

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, DANÇA E FISIOTERAPIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO**

Gabriel Gules Goularte

TESE DE DOUTORADO

**DA OPRESSÃO DA DIDÁTICA MECÂNICA PARA A CRÍTICA DA DIDÁTICA DE
RESISTÊNCIA: UMA ETNOGRAFIA EM UMA ESCOLA DE GRAVATAÍ/RS**

PORTO ALEGRE, RS

2024

Gabriel Gules Goularte

**DA OPRESSÃO DA DIDÁTICA MECÂNICA PARA A CRÍTICA DA DIDÁTICA DE
RESISTÊNCIA: UMA ETNOGRAFIA EM UMA ESCOLA DE GRAVATAÍ/RS**

Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Ciências do Movimento Humano.

Orientador: Prof. Dr. Fabiano Bossle

PORTO ALEGRE, RS

2024

CIP - Catalogação na Publicação

Gules Goularte, Gabriel
DA OPRESSÃO DA DIDÁTICA MECÂNICA PARA A CRÍTICA DA
DIDÁTICA DE RESISTÊNCIA: UMA ETNOGRAFIA EM UMA ESCOLA
DE GRAVATAÍ/RS / Gabriel Gules Goularte. -- 2024.
168 f.
Orientador: Fabiano Bossle.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de
Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto
Alegre, BR-RS, 2024.

1. Didática. 2. Educação Física escolar. 3.
Pedagogia Crítica. 4. Etnografia. I. Bossle, Fabiano,
orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Gabriel Gules Goularte

DA OPRESSÃO DA DIDÁTICA MECÂNICA PARA A CRÍTICA DA DIDÁTICA DE
RESISTÊNCIA: UMA ETNOGRAFIA EM UMA ESCOLA DE GRAVATAÍ/RS

Conceito final:

Aprovado em..... de..... de.....

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Camila Borges Ribeiro — UFFRJ

Prof.^a Dr.^a Roseli Belmonte Machado — UFRGS

Prof.^a Dr.^a Aldilene Aline Nogueira — Universidade São Judas Tadeu/SP

Orientador Prof. Dr. Fabiano Bossle - UFRGS

Essencial para a categoria de intelectual transformador é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e político mais pedagógico. Tornar o pedagógico mais político e significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder. Dentro dessa perspectiva a reflexão e as ações críticas tornam-se parte do projeto social fundamental já auxiliaram os estudantes a desenvolverem uma fé profunda e duradoura na luta para superar injustiças econômicas políticas e sociais, e humanizarem-se ainda mais como parte desta luta. [...] Tornar político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporei interesses políticos que tenham natureza emancipadora; isto é, utilizar forma de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas. (GIROUX, 1997, p. 163)

AGRADECIMENTOS

Se a titulação é **acadêmica**, a formação é **humana**.

2020.

2024.

4 anos.

Quem agradecer?

Pois vou agradecer as partes, que, justamente, me tornam **gente**.

Primeiramente, agradeço ao **amor**. E por amor, agradeço ao maior deles: ao Romeo. O meu filho. Sou quem sou hoje, principalmente, por causa dele.

Depois, agradeço a **amizade**. E por amigos, humildemente, agradeço a três pessoas que estiveram do meu lado na árdua, mas humana, trilha da materialização deste relatório final: Fabiano, Luciana e Lucas. Cada qual, a sua maneira, está representado aqui.

Agradeço também a **família**. Minha mãe (minha inspiração política de “ser professor” descoberta, justamente, na reflexão e escrita dessa Tese); meu pai (minha referência para tentar ser quem sou para o meu filho) e aos meus 5 irmãos.

E, agradeço a **vida**. A vida real, a vida vivida. É nela que me faço gente. Inacabado, sim. Mas consciente da busca em me tornar alguém melhor todos os dias.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- 1) NATUREZA DO DOCUMENTO: Tese de Doutorado
- 2) INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- 3) ÓRGÃO/UNIDADE: Programa do Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano / Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança
- 4) LINHA DE PESQUISA: Formação de professores e prática pedagógica
- 5) TEMA: A construção da didática dos professores e professoras de Educação Física
- 6) TÍTULO: Da opressão da didática mecânica para a crítica da didática de resistência: uma etnografia em uma escola de Gravataí/RS
- 7) PROBLEMA DE PESQUISA: Quais as experiências didáticas críticas compartilhadas da cultura escolar em uma escola municipal de Gravataí/RS?
- 8) OBJETIVO GERAL: compreender como os professores e professoras constroem e compartilham a didática para o ensino da Educação Física em uma escola municipal de Gravataí
- 9) OBJETIVOS ESPECÍFICOS:
 - Compreender a concepção da didática para os professores/as de Educação Física de uma escola pública municipal de Gravataí/RS;
 - Compreender a construção teórica e a materialização da prática educativa nas aulas de Educação Física na escola investigada;
 - Descrever as práticas pedagógicas de professores/as de Educação Física em uma escola pública municipal de Gravataí/RS;
 - Apresentar uma discussão teórica aprofundada e atualizada sobre as didáticas da Educação Física numa perspectiva da Pedagogia Crítica.

RESUMO

“Quais as experiências didáticas críticas compartilhadas da cultura escola de uma escola municipal de Gravataí/RS?” foi o problema de pesquisa que essa Tese de Doutorado se debruçou a responder adotando como marco teórico para a discussão a Pedagogia Crítica. Reconhecendo a instituição escolar a partir de um contexto de disputas e interesses, a opção teórica-metodológica escolhida foi a de uma etnografia, sendo o estudo de campo realizado ao longo de todo o ano letivo de 2023. Como achados, a etnografia permitiu a interpretação de uma “didática instrumental” e uma “didática crítica” convivendo no cotidiano das aulas de Educação Física da escola investigada. Deste modo, se por um lado foi possível reconhecer o professor, desamparado e esgotado por suas tantas demandas, acolhendo sem maiores capacidades de resistência a perversidade da gestão neoliberal, individualizando o professor como um executor de uma didática mecânica, alicerçada no direcionamento pouco dialógico de materiais didáticos. Foi possível, também, refletir criticamente sobre a formação política do professor incidindo sobre seu potencial transformador, residindo nessa criticidade entendida com exercício o ponto-chave para o enfrentamento dos avanços neoliberais sobre a escola. Cotejando sobre essas didáticas, a ameaça da extinção da experiência político-didática crítica parece saltar os olhos a partir dos achados da etnografia, bem como da interpretação simbólica dos diários de campo e entrevistas. A tese aqui apresentada não sugere a descrença e desesperança ao olhar a instituição social escola, mas propõe um alerta fruto da empiria e o esforço de interpretação expondo elementos da opressão da didática mecânica para a crítica da didática de resistência.

Palavras-chave: Didática; Educação Física escolar; Pedagogia Crítica; Etnografia.

ABSTRACT

“What are the shared critical didactic experiences of the school culture of a municipal school in Gravataí/RS?” was the research problem that this Doctoral Thesis set out to answer, adopting Critical Pedagogy as the theoretical framework for the discussion. Recognizing the school institution from a context of disputes and interests, the theoretical-methodological option chosen was that of an ethnography, and the field study was carried out throughout the 2023 school year. As findings, the ethnography allowed the interpretation of an “instrumental didactic” and a “critical didactic” coexisting in the daily life of Physical Education classes at the school investigated. Thus, on the one hand, it was possible to recognize the teacher, helpless and exhausted by his many demands, accepting the perversity of neoliberal management without greater capacity for resistance, individualizing the teacher as an executor of a mechanical didactic, based on the little dialogical direction of didactic materials. It was also possible to critically reflect on the political training of teachers, which has an impact on their transformative potential. This criticality, understood as an exercise, is the key to confronting the neoliberal advances in schools. Looking at these didactics, the threat of the extinction of the critical political-didactic experience seems to stand out from the findings of ethnography, as well as from the symbolic interpretation of field diaries and interviews. The thesis presented here does not suggest disbelief or hopelessness when looking at the social institution of school, but it does propose a warning resulting from empiricism and the effort of interpretation exposing elements of the oppression of mechanical didactics for the critique of didactics of resistance.

Keywords: Didactics; School Physical Education; Critical Pedagogy; Ethnography.

RESUMEN

“¿Cuáles son las experiencias didácticas críticas compartidas de la cultura escolar de una escuela municipal de Gravataí/RS?” fue el problema de investigación que esta Tesis Doctoral se propuso responder, adoptando la Pedagogía Crítica como marco teórico para la discusión. Reconociendo la institución escolar a partir de un contexto de disputas e intereses, la opción teórico-metodológica elegida fue la etnografía, y el estudio de campo se realizó a lo largo del año escolar 2023. Como hallazgos, la etnografía permitió interpretar una “didáctica instrumental” y una “didáctica crítica” coexistiendo en el cotidiano de las clases de Educación Física en la escuela investigada. Así, por un lado, fue posible reconocer al profesor impotente y agotado por sus múltiples exigencias, aceptando la perversidad de la gestión neoliberal sin mayor capacidad de resistencia, individualizando al profesor como ejecutor de una didáctica mecánica, basada en la falta de diálogo con los materiales didácticos. También fue posible reflexionar críticamente sobre la formación política del profesorado, que incide en su potencial transformador. Esta criticidad, entendida como ejercicio, es la clave para hacer frente a los avances neoliberales en la escuela. Mirando estas didácticas, la amenaza de la extinción de la experiencia político-didáctica crítica parece sobresalir de los hallazgos de la etnografía, así como de la interpretación simbólica de los diarios de campo y de las entrevistas. La tesis aquí presentada no sugiere incredulidad o desesperanza al mirar la institución social de la escuela, sino que propone una advertencia resultante del empirismo y del esfuerzo de interpretación exponiendo elementos de la opresión de las didácticas mecánicas para criticar las didácticas de resistencia.

Palabras clave: Didáctica; Educación Física Escolar; Pedagogía Crítica; Etnografía.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Levantamento, cruzamento e seleção dos artigos para análise sobre a Didática da Educação Física escolar..	46
Quadro 2. Produção em revistas científicas nacionais..	47
Quadro 3. Artigos categorizados segundo viés das categorias de análise.....	49

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Horários dos professores da escola “do portão pra cá” no ano de 2023...	88
Figura 2: Extrato de Inexigibilidade n.º 008/2022, de 14 de janeiro de 2022. Diário Oficial do município de Gravataí.	95
Figura 3: BRASIL. Extrato de Inexigibilidade n.º 028/2022, de 14 de janeiro de 2022. Diário Oficial do município de Gravataí.	95
Figura 4: BRASIL. Extrato de CVV n.º 001/2022, de 14 de fevereiro de 2022. Diário Oficial do município de Gravataí.	96

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	14
2. MARCO TEÓRICO	20
2.1 O DESLOCAMENTO DAS FUNÇÕES DA ESCOLA DESDE O CONTEXTO DE UMA PANDEMIA: UMA BREVE ANÁLISE DE CONJUNTURA.....	20
2.2 A OPÇÃO PELA PEDAGOGIA CRÍTICA COMO MARCO TEÓRICO DA TESE DE DOUTORADO.....	30
2.3 EM DISCUSSÃO A DIDÁTICA: UMA APROXIMAÇÃO AO FENÔMENO DE ESTUDO	37
2.4 A DIDÁTICA NA E DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA REVISÃO EM BASES DE DADOS NACIONAIS	45
2.4.1 EM DISCUSSÃO: A ANÁLISE SOBRE A DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR A PARTIR DO ESTUDO DE REVISÃO.....	47
2.5 EM DEFESA DE UMA TESE: DA PEDAGOGIA CRÍTICA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR CRÍTICA.....	56
3. A ETNOGRAFIA COMO OPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	66
3.1. O CONTEXTO INVESTIGADO E OS PARTICIPANTES DO ESTUDO.....	70
4. UMA APROXIMAÇÃO A DESCRIÇÃO ETNOGRÁFICA: NOTAS SOBRE O SUJEITO QUE CHEGA PARA REALIZAR A PESQUISA	73
5. DESCRIÇÃO ETNOGRÁFICA: A ESCOLA “DO PORTÃO PRA CÁ”. UM POUCO MAIS DO QUE OS OLHOS VEEM.	80
6. OS ACHADOS: A ETNOGRAFIA “NA ESCOLA DO PORTÃO PRA CÁ”	92
6.1 A DIDÁTICA MECANICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A CONFLUÊNCIA DAS MALVADEZAS DO SISTEMA E A MANUTENÇÃO DA LÓGICA DE UMA BASE COMUM	94
6.2 A CRITICIDADE COMO POSSIBILIDADE DE CONSOLIDAÇÃO DE UMA DIDÁTICA POLITIZADA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	108
7. A TESE DE DOUTORADO	122
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS.....	133

APÊNDICE A – Carta de apresentação	139
APÊNDICE B – Autorização para implementação do estudo de campo	140
APÊNDICE C – A consolidação da etnografia	141
APÊNDICE D – Os achados do estudo de campo: a didática mecânica	143
APÊNDICE E – Os achados do estudo de campo: a didática crítica	146
APÊNDICE F – Os achados do estudo de campo: a malvadeza do sistema....	149
APÊNDICE G – Os achados do estudo de campo: a malvadeza do sistema ...	152
APÊNDICE H – Os achados das entrevistas: o participante privilegiado	155
APÊNDICE I – Os achados das entrevistas: o professor.....	161

1 APRESENTAÇÃO

Entendendo a possibilidade artesanal e singular envolvida com pesquisas de cunho qualitativo, escolho iniciar essa Tese de Doutorado apresentando um breve percurso do sujeito que o idealiza. Assim, de modo a narrar minha formação acadêmica e profissional, opto por rememorar cronologicamente a construção da trajetória pessoal e profissional que me trouxe até aqui. Vejo nesse esforço a possibilidade de assegurar legitimidade e identidade para as opções teórico-metodológicas e escolhas crítico-argumentativas que sustentam a tese que aqui defendo.

De modo inicial, importante destacar que esse estudo decorre de minha própria trajetória enquanto professor de Educação Física escolar. Isso passa por reconhecer o movimento de reflexão permanentemente sobre o processo de ensino-aprendizagem como uma ação orgânica da qual professores e professoras deveriam lançar mão uma vez que voltem a aspiração de sentido e significado para suas práticas educativas na escola. E, por certo, isso passa pelo exame crítico da gama de fatores e interferências que incidem sobre a ação de professores e professoras até sua efetivação.

Minha aproximação com a formação em Educação Física começa em 2004, quando ingresso no curso de Licenciatura Plena a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e que encerro no ano de 2009. Em se tratando do tripé ensino, pesquisa e extensão, na PUCRS fui integrante do Grupo de Pesquisa em Estudos Olímpicos (GPEO/PUCRS) durante os anos de 2011 a 2013, me aproximando de estudos quantitativos voltados a implementação de programas de Educação Olímpica em escolas e projetos sociais. E é uma característica que identifico e minha formação inicial: uma sustentação pautada pela lógica da esportivização e do rendimento.

Foi também ainda durante os primeiros semestres da graduação que me aproximei do contexto escolar ao atuar por pouco mais de dois anos em estágio não-obrigatório em que acadêmicos lecionavam de Educação Física para turmas dos Anos Iniciais e Escolas de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Gravataí, cidade onde resido. Além do planejamento e implementação do projeto de estágio, participação em conselhos de classe e saídas de campo, participei durante esse

período de cursos e oficinas formativas, eventos comemorativos, planejamento de projetos de férias, dentre outros.

Reconheço nessa experiência uma primeira aproximação concreta sobre o fazer cotidiano de um professor, evidentemente, ainda fortemente marcado por uma formação acadêmica instrumentalizada e reprodutivista centrada no movimento, herança da formação inicial. E, mais do que isso, é de onde vejo surgir o reconhecimento da criticidade como um movimento imprescindível para fazer docente.

Logo após a conclusão da etapa inicial de formação em nível superior, cursei entre 2010 e 2011 no Curso de Especialização em Motricidade Infantil na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Identifico nesse movimento a intenção de me aproximar da UFRGS, reconhecendo toda sua relevância acadêmico-científica, bem como garantir continuidade na progressão da trilha até o *stricto sensu*. Ou seja, se de um lado uma formação mecanizada e tecnicista da prática pedagógica era bastante relevante na minha consolidação enquanto professor, por outro lado, me inquietava a proposição de uma aula puramente instrumental.

Ao mesmo tempo, nesse período lecionei em uma instituição privada de educação básica no município de Gravataí durante os anos de 2011 a 2016. Esta foi a escola em que concluí minha formação básica no ano de 2000 e onde me tornei colega de muitos professores/as que tive durante minha escolarização. Localizo nesse período um maior anseio por olhar para minha própria prática educativa, bem como um viés mais crítico para as reflexões produzidas em aulas com turmas de Anos Finais do Ensino Fundamental, embora ainda sem um direcionamento muito bem consolidado das bases teóricas que compunham minha ação docente. A lógica do esporte ainda era muito presente nas minhas práticas educativas.

Em continuidade a essa linha do tempo, no ano de 2013 fui aprovado na seleção para uma vaga ao Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGCMH/UFRGS). Finalizei o Mestrado no ano de 2015 onde apresentei a dissertação intitulada “Violências na escola: uma etnografia em duas escolas da rede municipal de ensino de Gravataí”. Construída a partir de uma investigação de natureza qualitativa, a produção estabeleceu a opção pela etnografia para compreender a relação das comunidades escolares de duas instituições de ensino da rede municipal de Gravataí com as violências.

A interpretação dos elementos e informações obtidos a partir do trabalho de campo evidenciou os aspectos relacionados ao tráfico de drogas e desfavorecimento social como principais impactantes das violências com as quais ambas as escolas convivem em seu cotidiano. Levando em consideração os achados oriundos da investigação, aponte as manifestações das violências de ordem simbólica como representação mais significativa das interferências do agravamento vivenciado pelos docentes e comunidades nas escolas pesquisadas. Interpretei, ainda, que os professores/as e equipes diretivas reconheciam no reforço da relação escola-aluno-família uma alternativa para minimizar as interferências dos fatores de violência compartilhados nos cenários onde as escolas estavam localizadas, embora a repercussão no acúmulo de funções destinadas e/ou assumidas pelas escolas e coletivo de professores.

Ainda em relação ao quesito acadêmico, foi também durante o período do Mestrado que passei a ser membro do Grupo de Pesquisa Didática e Metodologia do Ensino da Educação Física (DIMEEF), sem dúvida, fator que destaco como potente influência qualitativa na minha formação acadêmica, profissional e também humana. Reunindo professores/as de diferentes redes e níveis de ensino, o foco dos estudos do grupo se localiza em investigações com o trato da didática e da metodologia de ensino no âmbito da formação de professores/as e da prática pedagógica em Educação Física escolar. Reconheço, neste momento, o amadurece em um movimento de esclarecimento sobre o fazer cotidiano do professor.

Nos anos que se sucedem, atuou em outras instituições na rede privada de ensino do Rio Grande do Sul, ao passo que inquietações sobre a minha própria prática, bem como sobre aprender com outros colegas professores e professoras de Educação Física move o meu interesse da continuidade na formação acadêmica. Essa motivação ganha consolidação com o marcante período envolvendo o alastramento da pandemia do COVID-19.

Ao experimentar o difícil cenário de aulas remotas, as angústias quanto as possibilidades de um novo fazer didático, bem como as recorrentes disputas de interesses envolvidas com cada rede de ensino (no meu caso, na rede privada) e as incertezas sobre a segurança para o retorno presencial das atividades escolares. *Lives*, gravação de videoaulas, atuação no cenário remoto e presencial simultaneamente, adoção de plataformas digitais foram algumas das experiências das

quais também me defrontei ao longo dos anos de 2020 e 2021. Surge daí o meu objeto de estudo: a didática do professor de Educação Física.

Em novembro de 2021 e já atuando presencialmente na escola há quase 1 ano (relembro: na rede privada, as aulas retornaram em outubro de 2020 sob um cenário de muita pressão política e de parte da sociedade que defendia esse retorno apressado e incerto), precisei me afastar por 14 dias das atividades escolares ao contrair o coronavírus. Embora a necessidade de tratamento medicamentoso, felizmente não tive maiores repercussões à minha saúde. Contudo, pensando na minha atuação na rede privada de ensino, foi um período de ansiedade quanto a manutenção do meu vínculo empregatício contrastando com a perspectiva de proteção da saúde (minha e da minha família).

