários, ainda que numa perspectiva de “utilidade” para manter o andamento do cotidiano escolar.

Em outra perspectiva, os pronunciamentos da representante da direção demonstram sua crença de que o Estágio Curricular Supervisionado pode auxiliar no processo de formação quando afirma:

Representante da Direção: [...] na minha visão de educadora, eu acho que se a gente abriu as portas para vocês é porque acha importante dar oportunidade para o professor que está chegando, porque nós já estamos saindo. Então, eu acho isso importante, poder ajudar o futuro profissional que vem pela frente. Da melhor maneira possível, porque às vezes eu posso achar que a minha maneira é a certa e não é. Talvez eu seja mais tradicional. Mas eu tenho um mérito que eu digo qual é: eu brigo com os meus alunos, mas na hora que eu pedir “vem cá”, aparecem dez para carregar o armário que eu preciso trazer da sala de aula. Porque o aluno quer limites, tu tens que saber dar limites, tu tens que saber a hora em que largas a corda e a hora que tu puxas. Posso errar e posso acertar, não sou dona da verdade nem nada. Mas o teu aluno pede limites, como o teu estagiário daqui a pouco vai estar te pedindo limites.

Registro de entrevista individual – Dia 21 de novembro de 2005

É importante registrar a percepção de que a necessidade de formação inicial a partir da prática na escola é uma possibilidade de renovação para o próprio quadro de professores, principalmente quando valorizadas as experiências na própria escola. Neste sentido, concordo com Caldeira (2001) quando afirma que os cursos de formação de professores necessitam ampliar a reflexão dos acadêmicos sobre a realidade **da e na** escola, valorizando os saberes da experiência, e não somente os saberes científicos.

Outro fato relevante foi o cuidado da equipe dirigente em não sobrecarregar as aulas de Educação Física com mais turmas, pelo menos até os últimos dias letivos. Esta situação aparece em fragmento de meu diário de campo:

Hoje observei períodos de socialização e de ginástica com diferentes turmas. O primeiro período foi de socialização com a turma 62. O EB se relaciona bem com os estudantes que conseguem até tirar um sorriso dele. Existem, porém, duas turmas do lado de fora da cerca tentando invadir a aula de Educação Física. Este fato comprova que a direção está apoiando o projeto da Educação Física ao não liberar as turmas para ocupar os espaços reservados para as aulas.

Observação de aulas – 18 de setembro de 2006

Diante das evidências registradas, é possível concluir que a direção da Escola e sua equipe foram participantes desta pesquisa, pela presença em momentos específicos, mas principalmente facilitando desde o acesso do pesquisador ao campo até o provimento das condições materiais necessárias; foram personagens importantes no sentido de que o estudo fosse realizado com qualidade, possibilitando visualizar mais claramente a articulação possível entre universidade e escola e os papéis que cabem a cada uma na formação de novos professores.

5.2.4. DESENVOLVENDO O PROJETO PEDAGÓGICO NA PRÁTICA DE ENSINO

Sendo o objeto principal desta pesquisa o Estágio Curricular Supervisionado de Educação Física sob uma nova perspectiva de organização, minha tentativa de proceder à análise da experiência inclui necessariamente rever e reler como transcorreu sua implantação no cotidiano da Escola. Acredito que explicitar as etapas e os principais eventos que marcaram essa trajetória seja plenamente justificável, não só para a avaliação do trabalho realizado como para subsidiar experiências futuras de pesquisa sobre a temática da formação inicial de professores, mais especialmente sobre o espaço e o papel do Estágio nesse processo.

O Estágio Curricular Supervisionado propriamente dito, ou seja, em termos de docência assumida pelos acadêmicos transcorreu no período entre agosto e dezembro de 2006, incluindo no período nossa participação na festa de confraternização realizada na escola às vésperas do Natal.

No início de agosto de 2006, voltei a me reunir, acompanhado pelos acadêmicos, com os professores da escola a fim de tratar das questões administrativas relativas à organização do Estágio⁷⁹. Devido às transferências ocorridas no início do ano, contávamos agora apenas com dois professores participantes; em função da disponibilidade de tempo dos estagiários, foi estabelecido que EA se ocuparia das turmas de PA enquanto EB e EC dividiriam as turmas de PB. Os excertos de meu Diário de Campo a seguir dão conta dos encaminhamentos decididos nesse encontro.

Na manhã desta terça feira reuni-me com os professores da escola. Tratamos inicialmente dos trâmites burocráticos: quando iria iniciar o estágio e quais os procedimentos a serem seguidos. Avisei-os que o primeiro dia letivo com a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado no IPA seria dia 7 de agosto e que antes disso os acadêmicos não poderiam comparecer a escola.

Também revisamos o Projeto Pedagógico da Educação Física, construído coletivamente no mês de julho e achamos conveniente discuti-lo com a direção no intuito de conscientizá-la, mais uma vez, da importância de serem respeitados alguns trâmites administrativos como o de não utilizar a aula de Educação Física como período livre pelas turmas sem professor ou o de melhor qualificar o material a ser utilizado. A direção acolheu nossa solicitação, ficando com uma cópia do projeto pedagógico para encaminhar à Secretaria da Educação para comprovação do que vem sendo feito na escola.

Montamos uma proposta de horário para os estagiários à medida que a escola já o tinha organizado para o segundo semestre. Lembro, porém, que as escolas estaduais por motivo de dificuldades de recursos humanos alteram geralmente duas ou três vezes estes horários iniciais. Isto gera um problema administrativo para os supervisores de estágio, pois os acadêmicos esperam ter turmas já definidas para eles. Em alguns semestres, atrasamos o procedimento de seleção das escolas para dar maior tempo às escolas estaduais se organizarem.

Outro procedimento que temos que adaptar é em relação ao número de períodos semanais que os estagiários devem cumprir. Em geral, dez períodos de aula são suficientes para completar uma carga horária semestral de 162 horas/aulas de estágio. Entretanto, combinamos previamente que eles deveriam ser responsáveis por cerca de 12 períodos para fechar todas as aulas dos professores. Os acadêmicos concordaram sem maiores problemas desde que não passasse de três turnos semanais.

Reunião de professores – Dia 1 de agosto de 2006:

Os estagiários somente iniciaram suas atividades docentes na escola na segunda semana de agosto, atendendo aos critérios da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Educação Física do IPA. Nesta primeira semana de aulas observei entre

⁷⁹ Lembro que esta escola foi escolhida inicialmente por contar com três professores de Educação Física o que tornaria possível articular a participação de um estagiário para cada docente.

professores e estagiários uma incompreensível desorganização e falta de iniciativa em relação ao trabalho a ser feito. Meu espanto e frustrações estão registrados nas anotações do dia.

Nesta manhã cheguei cedo e ansioso no intuito observar como as atividades seriam realizadas. No início da manhã PA chegou atrasado o que prejudicou a apresentação de EB. Todos os participantes estavam presentes, inclusive EA que não tinha aula naquele horário.

Desde o início da manhã todos os participantes pareciam perdidos, não sabendo o que fazer realmente. Notei que ninguém retomou os resultados do estudo realizado com os alunos, somente foram apresentados os estagiários e iniciadas as atividades que, pelas dificuldades ocorridas, resumiram-se a uma aula recreativa através de esportes.

Outro fator que me incomodou foi a falta de comprometimento dos estagiários com os horários e com o próprio planejamento, já acertados. Por isso, não se sabia qual turma atender e, muito menos, qual conteúdo ministrar. Foi desenvolvida uma atividade sem planejamento algum.

Por outro lado, todos os estagiários apresentam estratégias de integração. Os estagiários EB e EC conversam informalmente com os estudantes das turmas enquanto que EA se articula na atividade de futebol (que é um esporte que ele domina).

Os professores ficam observando não entendendo bem o que está acontecendo, mas não forçando qualquer iniciativa por parte dos acadêmicos. Parece que nem estagiários nem professores sabem o que fazer.

Observação de aulas – Dia 8 de agosto de 2006:

Lembro que no processo de construção do projeto pedagógico para a disciplina de Educação Física da Escola, ficara claro, para mim, o que deveria ser feito desde o primeiro dia de aula. O que havia ficado por determinar pelos próprios professores eram os períodos nos quais seriam ministrados os esportes, as atividades diversificadas e a aula de socialização. A situação observada muito me preocupou por isso solicitei uma reunião coletiva para um dia próximo a fim de discutir como melhorar o desempenho da equipe.

Reconheço que o acontecido nesse primeiro dia se configurou como muito pior do que em outros estágios que eu já havia observado. E certamente a desorganização geral foi gerada pela insegurança de estagiários e professores, uma vez que uns esperavam pelas ações dos outros, sem que fossem tomadas decisões quanto ao que fazer.

Diante do ocorrido, questionei-me até que ponto minhas “certezas” de pesquisador sobre o que deveria ser feito tinham sido realmente compartilhadas pela equipe, estagiários e professores. Dada minha responsabilidade de pesquisador proponente, coloco-me como o principal responsável pelo acontecido: deveria ter proposto uma ação mais estruturada para este momento? E ainda: estariam os participantes realmente conscientes dos sentidos pedagógicos e político-sociais de sua atuação como professores?

Busco agora respostas reportando-me a Fals Borda (1986), detendo-me especialmente em três dos princípios metodológicos da pesquisa por ele explicitados: o do *Antidogmatismo*, o da *Restituição sistemática* e o do *Ritmo e equilíbrio de ação-reflexão*. Entendo que meu silêncio inicial quanto ao que fazer, obedeceu ao primeiro princípio, pois eu temia assumir o papel de autoridade decisória, de dirigente de um processo cujas decisões deveriam ser assumidas coletivamente. Esta é, sem dúvida, a dificuldade maior de assumir-se, ao mesmo tempo, como docente e como pesquisador. Ao mesmo tempo, avalio como errônea a idéia de que minhas “certezas” quanto ao planejamento das ações, era compartilhada pelos demais participantes. Atribuo a falha, primeiramente, ao espaço reduzido das discussões iniciais sobre os pressupostos teóricos da proposta de investigação, durante a etapa preparatória, desenvolvida em 2005 e parte de 2006 ao que alio possíveis falhas na comunicação e exploração desses pressupostos, por não haver aproximado suficientemente a linguagem dos textos ao nível de compreensão dos participantes. Provavelmente o distanciamento provocado pelas férias letivas, entre a etapa preparatória e o início da Prática de Ensino, colaborou para o esquecimento dos conhecimentos apenas a florados pelo grupo. Junta-se a isto a percepção de que não estive suficientemente atento ao ritmo do grupo em seu processo ação-reflexão, apenas iniciado naquela mesma etapa preparatória.

Infelizmente, por certa dose de inexperiência minha e dos demais participantes, esses pressupostos não foram re-discutidos durante a reunião realizada dia 11 de agosto; contudo os resultados da reunião foram relevantes para a continuidade do Estágio, como registram os excertos de minhas Notas de campo, a seguir:

Hoje, pela primeira vez tínhamos todo o grupo reunido o que fez com que o debate fosse mais acalorado. Expus inicialmente a todos os passos dados até aquele dia. Tinha me reunido com os professores, com a direção e com os acadêmicos e que estávamos formando um grupo homogêneo a partir das discussões teóricas que haviam embasado e proveriam nosso trabalho prático.

Perguntei a eles como foi a primeira semana de aula e EB respondeu que alguns estudantes mostraram expectativa positiva, mas que os estudantes da 7^a e da 8^a séries estavam mais resistentes às propostas das aulas, como já era o esperado. As 5^{as} e 6^{as} séries funcionavam bem, mas por “pressão compensatória”. Esta pressão exercida pela escola, tinha o intuito de fazer com que os estudantes participassem das aulas orientadas e, se isso não ocorresse, eles ficariam de fora da aula de socialização que era a atividade mais prazerosa para eles: jogar bola.

Lembrei ao grupo que existia a necessidade de realizar um planejamento o mais coletivo possível para efetivar a proposta geral construída por todos nós. Também identifiquei a falta de contato inicial com os alunos durante esta semana retomando com eles o processo diferenciado que estávamos fazendo naquele semestre.

PB lembrou ser importante os estagiários estarem a par dos procedimentos da escola principalmente em relação à avaliação.

Ainda lembrei a necessidade de integração entre os estagiários trocando informações e atividades e entre estagiários e professores, pois é em geral a ocasião de maiores aprendizagens nos estágios.

Ao mesmo tempo, propus a realização de entrevistas como instrumento necessário para captar o que cada um estava pensando naquele momento. Todos foram favoráveis. Somente a dinâmica foi diferenciada com os professores solicitando um encontro coletivo comigo: enquanto EA e o EB preferiram fazer a entrevista individualmente, EC não se opôs em nenhum momento.

No intuito de trazer alguns participantes para perto do mundo acadêmico propus que construíssemos um trabalho alicerçado na pesquisa com os estudantes, efetuada no primeiro semestre de 2006, para apresentação no II CONBRACE-SUL. Em princípio, todos se colocaram à disposição. Gostaria que esta experiência fosse sentida principalmente por PA e PB e por EC, que não tinham experiências em congressos acadêmicos com apresentação de trabalhos.