Dito isso, ao passo que venho percorrendo essa trilha acadêmico-profissional até o momento, compreendo que diferentes inquietações me levam a consolidar o interesse em melhor compreender os meandros e as sutilezas envolvidas com o campo da Educação, sobretudo a escolarizada. Assim, reconheço que o movimento de buscar continuidade na trajetória acadêmica e profissional é algo planejado e articulado desde o ingresso na Graduação, embora os interesses, motivações e direcionamentos tenham se consolidado ao longo desse percurso ainda em construção permanente.

Essa intenção por uma melhor qualificação incide, também, no próprio interesse em um posicionamento político com vistas a defesa de uma educação mais justa para todos, sobretudo os grupos marginalizados e excluídos. Para além disso, investigar práticas educativas junto do professorado de Educação Física está diretamente conectado à minha própria constituição enquanto professor, em uma clara alusão a impossibilidade da dicotomia homem e profissional. Ou seja, não entendo que seja possível separar meu posicionamento político enquanto cidadão da minha atuação profissional enquanto professor.

E é também do emaranhado destas construções temporais e atemporais brevemente narradas que identifico elementos que incidem na consolidação desta Tese de Doutorado. De modo sintetizado, interpretar junto de professores de Educação Física a consolidação de suas didáticas é cerne da investigação que aqui propus. Refletir permanentemente sobre o processo de ensino é algo que o professor deve estabelecer enquanto rotina a fim de buscar garantir sentido e significado para suas práticas educativas.

Então, destas relações delineadas até aqui surgiu o problema de pesquisa que guiou essa investigação: **quais as experiências didáticas críticas compartilhadas da cultura escola de uma escola municipal de Gravataí?**

Ao mesmo tempo, é desse emaranhado de relações que sustento o objetivo geral: **compreender como os professores e professoras constroem e compartilham a didática para o ensino da Educação Física em uma escola municipal de Gravataí.**

Como objetivos específicos, defini: compreender a concepção da didática para os professores/as de Educação Física de escola pública municipal de Gravataí; compreender a construção teórica e a materialização da prática educativa nas aulas de Educação Física na escola investigada; descrever as práticas pedagógicas de professores/as de Educação Física em uma escola pública municipal de Gravataí; apresentar uma discussão teórica aprofundada e atualizada sobre as didáticas da Educação Física numa perspectiva da Pedagogia Crítica.

Portanto, a construção desta investigação surge, em um primeiro plano, do movimento de buscar revisitar minha prática cotejando-a com outros colegas também professores/as de Educação Física a fim de demarcar o posicionamento político que me sustenta. Tenho para mim, que é no marco teórico da Pedagogia Crítica que sustenta a minha prática educativa.

Acrescento a essa motivação, o reconhecimento do movimento solitário instaurado por professores/as de diferentes redes com o desenrolar das aulas ocorridas de maneira ao longo do ano de 2020 e parte de 2021, bem como no conturbado retorno a presencialidade, ressalvada as diferenças entre redes de ensino repercutindo, invariavelmente no cotidiano de professores e professoras nos anos que sucedem.

Eis, portanto, que anuncio que novos ajustes didáticos estão sendo produzidos na atribulada rotina escolar e que, assim, me levam a apontar a investigação da didática da Educação Física escolar como objeto do estudo que apresento aqui. E foi na interpretação de alternativas e escolhas implementadas por professores e professoras de Educação Física sobre objetivos, conteúdos, escolhas metodológicas, meios e condições relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem desde o “chão da escola” que essa etnografia se fez consolidada.

Nesse sentido, procuro esclarecer que compreendo a didática para além da dimensão técnica, mas envolvida também com as perspectivas humana, política e

social relacionadas aos atos de ensinar e aprender. Não é possível fazer educação com neutralidade política.

2. MARCO TEÓRICO

A construção do marco teórico que sustenta essa Tese de Doutorado está organizada da seguinte maneira: uma proposta de analisar a instituição escolar a partir de um contexto de mudanças nas suas funções sociais tomando como marcador também a pandemia do COVID-19 (seção 2.1), momento em que essa investigação inicia (2020).

Na sequência, apresento a Pedagogia Crítica como marco teórico para interpretar o fenômeno que essa Tese se propõe investigar (seção 2.2), associando um resgate e aproximação inicial sobre a didática, o objeto de estudo dessa Tese (seção 2.3).

Como esse relatório que contempla os 4 anos de formação de um trabalho acadêmico, busco localizar a didática na e da Educação Física escolar com a apresentação de um processo de busca em base de dados (SciELO e Capes) e periódicos nacionais a partir de um estudo de revisão (seção 2.4.).

Por fim, focalizando no esforço de aproximar a discussão entre a Pedagogia Crítica e a Educação Física escolar crítica (seção 2.5).

2.1 O DESLOCAMENTO DAS FUNÇÕES DA ESCOLA DESDE O CONTEXTO DE UMA PANDEMIA: UMA BREVE ANÁLISE DE CONJUNTURA

De modo inicial, reforço que esse estudo emerge do interesse permanente em refletir sobre a prática docente uma vez que também sou professor de escola. Explico essa afirmação ao sugerir que o compromisso rotineiro de revisitar os elementos que incidem sobre o processo de ensino é algo que o professor não pode se furtar de analisar a fim de garantir sentido e significado para suas práticas educativas.

Assim, em um movimento de aproximação e contextualização do fenômeno de estudo, justifico a necessidade de uma investigação consistente e aprofundada acerca do processo de construção da didática de professores e professoras de Educação Física com vistas a melhor compreender as influências, alternativas e caminhos adotados até a efetivação do seu fazer docente. Incluo, para tanto, o necessário reconhecimento de projetos de governo e políticas públicas que pouco cedem espaço para as singularidades das culturas escolares. Destas ponderações preliminares, sugiro que continuamente novos ajustes didáticos estão sendo forjados no interior das

escolas para o ensino dos componentes curriculares, sobretudo se lançada luz ao período de uma pandemia que desencadeou mudanças significativas na rotina escolar e que, por certo, repercute até hoje no cotidiano das instituições de ensino.

Reitero que ao escolher estudar a construção da didática de professores/as de Educação Física através de uma pesquisa de Doutorado, me comprometi a exigência do aprofundamento, criticidade e rigor teórico-metodológico que buscou a construção de um estudo dessa natureza. Para isso, sugeri examinar minuciosamente as concepções, alternativas e escolhas que os professores/as de Educação Física alicerçam para os ajustes e construção de suas didáticas.

Nesse sentido, cabe destacar que o ano de 2020 serve como importante marcador para a escrituração de possíveis novos ajustes didáticos relacionados com o ensino da Educação Física escolar, haja vista a pandemia da COVID-19 que instaurou às pressas e sem o devido diálogo coletivo o processo de ensino remoto em todo território brasileiro. De um momento para outro, aulas presenciais ocorridas no interior das escolas passaram a ser apresentadas em *lives*, através de postagens em plataformas digitais, em grupos e fóruns de internet, em chats de aplicativos virtuais.

Invariavelmente, por certo, que a Educação Física precisou encontrar meios para se legitimar ao sair das salas de aula, pátios e quadras de esportes e passar para o outro lado da tela de computadores, celulares e dispositivos móveis, sobretudo se considerada a racionalidade técnico-instrumental que persiste em vigorar no componente curricular e no reducionismo do “fazer movimento” como representação de sua existência no currículo escolar.

Recorrendo a Machado *et. al.* (2020), o desafio pelo ineditismo das relações estabelecidas desde um período pandêmico e que culminou no afastamento das aulas presenciais em escolas seria contemplar o planejamento a partir de uma perspectiva coletiva, participativa e solidária, artesanalmente gestada entre professores/as, estudantes e famílias.

Com a intenção de reconhecer o posicionamento assumido pela Educação Física a partir de um estudo exploratório com 43 professores/as de diferentes redes e níveis de ensino do Rio Grande do Sul, Machado *et. al.* (2020) explicitaram as dificuldades envolvidas com a intensificação da utilização das tecnologias da informação, a valorização dos saberes corporais em detrimento de outros saberes e a falta de interação na relação aluno-professor.

É um período emergencial, de pandemia, em que é preciso sobreviver. Não há uma transformação da escola, nem da Educação Física Escolar nem adaptação ou reinvenção. Estão sendo vividas outras práticas. E, nessa medida, o currículo também é outro. Os efeitos nos sujeitos e nas instituições também será outro. (MACHADO *et. al.*, 2020. p. 13)

Coube então aos professores/as nas suas mais diferentes redes construir artesanalmente alternativas para suas práticas educativas, não se deixando de considerar, contudo, a ausência de orientações e de diálogos coletivos para que essa solução emergencial fosse construída. É também desta construção cotidiana, manual, caseira e solitária, que sugiro a necessidade de interpretar possíveis ajustes para o ensino da Educação Física, portanto, elemento que serviu também de incremento para a justificar a proposição desse dessa investigação.

Saliento que o enfoque desse estudo está localizado na didática e na interpretação do processo de ensino-aprendizagem da Educação Física escolar. É esse o objeto central dessa Tese de Doutorado. Desta maneira, pretendo que essa adoção supere uma eventual superficialidade voltada apenas para a técnica do processo de ensino expressa no “como fazer” e se constitua como alternativa que reflita criticamente a educação e, especificamente, o processo de ensino-aprendizagem através da articulação do “para que” e “por que”.

Ou seja, foi estudando junto dos professores e professoras de Educação Física os percursos, alternativas e ajustes estabelecidos até a materialização de suas práticas educativas que essa etnografia se consolidou. E, justamente a partir do exercício de aprofundamento e continuidade de um estudo de campo de um ano (2023), que foi possível interpretar como os objetivos, conteúdos, escolhas metodológicas, meios e condições se fazem interligadas a partir da didática. Sobre esse aspecto, recorro a Nogueira, Maldonado e Silva (2020, p. 3) quando apontam:

Questões do tipo: “Como ensinar?”, “O que fazer nos dias de chuva?”, “Como lidar com a indisciplina dos alunos?”, “Como avaliar?”, são constantes. [...]. A esse respeito, entendemos que o “como ensinar” se traduz em métodos de ensino utilizados pelos professores e representam suas ações didáticas para a obtenção de seus objetivos de trabalho docente.

Esta breve análise de conjuntura tomando como marco temporal a pandemia do COVID-19 e o estabelecimento do afastamento e posterior retorno das atividades presenciais em instituições de ensino desvela, mais uma vez, a ausência dialógica entre gestores de governos federal, regionais, municipais e os atores escolares.

Afirmo isso, visto a constatação da mercantilização das ferramentas de comunicação firmadas a partir das relações entre parceiros econômicos contrastando com a ausência de um processo de escuta e construção coletiva com professores/as, estudantes e famílias para o estabelecimento das aulas e atividades remotas, bem como no retorno das atividades a partir de protocolos de segurança que muitas vezes não saíram do papel.

Desde meados de março de 2020, entre os movimentos de afastamento e retorno ao seu ambiente, as escolas (e por certo os sujeitos direta ou indiretamente relacionados com ela) são alvo de disputas entre interesses políticos e as diretrizes preconizadas pelos diferentes órgãos de governos, bem como dos interesses econômicos que regem os ordenamentos que repercutem nas redes públicas e privadas de ensino. A mercantilização da educação escolarizada é uma realidade cada vez mais nua e concreta.

Com isso, presumi necessário se atentar também para um possível deslocamento da opinião pública acerca das atribuições designadas as escolas e aos professores e professoras. Ou seja, incluir na discussão que estabelecida com essa Tese as tensões e relações ocorridas e intercambiadas entre a opinião pública, a cultura de mercantilização da educação, as culturas escolares e, de modo específico, a cultura corporal de movimento.

Destaco, nesse sentido, o esforço de produções buscaram iluminar as reflexões e narrativas produzidas por professores/as de Educação Física atuantes em diferentes níveis de ensino. Para além de interpretações fatalistas, “o acompanhamento das práticas dos docentes de Educação Física no ano de 2020 mostra muitos deslocamentos em relação à docência na Educação Física escolar” (MACHADO; FONSECA, 2021, p. 6), aspecto que denota a importância de analisar a fundo a artesanaria das práticas educativas.

Recorrendo as autoras, ao se atestar que “deslocamentos que a Educação Física escolar sofreu no ensino remoto, se diferenciando, sobremaneira, de práticas precedentes” (MACHADO; FONSECA, 2021, p. 11), presumo prioritário que possamos, justamente, interpretar os possíveis e prováveis reflexos deste novo ordenamento das práticas, rotinas e currículos escolares envolvidos com a Educação Física. Recorrendo a Goularte e Bossle (2020, p. 77):

Nesse sentido, para nós, tanto o conhecimento da Educação Física escolar, quanto sua didática parece estar no centro de um upgrade necessário ao presente e ao futuro, mas obviamente, sempre implicados pela história não linear e não pautada a versão oficial. O ensinar (e aprender) Educação Física em tempos de ensino remoto é possível de ser melhor compreendido se nos sujeitarmos escutar a riqueza das narrativas quando manifestadas de dentro de escolas (ou dos lares dos professores), da dinâmica viva e em constante transformação da educação e dos currículos.

A partir deste arcabouço preliminar e situacional sobre o alastramento da doença respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 (ou COVID-19) vinculada como porta de acesso para acesso ao ensino remoto e, possivelmente, a configuração de novas formas de ensinar e aprender a partir destas significativas mudanças, me parece justificada a opção de estabelecer discussão a partir de uma análise da Educação reconhecida como não neutra e nem afastada da conjuntura de poder, história e contexto social.

O valor do pensamento em educação consiste mais em servir de instrumento para deliberação constante em que toda a ação pedagógica deveria apoiar-se, desde as opções sobre estratégias de política educativa para todo o sistema escolar até as decisões práticas que, em determinados momentos, os professores/as tomam em suas aulas ou nas escolas. (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 10).

Refletir os processos envolvidos desde a implementação de políticas no campo da Educação até, em última análise, a materialização de aulas ocorridas no cotidiano das escolas é aspecto fundamental para analisarmos a participação de professores/as e alunos nos processos de ensino-aprendizagem. E, aos nos debruçarmos para esse tipo de análise, ampliam-se as possibilidades de reconhecermos os problemas e desafios aos quais as escolas e seus atores estão implicados; reconhecermos a particularidades dos contextos escolares; interpretarmos as possibilidades de resistência, bem como a valorização de práticas que já podem (e devem) estar ocorrendo.

Alinho a essa perspectiva o entendimento de que, em diferentes momentos históricos desde sua consolidação, a escola enquanto instituição social acaba assumindo ou sendo delegada a ela funções sociais distintas. Embora existam outras instituições que também acabam cumprindo funções sociais no percurso de vida dos sujeitos (família, igreja, trabalho, Estado, dentre outras), parece que a escola desempenha papel especializado em tal função. Para Pérez Gómez (1998, p.14):

A escola, por seus conteúdos, por suas formas e por seus sistemas de organização, introduz nos alunos/as, paulatina, mas progressivamente, as ideias, os conhecimentos, as concepções, as disposições e os modos de conduta que a sociedade adulta requer. Dessa forma, contribui decisivamente para a interiorização das ideias, dos valores e das normas da comunidade, de maneira que mediante este processo de socialização prolongado a sociedade industrial possa substituir os mecanismos de controle externo da conduta por disposições mais ou menos aceitas de autocontrole.

Para além de me deter nesta análise já amplamente debatida, há de se indagar as razões que levam alguns acordos sociais serem legitimados e reconhecidos pela cultura dominante e outros não. Contudo, esse embate pela hegemonia sobre as representações e significados culturais não ocorre sem a produção de resistência contra práticas sociais dominantes. E, evidentemente, a escola é um local de tensionamentos desta ordem.

Este é o motivo pelo qual as escolas podem ser caracterizadas como sítios de transações, trocas e luta entre grupos subordinados e ideologia dominante. Existe uma autonomia relativa dentro das escolas que permite que formas de resistência emergam e quebrem a coesividade da hegemonia. Os professores discutem a respeito de que livros e práticas disciplinares usar, e a respeito dos objetivos de determinados cursos e programas. (MCLAREN, 1997, p. 208)

Empenhados no sentido de reconstruir o ensino escolarizado pautado pela equidade, a organização e sistematização dos rumos que os currículos escolares, bem como das práticas educativas ocorridas em seus contextos deve permitir uma transformação dos modos rotineiros dos processos de ensino-aprendizagem. Para Pérez Gómez (1998, p. 9), “sem compreender o que se faz, a prática pedagógica é mera reprodução de hábitos existentes, ou respostas que os docentes devem fornecer das demandas e ordens externas”. Mais uma vez: não há possibilidade de neutralidade na prática educativa. E a relação criticidade/acriticidade é ponto fulcral dessa investigação.

Desse movimento dialético entre a recepção de orientações recebidas pelos documentos oficiais, políticas escolares das redes de ensino, demandas cotidianas, bem como da interpretação e adaptação destes e de outros elementos manifestados em suas práticas educativas que antevê a construção das didáticas dos professores e professoras de Educação Física, cerne do estudo aqui apresentado.

Portanto, é desde a interpretação simbólica da cultura compartilhada de professores que busquei interpretar como a didática para o ensino da Educação Física

se materializa na singularidade desde uma escola pública municipal de Gravataí/RS. Apoio essa compreensão recorrendo a Santomé (2013, p. 227) quando afirma:

As instituições escolares são um elemento a mais na produção e reprodução de discursos discriminatórios; mas, na medida em que estes institutos têm o encargo social de educar, eles podem e devem desempenhar um papel muito mais ativo como espaço de resistência e denúncia dos discursos e das práticas que continuam a legitimar a marginalização no mundo de hoje e, em particular, dentro de seus muros.

Para Libâneo (1994, p. 18), “o processo educativo, onde quer que se dê, é sempre contextualizado social e politicamente; há uma subordinação à sociedade que lhe faz exigências, determina objetivos e lhe provê condições e meios de ação”. Recorrendo a McLaren (1997), compreendo o conhecimento como socialmente construído e fruto de um acordo entre os sujeitos que vivem determinadas relações sociais e em conjunturas particulares. Embora ancorados em perspectivas teóricas distintas, me valho destas ponderações para apontar a necessidade do reconhecimento de uma constante disputa de poder pela hegemonia dos conhecimentos, saberes e disponibilização dos mesmos aos sujeitos que se vinculam à escola.

Deste panorama, algumas dúvidas me parecem pertinentes: mas e qual o grau de participação da escola no processo de reprodução social? Quais espaços para produção de resistência aos tentáculos de cultura hegemônica que define os papéis sociais que cabem aos sujeitos que acessam a escola? Ou ainda, como a mercantilização da educação ganha traços explícitos nas rotinas escolares?

Novamente amparado pela Pedagogia Crítica, quero provocar com esses questionamentos que há de se evitar a ingênua perspectiva redentora da escola para a solução das desigualdades sociais. Ou seja, lançar análise sobre a escola a partir do desvelar de mecanismos de imposição ideológicas dominantes, percebendo a sutileza de um discurso que sugere a igualdade de oportunidades para todos os estudantes em uma sociedade que é, predominantemente, discriminatória, competitiva e desigual.

Não à toa, repercute na escola a lógica de mercado e a perspectiva de uma lógica de mercado no funcionamento das instituições escolares, reforçando a necessidade de atenção para os reflexos das políticas e reformas educacionais, a construção de narrativas que sugerem oportunidades e direitos iguais para todos os

estudantes sem considerar os aspectos econômicos e sociais, bem como aos significados e a própria prática em educação (BALL, 2014).

Ao buscar a transformação do conhecimento em produto, o mercado passa a regular as relações sociais remetendo aos sujeitos que com ele se relacionam o mero papel de consumidores. E consumo, como bem sabemos, está intimamente associado a capacidade de comprarmos (ou não) os “produtos” oferecidos por esse viés mercadológico que regula, ao fim e ao cabo, as relações e posições sociais de cada sujeito.

Ou seja, fundamentado nessa lógica neoliberal, é esperado que o consumidor possa usufruir apenas dos produtos que seu potencial de compra permite. Sob o pretexto de “melhoria” na Educação, escolhas são feitas para aqueles que se colocam a margem de uma relação justa de compra e venda. A oferta dos produtos é livre, a capacidade de adquiri-los, não.

Com isso, identificar e interpretar os motivos pelos quais certos valores, ritos ou práticas sociais se sobrepõem a outras é necessário a fim de melhor compreendermos os meandros e sutilezas envolvidas com a construção social do conhecimento. “Estes conhecimentos servem aos interesses de quem? Quem é excluído como resultado? Quem é marginalizado” (MCLAREN, 1997, p. 203) são alguns dos questionamentos que também antevêjo respondendo a partir do que sugiro nesta investigação. Quais conhecimentos são privilegiados em detrimentos de outros saberes? e como o currículo ganha materialidade nas práticas educativas dos professores/as de Educação Física?

Todo docente precisa estar consciente de que quando falamos de “cultura” e, particularmente nas instituições escolares, assim como nas “diferenças culturais”, estamos utilizando categorias de análise e de avaliação que carregam, mais ou menos, funções políticas implícitas. As diferenças culturais presentes em um mesmo território não comportam valores e funções semelhantes; mas, ao contrário, traduzem relações de poder assimétricas entre os diferentes grupos sociais que as geram e avaliam. (SANTOMÉ, 2013, p. 81. Grifos do autor)

Ao não se estabelecer uma análise densa e consistente sobre o contraditório processo de socialização na escola, podemos cair no reducionismo de remeter aos sujeitos o fracasso em seus diferentes processos de formação ao longo da vida. Quero frisar com isso: o professor também é vítima desse processo de neoliberalização da escola.

E aqui, entendo pertinente recorrer a Freire (2013, p. 37) para reafirmar o compromisso com a defesa de uma pedagogia dialógica, humanizada e, sobretudo, possível.

Às vezes, temo que algum leitor ou leitora, mesmo que ainda não totalmente convertido ao “pragmatismo” neoliberal, mas por ele já tocado, diga que, sonhador, continuo a falar de uma educação de anjos e não de mulheres e homens. O que tenho dito até agora, porém, diz respeito radicalmente à natureza de mulheres e homens. Natureza entendida como social e historicamente constituindo-se, e não como um *a priori* da história. (grifo do autor)

E ao se aceitar sem maiores questionamentos os motivos da implementação de currículos escolares sem o devido exame crítico e de relativizar a um segundo plano as experiências prévias dos alunos, podemos acabar tornando mais palatável a desonesta ideologia da escola como local de igualdade de oportunidades e de onde passa-se a “confundir causas com efeitos, aceitando a classificação social como consequências das diferenças individuais em capacidades e esforços” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 21). Em uma analogia sobre a distorção da nossa capacidade de enxergar a realidade, a ideologia para Freire (2013), minuciosamente, oculta a verdade dos fatos a partir da utilização de uma linguagem que produz uma penumbra capaz de, ao mesmo tempo, tornar opaca a realidade e nos tornar míopes.

Assim, ao que parece, atualmente a função social da escola parece se deslocar balizada prioritariamente pelas relações estabelecidas entre o Estado e a lógica neoliberal. A privatização da Educação a partir da recalibragem das políticas educacionais são agendas políticas cuidadosamente planejadas segundo interesses vigentes. Ao que parece, o ponto é fazer do ‘mercado’ a solução óbvia para os problemas sociais e econômicos” (BALL, 2014, p. 59).

Aqui se cristaliza uma contradição apontada por Sácristan e Gómez (1998): se espera que uma sociedade seja harmônica política e socialmente a partir das ações comprometidas de cidadãos que possuem os mesmos direitos; contudo a perspectiva econômica remete a esmagadora maioria da população à submissão e aceitação disciplinada das desigualdades. Esta injusta relação social balizada pelo viés econômico acaba sendo disfarçada por um discurso ideológico do neoliberalismo e da globalização.

Uma das eficácias de sua ideologia fatalista é convencer os prejudicados das economias submetidas de que a realidade é assim mesmo, de que não há nada a fazer, mas seguir a ordem *natural* dos fatos. Pois é como algo *natural* ou quase natural que a ideologia neoliberal se esforça por nos fazer entender a globalização, e não como uma produção histórica. (FREIRE, 2013, p. 124. Grifos do autor)

A partir da discussão estabelecida nesta seção, pretendo localizar desde o momento histórico da pandemia do COVID-19 um marcador importante dos constantes deslocamentos que a escola desempenha enquanto instituição social. Mudanças nas rotinas escolares com o afastamento das aulas presenciais; o nicho para o viés mercadológico se oferecer “soluções” para as necessidades de adequação das diferentes redes escolares; a apressada adequação a ambientes e rotinas remotas, bem como no retorno a presencialidade sem a devida certeza de segurança para tal; as diferentes desigualdades produzidas na tentativa de alunos e professores/as acessarem as escolas partir desse novo cenário; enfim, os sucessivos tensionamentos provocados pela reunião destes (e possivelmente de outros) são alguns dos elementos que pontuo como base elementar para a constituição deste estudo.

E entendo que a análise minuciosa dos movimentos de ensinar e aprender desde um período pandêmico poderão apresentar significativos ajustes e (re)ordenamentos dos saberes que transitam nas aulas de Educação Física escolar. Reforço, mais uma vez, para a perspectiva o reconhecimento da não-neutralidade na prática educativa cotidiana de professores/as desde o chão das escolas haja vista toda sua potência de democratizar as relações humanas a partir de um compromisso com a transformação social. Quero reforçar com isso o reconhecimento da complexa trama de relações desencadeadas desde a encruzilhada de culturas ocorridas na singularidade de instituições escolares e, sobretudo, no reflexo da atuação do professor imerso nesse contexto.

Entende-se o professor como um sujeito historicamente situado, portanto, pertencente a uma configuração social, nas quais diferentes indivíduos – alunos, famílias, funcionários, diretor, vice-diretor, coordenadores, professores e comunidade – estão em constante relação que se interpenetram e são direcionadas pelos conflitos e tensões decorrentes das posições ocupadas por eles na intenção de exercer poder sobre o outro. (BORGES RIBEIRO; HUNGER, 2014, p. 194)

Ao realizarem suas ações, escola e professores/as passam a assumir responsabilidades políticas e sociais, haja vista que entender a escola como adaptando-se a sociedade vigente é aceitar docilmente que a relações sociais são justas e democráticas para todos. Entendo, portanto, que o processo de escolarização acabe, invariavelmente, ocorrendo em duas frentes: nos âmbitos pedagógicos, mas também políticos. E que, assim sendo, seja relevante interpretá-los desde realidades concretas com a materialização do processo de ensino-aprendizagem.

Em síntese, a escola é um meio insubstituível de contribuição para lutas democráticas, na medida em que possibilita às classes populares, ao terem acesso ao saber sistematizado e às condições de aperfeiçoamento das potencialidades intelectuais, participarem ativamente do processo político, sindical e cultural. Uma pedagogia voltada para os interesses populares de transformação da sociedade compreende o trabalho pedagógico e docente com processo de transmissão/assimilação ativa dos conteúdos escolares, inserido na totalidade mais amplas do processo social. É uma pedagogia que articula os conhecimentos sistematizados com as condições concretas de vida e de trabalho, suas necessidades, interesses e lutas. (LIBÂNEO, 1994, p. 39)

Me debruçar a investigar como a didática e o próprio processo de ensino-aprendizagem da Educação Física escolar vem sendo reconfigurado desde o cenário de uma pandemia mundial é o que estabeleço como marco inicial desta Tese de Doutorado. Em continuidade, passo a discutir os motivos que me levam a apresentar a opção do bojo teórico que adoto para a analisar o fenômeno deste estudo: o processo de construção da didática do professor/a de Educação Física a partir das lentes da Pedagogia Crítica.

2.2 A OPÇÃO PELA PEDAGOGIA CRÍTICA COMO MARCO TEÓRICO DA TESE DE DOUTORADO

A pedagogia crítica está fundamentalmente preocupada com a compreensão do relacionamento entre poder e conhecimento. O currículo dominante separa o conhecimento da questão do poder e o trata de uma maneira impassivelmente técnica; o conhecimento é visto em termos esmagadoramente instrumentais como algo a ser dominado. O fato de que o conhecimento é sempre uma construção ideológica ligada a determinados interesses e relações sociais geralmente recebe pouca consideração nos programas educacionais. (MCLAREN, 1997, p. 213)

Ao propor investigar o processo de construção da didática do professor de Educação Física considerado os possíveis ajustes estabelecidos a partir da pandemia

do COVID-19, aponto para o esforço de interpretar desde a cultura escolar compartilhada de uma escola pública como se materializa o processo de ensino-aprendizagem na mesma. Nesse sentido, me parece importante o reconhecimento da escola como arena de recorrentes disputas e interesses, fato que corrobora a impossibilidade de o ensino escolarizado ser apontado como apolítico ou apartado da conjuntura de poder, história e contexto social.

Desta leitura preliminar, me parece consistente que eu selecione a opção pela Pedagogia Crítica com lente de análise e marcador teórico que sustenta a investigação. Nesse sentido, busco esclarecer que a criticidade desta corrente teórica se dá, justamente, por ela se constituir teórica, política e pedagógica. E aqui cabe a ressalva já sustentada por McLaren (1997, p. 193) de não nos associarmos ao enfraquecimento do potencial da expressão “crítica”.

Infelizmente, em sua discussão sobre “pensamento crítico”, os neoconservadores e liberais neutralizaram o termo *crítico*, através do uso repetido e impreciso, removendo suas dimensões políticas e culturais e eliminando sua potência analítica para significar “habilidades de pensamento”. Em suas palavras, o ensino reduz-se a ajudar estudantes na aquisição de níveis mais altos de habilidades cognitivas. Pouca atenção é prestada ao propósito para o qual essas habilidades devem ser direcionadas.

Sustentando-me na Pedagogia Crítica presumi interpretar elementos que apontaram por onde o poder e a política agem sobre a escola e que, até em função disso, acabem por não permitir uma verdadeira mobilidade social. Ou seja, desvelar detalhes dos mecanismos de opressão e, sobretudo, estar atento para o reconhecimento das possibilidades já estabelecidas de lutas democráticas no contexto escolar. E elas acontecem.

Uma vez que concordo que qualquer prática educativa crítica demande um compromisso firmado com a transformação social em adesão a grupos excluídos ou marginalizados, sugiro adequado o compromisso do alinhamento entre as perspectivas teóricas e práticas refletindo nas escolhas, ações simbólicas e concretas dos professores/as durante suas práticas. Para Freire (2013, p. 39), “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”.

É através dessa sistematização crítica do exercício reflexivo sobre a prática educativa de hoje dos professores/as que as novas ações poderão apresentar resultados mais justos no futuro. Ao que parece, contudo, progressivamente o sistema

dominante busca limitar as alternativas de resistência dos professores/as ambicionando transformar a realidade como algo imutável e fatalista. A crítica é um inimigo a ser combatido.

Todas estas manifestações de alienação e outras mais, cuja análise detalhada não nos cabe aqui fazer, explicam a inibição da criatividade no período de alienação. Esta, geralmente, produz uma timidez, uma insegurança, um medo de correr o risco da aventura de criar, sem o qual não há criação. No lugar deste risco que deve ser corrido (a existência humana é risco) e que também caracteriza a coragem do compromisso, a alienação estimula o formalismo, o que funciona como uma espécie de cinto de segurança. (FREIRE, 2014, p. 31).

Assim, reconheço que a racionalização tecnocrática e instrumental “desempenha um papel cada vez maior na redução da autonomia do professor com respeito ao desenvolvimento e planejamento curricular e o julgamento e implementação de instrução em sala de aula” (GIROUX, 1997, p. 160). De modo cuidadoso e articulado, as possibilidades autônomas dos professores e professoras decidirem e implementarem suas práticas educativas a partir do constante exercício de questionarem o currículo formal e oculto que alicerça sua atuação docente vem sendo sucessivamente implementada como um projeto de escolarização que busca limitar o poderio crítico oriundo do ambiente escolar.

Para Conceição e Molina Neto (2016, p. 26), “o racionalismo instrumental, quando embasa epistemologicamente a organização curricular, contribui para a construção de receituários aplicáveis pelo professor”. É preciso refletir, portanto, os tensionamentos entre as motivações, esperança, freios e amarras que incidem até a consolidação das práticas educativas dos professores/as no cotidiano de suas aulas. Para Freire (2013, p. 52):

Quer dizer, já não foi possível existir sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política. E tudo isso nos traz de novo à imperiosidade da prática formadora, de natureza eminentemente ética. E tudo isso nos traz de novo à radicalidade da esperança. Sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las.

A partir do progressivo amparo de especialistas e *experts* em currículos, bem como de metodologias e avaliações homogeneizantes que desconsideram as diferentes realidades das escolas, remete-se aos professores e professoras o papel de meros implementadores de políticas descontextualizadas e pouco comprometidas

com a qualidade de ensino. Recorrendo a Freire (2014, p. 30), percebemos que “não há técnicas neutras que possam ser transplantadas de um contexto a outro. A alienação do profissional não lhe permite perceber esta obviedade”.

Recorrendo novamente a Giroux (1997, p. 160), “o efeito não se reduz somente a incapacitação dos professores/as para afastá-los do processo de deliberação e reflexão, mas também para tornar rotina a natureza da pedagogia de aprendizagem e de sala de aula”. O reconhecimento das trajetórias e histórias de vidas dos estudantes, além da incorporação de suas experiências prévias é estrategicamente ignorado segundo uma lógica contábil e administrativa remetida a escola e, sobretudo, aos professores/as em seus componentes curriculares.

Com isso, essa política de homogeneização curricular acaba por silenciar as particularidades que acabam por garantir, justamente, a singularidade das culturas escolares. Se cristaliza com isso a perspectiva de que a padronização de um “currículo comum” potencializa ainda mais as desigualdades entre os sujeitos envolvidos com a educação escolarizada no Brasil, haja vista que essa suposta oferta leva a desconsiderar as diferentes formas de aprender (e mesmo de ensinar). Novamente a lógica mercadológica mostra seus tentáculos: o currículo é comum, mas a escolha dos saberes ofertados é criteriosamente selecionada conforme interesses que não se destinam a privilegiar os menos favorecidos.

Para Pérez Gómez (1998), a lógica de um currículo uniforme favorece exatamente os grupos que não necessitariam da escola para o desenvolvimento das habilidades instrumentais que a sociedade atual requer haja vista que a cultura dominante já é compartilhada por eles. Para os estudantes cuja cultura não sejam as mesmas que cultura acadêmica estabelece como válida, “a lógica da homogeneidade não pode senão consagrar a discriminação de fato” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 23). Segundo o autor:

Defender a conveniência de um currículo comum e compreensivo para a formação de todos os cidadãos não pode supor de modo algum impor a lógica didática da homogeneidade de ritmos, estratégias e experiências educativas para todos e cada um dos alunos/as. Se o acesso destes à escola está presidido pela diversidade, refletindo um desenvolvimento cognitivo, emocional e social evidentemente desigual, em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências e intercâmbios sociais, prévios e paralelos à escola, o tratamento uniforme não pode supor mais do que a consagração da desigualdade e injustiça de sua origem social. (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 23)

Nessa lógica, discutir e refletir sobre os tensionamentos e contradições que visam garantir a legitimação das políticas curriculares e dos marcos legais da educação nacional a partir da definição e padronização dos conhecimentos que devem transitar no currículo, é inegável o reconhecimento da ausência de espaço para as experiências singulares de estudantes e professores/as. A perspectiva empreendedora e mercadológica que se apodera da Educação mostra suas facetas também a partir das relações impostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que opera em vigor no Brasil.

Advinda de um rápido, polêmico e pouco dialógico processo de aprovação, a Base Nacional Comum Curricular foi aprovada em dezembro de 2017 sob o sedutor discurso de estar empenhada com melhorias na qualidade do ensino no país. Propondo a padronização substancial dos conteúdos a serem trabalhados pelas escolas de ensino fundamental e médio, cabendo as instituições de ensino definirem, a partir de suas concepções e particularidades o restante de seus currículos, fato que acaba por invisibilizar o reconhecimento e tematização das culturas locais com os conteúdos, como aponta Neira (2018, p. 220)

No tocante à organização do documento, outra inconsistência percebida reside na variação dos critérios para definir os objetos de conhecimento. Além de dificultar a compreensão da proposta por parte de quem deverá implantá-la, essa opção contribui para fixar significados às unidades temáticas, reduzindo o espaço de negociação cultural.

Ou seja, concordando com Bossle (2019), a BNCC acaba por se associar a doutrina neoliberal convergente com a lógica de eficácia nos resultados produzidos pela escolarização. E, mais do que isso, opera em vigor um projeto de implementação das diretrizes operacionais para a disseminação da BNCC. Para Bossle (2019, p. 19):

No conjunto das ações e movimentos concretizados pela lógica neoliberal de Educação de mercado e a defesa de um projeto imposto para a sociedade, também se materializa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC nada mais é que uma política educacional que reforça o sistema de homogeneização da cultura e das identidades, privilegiando os estratos sociais mais favorecidos economicamente e os grupos empresariais e privatistas interessados em uma mercadorização da Educação e do currículo com a finalidade única de obter lucros com os processos de terceirização do ensino público.

Diante disso, para a Pedagogia Crítica o processo de escolarização deveria focalizar nos problemas ou necessidades dos estudantes como ponto de partida da

atuação dos professores/as, haja vista que no processo de ensino-aprendizagem o conhecimento não está isolado de significado e de interação social. Para Freire (2013), a construção da presença dos sujeitos no mundo não se faz de modo apartado e isento das influências entre o que é herdado de maneira genética, mas também de maneira histórica, social e cultural.

Ao professor crítico caberia, constantemente, questionar o currículo formal e oculto, buscando reconhecer os interesses que se incorporam ao ambiente escolar e que carregam, em maior ou menor escala, um viés ideológico. E é, a partir destas ponderações, que busquei interpretar os mecanismos que podem causar a imobilização dos agentes escolares frente a implementação um projeto dominante que busca vigorar a partir do aumento das desigualdades. Ou ainda, as possibilidades de resistência e luta coletiva contra tais malvadezas.

Nesse sentido, Giroux (1997) vai lançar utilização da expressão “intelectual transformador” para refletir a ação justamente intelectualizada da natureza docente ultrapassando a perspectiva tecnocrática ou puramente instrumental. Para o autor, se faz essencial “esclarecer o papel que os professores/as desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas ou utilizadas”. (GIROUX, 1997, p. 161).

Parece-me importante, portanto, investigar e interpretar a responsabilidade ativa assumida pelos professores/as sobre os propósitos e condições de escolarização e, eventualmente, interpretar igualmente as dificuldades e percalços que podem os levar a uma quase incapacidade de reação frente aos sucessivos ataques sobre sua atuação profissional. Volto a recorrer, então, a Conceição e Molina Neto (2016, p. 31) quando sugerem sobre esse papel ativo e crítico do professor:

Para se entender como um docente intelectual, é importante considerar a responsabilidade sobre as questões sérias que transformam a educação. Nesse caminho, torna-se protagonista no movimento que levanta e discute os propósitos de escolarização. Os professores como intelectuais conseguem fazer uma crítica consistente (com base teórica e transformadora) sobre as ideologias tecnocráticas e instrumentais que buscam dar conta da epistemologia da educação. O professor intelectual tem condições de questionar metas, objetivos e estrutura organizacional da educação.

E assim, reforço a impossibilidade de caracterizar a escola como um espaço neutro e afastado de relações com interesses sociais, políticos e econômicos em constante disputa por legitimidade e que, na maior parte do tempo, acaba por

privilegiar apenas uma pequena parcela da população. Partindo dessa compreensão de não-neutralidade, tampouco o posicionamento, ação simbólica ou concreta dos professores e professoras pode se associar a isenção no modo de gerir suas práticas educativas.

Ao sugerir que a ação do professor esteja empenhada em “tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico”, Giroux (1997, p. 163) remete criticamente a adoção de um posicionamento que reconheça a escola enquanto esfera envolva por disputas de poder. Nessa perspectiva, a luta pela superação de injustiças de ordem social, econômicas ou políticas pode ser fazer construída a partir de um movimento de ação e reflexão coletivo entre aqueles que compartilham as culturas escolares.

Quero frisar aqui a interpretação de que entendo processo de ensino-aprendizagem produzido a partir da participação ativa dos indivíduos e grupos em seus ambientes de cultura, raça, classe, gênero, dentre outros. Esse aspecto rompe uma perspectiva vertical e depositária de conhecimentos e saberes, focalizando assim no papel fundamental e ativo de todos os sujeitos relacionados com ação educativa na escola. Nas palavras de Freire (2013, p. 25) “é preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

Eis que sugiro, a partir de um trabalho de campo denso e aprofundado ocorrido ao longo do ano de 2023, emergir desde uma realidade singular as possibilidades de lutas e relações de poder, esmiuçando justamente traços das condições desiguais de embate e resistência a partir da interpretação sobre o tempo e lugar da didática da Educação Física como sugiro no nome que sustenta essa investigação. Entendo que essa opção se associa com o sugerem Maldonado e Nogueira (2020, p. 53):

Portanto, para compreender a qualidade da educação pública brasileira, os idealizadores das políticas educacionais precisariam “mergulhar” no cotidiano das escolas e identificar os projetos educativos que estão sendo produzidos pelos/pelas docentes. Assim, o conceito de qualidade de educação não pode ser visto sob o ponto de vista econômico-produtivo, em que se impõe o desenvolvimento de competências para o trabalho, onde os filhos e filhas da classe trabalhadora precisam ser formados com habilidades mínimas para ingressar futuramente em uma empresa, mas de uma perspectiva histórica e de luta pela ampliação da educação como direito, incluindo uma real democratização do fundo público, como expressão da riqueza produzida pelo conjunto da sociedade.