Reunião Geral – Dia 11 de agosto de 2006

Relendo essas anotações, torna-se claro que a avaliação então realizada concentrou-se nos aspectos mais operacionais do Estágio, sem avançar na análise das falhas nem nas discussões teóricas das quais sentia necessidade. De todo o modo, a reunião foi esclarecedora no sentido de avaliar o quão envolvidos estavam os participantes e quais as suas preocupações em melhorar a Educação Física como um todo na escola. Ao mesmo tempo, parecia que não sabíamos qual o caminho e que ele deveria ser construído pela gente; é o que transparece em parte no depoimento de PB, demonstrando que o processo inicial de planejamento não se preocupou com o detalhamento do funcionamento da escola e quais seriam suas normas efetivas.

O fato novo a ser registrado foi o da proposição de entrevistas com os participantes. Não se tratava de uma técnica muito utilizada na Pesquisa participante, mas aceita como forma de coleta de informação por vários autores, na dimensão de ampliar o conhecimento e as percepções dos partícipes sobre o cotidiano em que vivem. As entrevistas realizadas passaram a formar, juntamente com as observações participantes e com as notas de campo, a base de coleta de informações do estudo proposto. As respostas mais imediatas obtidas indicaram que a falta de iniciativa na tomada de decisões era generalizada, significando a ausência ou o não uso da autonomia que espera fazer parte da construção de um profissional. As respostas também indicavam alguns problemas sérios em termos dos objetivos e metodologia do projeto de investigação: i) a falta de um planejamento mais organizado de estágio que contemplasse minimamente o projeto proposto coletivamente; ii) a discussão de até onde deve ir a autonomia dos estagiários e quando os professores devem intervir nas aulas; iii) a diferença de ritmos entre dois grupos de participantes distintos – um que queria implementar ações mais transformadoras e outro com menos pressa; iv) as turmas serem divididas por mais de um estagiário.

Parecia então chegado o momento de discutir com os participantes do estudo suas colocações trazidas nas entrevistas o que certamente configuraria o desenvolvimento do processo de ação-reflexão-ação, preocupação central da pesquisa. Para tanto, ao longo do semestre, quer em reuniões exclusivas, com os professores ou com os estagiários, quer nas reuniões gerais da equipe, estabeleceu-se esse processo reflexivo, cujo ponto de partida foi a questão da autonomia de ação dos partícipes, mas que foi enriquecido a partir da discussão de fatos, opiniões e teorizações resultantes da prática dos participantes e/ou dos registros das observações participantes por mim realizadas, durante as aulas, reuniões de grupos ou equipe e no acompanhamento das atividades rotineiras ou eventuais da escola. Destaco que este acompanhamento através da observação participante foi fundamental para o pesquisador se situar e refletir em relação aos acontecimentos cotidianos da escola.

Como balizadores desse segundo momento da trajetória do Estágio, trago alguns excertos dos inumeráveis registros que realizei durante as atividades de Prática de Ensino assumidas pelos estagiários:

Voltei a observar as aulas de EA esta manhã. Houve falta de professores para atender as turmas e elas foram reunidas sobrepostas nas aulas de Educação Física. Passados quase dois meses do início do estágio, noto que são ainda aceitas pelos professores práticas como: reunir turmas sem aula; dar preferência às atividades de socialização; permitir presença de estudantes sem uniforme e com atitude resistente as aulas orientadas. Isto tudo gera conflitos, mas PB não se incomoda em atender várias turmas com o objetivo de desafogar a direção da escola em relação ao controle dos estudantes sem aula. Por isso, hoje, ele ministrou a aula de ginástica em uma das turmas enquanto EA se ocupava do futebol dos meninos.

Durante as atividades livres, EA vivia rodeado de alunas que queriam conversar constantemente evidenciando que se sentiam atraídas por ele que, por ser um rapaz mais maduro conduz a situação com normalidade utilizando sua simpatia e cordialidade.

Em minhas caminhadas pelo pátio ouvi uma fala do EB que me preocupou bastante. Ele falou: *“se tu não der aula o Scherer te mata”*. Este fato me surpreendeu e me fez refletir sobre meu papel de articulador ou motivador do grupo. Será que os participantes estão realmente articulados ao projeto? Eles não estariam desestimulados a participar do estudo? Estão *participando simplesmente para cumprir o estágio, submetendo-se às idéias do professor?* Todos os indicativos até o momento me levavam a crer que havia problemas nas aulas, porém, os estagiários estavam se esforçando para reverter o quadro, principalmente EB que me cobrava constantemente uma postura mais positiva a respeito de outros participantes.

Esta nova circunstância me faz pensar que o processo de mudança da Educação Física escolar está passando por um período de desarticulação, de desmotivação talvez. Chego a pensar que este processo de estágio não está resultando em significativas mudanças no comportamento dos estudantes da escola; entretanto percebo que a inovação proposta tornou mais interessante o processo de formação, tanto para estagiários como para os professores, pelo diálogo constante que temos mantido. Porém, parece que a resistência deles também está sendo minada pela cultura escolar.

Observação de aulas – Dia 28 de setembro de 2006:

Entendendo que a reflexão na ação é centrada no diálogo, Schön (1992) afirma que este diálogo gira em torno das questões mais presentes aos atores do processo de ensinar e aprender. Para o autor, a formação de um professor prático-reflexivo exige novas formas de investigação que envolvam o *aprender* durante o processo de *fazer*. Partilhando desse pensamento, minha preocupação no debate com os estagiários não tinha o sentido de resolver seus problemas, mas de esclarecer que eles poderiam, ou melhor, deveriam por suas próprias ações/reflexões construir soluções conjuntas com colegas e professores para as suas demandas. Entretanto, muitas vezes, eu próprio tive que intervir em assuntos que poderiam ser resolvidos através do diálogo entre as partes interessadas; essas intervenções caracterizavam, ainda, uma dependência muito grande em relação à presença do supervisor de estágio para mediar situações problemáticas no cotidiano escolar.

A participação dos professores da escola durante o Estágio foi marcada, como já tive ocasião de comentar, por discussões mais formais nas reuniões realizadas semanalmente quando discutíamos aspectos do próprio Estágio ou mais superficiais, após suas visitas às aulas dos estagiários. Nesta perspectiva, os assuntos mais frequentemente discutidos centraram-se na necessidade, na relevância e na temporalidade que envolve a intervenção dos professores no trabalho dos estagiários, na conduta diferenciada que existia entre estes e no processo de avaliação a ser realizado no final de ano.

É importante lembrar que a experiência profissional dos professores justificava suas preocupações com a prática expressa nos comentários sobre a prática dos estagiários; entretanto, a raríssima articulação entre suas intervenções e os temas lidos e debatidos anteriormente, é um forte indício de que professores em exercício na escola não se detêm na utilização de um referencial teórico que alimente a reflexão sobre sua ação docente; geralmente ficam limitados a valer-se dos saberes da experiência, muitas vezes postos na dimensão do senso comum. Minha percepção ampara-se nos registros realizados, dos quais trago alguns excertos a seguir.

No terceiro período desta manhã consegui me reunir com PA e PB. Não teríamos como conversar no período seguinte, pois ocorreriam eleições na Escola, envolvendo a comunidade e mais diretamente o professor PB que fazia parte da comissão eleitoral.

Conversamos sobre o "não acontecer da Educação Física", sobre a situação dos estudantes fora da aula e o excesso de aulas de socialização. A respeito dessas situações os professores se mostram contrários às atitudes assumidas pelos estagiários, mas dizem estar respeitando autonomia dos acadêmicos. PB lembra que a Educação Física não é a disciplina queridinha da escola, mas que outras disciplinas também estão juntando turmas para liberar os estudantes mais cedo.

Aparentemente, os textos lidos em prol de uma educação diferenciada e de forma crítica não influenciam a fala dos professores neste momento. Eles preferem justificar suas ações pelas experiências vividas o que é também importante, porém deslocado do foco de interação teoria-prática.

Parece haver um movimento no sentido de deixar os estagiários atuarem, mas que estas situações também causam certo desconforto aos professores. Volta-se a falar em quando o professor deve intervir nas aulas dos estagiários. E neste sentido cada um faz ao seu modo. PB prefere ficar mais próximo e intervir quando necessário, chamando a atenção das turmas, principalmente quando EC está atuando. Já PA fica mais à distância intervindo somente em casos extremos.

Volto a notar uma postura individualista na ação dos professores, o que já é uma tradição na escola brasileira. Em geral, a metodologia e a avaliação são de sua única responsabilidade; e eles a tomam como uma propriedade, muitas vezes, afastando-se de um projeto pedagógico maior da disciplina ou da própria escola.

Reunião de professores – Dia 4 de outubro de 2006

Tardif et al. (1991) trouxeram à discussão a pluralidade de saberes que envolve o conhecimento dos professores, inclusive aqueles derivados de seu fazer cotidiano. Para os autores, os saberes da experiência ou da prática são:

[...] fundados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *hábitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser. (TARDIF ET AL. (1991, p. 220)

Borges (1998) e Caldeira (2001) também consideram que os conhecimentos construídos pelos professores estão ligados à sua prática, reflexão e experimentação cotidiana e fazem parte da cultura docente. Chamo a atenção, contudo, de que esta construção imediata de saberes está mais voltada a uma ação intuitiva do que reflexiva; em geral, não se utiliza de argumentos teóricos abrangentes que promovam uma reflexão profunda sobre os fatos, provocando daí uma alteração desde a forma de pensar até a resolução de problemas. Assim, aproximo-me das idéias de Terra (2003) quando, sem negar o papel da teoria na produção do conhecimento docente, afirma que [...] *la experiencia de la práctica en su dimensión crítica reflexiva sea el motor del conocimiento docente, permitiendo al profesor manejar y retraducir a través de ella (la práctica) todos los demás saberes*. (TERRA, 2003, p. 131-132).

Outro registro importante refletido na pesquisa é o da resistência dos professores em realizar ações mais coletivas. Sob este aspecto, Caldeira (2001) afirma que o individualismo do professor faz parte da cultura docente e é encarado como autonomia profissional. Logo, é necessário criar espaços para discussões e para a construção dos projetos maiores na escola tais como a organização de reuniões coletivas e sistemáticas para estudos, para trocas de pontos de

vista, para refletir sobre os problemas do cotidiano escolar a fim de possibilitar a tomada de decisões consistentes. Pode-se conseguir isto com compromisso, com participação, com cooperação, com respeito mútuo e crítica.

Neste sentido, procurei em diferentes momentos criar possibilidades de debate coletivo durante o trabalho prático neste semestre de Estágio Curricular Supervisionado. Em alguns momentos estes encontros possibilitaram uma retomada de rumo do grupo como um todo como foi o caso da avaliação teórica instituída no final do ano letivo e que levou a uma maior intervenção nas aulas de Educação Física dos estagiários.

Conseguimos nos reunir nesta manhã na biblioteca do colégio. Estavam todos os participantes. Tratamos inicialmente da avaliação dos estudantes e decidimos que a nota da prova somaria realmente um ponto na média final. Apesar da resistência de PB a este modelo prevaleceu a opinião do grupo, o que avalio como uma decisão democrática.

Reunião Geral – Dia 1 de novembro de 2006

Segundo Terra (2003) o trabalho coletivo favorece o processo de interação entre os participantes do grupo através do diálogo reflexivo e racional, possibilitando uma construção coletiva.

Outro momento importante que mostrou a articulação dos estagiários à escola foi sua participação nos Conselhos de Classe. Os estagiários portaram-se como verdadeiros docentes, e foram respeitados por isso, não causando qualquer incomodo aos colegas e contribuindo para as reflexões e decisões a respeito dos alunos. Este foi um dos momentos em que observei a real integração que este estudo proporcionou entre estagiários e escola como a Nota de Campo abaixo aborda:

Acompanhei nesta manhã um Conselho de Classe para observar a participação dos acadêmicos. Era a atividade final para a discussão sobre aprovação ou reprovação dos estudantes que ficaram em recuperação. Coloquei-me fora do círculo em que estavam professores e estagiários. Não senti resistência à minha presença por nenhum dos professores. Com a presença da direção que chamava a contagem dos estudantes e da orientadora educacional, os professores falavam deles e coletivamente os aprovavam ou reprovavam.

Minhas últimas experiências em conselho de classe foram em 2001 e, até lá, as disciplinas de português e de matemática se ressaltavam podendo reprovar unilateralmente os estudantes com notas insuficientes. Nesta escola a flexibilidade aumentou e o conselho de classe aprovou todos os estudantes que seriam reprovados em uma disciplina somente. Neste momento, estavam presentes os professores de Educação Física PA e PB e os estagiários EA e EB. Este último se destacou por se expressar com mais frequência no conselho de classe, opinando com argumentos a favor ou contra algum aluno.

Alguns aspectos foram interessantes neste conselho. A pressão da direção em aprovar estudantes argumentando que a lei não permite que o estudante seja reprovado na mesma disciplina, dois anos

seguidos⁸⁰. Também houve um momento que a aprovação ou reprovação estava ligada à configuração das turmas do ano que vem, revelando-se, então, uma influência administrativa sobre o encaminhamento pedagógico dos professores da escola, que aceitaram o fato com naturalidade.

Observação de Conselho e Classe – Dia 18 de dezembro de 2006

Para finalizar, realizamos uma reunião geral no início de 2007 para a avaliação de todo o processo realizado no ano letivo de 2006. Apresento a Nota de Campo abaixo como evidência desta atividade:

A reunião marcada para o dia 11 de janeiro de 2007 somente aconteceu dia 19 quando realizamos um encontro dos participantes da pesquisa em minha residência. Este encontro foi gravado, transcrito e devolvido a todos os sujeitos. A conversa sobre a pesquisa durou aproximadamente duas horas e meia e debatemos todo o processo desde a sua instauração até o fechamento das atividades na escola em dezembro.

Foi também um momento de confraternização, mas foi principalmente, após um pequeno afastamento de um cotidiano vivido intensamente, a oportunidade de refletir sobre os avanços e os retrocessos da pesquisa.

Registro de Entrevista Coletiva – Dia 19 de janeiro de 2007

Nesta oportunidade e já sem o compromisso cotidiano com o estudo, os professores, os acadêmicos e o pesquisador tiveram a oportunidade de refletir e falar sobre o processo vivenciado durante quase um ano de trabalho. As principais colaborações desse encontro foram incorporadas à discussão das categorias temáticas apresentadas nos itens anteriores. Também em muito contribuíram para orientar as reflexões sobre a experiência vivida, que apresento a seguir, nas Considerações finais. Mas, antes de passar a elas, permito-me sintetizar minha análise dos principais resultados desta prática de Estágio Supervisionado que venho relatando.

Um olhar final sobre a prática do Estágio Supervisionado

As práticas cotidianas das aulas de Educação Física infelizmente não alcançaram as transformações pretendidas de forma mais concreta. Continuei observando a resistência forte dos estudantes às atividades dirigidas, a disputa de poder dentro das aulas para ter o controle das atividades promovendo exclusão de alunos e a utilização de uma vestimenta inadequada

⁸⁰ Após o Conselho, falei com a supervisora educacional sobre esta lei que afirmava que os estudantes não poderiam ser reprovados dois anos seguidos na mesma disciplina, pois eu desconhecia este procedimento. Ela não soube me indicar que lei era esta.

por parte significativa dos estudantes o que não foi resolvido pela escola apesar de debater este assunto entre direção e professores.

Porém houve avanços significativos. O primeiro deles se revelou nas próprias aulas de Educação Física subsidiadas por referências teóricas trabalhadas e concretizadas no projeto pedagógico, inclusive com a inclusão da opinião dos alunos. Professores e estagiários não se sentiram perdidos e não realizaram atividades não previstas no planejamento. O sentimento de coletividade contradizendo a autonomia individual do professor foi observado na maioria dos momentos. Tentativas foram feitas na articulação de atividades inovadoras que somente em pequenos momentos foram realmente efetivadas. Porém, estávamos conscientes de que nem tudo o que foi planejado seria realizado durante aquele período de quatro meses de estágio. É ao que se refere EB:

EB: [...] não, e outra, é uma transição. Eu acho que foi coerente com essa transição, porque a gente não vai ver, a menos que a gente volte à escola por um acaso do destino [...] mas quem vai desfrutar dessa nossa mudança, de todo esse processo turbulento - porque há processo turbulento em toda mudança - são eles (os professores) da escola; o PA que está mais tempo, o PB está adaptando e já vai se adaptando com a mudança e talvez não sinta tanto. Acho que o PA vai sentir mais. E o professor que está chegando, já vai chegar e [...] "É assim que funciona". "Vamos junto". Não sei se ele vai se adaptar.

Registro de Entrevista Coletiva – Dia 19 de janeiro de 2007

A elaboração coletiva do planejamento foi uma experiência nova para professores e estagiários e propôs uma série de atividades que poderiam ser realizadas posteriormente. Porém, o grupo estava ciente de que havia limitações para realizá-las, entre elas a resistência dos próprios alunos da escola e a falta de conhecimento específico sobre alguns temas que deveriam ser abordados. Os alunos da escola não se conscientizaram suficientemente sobre o processo e provavelmente não tivemos ou não soubemos aproveitar o tempo hábil de buscar novos recursos pedagógicos para utilizar em nossa prática cotidiana. O professor PB também fala do assunto:

PB[...] mas só [...] eu acho que eu entendi errado. Uma vez, uma reunião inteira lá no IPA é eu ouvi dizer que talvez até o final do ano nada daquilo fosse realizado. Que nós precisávamos eu e o professor PA dar continuidade naquilo para aquilo acontecer de verdade.

Registro de Entrevista Coletiva – Dia 19 de janeiro de 2007

Como era de se esperar, os estudantes das turmas mais avançadas, as 8^{as} séries, foram os mais resistentes no processo por já trazerem uma cultura escolar voltada à atividades recreativas que se caracterizavam por pouca ou nenhuma intervenção dos professores e dos

estagiários, ou por utilizar subterfúgios para não fazer as aulas. Entretanto, eram esperados maiores avanços pedagógicos com as turmas de 5ª série compostas em sua maioria por estudantes que estavam ingressando no sistema educacional disciplinar.

Porém, alguns momentos foram de verdadeiro júbilo para professores e estagiários quando conseguiram sensibilizar as turmas sobre o procedimento diferenciado que conseguiram implementar; esses momentos proporcionaram as maiores satisfações aos participantes do estudo que os referiram como de grande satisfação profissional. Para EA:

[...] na aula que estás dando, e ouvires numa rodinha um comentário dizendo: “isso é diferente, isso eu nunca tinha feito”. De se realizar uma dinâmica de grupo, pesquisar em casa e na faculdade ou utilizar atividade de um professor da faculdade que prendeu o aluno por um minuto. Eu vou dar um exemplo que aconteceu comigo e com o professor A: nos nunca tínhamos trabalhado ritmos e essa parte da dança. Nem sabíamos como trabalhar ritmos. Nós nos achávamos incapazes. Até que um dia eu trouxe um CD e comecei a dar aula de ginástica com música e um dia PA olhou para mim e disse: “vamos fazer eles dançarem?” Onde isso vai chegar? Nós não sabemos, mas vamos fazer.”

Quando nós vimos eles dançando e colocamos uma música, observamos um brilho no olhar deles, uma atenção que nós nunca tivemos numa aula de ginástica. Essa atividade não foi a planejada. O PA se frustrou um pouco, só que deu certo quando a gente [...] Sabe arregaçar a manga?

Registro de Entrevista Coletiva – Dia 19 de janeiro de 2007

Apesar deste exemplo ainda demarcar as fortes intervenções dos professores de maneira intuitiva, o conteúdo da aula, estava previsto no projeto pedagógico, apoiado na visão de educação que os participantes construíram durante a pesquisa; O exemplo também reforça a afirmação de Gandin e Gandin (1999) referindo que na prática escolar existe uma dificuldade de entender o planejamento e como ele atuará em situação real. Esta situação se revelou fortemente no trabalho, principalmente nos primeiros dias de estágio na escola, aquele momento em que uns esperaram pelas ações dos outros.

Ao tratar das avaliações ao final do ano, decidimos utilizar uma prova teórica que levasse em consideração aspectos básicos do desporto utilizado no último trimestre do ano letivo. Esperava-se que este procedimento trouxesse um conhecimento específico aos estudantes. Entretanto, nossa avaliação não foi positiva a esse ponto porque a experiência ficou num nível superficial e as turmas que foram avaliadas posteriormente ficaram sabendo do teor da prova. É o que relata PB:

Posso falar mais uma coisa sobre a prova teórica? Que eu disse assim, eu achei o resultado pobre. A provinha para mim foi pobre, mas não dava para fazer nada além daquilo. Outra coisa que eu achei ruim, foi que todos, naquele dia, naquela semana, todo mundo sabia, quando chegou na 3ª turma, eles não são burros, já sabiam tudo. “Professor, é o handebol?” [...] entendeu? O trabalho

maior ficou para quem? Quem teve construir a prova, teve que corrigir a prova, quem teve que passar a nota da prova, quem teve que somar junto.

Registro de Entrevista Coletiva – Dia 19 de janeiro de 2007

Mesmo que o professor tenha razão em suas críticas, sua fala é muito significativa, pois, no fundo, revela sua descrença na possibilidade ou validade de avaliar conhecimento teórico resultante das aulas de Educação Física e sua resistência em “trabalhar mais”. Por outro lado, este foi o momento em que os estagiários foram instigados a ministrar um conteúdo específico cuja aprendizagem deveria ser avaliada mais adiante. Neste sentido, observei uma postura diferente em aula com maior rigor e intencionalidade nas ações pedagógicas. Contudo, nem professores nem estagiários se deram conta de que naquele momento acontecia uma inovação no processo de ensinar Educação Física na escola.

De alguma forma os estudantes da escola participaram do estudo, mas foram também responsáveis por não se conseguir efetivar diferentes dinâmicas durante o semestre letivo. Apoiados em suas opiniões sobre a Educação Física, discutidas conosco no primeiro semestre de 2006 pensávamos que eles seriam mais sensíveis e colaborativos em relação às mudanças. As atitudes posteriores mostram terem sido insuficientes as estratégias para sensibilizá-los para a aplicação de uma Educação Física mais renovada. Entendemos que o tempo para isso foi restrito e que a continuidade do novo processo na escola poderia conduzir a resultados mais concretos de efetivação do projeto pedagógico.

Esta retomada da realização prática do Estágio Supervisionado, mesmo com os percalços apontados, é uma amostra válida do alcance desta investigação, alicerçada nos saberes relativos ao processo de conscientização crítica e ao desenvolvimento da autonomia dos que dela participaram. Registramos avanços significativos para o processo formativo de professores e de estagiários, através do envolvimento coletivo com a proposta inovadora, atingindo, ainda que não totalmente, os objetivos expressos nas questões de pesquisa e nas categorias de análise temática.

No sentido de possibilitar a reflexão sobre os diferentes momentos de aprendizagem da vida da escola, mas limitado às condições de tempo de participação dos sujeitos na pesquisa, realizamos alguns encontros coletivos, que possibilitaram debates mais francos e abertos sobre essas questões. O ponto culminante desses momentos de descoberta ocorreu após o final do ano letivo através de uma entrevista coletiva realizada com o propósito de avaliação da pesquisa pelos participantes. Acredito serem as informações coletadas neste

momento de grande relevância para a interpretação dos resultados da investigação, uma vez que os participantes, professores e estagiários, não registraram notas sobre seu trabalho de campo. Essa falha lhes dificultou também a construção de um bom relatório final, o qual, na maioria dos casos, não trouxe informações significativas para o estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS, SEMPRE PROVISÓRIAS

Algumas considerações sobre as possibilidades e limites de uma experiência participativa no cotidiano do Estágio Supervisionado Curricular.

Uma tese deve dedicar-se a aprofundar um tema, assumindo uma inovação ou contrapondo-se a outras idéias. No caso desta Tese, cujo tema central foi a formação de professores de Educação Física, o aspecto inovador está caracterizado pela experimentação de um formato diferente para o Estágio Curricular Supervisionado, através de uma proposta de investigação participativa que mesclou investigação, ensino e aprendizagem.

O princípio motor dessa experiência foi o de que profissionais não se formam exclusivamente através de vivências, mas sim articulando teorias e práticas que provoquem reflexões e conduzam a aprendizagens relevantes para uma intervenção competente. Neste sentido, o Estágio Curricular Supervisionado é um componente importante nos Cursos de graduação desde que não seja considerado apenas como o momento de aplicação prática dos conhecimentos teóricos apreendidos durante o curso e sim como o espaço em que os acadêmicos podem “mergulhar” no cotidiano do trabalho profissional. Ali terão maiores oportunidades de conhecer as exigências e os meandros da sua profissão assim como entenderão as características de seus locais de inserção e a cultura própria de cada um deles.

No caso específico desta tese, a imersão dos acadêmicos estagiários que comigo participaram da experiência seguramente proporcionou-lhes olhar, sentir e experimentar a escola e seu trabalho de professor de forma distinta ao estágio supervisionado habitualmente desenvolvido nas IES. Essa nova vivência possibilitou-lhes desenvolver uma autonomia ainda não experimentada durante seu curso. Contudo, devo assinalar que tal possibilidade não foi imediatamente percebida pelos participantes; eles tardaram em dar-se conta de que seriam os responsáveis pela proposição de novas atividades de ensino na escola, em um processo coletivo marcado pela oportunidade de agir conscientemente e de refletir constantemente sobre esse agir de modo a propor novas atividades. Esta era a meta principal e o grande diferencial desta Tese. Certamente a caminhada registrou avanços significativos em relação aos objetivos traçados, mas também apresentou limitações e incompletudes.