Tomo emprestado, então, o seguinte questionamento levantado McLaren (1997, p. 190): “Queremos que nossas escolas criem uma cidadania passiva e livre de riscos, ou uma cidadania politizada, capaz de lutar por várias formas de vida pública e informada por uma preocupação com igualdade e justiça social?”. E é desta inquietude em busca de uma esperança viável para os rumos de uma educação escolarizada e que se manifeste contra as injustiças dentro e fora da escola que estabeleço a relação desta Tese com a Pedagogia Crítica.

Ao começarem a pensar sobre as estratégias pedagógicas para o século vinte e um, os educadores críticos terão de desenvolver alguma clareza sobre que tipo de currículo é necessário para construir-se uma democracia socialista crítica. Isto significa redefinir a noção de poder, cultura escolar e conhecimento realmente útil. Tal tarefa não significa desmascarar as formas existentes de escolarização e teoria educacional; significa aperfeiçoá-las, contestando os terrenos nos quais se desenvolveram e construindo sobre eles as possibilidades democráticas inerentes às escolas e às visões que orientam nossas ações. (GIROUX, 1997, p. 220)

Reconhecer a ideologia, poder e cultura como aparatos de dominação utilizados a fim de moldar subjetividades, manter a separação hierárquica entre dominantes e dominados são elementos com que a Pedagogia Crítica vai analisar a fim de questionar, afinal, quais os interesses defendidos pela produção de sentidos e significados atribuídos e advindos da escola e de sua função social.

Eis, portanto, que investigar as alternativas e escolhas pedagógicas e metodológicas que os professores/as lançam mão para estabelecer a construção da didática do ensino da Educação Física que vão implementar em suas práticas educativas é, também, ponto central desta Tese de Doutorado. Em função disso, justifico e compreendo adequada a opção pela Pedagogia Crítica como marcador teórico para a interpretação dos achados produzidos com a etnografia aqui apresentada.

2.3 EM DISCUSSÃO A DIDÁTICA: UMA APROXIMAÇÃO AO FENÔMENO DE ESTUDO

Inicialmente, entendo importante destacar que interpreto a didática contemplando as relações envolvidas com os objetivos, conteúdos, escolhas metodológicas, meios e condições vinculadas com o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, reforço: interpretar a consolidação da didática de

professores e professoras de Educação Física concretizada justamente a partir da materialização de sua prática cotidiana foi o objeto desta Tese de Doutorado. E esse movimento se deu, justamente, desde a interpretação do fenômeno de estudo na riqueza da trama cultural escolar através do estabelecimento de uma etnografia.

Deste modo, uma vez que busquei investigar e interpretar a construção da didática de professores e professoras de Educação Física, antevi o estudo se debruçando no reconhecimento e análise das interferências das políticas curriculares incidindo sobre a educação escolarizada, das trajetórias e singularidades dos sujeitos investigados, bem como, portanto, da consolidação da cultura escolar entendida como particular. E foi destas relações entre o planejamento e materialização do trabalho de professores/as enfrentando as mazelas produzidas por um sistema opressor que pouco cede espaço para reconhecimento das culturas populares que identifiquei a costura analítica e interpretativa dos ajustes didáticos relacionados com o ensino da Educação Física escolar na escola investigada.

Constituída enquanto disciplina de cursos de licenciatura desde o século XX, há muito que a Didática é alvo de estudos que se debruçam em melhor compreender os processos relacionados aos fundamentos, condições e metodologias de ensino. Com isso, a articulação das perspectivas técnica, humana, política e social do ato de ensinar acrescidas da impossibilidade de neutralidade envolvida com a prática educativa se constituem como elementos que ganham materialização uma vez analisadas a junção entre teoria e prática ocorridas nos componentes curriculares forjados no cotidiano das escolas.

Em outras palavras, não sendo neutras, a teoria e a prática de uma forma de ensino articulam as finalidades individuais da educação do homem a um modelo de sociedade, por meio da atividade de quem ensina, de quem aprende, do como se ensina e dos meios utilizados, e contribuem para a manutenção-superação da prática social mais ampla. (DAMIS, 2006, p. 11)

E, nesse sentido, se faz necessário estar atento a compreensão que os professores/as fazem acerca desse movimento de implementação de um currículo escolar. Essa relação se faz bem descrita por Borges Ribeiro, Hunger e Souza Neto (2009, p. 229) quando apontam: “não há como desvencilhar processo ensino-aprendizagem de formação docente uma vez que os questionamentos, crenças, saberes e concepções de mundo estão imbricados nesta relação”. Em sendo assim, me parece justificado a implementação de um estudo em profundidade com vistas a

colher as sutilezas dessa concretude da didática de professores/as de Educação Física.

Em se tratando da educação escolarizada, pautado pela Pedagogia Crítica sugiro que haja de se atentar para o desvelamento de diferentes elementos e interferências criadas justamente com intenção de controlar os rumos do processo de escolarização conforme o que se espera da escola enquanto instituição social. E, tomando como ponto de partida a opção do marco teórico que assumi para esse estudo, recorri a autores que me ajudam a sustentar a perspectiva de romper com uma visão puramente tecnicista e mecanizada para a didática.

Em sendo assim, concordo com Candau (1989) quando sugere que um estudo que se proponha investigar a didática se debruce em olhar para experiências concretas a partir da relação teoria-prática. Para a autora:

Nesta perspectiva, a reflexão didática parte do compromisso com a transformação social, com busca de práticas pedagógicas que tornem o ensino de fato eficiente (não se deve ter medo da palavra) para a maioria da população. Ensaia. Analisa. Experimenta. Rompe com a prática profissional individualista. Promove o trabalho em comum de professores e especialistas. Busca as formas de aumentar e permanência das crianças na escola. Discute a questão do currículo em sua interação com a população concreta e suas exigências, etc. (CANDAU, 1989, p. 21)

Vista sob esse ângulo, entendo que a discussão sobre a didática supera, justamente, a perspectiva técnico-operacional que por muitas vezes a foi atribuída e passa a abranger também o viés de análise crítica da educação e do ensino. Ou seja, avança da concepção da organização do ensino (o que, resumidamente, poderia se associar ao “como fazer”) para a interpretação das alternativas, formas de organizar, implementar e avaliar as práticas sociais envolvidas no âmbito escolar vinculado ao modelo de sociedade vigente (de modo simplificado, associando-se ao “por que” e “para que fazer”).

Deste ponto de vista, a didática, ao significar uma forma de vivenciar a ação da escola para a formação do aluno, segundo uma finalidade social determinada, possui um sentido e um significado que vão além da específica operacionalização do ensino. Pois, na medida em que seu objeto de estudo é uma forma de ensino que busca adequar e preparar o aluno para a vida social, essa forma, além do aspecto técnico-operacional, possui um conteúdo que é determinado pelas condições e necessidades predominantes na prática social mais ampla que a institui. (DAMIS, 2006, p. 22)

Sustento e me valho dessa interpretação para associar a investigação sobre o processo de construção da didática de professores e professoras cotejando-as sob a influência da riqueza de relações macroanalíticas (relações políticas, econômicas e sociais incidindo sobre as escolas, os currículos e seus componentes curriculares) e microanalíticas (incidência e replicação das interferências no cotidiano da escola, seja em seus espaços físicos ou remotos de aulas e, conseqüentemente, nas práticas educativas) estabelecidas na e desde a escola, uma vez que se reconheça essa instituição social enquanto espaço de confluência de culturas e interesses.

Propor investigar a consolidação da didática do ensino da Educação Física a partir da singularidade de um contexto escolar específico visou elucidar, desde o chão dessa escola, os caminhos adotados por professores/as até a concretização de suas práticas educativas, vislumbrando a perspectiva das relações de resistências e embates envolvidos com a implementação vertical de políticas curriculares legitimadas por culturas dominantes que pouco permitem espaços para o protagonismo local a partir de um projeto de mercadorização da educação anteriormente debatidos.

O movimento de intensificação do trabalho docente e o desmonte da coletividade do professorado, são os mecanismos que mais ganham força com a implementação das políticas públicas neoliberais. A educação de mercado sufoca os docentes da escola, desde uma produção dos documentos curriculares oficiais até a implementação de uma gestão empresariais que cobra resultados dos professores, a partir de uma política educativa cada vez mais padronizada, com meta de proporcionar competências e habilidades aos estudantes para adentrar em um mercado de trabalho competitivo e precário. Nesse contexto, o professorado perde a autonomia para selecionar as metodologias, definir seus conteúdos, e buscar suportes teóricos a partir das suas relações com as culturas locais. (MALDONADO; NOGUEIRA, 2021, p. 30)

Nessa intencionalidade que aqui apresento reside ainda a possibilidade de interpretar junto dos professores/as os significados simbólicos e objetivos partilhados no contexto escolar em que atuam através, justamente, dos arranjos para a construção de suas costuras e ajustes didáticos. Pérez Gómez (2004, p. 126) trata dessa perspectiva ao afirmar:

Para compreender a relevância das interações que se produzem no contexto escolar é necessário entender as características desta instituição social em relação com a determinações da política educativa que as diferentes e supostas instâncias administrativas vêm elaborando para acomodar as

práticas escolares com as exigências do cenário político e econômico de cada época e cada lugar.

Ou seja, o estudo aqui apresentado refletiu criticamente sobre o processo de ensino com vistas a interpretar, a partir da sutileza de signos, ritos, símbolos e significados, os motivos que levam os sujeitos a “fazerem o que fazem” na implementação da didática do ensino da Educação Física escolar. Identifico nessa perspectiva o que Rays (2006) afirma: “o que está se preconizando, pois, para a didática, é que na estruturação de seus pressupostos políticos, pedagógicos e científicos, não se ocultem e não se afastem as contradições sociais existentes no interior do currículo escolar” (p. 46), reafirmando, portanto, o caráter político envolvido com a fazer pedagógico cotidiano do professor.

Com isso, essa discussão remeteu, também, a reconhecer as influências que incidem sobre educação institucionalizada no ambiente escolar brasileiro, sobre seus currículos e, no caso desse estudo, especialmente sobre a didática do ensino da Educação Física de professores/as da rede pública de educação. Por isso considere necessário reconhecer a influência hegemônica à qual a Escola e seu sistema curricular está intimamente associada a partir dos projetos e políticas de governo em vigor.

De certa forma, o currículo vincula as formas de falar e raciocinar de determinado grupo aos conhecimentos nele divulgados e ao modo como se organizam para a nossa compreensão. A seleção e hierarquização dos seus conteúdos são feitas por alguém ou por um grupo de pessoas, fato que evidencia a maneira com que seus propositores concebem o que venha a ser conhecimento e o que deve ser aprendido, ou seja, aquilo que se tenciona ensinar (NEIRA; NUNES, 2009. p. 57).

Uma vez que o currículo sirva “como ponte entre teoria e prática, a partir da prática” (LIBÂNEO, 1998, p. 56), reforça-se a relação intrínseca entre a didática e o currículo na constituição do fazer cotidiano da escola a partir da íntima influência de interesses políticos e ideológicos. E que, portanto, a interpretação dos caminhos para a construção da didática do ensino da Educação Física deverá contemplar também estas relações dinâmicas de disputa e movimento.

A característica mais importante da atividade profissional do professor é a mediação entre o aluno e sociedade, entre as condições de origem do aluno e sua destinação social na sociedade, papel que cumpre provendo as condições e os meios (conhecimentos, métodos, organização do ensino) que assegurem o encontro do aluno com as matérias de estudo. Para isso,

planeja, desenvolve suas aulas e avalia o processo de ensino. (LIBÂNEO, 1994, p. 47).

Assim, retomando a compreensão defendida até aqui, ao interpretar a didática desde a concepção dos objetivos, conteúdos, escolhas metodológicas, meios e condições para o desenvolvimento do processo de ensino, é preponderante o reconhecimento do viés da não-imparcialidade nos processos e relações ocorridas no cotidiano da trama escolar. Com isso, superada a concepção exclusivamente instrumental, abre-se espaço para o reconhecimento da perspectiva fundamental da didática incorporando a “multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem e coloca articulação das três dimensões, técnica, humana e política, no centro configurador de sua temática” (CANDAU, 1989, p. 21). Ou ainda, segundo Libâneo (1994, p. 57):

O processo didático, assim, desenvolve-se mediante a ação recíproca dos componentes fundamentais do ensino: os objetivos da educação e da instrução, os conteúdos, o ensino, a aprendizagem, os métodos, as formas e meios de organização das condições da situação didática, a avaliação.

Contrastando com essa composição de fatores e elementos relacionados a intencionalidade e tecitura artesanal do professor no processo educativo, saliento o que Giroux (1997) aponta como uma ameaça aos mesmos professores/as: o crescente desenvolvimento de ideologias instrumentais. A padronização do conhecimento escolar; a desvinculação entre a concepção e a execução de práticas pedagógicas; a desvalorização do potencial crítico e intelectual de professores/as e estudantes são alguns dos elementos cuidadosamente criados a fim de buscar uma administração e controle sobre a instituição social escolar (e, por certo, sobre as práticas dos professores/as).

A racionalização instrumental parece abocanhar as possibilidades de implementação do pensamento crítico nas salas de aula a partir de elaboração curricular pautada na administração e eficiência. Embora o apontamento de Giroux (1997) faça referência a formação de novos professores e professoras, de certo modo entendo que esta é uma relação que pode acabar agindo sobre todo o professorado dado o esgotamento em função das sucessivas demandas a ele remetidas:

Em vez de aprenderem a levantar questões acerca dos princípios que subjazem os diferentes métodos didáticos, técnicas de pesquisa e teorias da educação, os estudantes com frequência preocupam-se em aprender o 'como

fazer', 'o que funciona' ou o domínio da melhor maneira de ensinar um 'dado' corpo de conhecimento. (GIROUX, 1997, p. 159).

E, como não poderia deixar de ser, essa racionalização instrumental e tecnocrática do ensino acaba por influenciar na redução da autonomia do professor para o planejamento, elaboração e implementação do planejamento curricular de seu componente. Recorrendo novamente a Giroux (1997, p. 160): “O que fica claro nesta abordagem é que a mesma organiza a vida escolar em torno de especialistas em currículo, instrução e avaliação, aos quais se reserva a tarefa de concepção, ao passo que os professores/as são reduzidos à tarefa de implementação”. Esse excesso de testes e mensuração de resultados acaba por reduzir o reconhecimento do que, de fato, é importante para a Educação, aspecto comentado por Lüdke (1989, p. 75).

Resultou daí o esfacelamento do processo de ensino, para fins de avaliação, com ênfase inflacionada sobre os resultados contáveis. A contabilidade, aliás, entrou em cheio na educação, através do conceito de responsabilização (accountability) e professores e alunos passaram a ver seu trabalho regido pelas leis da produção.

Recordando a perspectiva de que o ato educativo é, de modo fundamental, uma escolha política em um mundo histórico e socialmente construído (FREIRE, 1987), defendo a materialização de uma pedagogia comprometida prioritariamente com a libertação. Assim, embora as amarras, freios e dificuldades impostas no cotidiano da prática educativa de professores/as, concordo com McLaren (1997, p. 192) quando afirma:

Os teóricos educacionais críticos argumentam que os professores devem entender o papel que a escolarização representa ao unir conhecimento e poder, para usa este papel no desenvolvimento de cidadãos críticos e ativos. A visão tradicional de instrução de sala de aula e aprendizado como um processo neutro, anti-septicamente removido dos conceitos de poder, política, história e contexto, não pode mais ser dignamente endossada.

Assim, analisar a trama escolar enquanto *locus* de intensas relações e interesses sociopolítico-culturais pressupõe desvelar e discutir, progressivamente, a complexa realidade que cerca (e oprime) determinados agrupamentos sociais. Essa compreensão leva ao entendimento de que as culturas escolares necessitam de um exame detalhado e minucioso a fim de interpretar, desde o chão da escola, o que é comum e o que é particular no desenvolvimento cotidiano de suas tramas.

Pensando em um currículo que se proponha emancipador, entendo que, de modo prioritário, sejam consideradas as experiências prévias dos sujeitos com ele envolvidos. Para McLaren (1997), os professores/as deveriam buscar tornar o conhecimento significativo antes mesmo de se tornar crítico para os estudantes. Contudo, a maioria das abordagens de ensino-aprendizagem acabam por focalizar no “conhecimento como um produto isolado e, desprezivelmente, negam o conhecimento e as formas sociais através das quais os estudantes dão relevância às suas vidas e experiências” (MCLAREN, 1997, p. 249).

Pérez Gómez (1998) sugere, então, que a organização das práticas de ensino voltadas ao compromisso com uma reconstrução racional e consciente dos conhecimentos e das ações dos estudantes resultará em uma profunda transformação dos modos rotineiros de ensinar e aprender. Portanto, se não existe neutralidade na materialização das ações do professor e elas se fazem estabelecidas em uma escola que não deve ser guiada pela lógica depositária, sugiro que os sujeitos possam assumir diferentes posicionamentos frente as demandas que incidem diretamente no planejamento, articulação e efetivação de suas práticas educativas.

Para tal, procurando me afastar de considerações prévias, vislumbrei a possibilidade da manutenção do *status quo* dos interesses da ordem dominante agindo sobre escola ou a resistência a essa ordem social, política e econômica vigente. Eximindo um possível caráter redentor, importante destacar que, para Pérez Gómez (1998), a igualdade de oportunidades não deve ser um objetivo ao qual a escola se propõe, mas “o desafio educativo da escola contemporânea é atenuar, em parte, os efeitos da desigualdade e preparar cada indivíduo para lutar e se defender, nas melhores condições possíveis, no cenário social” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 24). E que isso passa por ressignificar as práticas educativas dos professores/as desde uma dialogicidade fraterna entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, convém retomar que minha interpretação sobre a didática faz relação direta com a compreensão objetivos, conteúdos, escolhas metodológicas, meios e condições relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem. E é desde o alicerce teórico da Pedagogia Crítica que pretendo olhar para o fenômeno que me proponho investigar e apresento nesta Tese de Doutorado pautado pela análise crítica do ato de ensinar e aprender.

2.4 A DIDÁTICA NA E DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA REVISÃO EM BASES DE DADOS NACIONAIS

Com o intuito de traçar um panorama acerca da produção de conhecimento sobre o tema da “Didática da Educação Física escolar”, optei, logo no estabelecimento do corpo teórico que sustentou esse trabalho, por fazer uma busca em duas bases de dados nacionais (Portal de Periódicos CAPES e SciELO), bem como em revistas científicas com estrato A2 até B5, anexadas ao *Qualis* na Área 21 da CAPES disponível apenas em língua portuguesa, visto que a intenção era situar o fenômeno investigado no contexto escolar brasileiro.

Reconhecendo a temporalidade do estudo acadêmico, essa revisão do estado da arte sobre a didática na e da Educação Física escolar em base de dados nacionais ocorreu no ano de 2021. A partir da combinação dos termos de busca “didática” e “Educação Física escolar”, associados entre si a partir da expressão *AND* e escritos entre aspas, foram obtidos 157 resultados totais, sendo 39 no Portal de Periódicos, cinco no SciELO e 113 nos *websites* das revistas científicas. As buscas foram realizadas no final do mês de fevereiro de 2021 e revisada no princípio de março do mesmo ano.