Ao encerrar esta Tese julgo necessário, principalmente em benefício de futuros estudos na mesma linha metodológica, destacar alguns desses avanços e limitações, já analisados no

corpo do trabalho, de modo a ilustrar como as condições pessoais e institucionais influenciam o desenvolvimento de uma pesquisa participativa ou de uma investigação-ação no âmbito institucional.

Destaco, em primeiro lugar, que a metodologia utilizada já seria inovadora se houvéssemos seguido de modo mais consistente os passos determinados pela pesquisa participante. Por um lado, a falta de registros escritos (diários de campo) dos participantes não permitiu aos acadêmicos e professores da escola refletir autonomamente sobre seu fazer ao mesmo tempo em que reduziu seu potencial de conscientização crítica. Não cabe neste momento culpabilizar os professores e os estagiários por não terem escrito seus diários, pois se trata de uma prática que não faz parte nem da cultura docente nem do próprio processo de formação profissional. Avaliando minha atuação como pesquisador principal, vejo que deveria ter dado maior atenção ao diálogo sobre a necessidade de construção individual desse instrumento de modo a motivar e instrumentalizar os demais participantes. Por outro lado, os encontros com todo o grupo foram escassos e os participantes concordaram em que o estudo poderia ser mais rico se tivéssemos condições de nos reunir com mais regularidade e frequência.

Apesar das dificuldades, os participantes acreditam que este modelo de estágio participativo e reflexivo com maior tempo de inserção nas escolas pode levar a práticas diferenciadas e à valorização da disciplina de Educação Física. Julgo que essa percepção do grupo se deva a alguns movimentos que marcaram a trajetória da pesquisa.

Um dos momentos mais ricos que vivemos foi o da construção do projeto pedagógico para a disciplina de Educação Física na Escola participante do estudo. O debate foi produtivo, franco e aberto entre os membros participantes, demonstrando toda a diversidade de conhecimentos, experiências e personalidades que o grupo apresentava. E culminou com a produção de um projeto coletivo cuja tônica era a da mudança no ensino da Educação Física naquela escola. Dele, porém, não resultaram alterações significativas no cotidiano da escola. Eu não esperaria que as aulas de Educação Física de repente se tornassem harmônicas e que tivessem uma estrutura muito diferente do que se estava fazendo na escola. Mas particularmente, a partir da instauração da pesquisa, gostaria de ter visto mudanças maiores como a utilização mais ampla e valorizada das atividades previstas no projeto pedagógico durante as aulas do Estágio, a participação mais efetiva e consciente dos estudantes e um menor percentual de alunos sem a indumentária adequada.

O que se registrou, contudo, foi a ênfase na reprodução das atividades, a partir da organização de grandes blocos de conteúdos; houve algumas raras tentativas de mudança mas, em geral, as aulas não foram inovadoras, uma vez que as atividades centrais que havíamos previsto ocuparam apenas 15 ou 20 minutos de cada aula, longe dos 40 minutos inicialmente propostos. Ao mesmo tempo, observou-se forte contradição entre os interesses dos estudantes, os interesses dos professores e, por vezes, os interesses dos próprios estagiários em relação à configuração das atividades a partir de um novo planejamento escolar.

Apesar de o grupo considerar a diversidade de pontos de vista como um fator positivo, tal positividade não foi encontrada durante a prática de ensino do Estágio. As diferenças fizeram com que não encontrássemos um ritmo capaz de ser seguido por todos causando comparações inevitáveis e possibilitando que os alunos da Escola tivessem um motivo a mais para resistir às atividades propostas, apesar de procurarmos integrá-los ao processo no primeiro semestre de 2006.

Quanto aos pontos positivos, igualmente já analisados, destaco que a motivação e o interesse de todos se fortaleceu na articulação entre teoria e prática, evidenciada no processo de ação-reflexão-ação inovador que conseguimos manter durante a pesquisa; ampliou-se nossa consciência sobre nosso compromisso social a partir de uma visão crítica da sociedade assim como sobre a necessidade de inovar o ensino escolar. Não posso deixar de citar a fala do professor PA sobre este assunto:

Dez para uma de uma da manhã de sexta-feira, 20 de janeiro. A gente reunido em Porto Alegre conversando a respeito do trabalho. Tu achas que isso não tem um caráter forte em relação à inovação?

Registro de Entrevista Coletiva – Dia 19 de janeiro de 2007

Chegar a este nível de comprometimento parece indicar que os participantes se “apropriaram” da importância do domínio da teoria em um processo que envolve ação-reflexão-ação. Como espero ter demonstrado nesta Tese, a atuação dos participantes foi enriquecida pelo tempo dispensado aos estudos teóricos. Isto reforça meu entendimento de que é necessário investir mais nesses estudos ao longo do Curso de Educação Física. Não procuro com isso desarticular teoria e prática, mas demonstrar com nossa experiência que a prática desprovida do suporte teórico não pode ser inovadora. Logo, antes e durante as práticas, o debate e a reflexão são fundamentais.

Os avanços dos participantes no processo foram relevantes, embora seu crescimento tenha ocorrido na medida de seu envolvimento individual: alguns avançaram mais e se tornaram sementes que poderão atuar diferentemente na escola a partir dessa experiência. Além disso, a acolhida que recebemos na escola e o interesse de sua equipe dirigente assim como de professores de outras áreas mostram que a instituição valorizou a pesquisa e as ações realizadas, reconhecendo nos estagiários e no pesquisador sujeitos integrados ao seu cotidiano.

Para os estagiários tratou-se de uma experiência que os posicionou em situação pedagógica diferenciada; vivenciaram uma experiência de ensino-aprendizagem não diretiva que contrasta com as metodologias mais tradicionais às quais foram submetidos durante sua educação básica e superior, tornando-os mais críticos e mais autônomos para a atuação nas escolas.

Para os professores o estudo oportunizou um esclarecimento maior sobre as suas intervenções no processo de estágio e sobre a possibilidade de considerar a educação uma construção coletiva desde o planejamento até a configuração das atividades. A reflexão com os estagiários e com o pesquisador construiu uma outra relação de aprendizagem, caracterizada por maior igualdade de saberes e mais autonomia para todos. Espera-se que tal vivência contribua efetivamente para, na continuidade de suas tarefas docentes, se mostrem mais abertos ao diálogo e ao trabalho coletivo, assim como mais conscientes da possibilidade de formação permanente que lhe oferece o Estágio Supervisionado.

Os resultados descritos e analisados ao longo da tese podem ser tomados como indicativos de que o Estágio Curricular Supervisionado realizado de forma participativa pode ser uma possibilidade de superar a formação acadêmica instrumental e alterar o cotidiano das aulas do curso de Educação Física, embora eu não esteja a afirmar tratar-se do único caminho a ser seguido.

Considero, assim, que a realização e a comunicação da pesquisa apresentada nesta Tese poderão contribuir ao aperfeiçoamento do próprio Curso de Licenciatura em Educação Física do IPA. Na situação de reestruturação organizativa que o Centro Universitário Metodista IPA passa desde 2002, é possível detectar que as transformações administrativas e pedagógicas que vêm ocorrendo internamente respondem à necessidade de adaptar-se às políticas nacionais para a formação superior e de manter-se como uma instituição viável financeiramente com qualidade. Ou seja, trata-se de acatar as mudanças propostas pelo Ministério da Educação à formação de professores que implicam na redução considerável da duração mínima dos cursos ao mesmo tempo em que se demanda às instituições uma postura

inovadora; baseadas no conceito de competências específicas, essas mudanças reforçam a epistemologia da prática em detrimento da formação teórica indispensável ao profissional da educação capaz de agir no sentido da mudança.

Concordo com Lima (2003) que vê os processos de aligeiramento da educação como os responsáveis pelos acadêmicos chegarem a uma semi-compreensão da integralidade do processo educacional, não atingindo um grau mínimo necessário de aprendizagem. Para o autor, esse mecanismo de simplificação leva à confusão e ao estreitamento da visão acadêmica. Trata-se do que Kincheloe (1997) chama de instrumentalização dos professores: eles não chegam a se conscientizar sobre a função social de sua profissão e passam a reproduzir uma visão de sociedade aparentemente em constante transformação, mas sempre influenciada por um contexto neoliberal, capitalista e globalizado que leva à naturalização dos processos de ensino e de aprendizagem.

Não é minha intenção propor medidas que desafiem a manutenção administrativa da instituição, mas é minha obrigação como docente e pesquisador debater e discutir possibilidades de avanços na formação profissional. Ouso, portanto, trazer algumas proposições organizativas que poderiam ser estudadas no sentido de fazer avançar o Curso de Licenciatura em Educação Física do IPA.

Meu pressuposto é que a relação participativa e reflexiva tentada na pesquisa afeta igualmente a escola e a universidade comprometendo-as de forma diferenciada no processo de formação humana e profissional do professor. Nesta perspectiva, sugiro que esta reflexão se estabeleça em todos os momentos de articulação entre os conhecimentos teóricos e as atividades práticas, o que sem dúvida não será impeditivo à sustentabilidade da instituição formadora. Para tanto, será relevante considerar a relação teoria-prática como eixo da organização curricular do Curso, mantido através das diferentes práticas pedagógicas; o Estágio Curricular Supervisionado como um dos componentes deveria constituir a “espinha dorsal” dos currículos de formação de professores, ampliando os espaços para as reflexões a partir das ações que ele venha a produzir. No caso do Curso de Educação Física sugiro que cada supervisor de estágio tenha a sua disposição 10 h/a para visitar as escolas e discutir, semanalmente, com um grupo de no máximo 15 alunos as atividades cotidianas do estágio. Este número não veio ao acaso e sim através da reflexão e da vivência em diferentes situações que me acompanharam na docência desta disciplina.

Ainda em relação ao currículo de licenciatura em Educação Física do IPA considero a possibilidade de debate inicial de alguns temas com os acadêmicos na medida em que as

disciplinas de práticas pedagógicas se apresentam anteriores ao estágio. Temas como a *educação e a função social da escola* poderiam ser analisados e discutidos já no primeiro semestre, caracterizando os primeiros contatos dos acadêmicos no sentido de entender a escola não mais como um estudante e sim como um futuro professor. No segundo semestre seriam estudadas concepções filosóficas e sociológicas sobre a educação e a escola, de modo a revelar sua imbricação com os valores determinantes nas sociedades. Pessoalmente, advogo a inclusão da *pedagogia crítica* porque ela se articula numa perspectiva de autonomia e de conscientização com o projeto institucional do Centro Universitário Metodista IPA quando em sua *Missão, Visão e Princípios*, propõe-se a:

Promover a consciência crítico-cidadã, de que os problemas que afligem nosso povo devem constituir a pauta da educação, como apelo e exigência de transformação. Além de essencial na construção de uma sociedade democrática, justa e solidária, tal princípio é parâmetro para o desenvolvimento pessoal, o avanço social e científico-tecnológico. (Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física do IPA, 2007, p. 14)

Já no terceiro semestre poderia ser estabelecido um debate específico sobre o Estágio Curricular Supervisionado, orientado por leituras e estratégias de ensino e de aprendizagem que aproximassem os acadêmicos da realidade da escola.

Ao trazer minha contribuição aos processos de formação inicial e continuada de professores de Educação Física, destaco que a pesquisa aqui apresentada aguçou meu olhar sobre o currículo para a formação de professores, levando-me a compreender aspectos teóricos que não havia experimentado. Fez-me vivenciar uma nova postura de educador-pesquisador, aquela da qual nos falam Paulo Freire e Pedro Demo. Assim, concluo esta Tese, premido pelo tempo, mas consciente de que o trabalho não se encerra neste momento. Aguarda-me uma nova etapa, munido de mais conhecimentos, maior autonomia intelectual, mais experiência e mais responsabilidade para cumprir minha tarefa na formação humana e profissional de professores de Educação Física.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Wiesengrund. Educação Após Auschwitz. In: _____. **Educação e Emancipação**. Tradução por Wolfgang Leo Maar. *Erziehung zur Mündigkeit*. Petrópolis: Vozes, 1995.

ALMEIDA, Jane Soares de. Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores. São Paulo: **Cadernos de Pesquisa**. n. 93, p. 22-31, maio. 1995.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Tradução por EVANGELISTA, Walter José; CASTRO, Maria Laura Viveiros de. Posicion. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de. Formação Profissional em Educação Física Brasileira: uma súpula da discussão dos anos de 1996 a 2000. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 23-37, maio. 2001.

ANDRÉ, Marli E. D. A. A Pesquisa no Cotidiano Escolar. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 35-45.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1998. 128 f.

ARROYO, Miguel G. Trabalho-Educação e Teoria Pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) **Educação e Crise do Trabalho**: perspectivas de final de século. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 138-165.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000. 251 f.

AZEVEDO, Gilka Vincentini Ferreira de. **Do Ensino de Primeiro Grau**: legislação e pareceres. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1979. 575 f.

AZZI, Sandra. Trabalho Docente: Autonomia Pedagógica e Construção do Saber Pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 35-60.

BETTI, Mauro, OLIVEIRA, José G. M. de, OLIVEIRA, Wilson M. **Educação Física e o Ensino de 1º Grau**: uma abordagem crítica. São Paulo: EPU, 1988. 71 f.

BETTI, Mauro. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991. 184 f.

BETTI, Mauro. Mídia e Educação: Análise da Relação dos Meios de Comunicação de Massa com a Educação Física e os Esportes. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO EM PEDAGOGIA DO ESPORTE, 1., 1998, Santa Maria. **Anais ...** Santa Maria: UFSM, 1998. p. 80-88.

BETTI, Mauro. Educação Física e Sociologia: novas e velhas questões no contexto brasileiro. In: CARVALHO, Yara Maria de; RUBIO, Katia (orgs.). **Educação Física e Ciências Humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001. p. 155-169.

BECKER, Howard S. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1999. 178 p.

BLÁNDEZ ÁNGEL, Julia. **La Investigación-Acción**: un reto para el profesorado. Zaragoza: INDE Publicações, 1996. 196 f.

BOGDAN Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução por ÁLVARES, Maria João; SANTOS, EB Bahia; BAPTISTA, Telmo Mourinho. *Qualitative Research for Education*. Porto: Porto, 1994, 336 f.

BOOM, Alberto Martinez. Mundialização da Educação e Reformas Curriculares na América Latina. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (orgs.) **Identidade Social e a Construção do Conhecimento**. PORTO Alegre: SMED, 1997. p. 46-68.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O Professor de Educação Física e a Construção do Saber**. Campinas: Papirus, 1998. 176 f.

BORGES, Cecília. A Formação dos Docentes de Educação Física e Seus saberes Profissionais. Tradução por SIMAIKA, Amin. Savoir, Former et intervenir dans une éducation physique en changement. In: BORGES, Cecília; DESBIENS, Jean-François. **Saber, Formar e Intervir para uma educação física em Mudança**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 157-190.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução por BAIRÃO, Reynaldo. *La Reproduction*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1982. 238 f.

BRACHT, Valter. **Educação Física e Aprendizagem Social**. Porto Alegre: Magister, 1992. 122 f.

BRACHT, Valter. Esporte na Escola e Esporte de Rendimento. **Movimento**, Porto Alegre, v. 6, n. 12, p. XIV-XXIV, 2000.

BRACHT, Valter; PIRES, Roseli; GARCIA, Sabrina Poloni; SOFISTE, Ana Flavia Souza. A Prática Pedagógica em Educação Física: a mudança a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas: v. 23, n. 2, p. 9-29, jan. 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisar-Participar. In: _____. (org.) **Pesquisa Participante**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 9-16.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Participar-pesquisar. In: _____. (org.) **Repensando a Pesquisa Participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 7-14.

BRASIL. Decreto nº. 87.497, de 18 de agosto de 1982. *Regulamenta a Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências. Brasília, DF, 18 de agosto. 1982. Disponível em* <http://www.prolei.inep.gov.br/exibir.do?URI=http%3A%2F%2Fwww.ufsm.br%2Fcpd%2Finep%2Fprolei%2FDocumento%2F2698582020618222204>>. Acesso em 15 de dezembro de 2007.

BRASIL. Informações ENADE 2007. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em http://www.inep.gov.br/download/imprensa/2007/Tabelas_ENADE2007.pdf>. Acesso em 26 de janeiro de 2008.

BRASIL, Lei nº. 6.251, de 9 de outubro de 1975. Institui normas gerais sobre desportos, e dá outras providências. **Legislação Desportiva**. Brasília, DF, 1982. p. 5-13

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em 3 de setembro de 2003.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física, terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 114 p.

BRASIL. Parecer CNE/CES nº. 776, de 3 de dezembro de 1997. Orienta a configuração das diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília, DF, 3 de dezembro. 1997. Disponível em

<http://www.abepsi.org.br/abep/linha_do_tempo/memoria/docs/fr_1997_2.htm>. Acesso em 15 de dezembro de 2007.

BRASIL. Parecer CNE/CES nº. 9/2001, de 8 de maio de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação. Brasília, DF, 8 maio. 2001. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/009.pdf>>. Acesso em 3 de setembro de 2003.

BRASIL. Parecer CNE/CES nº. 058/2004, de 18 de fevereiro de 2004. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Profissionais de Educação. Brasília, DF, 18 fevereiro. 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058_04.pdf>. Acesso em 4 de abril de 2004.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº. 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 18 fev. 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em 3 de setembro de 2003.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº. 02/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF, 18 fev. 2002. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em 3 de setembro de 2003.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº. 07/2004, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, DF, 31 de março. 2004. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfísica.pdf>>. Acesso em 4 de abril de 2004.

BRAU-ANTONY, Stéphane. Programas de Ensino de Educação Física e Profissão Docente: retrato da situação na França. Tradução por SIMAIKA, Amin. Savoir, Former et intervenir dans une éducation physique en changement. In: BORGES, Cecília; DESBIENS, Jean-François. **Saber, Formar e Intervir para uma educação física em Mudança**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 59-82.

CALDEIRA, Anna Maria. A Formação de Professores de Educação Física: quais saberes e quais habilidades? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas: v. 22, n. 3, p. 87-103, maio. 2001.

CAMARGO, Vera Regina Toledo. O Movimento Olímpico e os Meios de Comunicação de Massa: A Interdependência e a Perpetuação do Mito Esportivo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 11., 1999. Florianópolis. **Anais ...** Florianópolis: UFSM, 1999. p. 406-409.

CARREIRO DA COSTA, Francisco. Formação de Professores: objectivos, conteúdos e estratégias. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá: v. 5, n. 1, p. 26-39, 1994.

CHARLOT, Bernard. Relação com o Saber e com a Escola Entre Estudantes de Periferia. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: n. 97, p. 47-63, maio. 1996.

CHAVES, Márcia; SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **Prática de Ensino**: formação profissional e emancipação. 2. ed. Maceió: EDUFAL, 2003. 229 f.

CONSELHO FEDERAL de EDUCAÇÃO FÍSICA. Lei nº. 9.696 de 1º de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Disponível em <http://www.confef.org.br/extra/juris/mostra_lei.asp?ID=38>. Acesso em 10 de outubro de 2004.

CONSELHO FEDERAL de EDUCAÇÃO FÍSICA: Resolução CFE nº. 3 de junho de 1987. Disponível em <http://www.confef.org.br/extra/legislacao/conteudo.asp?cd_lei=37>. Acesso em 10 de outubro de 2004.

COSTA, Lamartine Pereira da. **Atlas do Esporte**. Rio de Janeiro: Shape, 2005

COSTA, Marisa Vorraber. Novos Olhares na Pesquisa em Educação. In: _____. (org.). **Caminhos Investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 7-17.

CUNHA, Maria Isabel; ISAIÁ, Silvia Maria de Aguiar. Formação Docente de Instituições de Ensino Superior. IN: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: Fapers/RIES, 2003. p. 368-375.

DAOLIO, Jocimar. **Da Cultura do Corpo**. Campinas: Papyrus, 1995. 105 f.

DARIDO, Suraya Cristina. Os Conteúdos da Educação Física na Escola. In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (orgs.). **Educação Física na Escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 64-79.

DARIDO, Suraya Cristina; SANCHES NETO, Luiz. O Contexto da Educação Física na Escola. In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (orgs.). **Educação Física na Escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 1-24.

DEMO, Pedro. **Pesquisa Participante**: Mito e realidade. Rio de Janeiro: SENAC, 1984. 112 f.

DIKER, Gabriela. A Formação e a Prática do Professorado: passado, presente e futuro da mudança. In: SILVA, Tomás Tadeu da (org.). **Identidade Social e a Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: SME, 1997. p. 206-241.

ELIOTT, Jonh. **La Investigación-acción en Educación**. Madrid: Morata, 1990. 335 f.

ENGUITA, Mariano Fernández. **La Escuela a Examen**. Madrid: Pirámide, 1988. 256 f.

ESCUADERO, Juan Manuel. Consideraciones y Propuestas sobre la Formación Permanente del Profesorado. **Revista de Educación**. Madrid: n. 317, p. 11-29, set/dez. 1997.

FALS BORDA, Orlando. Aspectos Teóricos da Pesquisa Participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) **Pesquisa Participante**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 42-62.

FARIA Jr., Alfredo Gomes de. Perspectivas na Formação Profissional em Educação Física. In WEY MOREIRA, Wagner (org.) e colaboradores. **Educação Física e Esportes: perspectiva para o século XXI**. 2. Ed. Campinas: Papirus, 1993. p. 227 a 238.

FARIA JÚNIOR, Alfredo Gomes. Metodologia da Pesquisa. In: FARIA JÚNIOR, Alfredo Gomes; CUNHA JÚNIOR, Carlos Fernando Ferreira da; NOZAKI, Hajime Takeuchi; ROCHA JÚNIOR, Coriolano Pereira da (orgs.). **Uma Introdução à Educação Física**. Niterói: Corpus, 1999. p. 445-482.

FARIA JÚNIOR, Alfredo Gomes; FARIA, Eduardo José da Costa. Didática de Educação Física. In: FARIA JÚNIOR, Alfredo Gomes; CUNHA JÚNIOR, Carlos Fernando Ferreira da; NOZAKI, Hajime Takeuchi; ROCHA JÚNIOR, Coriolano Pereira da (orgs.). **Uma Introdução à Educação Física**. Niterói: Corpus, 1999. p. 341-383.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. A Crise da Racionalidade Moderna e a Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas: v. 22, n. 1, p. 29-38, set. 2000.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **A Educação Física na Crise da Modernidade**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001. 304 f.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. 1838 f.

FISCHER, Rosa Maria. **O Desafio da Colaboração**: práticas de responsabilidade social entre empresas e Terceiro Setor. São Paulo. Gente, 2002. 172 f.

FLECHA, Ramón; TORTAJADA, Iolanda. Desafios e Saídas Educativas na Entrada do Século. Tradução por ROSA, Ernani. La educación en el siglo XXI. In: IMBÉRNON, Francisco (org.) **A Educação no Século XXI**: os desafios do futuro imediato. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 21-36.

FREIRE, João Batista. **Educação de Corpo Inteiro**: teoria e prática da Educação Física. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1992. 224 f.

FREIRE, João Batista. Esboço de Organização de Um Currículo em uma Escola. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 11., 1999, Florianópolis. **Anais ... Florianópolis**: CBCE, 1999. p. 70-84.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980. 102 f.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante**. São Paulo, Brasiliense, 1981. p. 34-41.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. 224 f.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. 165 f.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. 245 f.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **O Trabalho Como Princípio Articulador na Prática de Ensino e nos Estágios**. Campinas: Papirus, 1996. 248 f.

GAJARDO, Marcela. Pesquisa Participante: propostas e projetos. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) **Repensando a Pesquisa Participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 15-50.

GALVÃO, Zenaide; RODRIGUES, Luiz Henrique; SANCHES NETO, Luiz. Cultura Corporal de Movimento In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (orgs.). **Educação Física na Escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 25-36.

GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís Armando. **Temas para um Projeto Político-Pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 1999. 176 f.

GARCÍA, Carlos Marcelo; GARCÍA, Araceli Estebaranz. Modelos de Colaboración entre la Universidad y las Escuelas en la Formación del Profesorado. **Revista de Educación**. Madrid: n. 317, p. 97-120, set./dez. 1979.

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. A Necessidade da Orientação Coletiva nos Estudos sobre o Cotidiano – duas experiências. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (orgs.). **A Bússola do Escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: UFSC, 2002. p. 255-296.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Loyola, 1988. 63 f.

GIMENO SACRISTÁN, José. A Educação que Temos, a Educação que Queremos. Tradução por ROSA, Ernani. La educación en el siglo XXI. In: IMBÉRNON, Francisco (org.) **A Educação no Século XXI**: os desafios do futuro imediato. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 37-63.

GIROUX, Henry A. Pedagogia Crítica e o Intelectual Transformativo. IN: FELDENS, Maria das Graças Furtado; FRANCO, Maria Estela Dal Pai. (orgs.). **Ensino e Realidades**: análise e reflexão. Porto Alegre: UFRGS, 1986. p. 58-82.

GIROUX, Henry A. **Os Professores Como Intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução por BUENO, Daniel. Teachers as Intellectuals: toward a critical pedagogy of learning. Porto Alegre: Artmed, 1997. 270 f.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, Pensar e Agir**. Corporeidade e Educação. Campinas: Papirus, 1994. 197 f.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e Interesse**. Tradução por HENK, José N. Erkenntnis und Interesse. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987. 367 f.