Refinando os achados, cheguei a 41 artigos, com os quais realizei o cruzamento entre as bases de dados e as revistas designadas a fim de apontar a possível ocorrência de repetição do mesmo texto em dois ou mais locais pesquisados. Nessa etapa, constatei que cinco artigos se duplicavam entre as bases Portal de Periódicos CAPES e SciELO e outros oito textos constavam nessas bases de dados e nos *websites* das revistas. Permaneci, portanto, com os 5 textos encontrados no SciELO, 11 textos do Portal de Periódicos, além de outros 12 textos localizados diretamente nos *websites* das revistas, conforme melhor apresento no quadro a seguir:

Base Consultada	"Didática" AND "Educação Física escolar"	Selecionados	Cruzamento (descarte)	Artigos para análise
Portal de Periódicos	39	16	5 (5)	11
SciELO	5	5	5 (0)	5

Revistas Científicas	113	20	8 (8)	12
	157	41		28

Quadro 1. Levantamento, cruzamento e seleção dos artigos para análise sobre a Didática da Educação Física escolar. Pesquisa realizada entre 20 e 22/02/2021. Fonte: o próprio autor.

A definição das revistas científicas selecionadas foi pautada por: revistas com produção completa em língua portuguesa; revistas com *websites* para a realização de busca por produções; e revistas com escopo de produções relacionadas com a temática da Educação Física escolar. Novamente: a intenção residia na localização da produção veiculada junto a área 21.

Dito isso, no quadro abaixo apresento os resultados e refinamento em cada revista consultada durante o processo de busca:

Estrato	ISSN	Revista	"Didática" AND "Educação Física escolar"	Selecionados
A2	0104-754X	MOVIMENTO (UFRGS)	18	3
B1	0101-3289	REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE	0	4
B1	1981-4690	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE	2	2
B1	0103-3948	REVISTA DA EDUCAÇÃO FÍSICA (UEM)	11	3
B2	0100-1574	CADERNOS DE PESQUISA (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS)	1	0
B2	2175-8042	MOTRIVIVÊNCIA (FLORIANÓPOLIS)	8	0
B2	1980-6183	PENSAR A PRÁTICA (ONLINE)	46	4
B2	0103-1716	REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIA E MOVIMENTO	6	0
B4	1676-2533	CADERNO DE EDUCAÇÃO FÍSICA (UNIOESTE)	4	0
B4	2318-5104	CADERNO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE	4	0

B4	1517-6096	CORPOCONSCIÊNCIA	7	3
B4	1983-6643	EDUCAÇÃO FÍSICA EM REVISTA (BRASÍLIA)	1	0
B5	2175-3962	CADERNOS DE FORMAÇÃO RBCE	3	1
B5	2446-9467	REBESCOLAR	2	0
			113	20

Quadro 2. Produção em revistas científicas nacionais. Levantamento realizado entre 20 e 22/02/2021. Fonte: o próprio autor.

Convém salientar que, no caso da Revista Brasileira de Ciências do Esporte, embora a combinação dos termos não tenha gerado resultados, constatei a ausência de um artigo reconhecidamente associada a discussão sobre a didática da Educação Física escolar brasileira (CAPARROZ; BRACHT, 2007). A partir disso, optei por buscar na edição do referido artigo as produções constantes e acabei me deparando com outras 4 produções associadas a perspectiva de busca. Reside nesse ponto uma fragilidade e possível crítica na eficácia do processo de revisões em bases de dados nacionais.

Portanto, uma vez descrito o processo de busca e escolhas metodológicas empreendidas, espero ter apresentado brevemente os caminhos, conflitos e escolhas adotados para o levantamento, análise inicial, cruzamento, descarte e seleção final dos artigos que apresento desta revisão. E, portanto, na próxima seção busco esmiuçar a análise acerca da produção de conhecimento sobre o didática da Educação Física escolar.

2.4.1 EM DISCUSSÃO: A ANÁLISE SOBRE A DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR A PARTIR DO ESTUDO DE REVISÃO

De modo inicial, destaco que a interpretação de como a didática da Educação Física escolar é contemplada em produções nacionais possibilitou estabelecer a seguinte categorização dos textos selecionados: uma categoria que denominei “propostas e relatos”, contendo artigos que descrevem pesquisas e/ou experiências de professores e professoras de Educação Física escolar associados ao campo da

Didática e em uma perspectiva que interpreto de escritos do “como fazer”; e outra categoria denominada “reflexões e revisões”, contendo artigos que tratam de conceituar e/ou contextualizar sobre a “didática da Educação Física escolar” em uma perspectiva de associação “o que fazer” ou “por que fazer”.

Desde já reitero a não intencionalidade de estabelecer qualquer perspectiva binária para a compreensão sobre a produção de conhecimento, muito menos a de reforçar uma possível desarticulação teórico-prática para os saberes produzidos no campo da Educação Física escolar. Essa foi a forma que entendi adequada para interpretar os achados sugeridos pela busca que estabeleci a partir da intencionalidade da mesma, dos termos utilizados e das bases consultadas.

E, em sendo assim, apresento no quadro a seguir as categorias de análise e os textos selecionados:

Categoria “propostas e relatos” (12)	Categoria “reflexões e revisões” (16)
A experiência do <i>sports education</i> nas aulas de Educação Física: utilizando o modelo de ensino em uma unidade didática de futsal.	Didática da Educação Física escolar e o processo lógico de apreensão do saber.
A queimada e suas variações: indicativos para uma prática participativa na Educação Física escolar.	“Uma luta contra moinhos de vento”: concepções de jogo em 8 propostas curriculares brasileiras de Educação Física pós LDB/1996.
Atividades circenses na Educação Física: transformando a escola em picadeiro.	Educação Física Escolar: o currículo como oportunidade histórica.
Proposta de unidade didática acerca das práticas corporais de aventura, trilhas interpretativas, Educação Física escolar e tecnologias de informação e comunicação (TIC).	A significação nas aulas de Educação Física: encontro e confronto dos diferentes “subúrbios” de conhecimento.
O atletismo escolar: proposta de organização de aulas a partir da proposta crítico-emancipatória e didática comunicativa.	Contribuições teóricas para uma didática comunicativa na Educação Física escolar.
Atitudes cooperativas de docentes em aulas de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental	Didática comunicativa: contribuições para a legitimação pedagógica da Educação Física Escolar.
Corpo, aprendizagem e cultura de movimento: uma experiência do conteúdo jogo nas aulas de Educação Física do IFRN.	Distanciamentos e aproximações entre a Educação Física escolar e as propostas pedagógicas críticas: o caso da teoria crítico-emancipatória e didática comunicativa.

O ensino do futsal escolar a partir do <i>Sport Education Model</i> .	Didática da Educação Física Brasileira: uma compreensão da produção científica.
Participação de meninas no <i>Fútbol Callejero</i> : intervenção na Educação Física Escolar.	Educação Física escolar: estado da arte e direções futuras.
Possibilidades didáticas nas aulas de Educação Física: o conteúdo “exercício físico e saúde” no ensino médio.	O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física.
Didática da Educação Física e inclusão.	Por uma didática da possibilidade: implicações da fenomenologia de Merleau-Ponty para a Educação Básica.
O futebol de seis "quadrados" nas aulas de Educação Física: uma experiência de ensino com princípios didáticos da abordagem crítico-emancipatória.	“Alinhamento Astral”: O Estágio Docente na Formação do Licenciado em Educação Física na ESEF/UFRGS.
	A transposição didática na Educação Física escolar: a reflexão na prática pedagógica dos professores em formação inicial no estágio supervisionado.
	O desafio didático da Educação Física escolar: planejar, ensinar, avaliar.
	A transposição didática na Educação Física escolar: o caminho formativo dos professores em formação inicial.
	O desafio didático da Educação Física escolar: o tempo e o lugar da didática na formação inicial.

Quadro 3. Artigos categorizados segundo viés das categorias de análise. Fonte: o próprio autor.

Analisando os dois vieses de categorização emergidos a partir da seleção dos textos aqui apresentados, entendo que, de um lado, a produção de conhecimento sobre a didática da Educação Física escolar apresenta estudos que se propõem a discutir possibilidades, alternativas e/ou experiências relacionadas ao cotidiano das escolas. Nessa opção de abordagem, pode-se remeter ao entendimento de relatos ou escritos associados ao processo de “como fazer”; o que, em alguns momentos, pode levar a uma redução reflexiva sobre o processo de construção didática, embora diferentes motivos (escopo das revistas, número de caracteres disponíveis, dentre outros) possam levar os autores a assumirem o posicionamento de focalizar de modo prioritário no ensino dos conteúdos.

Por outro lado, entendo que outros artigos se posicionam por intermédio de uma análise reflexiva ou de revisão acerca da didática da Educação Física escolar. Nesses textos, é possível diferentes formatos de sustentação teórico-metodológica para percorrer a discussão sobre o fenômeno e, em função disso, aponto para a intenção de apresentar elementos do que estamos chamando por "o que fazer" e/ou "por que fazer". Embora se tenha a utilização de opções teórico-metodológicas distintas, nessa categoria de textos há, com maior clareza, uma exposição dos marcadores conceituais que sustentam os escritos.

Iniciando a discussão pela primeira categoria de análise (Propostas e Relatos), por certo, chama atenção a significativa quantidade de artigos relacionados direta ou indiretamente a "conteúdos" da Educação Física escolar, com os 12 textos alocados. De modo mais específico, apresentamos esses achados da seguinte maneira: Esporte (MEDEIROS, F. 2007; IORA, J.; MARQUES, C. 2013; TAHARA, A.; DARIDO, S. 2015; VARGAS, T. *et. al.* 2018; LOPES, F.; CARLAN, P. 2020; OLIVEIRA, M.; GRIFONI, T.; VAROTTO, N. 2020); Jogos (BATISTA, A.; OLIVEIRA, I; MELO, J. 2012; OLIVEIRA, S. *et. al.*, 2019); Atividades Circenses (ZANOTTO, L.; SOUZA JUNIOR, O. 2016); Exercício Físico/Saúde (SAMPAIO, J.; NASCIMENTO, P. 2019); Atividades Cooperativas (SILVA, S; BRANDL NETO, I. 2015); Inclusão (FALKENBERG, A. DREXSLER, G.; WERLE, V., 2007).

Importante ressaltar que textos envolvendo o conteúdo esporte evidenciaram a perspectiva de sugestão dos autores alocarem a didática da Educação Física escolar desde uma perspectiva de relatos de experiências produzidas no cotidiano de escolas. Foram reconhecidos textos associados às modalidades de futebol (MEDEIROS, F. 2007; OLIVEIRA, M.; GRIFONI, T.; VAROTTO, N. 2020), futsal (VARGAS, T. *et. al.* 2018; LOPES, F.; CARLAN, P. 2020), atletismo (IORA, J.; MARQUES, C. 2013) e esporte de aventura (TAHARA, A.; DARIDO, S. 2015). Nesse sentido, julgo significativo percorrer os enlaces que envolvem a incorporação do conteúdo ao componente curricular, sobretudo, no reconhecimento da repercussão do esporte contemporâneo, seja pelo viés midiático, pelos processos histórico-sociais envolvidos com a cultura esportiva, pelo espaço central na formação acadêmica dos professores/as de Educação Física ou ainda pelas relações de poder que garantem sua legitimação e controle hegemônico.

Optei, então, por analisar as etapas relacionadas aos procedimentos metodológicos empregados nos estudos a fim de buscar elementos que apontassem

para as opções de marcadores teóricos que sustentavam as experiências relatadas nos artigos. Desse modo, dos 12 textos selecionados na primeira categoria de análise, identifiquei que em cinco deles havia clara e manifestada adoção de teorias conceituais para tratar sobre a didática da Educação Física e que, portanto, em outros sete essa discussão teórica não ficou evidenciada. Destaco desses marcos conceituais: a abordagem Crítico Emancipatória (MEDEIROS, F. 2007; IORA, J.; MARQUES, C. 2013), a Didática Comunicativa (IORA, J.; MARQUES, C. 2013), além de metodologias de ensino de esportes (VARGAS, T. *et. al.* 2018; LOPES, F.; CARLAN, P. 2020; OLIVEIRA, M.; GRIFONI, T.; VAROTTO, N. 2020), embora explorados em um menor exercício reflexivo durante a escrita dos textos.

No tocante aos níveis de ensino relacionados com as propostas e relatos apresentados, sete estudos foram estabelecidos com turmas do Ensino Fundamental (FALKENBERG, A. DREXSLER, G.; WERLE, V., 2007; MEDEIROS, F. 2007; SILVA, S.; BRANDL NETO, I. 2015; ZANOTTO, L.; SOUZA JUNIOR, O. 2016; OLIVEIRA, S. *et. al.*, 2019; LOPES, F.; CARLAN, P. 2020; OLIVEIRA, M.; GRIFONI, T.; VAROTTO, N. 2020); quatro estudos com turmas de Ensino Médio (BATISTA, A.; OLIVEIRA, I.; MELO, J. 2012; TAHARA, A.; DARIDO, S. 2015; VARGAS, T. *et. al.* 2018; SAMPAIO, J.; NASCIMENTO, P. 2019); e um estudo com acadêmicos de Educação Física (IORA, J.; MARQUES, C. 2013), embora voltado para a implementação prática com turmas de Ensino Fundamental. Certamente, diante do exposto, o ponto relevante de questionamento é o fato de que nenhum estudo tematizou as relações envolvidas com turmas de Educação Infantil e didática da Educação Física.

Analisados dessa forma, a interpretação dos artigos categorizados como “propostas e relatos” evidenciou uma maior ocorrência em apresentar de modo central os conteúdos a partir de uma discussão desde propostas de implementação de sequências didáticas. Ou seja, os conteúdos constam como figura central dos artigos, sendo a didática um quesito periférico dos escritos e sem, necessariamente, maior aprofundamento sobre o marcador teórico que baliza sua posição argumentativa. Além disso, em alguns momentos, constatei uma quase justaposição entre a interpretação de didática e conteúdos de ensino, fato, por certo, que minimiza as possibilidades de discussão teórica e reflexiva.

Parece, pois, que os artigos localizados nessa categoria de análise focalizaram suas lentes para a etapa de ensino do processo de ensino-aprendizagem, representada de maneira abreviada exclusivamente no “como fazer”. Nesse sentido,

caracterizo esse viés recorrente em estudos da área como uma herança do período de cientifização, desde os anos 1970.

A “onda” cientificista na Educação Física, nas décadas de 1960 e 1970, provocou uma desvalorização da discussão propriamente pedagógica e simultaneamente acentuou a dissociação entre essa e a didática, entendida como a “prática”, no sentido de oferecer respostas a respeito do como fazer, como ensinar, como treinar. (CAPARROZ; BRACHT, 2007, p. 24)

Evidente, considero por certo que ao me debruçar sob a análise de artigos científicos, devo levar em conta que, por diferentes fatores (limite de caracteres; de páginas; escopo da revista; para citar alguns), podem remeter os autores a proporem um recorte de seus escritos, fato que impossibilita reflexões densas e detalhadas. Contudo, a partir da interpretação que realizei do levantamento e das opções adotadas para tal, destaco dessa primeira categoria de análise alguns elementos que nos permitem responder ao questionamento que rege o presente estudo de revisão:

1. em uma parcela da produção de artigos a didática da Educação Física escolar é abordada por um viés que podemos associar à perspectiva técnico-instrumental; os conteúdos de ensino, sobretudo o conteúdo Esporte, sustentam boa parte de textos que se propõem a discutir sobre didática no subcampo Educação Física escolar;
2. em alguns momentos, textos que apresentam propostas de sequência didáticas não deixam claro quais suas opções teóricas para discutir o tema; e, finalmente, dessa categoria emerge uma maior incidência de estudos situados no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, bem como nenhum estudo associado à Educação Infantil;

Passo seguinte, na segunda categoria de análise (reflexões e revisões) foram selecionados 16 textos e, como ponto inicial, destaca-se maior vigor nas discussões teórico-metodológicas para o campo da didática em uma perspectiva que denota pensar no processo de construção articulada dos saberes que transitam desde as aulas do componente curricular. Assim, articulando ambas as categorias sugeridas, conforme apontamos “propostas e relatos” associando-se ao “como fazer”, por sua vez, compreendo “reflexões e revisões” se envolvendo no “o quê?” ou “por que fazer?”.

Nessa lógica, Didática Comunicativa (BOSCATTO, J.; KUNZ, E. 2007; BOSCATTO, J.; KUNZ, E. 2009; MORSCHBACHER, M.; MARQUES, C. 2013), transposição didática (MARTINY, L.; GOMES DA SILVA, P. 2014), artigos de revisão (CARLAN, P.; DOMINGUEZ, S.; KUNZ, E. 2009; BETTI, M.; FERRAZ, O.; DANTAS, L. 2011; GRILLO, R.; NAVARRO, E.; RODRIGUES, G. 2020), Fenomenologia (BETTI, M. *et. al.* 2007), Materialismo Histórico (SOUZA, M. 2007), foram, dentre outras, opções de abordagem sugeridas pelos autores para estabelecer suas discussões acerca da didática dentro do subcampo Educação Física escolar.

E aqui surge um dos elementos que levou a estabelecer ambas as categorias de análise sugeridas para a revisão sobre a produção de conhecimento: a explicitação dos marcadores e as opções teórico-metodológicas que sustentavam esses marcadores. Reitero que nesta escolha não reside intenção de valorar qual conhecimento é “mais importante” em se tratando de produções acadêmico-científicas, mas sim estabelecer uma possibilidade de interpretar os achados.

Inicialmente, portanto, destaca-se a complexidade e multiplicidade de abordagens identificadas sobre a “Didática da Educação Física escolar”. Nesse sentido, embora sustentados por pressupostos ou marcos teóricos distintos, reconheço semelhança no que envolve a preocupação em superar o reducionismo técnico-instrumental para o campo da didática da Educação Física escolar.

A didática “pensada” não pode se contentar em ser um mero acréscimo de conhecimentos científicos que se impõem sobre a didática “vivida”, entendida esta última como a didática vivenciada no cotidiano da prática educativa, por professores/as e alunos/as em diversos ambientes pedagógicos (BETTI *et. al.*, 2009. p. 52).

Assim, como marcador significativo de nossa análise, destaco uma recorrente discussão relacionada à dicotomia teoria x prática que, ao que parece, ainda perdura nas discussões envolvidas com a didática. Essa perspectiva esteve localizada, de um modo ou de outro, nos textos desta categoria de análise.

Contrariamente ao “esvaziamento teórico” e/ou ao “praticismo inconsequente”, apresentados como tendências na formação de professores de Educação Física e legitimados, inclusive, pelos próprios ordenamentos legais que a regulam hodiernamente, salienta-se aqui a importância da articulação entre teoria e prática. (MORSCHBACHER, M.; MARQUES, C. 2013. p. 159)

Nesse sentido, em dois estudos desde experiências relacionadas com estágios supervisionados, a articulação sobre a discussão entre teoria e prática focalizou na importância do movimento reflexivo acerca do processo de ensino-aprendizagem (NUNES; FRAGA, 2006; BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2020). Ao movimento de aproximação entre teoria e prática constatou-se outro ponto explorado pelos artigos situados nesta categoria: o espaço reflexivo associado ao fazer pedagógico. De certo modo, essa discussão acaba permeando todos os textos alocados nesta categoria, o que identifico como um segundo elemento que visa delinear a produção de conhecimento sobre a didática da Educação Física escolar em bases de dados nacionais.

Sistematizar e problematizar são processos típicos do fazer escolar e, portanto, merecem reconsideração para não ficarem sucumbidos num jogo semântico inócuo ou se assentar na luminosidade dos *slogans* da retórica pedagógica. [...] Temos observado, por vezes, a simples reprodução da cultura corporal não escolar na cultura escolar (CORREIA, 2016, p. 833)

Por esse ângulo, a possibilidade de reivindicar subsídios para a constituição da prática pedagógica através do exercício reflexivo é um caminho trilhado pelos textos inseridos nesta categoria de análise e visa apontar para o rompimento com um viés puramente instrumental do fazer docente. Daí decorre uma aproximação com a perspectiva de um processo de ensino voltado para o viés emancipatório dos sujeitos envolvidos com os processos educativos.

Reconheceu-se ainda, uma crítica à hegemonia vigente na grande área da Educação Física, exemplificada por Boscatto e Kunz (2007) com o reconhecimento da hipertrofia das perspectivas esportivizantes, higienistas ou ainda com modismos passageiros em detrimento da implementação de um processo de ensino-aprendizagem comprometido com a formação autônoma e crítica dos sujeitos.