HERNÁNDEZ, Fernando. A Formação do Professorado e a Investigação sobre a Aprendizagem dos Docentes. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. (orgs.). **A Pesquisa Qualitativa em Educação Física**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Editora da UFRGS/ Sulina, 1999. p. 45-59.

IANNI, Octavio. O Cidadão do Mundo. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Editores Associados, 2002. p. 27-34.

IMBERNÓN, Francisco. Amplitude e Profundidade do Olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: _____ (org.). **A Educação no Século XXI**: os desafios do futuro imediato. Tradução por ROSA, Ernani. La educación en el siglo XXI. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 77-95.

INSTITUTO PORTO ALEGRE DA IGREJA METODISTA. Curso de Educação Física. **Projeto Pedagógico**. Porto Alegre, 2004, 63 f.

INSTITUTO PORTO ALEGRE DA IGREJA METODISTA. Curso de Educação Física. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física**. Porto Alegre, 2007, 112 f.

JANUÁRIO, Carlos. **Do Pensamento do Professor à Sala de Aula**. Coimbra: Almedina, 1996. 219 f.

KEMMIS, Stephen; WILKINSON, Mervyn. A Pesquisa-ação Participativa e o Estudo da Prática. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ZEICHNER, Kenneth M. (Orgs.). **A Pesquisa na Formação e no Trabalho Docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 43-66.

KINCHELOE, Joe L. **A Formação do Professor como Compromisso Político**: mapeando o pós-moderno. Tradução por AGUIAR, Márcia Valéria Martínez de. Toward a Critical Politics of Teacher Thinking. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 262 f.

KRAHE, Elizabeth Diefenthaler. **As Reformas Curriculares de Licenciaturas na Década de Noventa**: um estudo de caso comparativo. Porto Alegre: UFRGS (Brasil) – UMCE (Chile), 2000. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

KUNZ, Elenor. Educação Física Escolar: seu desenvolvimento, problemas e propostas. In Seminário Brasileiro em “Pedagogia do Esporte”. 1., 1998, Santa Maria: **Anais ...** Santa Maria: UFSM, 1998. p. 114 a 119.

LABORINHA, Léa. Filosofia e Educação Física. In: FARIA JÚNIOR, Alfredo Gomes; CUNHA JÚNIOR, Carlos Fernando Ferreira da; NOZAKI, Hajime Takeuchi; ROCHA JÚNIOR, Coriolano Pereira da (org.). **Uma Introdução à Educação Física**. Niterói: Corpus, 1999. p. 203-225.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A Construção do Saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências sociais. Tradução por MONTEIRO, Heloisa; SETTINERI, Francisco. La construction des savoirs: manuel de méthodologie en sciences. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: UFMG, 1999. 340 f.

LE BOTERF, Guy. Pesquisa Participante: propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) **Repensando a Pesquisa Participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 51-81.

LE BOULCH, Jean. **La Educación por el Movimiento en La Edad Escolar**. Buenos Aires: 6. ed., Paidós, 1979. 284 p.

LIMA, João Francisco Lopes de. **A Reconstrução da Tarefa Educativa**: uma alternativa para a crise e a desesperança. Porto Alegre: Mediação, 2003, 128 f.

LIMA, Luis Alves de. Pensamento Epistemológico da Educação Física Brasileira: das controvérsias acerca do estatuto científico. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas: v. 21, n. 2/3, p. 95-102, 2000.

LOVISOLO, Hugo. **Educação Física**: arte da mediação. Rio de Janeiro: Sprint, 1995. 152 f.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99 f.

MARQUES, Mario Osório. **Formação do Profissional da Educação**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2000. 240 f.

MATOS, Zélia. Questões do Conhecimento na Formação Inicial do Professor de Educação Física. **A Ciência do Desporto e a Prática Desportiva**. Porto, v. 1, p. 227-234, 1992.

McLAREN, Peter. **A Vida nas Escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Tradução por ZIMMER, Lucia Pellanda. Life in Schools. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 353 f.

McLAREN, Peter. Pedagogia Revolucionária em Tempos Pós-Revolucionários: repensar a economia política da educação crítica. In: IMBÉRNON, Francisco (org.) **A Educação no Século XXI**: os desafios do futuro imediato. Tradução por ROSA, Ernani. La educación en el siglo XXI. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 119-140.

MEDINA, João Paulo S. **A Educação Física Cuida do Corpo... e “Mente”**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 1986. 96 f.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. (orgs.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 1994. 80 f.

MOLINA NETO, Vicente. **A Prática do Esporte nas Escolas de 1º e 2º graus**. Porto Alegre: Ed. Universidade, 1993. 79 f.

MOLINA NETO, Vicente. **La Cultura Docente del Profesorado de Educación Física de las Escuelas Públicas de Porto Alegre**. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1996. 475 f. Tese (Doutorado em Filosofia e Ciências da Educação) – Programa de Doctorado “Inovació Curricular i Formació del Professorat”, Departament de Didàctica i Organització Educativa, Universitat de Barcelona, Barcelona, 1996.

MOLINA NETO, Vicente. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, Vicente e TRIVIÑOS, Augusto N. S. **A Pesquisa Qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Editora da Universidade /UFRGS/ Sulina, 1999. p. 107 a 139.

NEGRINE, Aírton. Instrumento de Coleta de Informações na Pesquisa Qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S (orgs.). **A Pesquisa Qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 1999. p. 61-93.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física: desenvolvendo competências**. São Paulo: Phorte, 2003. 260 f.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Pedagogia da Cultura Corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006. 294 f.

NOSELLA, Paolo. A Escola Brasileira no Final do Século: um balanço. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 166-188.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão Docente. In: _____ (org.). 2. ed. **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Don Quixote, 1995. p. 13-33.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes Docentes e Formação de Professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**. Campinas: v. 25, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.

OLIVEIRA, Luísa. **Inserção Profissional: o caso da reestruturação dos lanifícios na covilhã**. Lisboa: Cosmos, 1998.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de; OLIVEIRA, Miguel Darcy de. Pesquisa Social e Ação Educativa. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) **Pesquisa Participante**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 17-33.

PALAFOX, Gabriel H, Muñoz. O que é Educação Física? Uma Abordagem Curricular. **Movimento**, Porto Alegre: v. 3, n. 4, p. XI-XIV, 1996.

PAQUAY, Léopold; WAGNER, Marie-Cécile. Competências Profissionais Privilegiadas nos Estágios e na Videoformação. In: PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIE, Évelyne. **Formando Professores Profissionais. Quais estratégias? Quais Competências?** Tradução por MURAD, Fátima; GRUMAN, Eunice. Former des enseignants professionnels. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 135-159.

PASSARINHO, Yesis Ilicia y Amoedo (org.). **Resoluções e Portarias do Conselho Federal de Educação: 1962-1978**. Brasília: Conselho Federal de Educação, 1979.

PEIL, Luciana Marins Nogueira. **O Movimento Humano no Esporte e o Esporte na Escola**. Porto Alegre: UFRGS, 1997. 123 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Mestrado em Ciências do Movimento Humano, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. A Pesquisa dos Educadores como Estratégia para Construção de Modelos Críticos de Formação Docente. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ZEICHNER, Kenneth M. (Orgs). **A Pesquisa na Formação e no Trabalho Docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 11-42.

PIMENTA, Selma Garrido. O Estágio na Formação de Professores: unidade entre teoria e prática. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo: n. 94, p. 58-73, ago. 1995.

PICQ, L. e VAYER, P. **Educación Psicomotriz y Retrazo Mental**. Barcelona: Científico-Médica, 1969. 274 p.

RANGEL, Irene Conceição Andrade; VENÂNCIO, Luciana; RODRIGUES, Luiz Henrique; SANCHES NETO, Luiz; DARIDO, Suraya Cristina. Os Objetivos da Educação Física na Escola. In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (orgs.). **Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005a. p. 37-49.

RANGEL, Irene Conceição Andrade; SANCHES NETO, Luiz; DARIDO, Suraya Cristina; GASPARI, Telma Cristiane; GALVÃO, Zenaide. O Ensino Reflexivo como Perspectiva Metodológica. In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (orgs.). **Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005b. p. 103-121.

RIANI, Dirce Camargo. **Formação de Professores: a contribuição dos estágios supervisionados**. São Paulo: Lúmen, 1996. 145 f.

RIGAL, Luís. A Escola Crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In: IMBÉRNON, Francisco (org.) **A Educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato**. Tradução por ROSA, Ernani. La Educación en el Siglo XXI. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 171-194.

RIO GRANDE DO SUL. Lei nº. 6.494, de 7 de dezembro de 1977. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante do 2º grau e supletivo e dá outras providências. **Coletânea de Leis Ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Conselho Estadual de Educação, 1981.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto-Lei Federal nº. 69.450, de 1º de novembro de 1971. Estabelece orientações curriculares determinando aulas de educação física nas escolas brasileiras. **Coletânea de Leis Ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Conselho Estadual de Educação, 1981.

RIO GRANDE DO SUL, Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. **Coletânea de Leis Ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Conselho Estadual de Educação, 1981.

RIO GRANDE DO SUL, Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa diretrizes e bases da educação Nacional. **Coletânea de Leis Ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Conselho Estadual de Educação, 1981.

RODRIGUES, Ana Luisa Madruga de. Perspectivas Metodológicas para a Educação Física: em busca da superação de velhos uniformes. In: DOLL, Johaness; ROSA, Russel Teresinha Dutra da. (orgs.). **Metodologia de Ensino em Foco: práticas e reflexões**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. p. 107-127.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, Gregorio; GIL FLORES, Javier; GARCÍA JIMÉNEZ, Eduardo. **Metodología de la Investigación Cualitativa**. Archidona: Aljibe, 1996. 378 f.

SANCHO GIL, Juana Maria; HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Fernando. La Investigación Educativa como Espacio de Dilemas y Contradicciones. **Revista de Educación**. Madrid: n. 312, p. 81-110, jan/abr. 1997.

SANTIN, Silvino. **Educação Física: temas pedagógicos**. Porto Alegre: EST, 1992. 29 f.

SANTIN, Silvino. **Educação Física: educar e profissionalizar**. Porto Alegre: EST, 1999. 80 f.

SANTINI, Joarez; MOLINA NETO, Vicente. A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 4. p. 209-222, out/dez. 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 11. Ed. São Paulo: Cortez, 1986. 96 f.

SCHWARTZ, Maria Antonia M. et al. A Contribuição do Estágio Supervisionado no Desenvolvimento de Aptidões e Formação de Competências. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba: v. 2, n. 4, p. 1-7, jul/dez. 2001.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. Políticas Governamentais para a Formação de Professores na Atualidade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 9-21, maio. 2001.

SCHERER, Alexandre. **O Conhecimento Pedagógico do Professor de Educação Física na Escola Pública da Rede Estadual de Ensino e sua Relação com a Prática Docente**. Porto Alegre: UFRGS, 2000. 255 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Mestrado em Ciências do Movimento Humano, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

SCHERER, Alexandre; FURINI, Anselmo B.; FREIRE, Leandro B.; GUERRA, Max Ceroni, ARAÚJO, Maria Rita Fernandes; MACHADO, Ney E. S. O Projeto Pedagógico da Disciplina de Educação Física de um Colégio Marista: um processo diferenciado. **Revista Motus Corporis**, Rio de Janeiro: v. 10, n. 2, p. 85-100, nov. 2003.

SCHÖN, Donald A. **La Formación de Profesionales Reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1992. 310 f.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, Ideologia e Contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986. 106 f.

_____. Pós-graduação e Pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (orgs.). **A Bússola do Escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002. p. 67-87.

SILVA, Dirce Maria Correa da; AROEIRA, Kalline Pereira; MELLO, André da Silva. O Papel do Estágio Supervisionado no Processo de Formação Inicial do Professor de Educação Física. In: FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos (org.). **Formação Profissional em Educação Física e Mundo do Trabalho** – volume I. Vitória: Gráfica das Faculdades Salesianas, 2005. p. 157-183.

SILVA, Erineusa Maria da. Limites, Desafios e Possibilidades do Estágio Supervisionado Escolar/FSV: em busca de uma ação coletiva em escolas da rede municipal de Vitória/ES. In: FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos (org.). **Formação Profissional em Educação Física e Mundo do Trabalho** – volume I. Vitória: Gráfica das Faculdades Salesianas, 2005. p. 137-155.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Professor de 1º Grau: Identidade em Jogo**. Campinas: Papirus, 1995. 130 f.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **Refletindo a Pesquisa Participante no Brasil e na América Latina**. São Paulo: Cortez, 1986. 174 f.

SILVA, Méri Rosane Santos da. O Mundo do Trabalho e a Sociedade Moderna. **Perfil**, ano 1, v. 1. p. 67 a 77. 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que Produz e o que Reproduz em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. 188 f.

SOARES, Carmem L., TAFFAREL, Celi N. Z., VARJAL, Elizabeth, CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli O.; BRACHT, Valter. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. 119 p.

SOARES, Carmén Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; ESCOBAR, Micheli Ortega. A Educação Física Escolar na Perspectiva do Século XXI. In: WEY MOREIRA, Wagner; GEBARA, Ademir (org.). **Educação Física e Esportes: perspectiva para o século XXI**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1993. p. 211 a 224.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Desporto Educacional: realidade e possibilidades das políticas governamentais e das práticas pedagógicas nas escolas públicas. **Movimento**. Porto Alegre, ano VII, n. 13, p. XV- XXXV, dez. 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude & LAHAYE, Louise. Os Professores Face ao Saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 4, p. 215 a 233. 1991.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O Professor como “Ator Racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIE, Évelyne. **Formando Professores Profissionais**. Quais estratégias? Quais Competências? Tradução por MURAD, Fátima; GRUMAN, Eunice. Former des enseignants professionnels. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 185-210.

TAVARES, Otávio. O Esporte e as Drogas: notas para um exame dos argumentos antidoping. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 12., 2001, Caxambu. **Anais ...** Caxambu: CBCE, 2001. 10 f.

TERRA, Dinah Vasconcellos. **La Construcción del Saber Docente de Los Profesores de Educación Física: “los campos de vivência”**. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2003. 431 f. Tese (Doctorado en Ciencias de la Educación), Programa de Doctorado “Desarrollo Profesional e Institucional para La Calidad Educativa”, Universitat de Barcelona, Barcelona, 2003.

TERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antônio. Experiência e Competência no Ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação e Sociedade**. Campinas: v. 25, n. 74, p. 143-160, abr. 2001.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 10. ed. São Paulo: Autores Associados, 2000. 108 f.

TRAVERS, M. W. Robert. **Introducción a la Investigación Educativa**. Buenos Aires: Paidós, 1971. 525 f.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas. 1987. 175 f.

TROTTIER, Claude. Emergência e Constituição do Campo de Pesquisa sobre a Inserção Profissional. In: DESAULINERS, Julieta Beatriz Ramos (org.). **Formação e Trabalho e Competência**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998. p. 133-177.

VAGO, Tarcísio Mauro. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da Negação Radical para uma Relação de Tensão Permanente. **Movimento**. Porto Alegre, ano III, n. 5, p. 4-17, 1996/2.

WEBER, Silke. **O professorado e o Papel da Educação na Sociedade**. Campinas: Papirus, 1996. 128 f.

WERNECK, Christianne Luce Gomes. A Criança e o esporte: o lúdico como proposta. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 103-110, 1997.

WOODS, Peter. **La Escuela Por Dentro: La etnografía en la investigación educativa**. 3. ed. Barcelona: Paidós/MEC, 1995. 213 f.

ZALUAR, Alba. Teoria e Prática do Trabalho de Campo: alguns problemas. In: CARDOSO, Ruth. **Aventura Antropológica: teoria e pesquisa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 107-125.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA REALIZADA COM ESTAGIÁRIO

Entrevista com o Estagiário A, dia 16 de agosto de 2006, CDL, IPA.

Scherer – EA, o objetivo dessa entrevista é conversar um pouquinho avaliando o que foi feito até agora e que expectativas temos a partir do que a gente está trabalhando. Vocês estão

entrando no estagio em si. Nós estudamos no 1º semestre, metodologia de pesquisa, escola e educação, teoria critica e educação física escolar; esses estudos colaboraram na tua formação? Se colaboraram, como? Como tu viste esse processo de estudo que a gente fez nesse semestre ?

EA – Eu acredito que colaboraram, que me deram uma base para poder trabalhar os conteúdos que agora estou trabalhando. E não só isso; por exemplo, o material sobre a escola me deu toda uma perspectiva para agora eu estar inserido dentro dela, entendendo porque aquela escola é daquele jeito, mas sabendo o caminho que a escola no Brasil percorreu para estar como esta agora. A teoria critica não vem me ajudando só no estagio, vem me ajudando em minha formação acadêmica. Desde que eu comecei a ter um contato maior com a teoria critica, acho que eu sou um adepto dessa teoria não tenho certeza ainda, mas resumindo, tudo que foi trabalhado me deu uma base para o estágio.

Scherer – Três aspectos me preocupam fazendo a pesquisa: com a formação de vocês, acadêmicos; com a formação dos professores; e com a educação física escolar. Então vamos partir de um deles. Como essa pesquisa está influenciando na formação de vocês? Está auxiliando? Não está auxiliando? Como tu vê esse processo? É diferente do que fazem teus colegas?

EA – Muito diferente, muito diferente, eu sinto que essa pesquisa, não sei te dizer o termo, não sei se é bem esse o termo, mas a pesquisa plantou em mim uma nova percepção. Eu vejo que tem coisas que eu percebo dentro do estágio e quando eu vou comentar com os meus colegas em sala de aula eles não conseguem perceber as coisas, salvo as exceções, do jeito que eu percebo. Essa é a principal diferença na minha formação que eu tenho notado. Às vezes até para entender um aluno. Às vezes tem um colega que vem e te conta algum caso da escola dele, “ah, eu tive um aluno que não está me deixando em paz ... eu não sei mas o que fazer”, e no meio da nossa conversa eu tento arriscar alguma dica e a dica dá certo Eu vejo que tem me trazido mais alternativas para poder desenvolver melhor o meu trabalho esse processo que nós estamos inseridos.

Scherer – No segundo ponto, essa pesquisa está auxiliando na formação dos professores da escola? Como é que tu vê isso?

EA – Como que eu vejo isso? Eu acho que sempre melhora, mas eu acho que tem um dos professores que está mais resistente à proposta, eu pensei que seria ao contrário; mas eu acho que vem auxiliando, até por eles terem trabalhado os mesmos textos que nós, os acadêmicos. Eu vejo que vem auxiliando sim. (...) eu achava antes que o PA seria mais resistente a proposta, mas agora eu vejo que não, quem está sendo um pouco mais resistente é o PB.

Scherer – Tens algum exemplo de ação dele antes ou depois que te fez alterar esse sentimento?

EA – Parece que para ele as mudanças são mais sofridas, e não só isso, me parece que ele sofre em ter que aplicar as mudanças, “eles não vão gostar disso”, “eles não sei o que...”, o meu sentimento na verdade é que ele pensou que seriam uma coisa as mudanças propostas, mas na prática as mudanças geram conflitos, e eu creio que ele é um pouco mais resistente a isso.

Scherer – Há algum motivo que tu acredites que esteja acontecendo essa diferenciação entre os dois?

EA – Eu não sei o motivo. Eu creio que existam alguns fatores, por exemplo, o PB é uma pessoa que ficou muito parada no meio do ensino, trabalhava em outra coisa, é um pouco mais velho que o PA, é daquela época mais empirista de ver as coisas, mais do berro. Já o PA

é um cara mais flexível, é músico, portanto mais acostumado a improvisar e acho que ele está dando muita importância para o projeto. Eu tive uma conversa com ele dia desses na sala dos professores que foi muito legal, a gente estava falando sobre estudar e ele não se queixou, mas falou que basicamente ainda estava com a sua formação inicial tirando alguns cursos e que gostaria de estudar. Eu vejo que esse projeto tem instigado isso nele de novo, em vez que tem acadêmicos engajados na pesquisa, que tem um doutorando por trás de tudo o que fez ter uma nova visão sobre as coisas que ele já tinha preestabelecido para si próprio.

Scherer – O terceiro eixo que eu queria te perguntar é: a pesquisa está auxiliando na educação física escolar?

EA – Sim, sem sombra de dúvida, e eu vejo isso na conversa com os alunos. É claro que eu estou generalizando. Eu não falo por todos os alunos, eu estava com o EB conversando no banco no meio de uma aula de socialização, havia alunos do nosso lado, e nós estávamos falando sobre as aulas de dança, e que talvez tivesse aulas de hip hop, talvez tivesse até capoeira, e eles ficaram muito eufóricos. Dá para ver que eles anseiam algo novo, e a nossa primeira intervenção na escola proporcionou isso para eles. Foi quando nós fizemos as palestras e explicamos nossa intenção. E eu noto que sempre que ocorrem resistências às tarefas propostas pelos estagiários, os professores tocam nesse assunto, de que foram eles que opinaram sobre os conteúdos abordados. Essa estratégia funcionou, isso segura mais o ímpeto de bagunça deles quando são cobrados dessa maneira; e a educação física escolar está mudando sim e acredito que até pelas características dos acadêmicos (EB e EC), dando destaque pela mudança de EC, falando mais, mais participativa. Respondendo os teus três itens, modificou em todos nós, os professores, os acadêmicos e a educação física escolar, sim.

Scherer – Me faz uma reflexão sobre a atuação de vocês três estagiários no processo desde o começo até agora?

EA – Uma reflexão? Não entendi?

Scherer – Como é que tu viste o desempenho de vocês? Como vocês trabalharam? Como vocês foram evoluindo? Como vocês foram executando o processo desde o começo?

EA – Eu já tinha participado da Iniciação Científica, o EB também. O EC ainda não. Mesmo assim eu não sabia direito como ia ser o processo, eu sabia que iam ser intensificadas algumas leituras, que a gente ia discutir em grupo. Até aí tudo bem. Eu já estava acostumado. Mas depois, quando a gente começou a fazer o PPP do colégio as coisas foram ficando mais difíceis e mais desafiadoras. Mas vendo os estagiários como um todo eu acho que teve uma evolução bem grande no sentido de grupo, as conversas que a gente tem tido; a gente já marcou um encontro entre nós três, fora do grupo para ajustarmos os horários, ninguém ficar dando só um tipo de aula, para poder ter uma interdisciplinaridade dentro da disciplina. Seria isso, eu acho que cada um a seu modo vem evoluindo de forma diferente. Eu acho que eu e o EB estamos evoluindo um pouco mais uniforme porque a gente conversa muito sobre o processo, sempre que a gente está junto comentamos as aulas, tentamos melhorar, mas o EC, pela personalidade dele, não é de falar muito, mas acho que ele tem evoluindo bastante também. Na verdade eu tenho poucas aulas em conjunto com o EC e eu não estou conseguindo visualizar muito bem isso, mas como pessoa ele já melhorou. Então eu acredito que melhorou sim, a nossa evolução está sendo constante, acho que o grupo todo, agora falando de professores, estagiários e tu que és o pesquisador principal.

Scherer – Vamos chegar lá, agora eu quero ouvir a tua opinião sobre os professores.

EA – Primeiro, eles já se mostraram voluntariosos em poder perder um recreio para estar em reunião. Intensificaram nas leituras como os acadêmicos no tempo que tinham; mas eu não sei se foi uma coisa tua intencional, mas ter tido uma distância no começo – os professores

trabalhavam em separado contigo e os acadêmicos contigo em separado também – eu acho que quando juntamos o grupo foi mais tranqüilo, que as coisas já estavam meio estabelecidas. O conteúdo que tinha de ser evoluído, mas para mim eles têm evoluído num ritmo bom. O PB me passou um pouco mais de resistência, mas acho que é comum dele. Eu já tinha te falado isso em outra conversa nossa. Eu vejo uma busca pela homogeneidade do grupo. Eles se preocupam em estar num nível de entendimento do projeto como o nosso para discutir e para fazer, e em contrapartida, nós também nos preocupamos de estar no mesmo nível, e isso é benéfico para o grupo como um todo; não sei se eu respondi a tua pergunta.

Scherer – Quando tu falas em homogeneidade, existem aspectos ainda não homogêneos?

EA – Onde eu noto que ainda não está homogêneo (...) por exemplo, quando os professores têm que tomar alguma decisão que possa prejudicar o andamento da educação física com o colégio. Eu vou tentar chegar lá, calma, acho que a diretora falou que tinha muito barulho na educação física e eu senti que os professores ficaram meio pressionados. Ou seja, na hora que está no calo deles não pode mais com aquela vontade toda. Mas o barulho é normal, o colégio foi feito daquele jeito, os prédios ficam colados na cancha.

Scherer – Tu falas que estás sentindo o grupo homogêneo. O grupo somos nós. Tem alguma coisa que ainda está heterogênea, que tu achas que pode melhorar essa homogeneidade?

EA – Acho que os conteúdos, as atividades rítmicas, eles (os professores) não sabem como vai ser trabalhado. Eles têm uma preocupação de como isso vai ser trabalhado. As coisas mais diferentes que a gente elaborou não o handebol, não o futebol e nem o basquete. Eu noto que eles querem, mas estão preocupados.

Scherer – Mas vocês não estão preocupados? Como vocês vão trabalhar isso?

EA – Não, mas eu acho que é diferente a preocupação faz parte da profissão do estágio. Mas eu vejo que eles estão preocupados se as atividades vão dar certo na educação física escolar. Já a nossa preocupação é se nós acadêmicos somos capazes de trabalhar o conteúdo. A preocupação dos professores é mais de gerenciamento.

Scherer – Sobre a direção da escola, o que tu tem para me falar dela?