Entretanto, percebe-se que as práticas pedagógicas da Educação Física, atualmente, têm-se legitimado sob uma perspectiva teórico-metodológica centrada em um padrão funcionalista. Diante disso, alguns discursos com o apoio da mídia e de outras instituições que atuam na manutenção do *status quo* tendem a “sustentar” as práticas da Educação Física sob diferentes primas. (BOSCATTO; KUNZ, 2007. p.103)

E daqui emerge o terceiro elemento identificado na abordagem proposta pelos textos: o professor como autor de sua prática e não como reproduzidor de proposições que desconsideram, justamente, a riqueza das relações produzidas nas

singularidades dos cenários escolares. Essa constatação nos permite estabelecer uma diferenciação significativa entre as categorias que estabelecemos, sob forma de analisar os achados produzidos por nossa revisão nas bases e revistas consultadas. Desse modo, seleciono, como exemplo ilustrativo dessa interpretação, os seguintes trechos.

Identificar-se como um sujeito histórico – e por isso mesmo construtor da própria sociedade em que está inserido – induz à compreensão de que é possível ressignificar também algumas práticas da Educação Física Escolar que carecem de legitimidade pedagógica. (BOSCATTO; KUNZ, 2009 p. 194)

Assim, entendemos que o professor não deve aplicar teoria na prática e, sim, (re)construir (reinventar) sua prática com referência em ações/experiências e em reflexões/teorias. É fundamental que essa apropriação de teorias se dê de forma autônoma e crítica, portanto, como ação de um sujeito, de um autor. (CAPARROZ, F.; BRACHT, V. 2007. p. 27).

Em vista disso, da segunda categoria de análise emergiram os seguintes pontos que nos permitem responder ao questionamento proposto pela revisão:

- 1) para além das opções teórico-metodológicas, a dicotomia teoria x prática é elemento central dos estudos dos artigos posicionados nesta categoria de análise; há, claramente, um esforço reflexivo e potente como possibilidade de romper com um modelo tecnicista e instrumentalizado para a didática da Educação Física escolar, apontando para a importância de focalizar no fazer pedagógico do professor;
- 2) e que, assim, sugere a autonomia do professor para (re)construir a didática, associando-a aos elementos envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem a partir da materialização possível em suas práticas educativas cotidianas no ambiente escolar.

Deste modo, refutando uma possível hierarquização de mais-valia do conhecimento ou ainda um binarismo interpretativo da relação teoria-prática, sugiro a necessidade de revisão e atualização da compreensão teórica sobre o campo da “Didática da Educação Física escolar” com vistas a superar a superficialidade conceitual. Essa discussão sobre a didática da Educação Física escolar poderia, inclusive, justamente imbricar marcadores teóricos com a prática docente propriamente dita.

Recorrendo novamente a Borges Ribeiro, Hunger e Souza Neto (2009, p. 234), compreendemos que “o fato de entender a didática apenas no sentido geral não anula a articulação entre as dimensões pedagógica, técnica, humana e política em sua prática profissional.” Nesse sentido, indubitavelmente, me parece importante o reforço na perspectiva de autoria dos professores e professoras para forjarem criticamente suas práticas educativas, aspecto já mencionado por Maldonado e Nogueira (2020, p. 53):

É preciso estimular, cada vez com mais intensidade, que os educadores e as educadoras aprendam a dizer a sua própria palavra na organização das suas experiências educativas, inspirados pelos princípios ético-crítico-políticos que visam a diminuição das injustiças sociais.

Com isso, passo a delinear aquilo que essa Tese de Doutorado projetou como construção teórico-crítica: a partir da empiria de uma etnografia a proposição de refletir sobre visões mecanizadas e críticas para a didática da Educação Física de uma cultura escolar singular. Deste modo, no próximo capítulo discuto a perspectiva de uma aproximação e alinhamento da Pedagogia Crítica com uma Educação Física escolar crítica.

2.5 EM DEFESA DE UMA TESE: DA PEDAGOGIA CRÍTICA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR CRÍTICA

Ao se analisar o sistema de ensino brasileiro e a incorporação da Educação Física ao corpo de saberes produzidos desde o ambiente escolar nos seus mais diferentes componentes, sabe-se que, gradualmente, apenas na segunda metade do século XIX o componente curricular passa a ser implementado. Durante esse processo de implementação e consolidação enquanto componente curricular, é possível identificar múltiplas abordagens e vertentes didático-pedagógicas assumidas pela Educação Física conforme a concepção para função da escola vigente e dominante.

Quero frisar com isso o reconhecimento da organização curricular a partir da íntima influência de interesses e disputas por poder e legitimidade em constante transformação. Importante reconhecer então que, para além das concepções e métodos de ensino, a Educação Física escolar se vê ao longo de sua configuração

atendendo a objetivos e finalidades influenciados por momentos histórico-sociais distintos. Assim, para Neira e Nunes (2009, p. 57):

De certa forma, o currículo vincula as formas de falar e raciocinar de determinado grupo aos conhecimentos nele divulgados e ao modo como se organizam para a nossa compreensão. A seleção e hierarquização dos seus conteúdos são feitas por alguém ou por um grupo de pessoas, fato que evidencia a maneira com que seus propositores concebem o que venha a ser conhecimento e o que deve ser aprendido, ou seja, aquilo que se intenciona ensinar.

Refletir sobre a implementação e consolidação dos processos de escolarização pautados pelos currículos escolares deve permitir o exame detalhado da cultura intercambiada nas instituições de ensino, uma vez considerado os meios, condições e realidade concretas em que se estabelece. Para Sácristan (2000), deve-se considerar o currículo como projeto historicamente condicionado vinculado a sociedade dominante vigente e que, a partir de suas forças, incidem e se reproduzem sobre essa mesma sociedade. Nesse sentido, ideias e práticas interagem constantemente e devemos constantemente colocá-las em análise e discussão.

Submeter nossas atividades diárias enquanto educadores a exame político e econômico rigoroso, ver a escola como parte de um sistema de mecanismos de reprodução cultural e econômica, não consiste apenas em desafiar as práticas educacionais dominantes. Se fosse “apenas” isso, então não poderíamos talvez mudar essas práticas por meio do treinamento de professores, de melhores currículos e assim por diante. (APPLE, 1982, p. 23)

Se aspirada a justiça social e o compromisso com os mais vulneráveis, para Apple (1982), mais do que o reparo da máquina social, é preciso reestruturar as instituições a partir do reordenamento do contrato social. Ou seja, é preciso firmar compromisso com a mudança social.

E, em se tratando do ambiente escolar, a interpretação crítica deve, constantemente, confrontar e expor as contradições produzidas pelos projetos de educação estabelecidos. “O poder econômico e cultural está se centralizando cada vez mais em grandes corporações, que são menos sensíveis às necessidades sociais que ao lucro” (APPLE, 1982, p. 24).

Assim, uma vez que se estabeleça uma rigidez normativa e orientadora que regule a implementação dos currículos escolares remetendo aos professores/as o mero papel de reprodutor de um currículo exportado de um ambiente que pouco

considera essa cultura que ocorre dentro dos limites dos muros das escolas e redigido por “especialistas”, limita-se a possibilidade interventiva e flexível que se espera de um currículo progressista. É nesse ponto que vejo germinar a possibilidade de discutir o espaço para uma Educação Física escolar crítica.

Para Sácristan (2000, p. 145), a investigação sobre as práticas educativas a partir da contemplação “dos conceitos, processos e práticas que se entrecruzam no currículo” permitem estabelecer uma relação mais aproximada com os problemas que incidem sobre a ação da escola e que repercutem no fenômeno de escolarização. Para Giroux (1997), ao discutir possíveis críticas para essa caracterização tradicional de currículo, indica:

A partir desta perspectiva, os novos críticos argumentam a favor de uma reavaliação completa do relacionamento entre currículo, escolas e sociedade. Esta reavaliação concentra-se em dois grandes inter-relacionamentos. Por um lado, o foco é o relacionamento entre as escolas e sociedade dominante. O foco aqui é basicamente político e ideológico, e tem por ênfase destacar como as escolas funcionam para reproduzir, tanto no currículo formal quanto no currículo oculto, as crenças culturais e relacionamentos econômicos que sustentam a ordem social mais ampla. Por outro lado, o foco é sobre como a própria textura dos relacionamentos cotidianos em sala de aula geram diferentes significados, restrições, valores culturais e relacionamentos sociais. Subjacente a estas duas preocupações, está um interesse profundamente arraigado no relacionamento entre significado e controle social. (GIROUX, 1997, p. 48).

Aqui estabeleço a aproximação entre a discussão do currículo e a didática materializada nos componentes curriculares. E busco interpretar essa relação, sobretudo, a partir da materialização do processo de ensino-aprendizagem desde o momento de seu planejamento até sua efetivação e implementação prática.

Recorrendo novamente a Sacristán (2000, p. 123), concordo que faça necessário olhar para o ensino não como “atividade instrumento para fins e conteúdos pré-especificados antes de empreender a ação, mas como prática, na qual esses componentes do currículo são transformados e o seu significado real torna-se concreto para o aluno/a.”. Por isso da defesa do processo investigativo aqui apresentado: estudar, desde a realidade concreta de uma escola, ou seja, junto de alguns professores/as a construção da didática para o ensino da Educação Física escolar.

E, como não poderia deixar de ser, o currículo se faz constituído a partir do ordenamento de forças e interesses que estabelecem a natureza do conhecimento

selecionado e distribuído pela escola, discussão já estabelecida anteriormente ao tratarmos das funções desempenhadas pelas instituições sociais. Ou seja, o currículo também assume uma função social do que se espera para o processo de escolarização e, por certo, visa incidir na materialização da prática educativa do professor, aqui associando-se a didática que o mesmo estabelece.

Nesse projeto, a função social do currículo é ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica. Para desenvolvê-la, apropria-se do conhecimento científico, confrontando-o com o saber que o aluno traz do seu cotidiano e de outras referências do pensamento humano: a lógica, as atividades do aluno, as relações, entre outras. (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p.29).

Uma vez que o sistema escolar esteja organizado para atender interesses sociais, sobretudo de uma pequena parcela da população que detém o controle de um projeto excludente, faz-se necessário que investigue os mecanismos que buscam regular a distribuição do conhecimento. Um projeto de escolarização preocupado com os interesses das camadas populares deve comprometer-se com a compreensão da realidade social que é contraditória e complexa. E entendo esse movimento reflexivo intimamente associado a uma perspectiva crítica dos professores/as de Educação Física ao se debruçarem para refletir sobre sua própria prática.

Assim, nesse momento busco me aproximar do que o título desta seção comunica: uma aproximação entre marco teórico da Pedagogia Crítica que me trouxe até aqui e a transposição para uma discussão com o que a Educação Física escolar crítica produz a partir de arcabouços teórico-conceituais inter-relacionados.

Nesse sentido, cabe lembrar brevemente que em meados da década de 1980 o modelo esportivista que vigorava começa a sofrer crítica pela valorização excessiva do desempenho como objetivo da Educação Física na escola. Esse é o período que marca o surgimento do Movimento Renovador da Educação Física e de onde o viés crítico para a vigorar em análises e discussões produzidos neste e em outros momentos históricos da Educação Física, bem como o rompimento com o paradigma esportivista e da aptidão física nas aulas.

Recorrendo a Machado e Bracht (2016, p.850):

Pode ser entendido como um movimento de caráter “inflexor”, dado ter representado um forte e inédito esforço de reordenação dos pressupostos orientadores da Educação Física, como, por exemplo, “colocar em xeque”, de maneira mais intensa e sistemática, os paradigmas da aptidão física e

esportiva que sustentavam a prática pedagógica nos pátios das escolas. A despeito das diferenças internas ao próprio Movimento, pode-se dizer que, naquilo que concerne ao seu segmento crítico ou “revolucionário”, destaca-se o fato de a Educação Física (EF) absorver e participar do debate sobre as teorias críticas da educação que se desenvolvia no campo mais geral da Educação no Brasil. (Grifos dos autores).

Essa vertente associada puramente as questões fisiológicas do homem que ainda perdura e tem relevância hegemônica dentro da área “tem contribuído historicamente para a defesa dos interesses da classe no poder, mantendo a estrutura da sociedade capitalista” (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 37). O que se passa a defender, portanto, não é a ausência dos elementos técnicos e táticos presente nas aulas de Educação Física, mas o deslocamento de suas funções centralizadoras enquanto definidores dos conteúdos de aprendizagem.

A cultura corporal passa a ser compreendida enquanto resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela sociedade e que deveriam ser tematizados e reconstruídos a partir da dinâmica escolar.

Nesse contexto, as teorizações curriculares críticas apontaram que a escola não é neutra à sociedade; deve problematizar a realidade com a intencionalidade de transformá-la, deixando de ser um aparelho ideológico do estado; o currículo deve enxergar o aluno como sujeito do processo de ensino-aprendizagem, na perspectiva de proporcionar uma formação emancipadora; a pedagogia crítica compreende que o estudante também é produtor de cultura, deixando claro que a ciência moderna não deve ser o único conhecimento válido na escola; e a prática pedagógica não pode velar as relações de poder existentes na sociedade, principalmente aquelas voltadas para as questões econômicas. (MALDONADO; NOGUEIRA, 2021, p. 28).

Portanto, é desde o Movimento Renovador que a Educação Física escolar passa a se preocupar com a proposição de um modelo que refute o caráter puramente utilitarista e mecanizado das práticas corporais, sobretudo, voltado a superação das desigualdades e contradições sociais. Recorrendo novamente a Machado e Bracht (2016, p.850), “um dos elementos constitutivos do MREF foi a incorporação de outros pressupostos balizadores para sua fundamentação (as humanidades), o que permitiu à disciplina o ‘estranhamento’ necessário para a revisão de suas práticas”.

Para além de uma aprofundada rememoração histórica, entendo que deva muito mais me valer dessa retrospectiva do viés crítico associando ao componente curricular para exaltar outros movimentos que buscaram o engajamento para com a renovação teórico-prática da Educação Física na escola com um processo de reflexão

sobre a hegemonia no pensamento pedagógico e científico da área. Na esteira dessa construção temporal, as abordagens Crítico-superadora e Crítico-emancipatória também ofereceram suas contribuições para o debate sobre temas preocupados com justiça social e com a produção crítica de conhecimentos desde o chão das escolas. Ponto comum, o rompimento com um caráter autoritário e domesticador das práticas envolvidas com a cultura corporal.

Essa perspectiva crítica que passou a se pulverizar a partir dos movimentos empreendidos pelo Movimento Renovador e outras abordagens do componente curricular segue encontrando eco em produções de diferentes autores e grupos de pesquisa no contexto da Educação Física brasileira. E é de onde estabeleço a relação entre autores clássicos da Pedagogia Crítica e a produção crítica da Educação Física escolar com o reforço do “coro de vozes indignadas com as desigualdades produzidas por um projeto que historicamente beneficia poucos – muito poucos” (BOSSLE, 2018, p. 19).

É nesse sentido que a pedagogia crítica de inspiração em Paulo Freire pode produzir a orientação teórica para a conscientização e a transformação do cenário na formação de cidadãos, restabelecendo a promoção da aderência entre poder e política na radicalização da participação popular no projeto de sociedade que queremos construir. Este processo de apreensão da realidade é de fundamental importância para o reconhecimento e mudança da conjuntura política, econômica e social em vigência pelo projeto que está aí, de matriz neoliberal e neoconservadora. (BOSSLE, 2018, p. 20).

Percebe-se, portanto, a relação estabelecida pelo professor com o componente que leciona e, portanto, sobre os conteúdos e saberes por ele organizados, bem como os vínculos estabelecidos na escola resultam em posições discursivas, teóricas e práticas singulares (MOLINA NETO, 1998). Assim, tecer considerações acerca da complexa trama envolvida com a implementação e materialização da prática educativa de professores e professoras de Educação Física, relaciona-se com o reconhecimento de elementos envolvidos com sua própria trajetória profissional e pessoal, as relações didático-metodológicas estabelecidas, bem como as relações produzidas e resignificadas nos contextos em que atuam.

A perspectiva que sustento nessa Tese visa aproximar as relações produzidas desde Giroux (1997), McLaren (1997), Freire (1987a; 1987b; 2013), Apple (1982), Sácristan (1998), entre outros utilizados pelo marco teórico do que por ora recorro visa compor o alicerce conceitual que me permita identificar as contradições presentes no

cotidiano das escolas e, de modo específico, no componente curricular Educação Física.

Para tanto, busquei estabelecer um diálogo teórico-conceitual entre estes autores vinculados a Pedagogia Crítica com a produção atual e localizada diretamente desde o campo da Educação Física escolar brasileira que vise um posicionamento político com vistas a transformação da realidade.

A escolarização não é neutra. É fundamental para a formação de um professor de Educação Física que se pretende intelectual transformador, que reconheça as possibilidades de mudança, de transformação e que se posicione contrário às injustiças econômicas, políticas e sociais que se manifestam nas diferentes formas de linguagens que atravessam a Educação Física escolar e as práticas corporais. Aulas que contemplem a sensibilidade pedagógica de reconhecer a cultura corporal de movimento dos estudantes, por exemplo, com o trato dos temas saúde e esportes, ou, ainda, no trato com as categorias de raça, gênero, sexualidade reproduzidas pela cultura dominante, possibilitam o exercício de produção da criticidade do processo de planejamento, até a avaliação e, implica, a aprendizagem tanto do aluno que aprende, quanto do professor que ensina. (BOSSLE, 2018, p. 27).

Propus com esse estudo interpretar desde o cotidiano de escolas públicas a construção da didática de professores/as de Educação Física que lidam com as relações de forças e a reprodução do silenciamento e de desigualdades. Reconheço nessa intencionalidade o que Rocha et. al. (2021, p. 13) sugere: “em comum, tais pesquisadores apresentam posicionamentos firmados na indignação, na resistência e na luta pela transformação social que se edifica ‘crítica’ como base da forma de compreender e, por conseguinte, se posicionar no mundo”.

E foi, desde a singularidade de uma comunidade escolar, que pretendi cotejar entre o que é geral e particular com vistas a interpretar a compreensão de mundo e das formas de agir de professores/as de Educação Física e as relações envolvidas com o processo de ensino-aprendizagem. Para Bossle (2019, p. 25), se faz necessário levar em consideração “os significados culturais produzidos e compartilhados no universo simbólico dos educandos brasileiros” sobretudo se considerado a construção de um currículo associado ao conhecimento oferecido enquanto produto a ser consumido e guiado por uma lógica de mercado.

Entendo que é justamente na riqueza das relações ocorridas em tramas escolares de modo particular que pude interpretar como se organizam as dinâmicas sociais e o desenrolar das práticas educativas de professores/as de Educação Física. Nesse sentido, para Maldonado e Nogueira (2021, p. 25):

A vida nas escolas acontece a partir da história das pessoas que fazem parte daquele cotidiano. São professores e professoras de diferentes disciplinas, coordenadores pedagógicos, diretores, supervisores, equipes de alimentação e limpeza, estudantes e familiares. Cada um desses agentes que constituem essa comunidade escolar possui a sua própria história, pensa a educação de forma singular, exerce funções com diferentes relações de poder e fica dentro do espaço educativo durante um determinado tempo de sua vida.

Por certo, não presumo a relação prescritiva para uma “solução” das mazelas sociais que repercutem no ambiente escolar e que apenas potencializam o crescente abismo entre os grupos dominantes e a grande maioria à mercê dessa exploração tão desumana, mas justamente interpretar a possível realidade de lutas por resistência e legitimação. Em linha semelhante, (ROCHA *et al.*, 2019, p. 14) sugere que uma prática de ensino que se propõe transformadora não está dada, haja visto que nesse caso ela nada mais seria do que uma “proposta renovada de reprodução social”. Para os autores:

Um projeto educativo crítico, pautado na luta pela transformação – e não pela mera reforma – exige coerência com os contextos culturais e escolares, assim como consonância com uma política social legitimada na reflexão crítica de ordem macrossocial (ROCHA *et al.*, 2019, p. 14)

Ou seja, é preciso que façamos uma aproximação entre correntes teóricas que sustentam a nossa compreensão epistemológica na “crítica” e as intercorrências e produções coletivas ocorridas no cotidiano de escolas, justamente identificando nas particularidades movimentos de resistência e luta. Assim, tanto o reconhecimento dos grupos sociais, suas culturas e os conhecimentos compartilhados simbolicamente e objetivamente devem aspirar a humanização como objetivo de empreendimentos educativos voltados a transformação da sociedade.

Recorrendo novamente a (ROCHA *et al.*, 2021, p. 15) e fazendo o devido complemento que vejo nos professores e professoras de escola a possibilidade de intelectuais transformadores, presumo que o campo, invariavelmente, vá apresentar as sutilezas das relações que estes sujeitos estabelecem para com suas práticas educativas:

Todavia, é somente quando teóricos críticos partem da práxis para questionar o sentido da dicotomia teoria e prática e estabelecem reflexões críticas que encontram possibilidades para reintegrá-las e, ao fazer isso, superar o reducionismo epistemológico do conhecimento técnico-instrumental, que

objetiva os sujeitos e, conseqüentemente, reproduz e legitima injustiças sociais. (ROCHA *et. al.*, 2021, p. 15)

Para tanto, é desde a investigação sobre a prática educativa estabelecida no cotidiano de professores/as de Educação Física escolar que presumi interpretar como ocorre a construção da didática para o ensino do componente curricular, uma vez já reconhecida a dimensão de não neutralidade no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, entendo que a Educação Física possa – e deva – se constituir enquanto arena de ressonância de lutas por reconhecimento sobre diferentes culturas populares manifestadas a partir da resignificação das práticas corporais.

A atividade de ensinar parece apelar de forma mais imediata ao que ocorre apenas dentro dos marcos escolares, e, dentro destes, mais na aula do que na escola como meio ecológico, como reduto pessoal dos professores/as. O que acontece fora desses âmbitos mais escolares é como se já não fizesse parte do “fenômeno didático”. Geralmente, os conteúdos, por vias diversas são moldados, decididos, selecionados e ordenados fora da instituição escolar, das aulas, das escolas e à margem dos professores/as. (SACRISTÁN, 2000, p. 120. Grifo do autor).

E é preciso que consigamos interpretar desde a realidade concreta e simbólica compartilhada por culturas singulares os movimentos empreendidos a partir do interesse democrático. Reconhecer (e no caso de uma investigação de campo, interpretar) a aula como potente local de produção crítica de conteúdos e saberes tematizados pela Educação Física.

Está na proposta viável de construir as especificidades da Educação Física escolar na escola pública, contemplando um fazer pedagógico por meio do qual a experiência pública democrática é concretizada porque o professor é um dos representantes pelo controle necessário para que seja possível – e viável – concretizar a formação da vontade democrática. Em outras palavras, por meio da inclusão de uma *práxis* problematizadora onde a reflexão crítica sobre a invisibilização das manifestações culturais excluídos prima pela conscientização e humanização (FREIRE, 2008), entendemos que há possibilidade de compartilhar experiências marcadas e a favor da formação para uma vida que, sobretudo, é ciente de que é “pública”. (ROCHA *et al.*, 2019, p. 24).

Para tal, busco sustentação na perspectiva crítica (sobremaneira na Pedagogia Crítica) para interpretar as aulas de Educação Física não apenas como local marcado pela monocultura esportiva ou aptidão física, mas como possível e provável cenário de problematização de conhecimentos historicamente construídos, esmiuçando relações de poder envolvidas com as práticas corporais associadas aos jogos,

brincadeiras, esportes, danças, lutas e ginásticas. Tomando emprestada as palavras de Maldonado e Nogueira (2021, p. 29):

Minha defesa é que as teorias curriculares críticas e pós-críticas possibilitariam a materialização de uma prática político-pedagógica progressista das aulas de Educação Física, a partir do processo de interpretação, negociação, tradução e recriação dessas propostas pedagógicas. Isso acontece por conta da complexa, rica e contraditória vida nas escolas brasileiras, que acontecem de um jeito completamente diferente da forma que os currículos prescritos são pensados, redigidos e divulgados.

Chegado ao fim da construção deste marco teórico, espero ter apresentado as escolhas que serviram de consolidação de um marco teórico posicionado politicamente para discutir o objeto de estudo. E foi, a partir do estabelecimento de um estudo de campo situado na etnografia e a empiria dos achados em campo, que me permito discutir criticamente sobre a interpretação da didática da Educação Física escolar alinhada desde o campo da cultura.

3. A ETNOGRAFIA COMO OPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

O pesquisador social qualitativo usualmente desejará compreender como as formas de poder funcionam, especificamente, em interações reais que observa e de que possivelmente participa. Aqui é onde vemos as formas de poder diretamente evidenciadas em microformas de ação e investigação. Muitas dessas formas de poder parecem legítimas para as pessoas que são afetadas por elas. (CARSPECKEN, 2011, p. 420. Grifo do autor).

A partir do debate estabelecido com o marco teórico que sustenta essa Tese de Doutorado, nesta etapa busco delinear as decisões que considere adequadas para a discussão sobre o objeto de estudo. Para isso, considero importante retomar os aspectos que orientam aquilo que me propus investigar.

De modo inicial, a questão que guiou a pesquisa foi colocada da seguinte maneira: quais as experiências didáticas críticas compartilhadas da cultura escola em uma escola municipal de Gravataí/RS? Sustentado pela perspectiva crítica, propus uma investigação qualitativa com vistas no reconhecimento do protagonismo de professores em suas práticas educativas, bem como no seu potencial reflexivo enquanto motriz de outras formas para olhar para suas ações cotidianas. Essa compreensão se faz bem descrita por Molina e Molina Neto (2010, p. 30) no seguinte excerto:

De longa tradição em outras fontes disciplinares e dispensando grande volume de recursos financeiros e equipamentos sofisticados para sua realização, a pesquisa qualitativa cumpre com finalidades importantes na Educação Física escolar. Entre elas podemos dizer que a pesquisa qualitativa na Educação Física escolar oferece aos coletivos docentes uma lógica distinta de pensar sua prática, ressignificá-la e situá-la em um contexto social mais amplo, propõe novas formas de discutir e estabelecer o que é conhecimento válido e oportunizar que os professores digam sua palavra.

Para Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa tem relação com um conjunto de práticas onde as representações são interpretadas a partir dos significados atribuídos pelas próprias pessoas no seu contexto natural. Desse modo, exige do pesquisador o emprego de habilidades que possibilitem compreender os contextos com os quais se envolve a partir das perspectivas dos sujeitos observados, acessando mecanismos que garantam a interpretação dos fenômenos sob suas óticas.

Recorrendo a Goldenberg (2004), existe a compreensão de que a pesquisa qualitativa se apresenta como potencial ferramenta para a investigação de fenômenos

de ordem social. Para a autora, as informações de ordem qualitativa se constituem como descrições detalhadas produzidas sob intuito de “[...]compreender os sujeitos em seus próprios termos” (GOLDENBERG, 2004, p. 53). Assim, os resultados produzidos estão diretamente influenciados pela capacidade do investigador de intuir, fazer-se sensível, assim como das experiências prévias que o auxiliem nesse processo.

Corroborando com esse entendimento o que Bossle (2008) sugere sobre a compreensão do fenômeno como um todo e em seu próprio contexto, fato possível a partir da constituição do pesquisador como o importante instrumento para a coleta de informações. Daí, inclusive, minha adoção dos relatos como principal fonte de obtenção de informações ao longo da etnografia.

Essa relação se faz completa com o que Woods (1998) propõe quando aponta que a investigação qualitativa deve se centrar tanto na objetividade, quanto na subjetividade. Segundo o autor, “saber como as pessoas pensam, como se sentem, como interpretam e como formam significados, são elementos integrais para esse enfoque” (WOODS, 1998, p. 23). Era preciso explorar as relações concretas, mas, sobretudo, os significados simbólicos da cultura escolar investigada.

Assim, dado a diversidade de parametrização, definições e modalidades da pesquisa qualitativa, Molina e Molina Neto (2010) apontam como centrais os seguintes elementos:

(I) a pesquisa qualitativa não tem protocolos *a priori*, isto é, o problema de pesquisa, sua compreensão e sua elucidação vão requerendo diferentes articulações dos instrumentos e procedimentos de coleta de informação e de validação pertinentes a cada momento; (II) na pesquisa qualitativa, o pesquisador, além de ser parte do problema de investigação, é seu principal instrumento de investigação, isto é, ele atua como um construtor de cenários, práticas e imagens interpretativas que por ele articuladas dão conta de representar o fenômeno investigado e/ou da versão da história contada; (III) o modo de representação do conhecimento produzido, isto é, a linguagem simbólica como elemento de expressão é constituída da representação do fenômeno investigado. (MOLINA; MOLINA NETO, 2010, p. 15).

Ou seja, para Molina e Molina Neto (2010), estes requisitos acabam por permitir justamente a capacidade criativa do pesquisador afastando-o dos formalismos metodológicos. É permitido ao pesquisador qualitativo a capacidade de artesanaria na construção da investigação que visa empreender a partir do movimento sensível e

criativo de lidar com os achados, firmado o compromisso coerente com as construções sociais com as quais o pesquisador entra em contato, “pois o que esse modo de investigar não abre mão é do rigor nas decisões metodológicas, da triangulação de instrumentos na coleta de informações e na validação analítica” (MOLINA; MOLINA NETO, 2010, p. 16).

Ao propor compreender e interpretar a riqueza dos detalhes manifestados concreta ou simbolicamente nas culturas escolares e a relação com o sistema social mais amplo, entendi a adoção da etnografia como o desenho teórico-metodológico adequado para analisar fenômenos circunscritos desde tais universos particulares. Assim, sugeri o desenvolvimento do estudo ocorrendo em uma escola pública municipal de Gravataí.

Essa opção, por certo, visou contemplar o esforço interpretativo focalizado na análise minuciosa, detalhada e particularizada de um contexto específico buscando garantir a devida densidade interpretativa possível com o emprego da etnografia. Entendo, com isso, que desde as aulas de Educação Física nas mais particulares realidades escolares são produzidos conhecimentos e que, para a sua publicização, seria preciso justamente estar sensível a ouvir os professores/as.

Recorrendo à Molina e Molina Neto (2010, p. 122), destaco que viés teórico-metodológica da etnografia permite promover “o exercício do pensamento dialético entre teoria e prática, entre o fato e a reflexão, entre a objetividade e a subjetividade, já que tanto o investigador como o investigado estão impregnados do contexto mais amplo”. Nessa perspectiva, ela abarca em sua concepção a possibilidade de refletir e socializar sobre os conhecimentos, tensões e representações construídas ou produzidas (ou reproduzidas) no cotidiano das culturas escolares.

Para isso, a sistematização desse caráter interpretativo denso e minucioso pressupõe a constituição de um estudo que carregue em seus traços uma construção “artesanal, microscópica e detalhista” (PEIRANO, 1995, p. 57) dos detalhes simbólicos e concretos compartilhados nos contextos escolares investigados. De acordo com Marcus (1998, p. 40), “os termos da análise propriamente etnográfica devem ser contestados e reconstruídos ‘do chão para cima’”, em uma relação em que as experiências interpretativas articuladas pelo nexo entre as realidades micro e macrossociais envolvidas possibilitam que o investigador perceba e intérprete as diferentes variáveis e indicadores que incidem sobre aquelas culturas escolares particulares.

Ainda nesse sentido, consultando Geertz (2008) existe a compreensão de que a etnografia deve envolver a possibilidade antropológica do termo, na qual a pesquisa in loco se constitui a partir de cada fragmento coletado, haja vista que o mesmo sugere a cultura como “sistemas entrelaçados de signos interpretáveis” (GEERTZ, 2008, p. 10). Essa dimensão é bem ilustrada quando vislumbradas as complexas estruturas conceituais com as quais o etnógrafo irá se confrontar (muitas vezes interligadas entre si) e de onde deverá produzir elementos que subsidiem sua investigação.

Uma hierarquia estratificada de estruturas significantes em termos das quais os tiques nervosos, as piscadelas, as falsas piscadelas, as imitações, os ensaios das imitações, são produzidos, percebidos e interpretados, e sem as quais eles de fato não existiriam (nem mesmo as formas zero de tiques nervosos as quais, como categoria cultural, são tanto não-piscadelas como as piscadelas são não-tiques), não importa o que alguém fizesse ou não com sua própria pálpebra. (GEERTZ, 2008, p. 5)

Destaco, a partir desses apontamentos, que o viés investigativo desta etnografia focalizou na compreensão da teia de relações ocorridas no compartilhar cultural investigado, imbuído pela responsabilidade do etnógrafo em garantir a representação dos significados, relações, detalhes e nuances observados ao longo de todo o estudo. Com isso, procurei manter vigilância sobre a necessidade do pesquisador adepto do modelo etnográfico de fazer a inscrição do discurso social através de suas anotações, onde o fato narrado se torna possível de ser consultado novamente (GEERTZ, 2008).

Essa capacidade rememorativa deve servir, também, como possibilidade de evitar uma compreensão superficial da realidade investigada. Não à toa, exponho trechos das categorias de análise e unidades de significados oriundos dos diários de campo nos apêndices D, E, F e G. Bem como trechos significativos das entrevistas com os dois participantes desta modalidade nos apêndices H e I.

Para Zaluar (1986), a primeira grande armadilha do trabalho de campo etnográfico está no menosprezo da riqueza de significados que as ações, práticas, símbolos, ritos, conversas informais, dentre outros signos carregam para a interpretação de culturas distintas em sua essência e constituição. Assim, a etnografia se constitui como um mosaico de informações, métodos, pistas, escolhas, conflitos, estranhamentos, simbolismos, objetividades e subjetividades que, uma a uma, são conjecturadas na interpretação do trabalho de campo.

A densidade interpretativa pautada pelo exercício constante de estranhamento e descrição detalhada e cuidadosa do contexto, reconhecidas as interferências que dele decorrem para incidir na constituição da cultura escolar entendida como particular, vão permitir ao etnógrafo interpretar como a cultura é compartilhada e quais os seus aspectos simbólicos.

Justifico, portanto, a opção desta investigação pela etnografia como o desenho teórico-metodológico partir do denso esforço de planejamento, coleta, acompanhamento, reflexão, análise e reanálise (PEIRANO, 1995) sobre o emaranhado de relações envolvidas com o fenômeno de estudo e procuro delinear a seguir detalhes de seu planejamento e concepção. Para além disso, em função da complexidade das diferentes relações e temáticas inerentes à(s) escola(s), a adoção dos desenhos teórico-metodológico da etnografia e autoetnografia têm sustentado diferentes investigações envolvidas com tramas escolares, bem como serviu de referência para os estudos do grupo de pesquisas Didática e Metodologia de Ensino da Educação Física (DIMEEF).

3.1. O CONTEXTO INVESTIGADO E OS PARTICIPANTES DO ESTUDO

Como já referido anteriormente, o planejamento para a constituição desta pesquisa foi o de estabelecê-la no município de Gravataí. Cidade onde resido e, conseqüentemente, quesito facilitador para o desenvolvimento da etnografia que pretendia realizar. Justifico a opção pela rede de ensino municipal, haja vista que fui estagiário quando na formação em nível superior da referida rede por 2 anos em um projeto que atendia turmas de Anos Iniciais em escolas onde não havia professores/as de Educação Física atuando com esse público, além de ter realizado a pesquisa de Mestrado junto a mesma rede.

Presumi, a partir disso, que se faria facilitada minha negociação de acesso para o aceite do estabelecimento de um novo projeto de pesquisa em instituições escolares municipais.

Localizada a 22 km de Porto Alegre, segundo dados do IBGE (2021), a cidade possui 285.564 habitantes. Em se tratando da Secretaria Municipal de Educação, de acordo com seu website¹:

¹ Disponível em: <<https://gravatai.atende/subportal/smed-secretaria-municipal-de-educacao>>. Acesso em 01/11/2021.

A Secretaria Municipal da Educação compete executar a política educacional do Município, em consonância com as diretrizes enunciadas para o Sistema Municipal de Educação. É o órgão responsável pelas atividades educacionais, especialmente aquelas relacionadas ao ensino fundamental e com fomento e desenvolvimento cultural, planejando e ministrando a educação pedagógica local. Ordena e incrementa a cultura em geral, gerindo a rede municipal de ensino, desenvolvendo, elaborando e executando os planos e programas de educacionais para o atendimento e aprimoramento das necessidades básicas de ensino, mantendo intercâmbio e integração junto a outros órgãos e entidades de educação e culturas locais, regionais e nacionais, ministrando orientação e assistência pedagógica junto a educando e seus responsáveis, controlando, fiscalizando e assessorando os membros do magistério público municipal, além de executar as diretrizes estabelecidas pelo Executivo.

Já em relação às instituições de ensino, a Rede Municipal de Educação de Gravataí possui 62 escolas, sendo 61 delas de Ensino Fundamental e 1 de Ensino Médio (IBGE, 2021). No que diz respeito ao número de matrículas na Rede Municipal, 3480 alunos foram matriculados na Educação Infantil, 20.799 alunos foram matriculados no Ensino Fundamental (13.002 nos Anos Iniciais e 7.797 nos Anos Finais), 163 alunos no Ensino Médio, além de 687 alunos do EJA (IBGE, 2021).

Como já comentado, com vistas na possibilidade de interpretar e descrever com densidade a realidade escolar e o fenômeno de estudo estipulado por essa investigação, defini alocar o estudo em uma (1) escola da Rede Municipal Pública de Gravataí. A justificativa dessa opção residia na intencionalidade de imersão em profundidade em uma cultura escolar, buscando interpretar a partir do longo período de estudo de campo o fenômeno investigado (o ano escolar de 2023), ou seja, as experiências didáticas críticas compartilhadas por professores de Educação Física.

A priori, sugeri como participantes e colaboradores desta pesquisa, sobretudo, os professores e professoras de Educação Física da escola escolhida para abrigar a investigação. Ao mesmo tempo, destaquei, já no projeto de pesquisa, que a compreensão do fenômeno proposto poderia contar também com o envolvimento de participantes privilegiados, representados nesse momento inicial por membros da equipe diretiva e da Secretaria Municipal de Educação.

Dito isso, é a partir dos próximos capítulos passo a narrar, propriamente dito, o campo. Para tanto, opto artesanalmente por contar a etnografia produzida explicando que sujeito é esse que chega para fazer uma investigação qualitativa em uma escola municipal de Gravataí; uma descrição do cenário investigado; as didáticas

encontradas na escola para, então, chegar a produção da Tese de Doutorado aqui defendida.

4. UMA APROXIMAÇÃO A DESCRIÇÃO ETNOGRÁFICA: NOTAS SOBRE O SUJEITO QUE CHEGA PARA REALIZAR A PESQUISA

Eles estavam enganados. No meio da terceira rinha, com centenas de pessoas em volta, inclusive eu e minha mulher, ainda transparentes, um superorganismo, no sentido literal da palavra, um caminhão cheio de policiais armados de metralhadoras, surgiu como bloco único em torno da rinha. Por entre os gritos estridentes de “polícia! polícia!” proferidos pela multidão, os policiais saltaram do caminhão, pularam para o meio da rinha e começaram a apontar suas armas ao redor, como gangsters num filme, embora não chegassem a dispará-las. O superorganismo desmanchou-se rapidamente, espalhando seus componentes em todas as direções. As pessoas corriam pela estrada, pulavam muros, escondiam-se sob plataformas, enroscavam-se por trás de biombos de vime, subiam nos coqueiros. Os galos, munidos de esporões de aço afiados o bastante para arrancar um dedo ou fazer um buraco num pé, espalharam-se ao redor, selvagememente. A poeira e o pânico eram tremendos.

É recorrendo ao brilhante “Notas sobre a Briga de Galos Balinesa” (GEERTZ, 1989), que opto por começar a narrar esta etnografia. E o verbo é esse mesmo: narrar. A etnografia é, para mim, a narração, em segunda mão, de uma narrativa compartilhada com os sujeitos investigados e sobre a cultura compartilhada pelos mesmos. E, para tanto, há de se encharcar com a cultura que passa a ser comungada. Não é sobre estudar a cultura “do outro”, mas de interpretar uma cultura compartilhada.

Entendo que esse tipo de desenho teórico-metodológico se consolida, justamente, na profundidade da interpretação sobre as particularidades de uma cultura e cabe ao etnógrafo o esforço artesanal de posicionar o leitor com vistas a permitir “olhar” as cenas, registros, anotações, diálogos que, um a um, compuseram o diário de campo justamente a partir das lentes com utilizadas para registrar os fenômenos observados. Nesse sentido, hoje me parece mais claro compreender que a etnografia acaba por envolver a possibilidade antropológica do termo, na qual a pesquisa *in loco* se constitui a partir de cada fragmento coletado, entendendo a cultura como “sistemas entrelaçados de signos interpretáveis” (GEERTZ, 2008, p. 10).

Este relatório de pesquisa nasce do esforço de primeiro localizar o sujeito neste momento professor-pesquisador que escolhe fazer uma etnografia numa investigação de Doutorado. Reconhecendo-o como um sujeito histórico, entendo adequado situar, justamente, parte da minha constituição enquanto professor-pesquisador (nesta ordem e não ao contrário) para, então, falar da cultura que compartilhei com outros e rememoro nestes escritos, reforçando que o compartilhar ganha força com um

trabalho de campo ao qual as experiências são próximas e o estranhamento se produziu no sentido interpretativo de reconhecer as particularidades.