EA – Tranqüilo, a diretora abraçou o projeto. Não sei o que fizestes mas ela abraçou o projeto sem nenhum problema.

Scherer – Uma reflexão sobre a minha atuação no projeto.

EA – Tinha que ter essa pergunta né? Acho que está indo bem, e eu posso falar porque eu já te conheço. Acho que a tua atuação na outra pesquisa quando tu eras pesquisador da casa te ajudou para chegar a este nível. Se bem que aquela não era uma pesquisa participante não tinha essa característica. Lidar comigo e com os outros te preparou para gerenciar melhor. Está organizado e é claro que sempre vai ter percalços no caminho. Mas eu acho que estás tendo uma boa atuação, estás focado no que pode acontecer, estás sendo atencioso com a pesquisa e o que pode vir a acontecer, tentando adivinhar para não ter nenhuma surpresa.

Scherer – Gostaria de ouvir agora uma autoreflexão tua sobre a tua participação.

EA – No começo eu não me engajei muito, por causa de coisas que estavam acontecendo problemas pessoais; e era uma parte um pouco mais chata a parte do embasamento teórico, eu fui lendo, eu fui compreendendo as coisas e foi cada vez mais crescendo a minha vontade. E a partir dos encontros com os professores eu evolui mais no processo. Para mim estava meio atravancada a parte que só os acadêmicos trabalhavam contigo, eu não estava completamente feliz.

Scherer – Tu não tinhas uma visão do todo?

EA – Isso, e isso estava me trazendo uma preguiça de vir e trabalhar com afinco.

Scherer – Talvez um contato anterior com a escola lá no início do semestre poderia ter sido proposto como uma estratégia que combateria isso?

EA – Sim, e depois a gente teve um contato com a escola; quando houve aquela palestra e conhecemos os professores eu comecei a ficar muito mais interessado. Comecei a me empenhar cada vez mais. Aquela escola é boa de trabalhar, os alunos me acolheram muito bem e eu me sinto muito mais professor. Eu não me sinto estagiário, eu sei que eu sou estagiário, mas eu me sinto mais professor do que na outra escola. Depois eu fui para a prática. Já tinha tido prática no outro semestre. Já tinha trabalhado com esse público no futebol. Já tinha um pouco de experiência em lidar com adolescentes de escola pública. Sabia que eles são mais carentes e fiquei atencioso nas brechas que eles iam me dando; em menos de uma semana eu me senti muito bem, me sinto acolhido pelos alunos. Não num todo, a gente nunca sabe se agrada a todos e na minha prática eu estou tentando desenvolver uma boa aula. Tentando aprimorar os meus planos de aula e aprimorar mais o meu espaço de aula, mas sempre esperto em controlar o grupo e ter uma voz ativa que é a minha preocupação inicial para poder trabalhar com um pouco mais de tranquilidade. Quando eu conheci a escola e os professores eu alavanquei.

Scherer – Que expectativas trazes para o trabalho a partir de agora, quando vocês estão entrando efetivamente em campo? O que tu achas que vai acontecer dentro da educação física, dentro da escola, do estágio? Como é que vai funcionar isso aí? Qual é a tua perspectiva sobre isso tudo?

EA – Quando se tenta estabelecer algo novo tem que ter muito trabalho. Os alunos estão ansiosos, mas têm alunos resistentes ainda. O grupo vai ter de se empenhar, “pegar junto”, mas as coisas vão acontecer ao natural. Já estão acontecendo só que os acadêmicos vão ter de estar atenciosos para planejar aulas que prendam a atenção dos alunos. O mínimo que se espera é que os alunos tenham vontade de participar da aula. Os professores vão ter que ajudar cada vez mais os acadêmicos no ponto da prática. A gente é acadêmico, ainda não temos uma prática mais aprofundada das coisas. Já os professores têm anos de experiência. Eles têm de estar presente nos momentos em que porventura nós deslizarmos. Vai acontecer, é normal, e o teu papel está sendo cada vez menor, o que é normal também. Agora, realmente tu assumiste o papel de observador e pelo rumo que as coisas estão tomando eu acredito que o PPP vai ser implantado no colégio. Mas me preocupo com os acadêmicos que virão a seguir, saindo um pouco da pesquisa e me preocupando o seguimento das coisas. Vai depender dos estagiários que entrarem no colégio e dos professores a manutenção das atividades programadas, tornando a educação física dentro daquela escola uma disciplina respeitada.

Scherer – Pensa no nosso estágio normal comum e pensa no processo que vocês estão fazendo diferenciado. Consegues imaginar alguma coisa parecida com o projeto de pesquisa dentro do estágio do curso de educação física?

EA – Sim, vou dar uma sugestão: eu não sei como ficariam as horas, mas que pelo menos tivesse 20, 10 horas em sala de aula, discutindo textos, discutindo o embasamento, não exatamente os textos que nós discutimos, mas acho que deveria ter uma base teórica também. Mas em contraponto, os professores das escolas teriam que estar preparados. A minha sugestão é difícil, mas eu tiro como proveito essa base que na verdade é a grande diferenciação no estágio: as nossas reuniões que vêm fazendo a grande diferença para mim. O que diferencia são as reuniões do grupo e o embasamento teórico, porque a aula em si é a mesma. O que diferencia é a preparação e a homogeneidade.

Scherer – Então, digamos assim EA, agora no currículo novo existem três semestres de prática pedagógica e três semestres de estágio. Se eles pudessem construir um referencial teórico nessas primeiras disciplinas (...)

EA – Ia ajudar muito!

Scherer – E ir para escola, mas a escola recebê-los com uma determinada formação, que é aquilo que estamos fazendo junto com o PA e o PB.

EA – Ia ajudar muito. Ia melhorar muito. Ia formar professores muito mais atentos para os problemas que ocorrem na escola.

Scherer – Não tenho mais perguntas, então fica aquele espaço aberto se tu achares que podes colocar mais alguma coisa sobre o projeto.

EA – Não, tranquilo, só queria dizer que para mim a pesquisa é de grande valia e vai me ajudar muito na minha formação.

Obs. A entrevista terminou às 18 horas e 9 minutos.

APÊNDICE B – PROJETO PEDAGÓGICO PARA A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESCOLA

A construção desta proposta inicial partiu de toda a bagagem acumulada de conhecimentos e experiências que o grupo de trabalho desenvolveu em sua caminhada até este momento. Ou seja, reúne e integra a experiência dos professores, as opiniões dos alunos, as

inovações curriculares trazidas pelos acadêmicos, os referenciais estudados sobre *educação e escola, teoria crítica e Educação Física* e a análise crítica real da sociedade como um todo. Neste sentido, definimos diferentes conceitos balizadores deste projeto.

CONCEITOS

Sociedade – é o espaço comum, de convivência, de desenvolvimento e de integração, porém com uma realidade brasileira de desigualdade econômica, cultural e social;

Educação – é o conjunto de ações e reflexões intencionais que objetivam a construção de cidadãos e da sociedade;

Cidadania – é a capacidade de situar-se com consciência e clareza do seu papel na sociedade, contribuindo para um desenvolvimento individual e coletivo mais harmônico e igualitário;

Escola – é o espaço destinado à prática da educação formal;

Desenvolvimento humano – é o processo individual que leva a uma alteração de estado bio-psico-social, considerando aspectos biológicos inatos e sócio-interacionistas;

Educação Física – é uma disciplina escolar que promove a educação e a saúde objetivando o desenvolvimento motor, afetivo, cognitivo e social, através do movimento humano;

Valores – são normas de convivência (respeito, direito, dever, disciplina, responsabilidade, integridade, etc);

Inclusão – é a oportunidade de participação efetiva de todos os alunos nas atividades de aula.

Diversidade – é o respeito às diferenças culturais (valores, crenças, gênero, etnia, classe social).

Para iniciar este trabalho mais prático necessitamos construir um diagnóstico inicial de como os alunos chegam na 5^a série do ensino fundamental. Neste sentido as opiniões geradas levam-nos a concluir que estes alunos:

- 1) precisam situar-se como agentes participativos do processo de aprendizagem;
- 2) precisam conscientizar-se sobre a importância das aulas de Educação Física;
- 3) precisam socializar-se de acordo com os valores anteriormente atribuídos;

4) precisam conhecer melhor o seu próprio corpo⁸¹ compreendendo suas potencialidades e seus limites;

Objetivos

Levando em consideração os conceitos e as abordagens acima citadas para o grupo a disciplina de Educação Física tem como objetivos:

- 1) Propiciar através da prática e vivência corporal, um melhor desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo;
- 2) Promover a socialização através dos esportes coletivos e jogos;
- 3) Formar cidadania;
- 4) Potencializar a auto-estima, através do movimento humano.

Conteúdos da Disciplina

Acreditamos que os conteúdos da Educação Física escolar estão voltados para algumas dimensões específicas; em sua seleção e organização deve-se levar em consideração a formação dos professores, a análise do espaço físico e dos materiais disponíveis e as opiniões dos alunos em relação ao aprendizado dos esportes e às atividades rítmicas e ao conhecimento do corpo. Neste sentido, especificamos os seguintes conteúdos:

Conhecimento do corpo:

- Resistência; Aeróbico / Anaeróbico
- Força;
- Flexibilidade;
- Coordenação Motora Ampla;
- Compreensão do Sistema Cardio-respiratório;
- Alimentação;
- Higiene.

Atividades Rítmicas:

- Hip-hop;
- Capoeira;

⁸¹ Entenda-se por corpo não somente uma visão biologicista e física, e sim a possibilidade de ver o ser humano como um todo envolvendo seus diferentes aspectos (cognitivo, afetivo, social e motor).

- Ginástica
- Danças;
- Alongamentos.

Esportes:

- Handebol – Fundamentos (passe, arremesso, drible, recepção, goleiro), regras, história
- Voleibol – Fundamentos (toque, manchete, saque, cortada, bloqueio), regras, história;
- Futsal – Fundamentos (chute, domínio, passe, goleiro), regras, história;
- Basquetebol – Fundamentos (arremesso, passe, drible, recepção), regras, história;

Cronograma de Atividades para cada Série

Série/trimestre	5 ^a .	6 ^a .	7 ^a .	8 ^a .
1º. Trimestre	Diagnóstico trabalho corporal generalizado	Corpo (Coord.) Handebol	Corpo (Resistência Aeróbio/Anaeróbio) Futsal	Ativid. Rítmicas (capoeira) Futsal
2º. Trimestre	Corpo (Higiene/Alimentação) Handebol	Ativid. Rítmicas (Danças) Futsal / Handebol	Ativid. Rítmicas (hip-hop) Voleibol / Futsal	Corpo (força) Voleibol / Futsal
3º. Trimestre	Ativid. Rítmicas (Aeróbica) Basquetebol / Handebol	Corpo (Sistema Cardio-respiratório) Basquetebol / Futsal	Corpo (flexibilidade) Basquete / Voleibol	Diagnóstico de fechamento do ciclo de escolarização

A distribuição das aulas se dará da seguinte maneira:

	5 ^a .	6 ^a .	7 ^a .	8 ^a .
Aula 1	Esporte	Esporte	Esporte	Esporte
Aula 2	Socialização	Socialização	Socialização	Socialização
Aula 3	Atividade Diversificada	Atividade Diversificada	Atividade Diversificada	Atividade Diversificada

A Metodologia a ser Utilizada nas Aulas de Educação Física obedecerá às seguintes características:

Nas atividades que envolvem o corpo e a saúde: atividades vivenciais práticas (resistência, força, flexibilidade e coordenação motora), aulas teóricas que envolvam a realidade dos alunos (com exemplos práticos);

Nas atividades rítmicas: vídeos demonstrativos, aulas teóricas (explicando a frase musical), atividades corporais (vivências), reprodução e montagem de coreografias;

Nas atividades esportivas: educativos (método parcial), jogos adaptados (método misto), jogo propriamente dito (método global), apresentação de vídeos demonstrativos de jogos, aulas teóricas para o desenvolvimento de regras e históricos;

Nas atividades de socialização: Aulas teóricas de debate sobre o esporte, jogos desportivos recreativos, gincanas, e atividades cooperativas.

Avaliação:

Instrumentos: prova teórica, diário de campo e lista de chamada.

Crítérios: conhecimentos teóricos (peso 3); participação (interesse) e atitudes (peso 5); assiduidade (peso 2).

As notas expressas inicialmente em números serão transformadas em conceitos de acordo com o projeto político-pedagógico da escola.

SUGESTÕES DOS PROFESSORES PARA ORGANIZAÇÃO DO ESTAGIO 2006/02

- Estagiários participam do processo avaliativo junto com os professores (implantando o novo método);
- Conteúdos de esportes (já vistos: vôlei, futsal) em andamento: basquete até o fim 2º trimestre- handebol no 3º trimestre;
- A atividade diversificada e de socialização são propostas pelos estagiários;
- Etapa 1: diagnóstico da escola;
- Etapa 2: planejamento das atividades;