Minha formação em nível superior se faz ocorrida em uma instituição privada. Minha especialização, mestrado e agora doutorado, ocorre toda na universidade pública. E esse é um dos pontos que me demarcam fortemente como professor-pesquisador e o sujeito que hoje que eu me identifico. É preciso me compreender, para olhar para o outro.

Foi durante uma graduação extremamente pautada pela lógica esportivizante realizada na PUCRS que eu entrei num programa de estágio na Prefeitura Municipal de Gravataí por volta do sexto semestre letivo da graduação para trabalhar com turmas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental que não tinham professores de Educação Física realizando suas aulas do componente. Naquele momento, por volta do ano de 2005, 2006, na rede municipal os professores de Educação Física que eram aprovados em concursos públicos trabalhavam, prioritariamente, com os Anos Finais do Ensino Fundamental. Já nos Anos Iniciais, os professores/as unidocentes acabavam atendendo as turmas em todos os componentes curriculares.

Deste modo, em um projeto da antiga governança do Partido dos Trabalhadores (PT) no município, instituiu um programa onde estagiários, estudantes de Educação Física, atuavam com turmas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental para suprir a ausência de um trabalho especializado já nesta etapa de ensino. Ao longo de pouco mais de 2 anos de estágio e, depois, 6 meses de contrato emergencial, essa foi minha primeira experiência em escola.

Hoje eu entendo que minha formação inicial de professor nasce daí: da realidade concreta das experiências com a escola pública. E, inegavelmente, meu compromisso social de estudar essa realidade germina da mesma experiência. Contudo, após o período de minha graduação completada eu passo a trabalhar na iniciativa privada. Deste então, trabalhei 6 anos uma mantenedora, 6 anos em outra e agora, finalizando o 3º ano, em duas novas redes de ensino privadas. Devidamente habilitado com o diploma do ensino superior, sou professor de escola há 15 anos.

Então, se de um lado me vejo um professor de Educação Física formado na iniciativa privada (PUCRS) que busca a continuidade dos estudos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Me vejo também um professor de Educação Física que começa sua atuação na rede pública e que hoje, pouco mais de 15 anos, atua exclusivamente na iniciativa privada. Mas o compromisso segue pulsando.

Reconheço que é destes locais, movimentos e temporalidades que a minha constituição enquanto como sujeito, professor e pesquisador se faz imbricada. Pelas culturas compartilhadas nessa formação que me constituí e que ainda segue em vigor, pois ela é inconclusa e inesgotável.

Assim, se no mestrado e a partir de uma etnografia em que tratou das violências escolares em duas escolas de bairros considerados violentos no município de Gravataí a partir de indicadores de segurança, bem como da cultura local, no doutorado meu esforço é o de compreender a etnografia a partir de um viés que não se sustente apenas na descrição densa e detalhada dos sujeitos investigados, mas que se debruce em entender a cultura como uma forma de narrar as experiências vividas. Fui eu quem vivenciou as experiências. E é destas experiências vivenciadas com outros professores que nasce este relatório final.

Confesso: não é um exercício simples a identificação do espaço do “eu” na constituição desta pesquisa que aqui venho buscando apresentar. Como já referido, se minha atuação como professor se faz prioritariamente na iniciativa pública, reconheço que meu compromisso político deriva lá daquela primeira experiência com escola. Mas não só. Filho de uma mãe professora da rede estadual do Rio Grande do Sul, engajada politicamente com paralisações por melhores condições de trabalho nos grandes movimentos de professores dos anos 80 e 90, desde pequeno acabo recebendo influência desta preocupação: uma educação mais justa e igualitária para todos.

E assim, o que poderia parecer um contrassenso desta vinculação público-privada, pode ser também o local de nascimento de muitas das angústias que hoje me colocam na escrita dessa interpretação. Novamente: um professor de escola privada, formado na lógica de uma rede privada, mas com interesse e dedicação de escrever sobre escola pública no sentido de preocupar com a maioria daqueles que ficam marginalizados nos processos de escolarização tão desiguais.

Reconheço que não é uma tarefa fácil nos desprendermos das amarras que vão nos cercando e nos compondo como sujeitos, muitas delas sem nosso consentimento ou escolha. Ao me colocar para estudar na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em um programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH) e em um grupo de pesquisas voltado a investigar a escola como objeto de estudo (DIMEEF), desde o princípio eu precisei encontrar um espaço em que eu pudesse me acomodar. Portanto, foi na Universidade Federal do

Grande do Sul (UFRGS), em um grupo de pesquisa com professores extremamente qualificados, seja academicamente, seja politicamente, que fui me constituindo também como esse sujeito que aqui escreve essa Tese.

Identifico que em muitos momentos dessa trajetória acadêmica (mas também humana, afinal, somos seres únicos) me senti menos potente para narrar de onde venho ou dos espaços que ocupo para discutir temas emergentes da escola. Acho que hoje, finalmente, consigo reconhecer que a tarefa de ser professor, seja na iniciativa privada, seja na iniciativa pública, é um ofício que exige demais do sujeito. O professor é um sujeito que está cansado. Que enfrenta angústias, dramas, medos todos os dias.

E, em sendo assim, ao menos neste espaço, eu gostaria de me fazer aderido e solidarizado à realidade de todos os professores, visto sou mais um deles. O discurso do professor do ensino público e do ensino privado só reproduz uma lógica do “nós e eles” que afasta um agrupamento que carece de coletividade e humanidade.

E é a partir desta história narrada até aqui que eu me apresento para estudar junto de outros professores. Vindo desta realidade onde a demanda lógica de mercado é quem dita as necessidades do ser professor, o cuidado e, em alguns momentos, o medo de lidar com o “descarte” daqueles que não se adequam às diretrizes de um mercado que não deseja, em muitos momentos, a exposição política dos sujeitos que minha atuação como professor acontece diariamente. Como muito já ouvi, operar na escola privada é saber “pisar em ovos”, é saber “dançar a música”. Para não adoecer ou para seguir garantindo minhas necessidades básicas, afinal, o trabalho também deve contemplar a remuneração a fim de garantir o próprio sustento, entendi que devo me manter vigilante entre “dançar a música” pura e simplesmente, ou dançá-la “fora de ritmo”, numa alusão a sutilmente encontrar brechas para o meu compromisso político se fazer manifestado.

Alinho a isso o reconhecimento que vai ser na escrita e na pesquisa acadêmica que a completude do meu ser político pode se posicionar com menos amarras. Daí um dos motivos de buscar fazer o mestrado e, agora, o doutorado. Se não sou o mesmo professor-pesquisador que terminou o mestrado, sou menos ainda o sujeito que iniciou o doutorado. Penso hoje que o final da escrita deste relatório é exatamente esse: um requisito parcial para formação de Doutor em Ciências do Movimento Humano. Contudo, a parcialidade para mim é a de que o compromisso político é

reinaugurado todas as manhãs quando acordo para trabalhar na escola, independente da realidade ou rede em que atuamos.

A escolha de ir para uma escola da rede municipal de Gravataí não é por acaso. Se no mestrado, momento em que eu entendia que meu objetivo era de aprender (ou seria apreender) a fazer ciência desde uma perspectiva menos encharcada com o chão da realidade escolar e mais alinhada com um modo de operar hermético e bem isolado da realidade concreta por onde os estudos investigativos vão se desenvolvendo, no doutorado, eu opto por trabalhar em uma única escola com o maior número de professores, pois era com eles que queria dialogar, em uma ideia de atitude política da atividade científica.

E foi com eles que eu permaneci ao longo do ano de 2023. Ombro a ombro. Se nesse relatório o foco do meu estudo está mais voltado aos professores e as relações que eu estabeleço com eles nos espaços que eles ocupam, foi junto dos professores de Educação Física que eu decidi que era importante ficar.

Seja nas quadras, nos intervalos, no pátio, essa etnografia ocorre justamente desde uma compartilhar de uma mesma cultura: a do professor de Educação Física de escola. E existe uma intencionalidade nisso: era necessária uma relação de confiança para essa etnografia pudesse acontecer. Ou seja, as muitas reflexões eu pude produzir e que eu busco sintetizar aqui neste relatório final são fruto do compartilhar da cultura que os professores de Educação Física da escola “do portão pra cá” dividiram comigo. Ou, dito de outra maneira: se entendo a etnografia como uma construção narrativa, esta Tese é o fruto narrativo do compartilhar de um ano letivo com 4 professores do município de Gravataí.

Dito de outra maneira: eu precisei desde o início tentar me afastar do slogan de um professor que trabalha na iniciativa privada (um “carimbo” carregado de pré-conceitos) e que vem fazer sua pesquisa de doutorado desde a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (outro “carimbo”), era alguém que, humildemente, estava ali para tentar aprender com aqueles professores. Era preciso lidar com a insegurança de ser recebido no seu espaço de trabalho. Na sua cultura.

É dessas relações de insegurança. De crítica. De medos e angústias que eu encontro os professores da escola “do portão para cá”. A escolha de ficar próximo deles buscou justamente isso: garantir que eu não seria mais a criticá-los. Ficar junto dos professores me permitiu hoje produzir, justamente esse texto narrado que aqui

construo: uma reflexão crítica e posicionada sobre a construção da didática de professores de Educação Física.

Portanto, o professor-pesquisador que chega na escola “do portão para cá” é esse sujeito que trabalha na iniciativa privada, oriundo de uma formação também focada prioritariamente nos marcadores legais e no processo de esportivização tão fortemente marcado no campo da Educação Física escolar, mas que encontra nas suas subjetividades muitas incongruências que não o permitem simplesmente aceitar essa realidade e reproduzi-la docilmente.

Com isso, o meu esforço e dedicação é o de compor e apresentar o campo de pesquisa etnográfico ao leitor que gentilmente lê este texto a partir de dois movimentos: o primeiro de tentar artisticamente reproduzir em palavras que escola é essa aqui representada, suas características físicas e externas e, também, num passo seguinte o de apresentar que cultura é essa da qual me aproximei e pude compartilhar ao longo da etnografia. Entendo que a cultura está na junção destas duas perspectivas: uma de ordem mais objetiva, concreta, e outra de ordem subjetiva ou simbólica. E é o que desafiou a narrar.

A cultura escolar da escola “do portão para cá” me mostrou professores parecidos comigo. Enfrentando suas mazelas, suas angústias, seus medos e inseguranças. Ao mesmo tempo, fazendo de seus modos a sua dura tarefa de trabalhar com o processo de escolarização. Ao optar por ficar junto deles, entendi que, a partir das narrativas que eles trocavam comigo, eu deveria com empenho e comprometimento poder produzir uma nova narrativa capaz de traduzir a rotina em que acontecem as aulas ao longo do ano letivo de 2023. Sujeitos atarefados. Esgotados. Comprometidos em muitos momentos. Conscientes em muitos outros. Enfim, sujeitos.

E é desde o marco teórico da Pedagogia Crítica que escrevo esse trabalho. Por certo, sua opção também não é por acaso: faz parte desta busca que vem trilhando. Dessa formação que, repito, não acaba com este relatório final. Quando eu chego na escola “do portão para cá”, mesmo que sem querer, reconheço hoje a minha preocupação em o mais breve possível, me aproximar daqueles com quem eu queria aprender: ninguém melhor para me contar sobre a construção da didática dos professores de Educação Física que os próprios professores.

E a configuração do estudo em que eu estabeleci me fez com que ao longo do ano letivo de 2023, da primeira semana até a última semana de aula de um longo ano

no calendário escolar, eu permanecesse junto deles na “do portão para cá”, porque é neste local que eu entendo, ao fim e ao cabo, que as aulas e os professores constroem e enfrentam o seu cotidiano. Mas que apresenta muito da minha própria compreensão prévia de como eu entendia que ocorre a construção da didática: de modo silencioso, individualizado.

Veremos juntos ao longo desta interpretação que, por muitas vezes, há traços de pouca preocupação com os aspectos coletivos e democráticos na implementação do processo de ensino-aprendizagem estabelecidos por parte dos professores. Num primeiro olhar, poderia remeter ao descompromisso político. Mas é preciso olhar todas as camadas do objeto investigado para acessar a interpretação simbólica do mesmo.

E é desde onde eu procuro estabelecer a crítica como ferramenta interpretativa. Não sobre os sujeitos. Mas sobre um sistema montado para que, em muitos momentos, a didática se torne fardo individual dos sujeitos, pois se a criticidade é verbo, a sua prática demanda suor e transpiração.

Um esforço a mais na tarefa de ser professor.

5. DESCRIÇÃO ETNOGRÁFICA: A ESCOLA “DO PORTÃO PRA CÁ”. UM POUCO MAIS DO QUE OS OLHOS VEEM.

O que é concreto e o que é simbólico. Entendo que estes dois pilares devem, necessariamente, ser expostos neste relatório final. E, embora seja a cultura que tenha ido estudar, até pelo meu modo de escrever e organizar meu pensamento, preciso partir desse concreto, do que é visível e palpável, para alcançar aquilo que é desvelado no esforço seguinte.

Penso ser importante, portanto, o cuidado de, minuciosamente, compor os achados desta etnografia justamente desde sua materialização. O empenho aqui é o de colocar quem lê esta etnografia devidamente situado na trama em que ela se desenvolveu em uma progressão que permita percorrer a lógica que faça sentido (pelo menos para mim faz) até a composição da Tese aqui defendida.

Deste modo, retornamos a 10 de janeiro de 2023. Foi nesse dia de calor escaldante que fiz o primeiro contato oficial com a Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Prefeitura de Gravataí. E complemento: oficialmente. Faço uso desta condição de oficialidade, haja visto que não-oficialmente, ainda em dezembro de 2022, obtive a informação de que a escola “do portão pra cá” era uma das instituições da rede municipal com o maior número de professores de Educação Física em seu quadro docente. Além disso, por ser morador da cidade há muitos anos, embora não tivesse ainda ido especificamente até a escola “do portão pra cá”, sabia de sua localização em virtude de fazer compras no comércio local: um açougue bem na frente da escola. Por anos fui até lá fazer compras, desta vez atravessei a rua e passei a investigar a cultura dos professores de Educação Física daquela escola.

Foi munido destas informações que fiz o primeiro contato oficial com SMED, levando comigo a Carta de Apresentação (apêndice A). Naquela tarde, fui atendido pela recepcionista do departamento que me encaminhou para uma assessora da diretora pedagógica da Secretaria. Após me apresentar como aluno de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGCMH/UFRGS), expus que o planejamento para a constituição do projeto de pesquisa era o de estabelecê-lo em uma escola do município de Gravataí, local onde resido e, conseqüentemente, quesito facilitador para o desenvolvimento da etnografia que pretendia realizar.

Além disso, justificava meu interesse pelo fato de ter sido estagiário por 2 anos em um projeto que atendia turmas de Anos Iniciais em escolas sem professores/as de Educação Física atuando com esse público entre os anos de 2006 e 2008, além de ter realizado a pesquisa de Mestrado junto a mesma rede. Por não ter informações do que era importante ou não justificar para o possível aceite, levei essa enxurrada de elementos.

Assim, reconheço que a partir deste diálogo inicial, minha negociação de acesso para o acolhimento de um novo projeto de pesquisa em instituições escolares municipais se fez facilitado. Inclusive quando sugeri que, ao pretender estabelecer a etnografia em uma escola da rede municipal que tivesse um número maior de professores de Educação Física e que, se possível, fosse na escola “do portão pra cá” haja vista que eu tinha a informação de que ela se enquadrava nestes critérios, foi bem aceito pela assessora que não propôs nenhum ajuste no meu planejamento inicial. E, muito menos, fez alguma indagação dos motivos de ter escolhido aquela escola.

Contudo, ao contrário do ocorrido quando na negociação de acesso para o mestrado quando já saí do primeiro encontro com o aceite para o estudo, desta vez me foi informado que seria necessário enviar, ainda que constituído de maneira provisória, o projeto de pesquisa que eu iria apresentar ao Programa de Pós-Graduação, bem como da Carta de Apresentação que eu tinha em mãos, anexados por e-mail para que a diretora pedagógica da SMED pudesse apreciá-los e, posteriormente, responder sobre minha solicitação. Fiz o envio do material solicitado no mesmo dia 10 de janeiro de 2023 e me foi informado que o prazo para retorno era de até 7 dias úteis.

No dia 19 de janeiro de 2023 recebi o retorno da Sra. Patrícia Bühler, diretora pedagógica da SMED/Gravataí, com a devida autorização da implementação do estudo de campo a ser desenvolvido em uma (1) escola da rede municipal, autorização essa anexada como apêndice B ao final deste relatório. No próprio corpo do e-mail onde consta a autorização não se faz menção sobre qual escola que iria abrigar a investigação, portanto, uma segunda negociação de acesso se fazia necessária: agora na escola “do portão pra cá”.

Com mais de 80 anos de existência, a escola “do portão pra cá” atende turmas de ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e Educação de Jovens e Adultos

(EJA) nos turnos da manhã, tarde e noite. Segundo informação no portal da Prefeitura Municipal de Gravataí, a escola possui 1050 alunos matriculados.

Localizada num bairro periférico de Gravataí e de grande densidade populacional, a escola “do portão pra cá” está rodeada de outros serviços básicos: vizinha de uma igreja católica, de um posto de saúde e de uma escola de educação infantil. A partir da combinação de um antigo campus universitário (e hoje sede de departamentos da Prefeitura Municipal) e com a chegada de um empreendimento imobiliário de alto padrão pouco tempo depois, o bairro adquiriu melhores condições na oferta de outros serviços (mercados, farmácias, etc.) com o passar dos anos. Hoje, o entorno da escola é todo asfaltado e com saneamento básico devidamente oferecido, contando com linhas de ônibus em horários variados, bem como foi possível identificar policiamento em diferentes momentos de observação.

Dois dias após o início do ano letivo de 2023 na Prefeitura Municipal de Gravataí, foi o primeiro dia que eu fui à escola. Chegando na escola, chamou atenção que os muros da escola eram de barras de concreto alinhadas uma ao lado da outra, mas cuidadosamente pintadas com cores vivas e alegres: então, embora voltada a garantia de sua segurança, havia um cuidado com o aspecto visual de apresentação da escola. Ocupando boa parte de uma quadra, a escola era toda rodeada por estas estruturas de concreto, o que permitia a visualização de seus espaços internos.

Para chegar até a recepção da escola, um pequeno portão de grades azuis com um corredor coberto por um toldo com a estrutura pintada na mesma cor abriga da chuva e do sol a chegada da comunidade escolar. Ao lado, um grande portão também na cor azul, esteve fechado, serve para a entrada e saída dos estudantes no início e final de turnos, além de materiais diversos (alimentos, mobiliário, dentre outros).

Outro quesito característico da escola “do portão pra cá” é que os segmentos de direção, coordenação e secretaria são as primeiras salas de um longo corredor que leva até a sala dos professores e, posteriormente, ao pátio interno. Ou seja, ao longo dos turnos de aula, o acesso da comunidade escolar, inevitavelmente, passa pelos “olhos” da equipe diretiva.

Quem abre o portão ao acionar o controle remoto, normalmente, é o funcionário responsável pela segurança, mas também por serviços gerais da escola (anda pelo pátio durante os recreios, auxilia na montagem de materiais, transporta outros até as salas, etc). Recordo que, provavelmente em virtude da quantidade de idas até a

escola, passei a ser chamado de “prof.” pelo simpático trabalhador sempre na minha chegada e saída. Sobre esse acesso à “do portão pra cá” relato no fragmento abaixo:

Hoje é dia 3/03/2023. São 9 horas, uma sexta-feira. É a primeira semana de aula da rede municipal de Gravataí, do ano de 2020 e 13. Eu estou voltando à escola para retomar o trabalho de campo. Na chegada na escola eu precisei me reapresentar na Secretaria o vigia/porteiro que pediu que eu passasse. Aí na Secretaria lembraram de mim, então não precisei fazer os trâmites da negociação de acesso mais uma vez. Reconheço nesse procedimento, um aspecto de cuidado, meio padrão, mas ao mesmo tempo, também já percebo que tem meu reconhecimento da comunidade escolar, o reconhecimento da minha presença aqui na escola. (Trecho do Diário de Campo em 03/03/2023).

Era 01 de março de 2023, uma quarta-feira pela manhã quando, por volta de 9h30 cheguei na escola “do portão pra cá”. Após ser recebido pelo funcionário, fui encaminhado até a vice-direção da escola, onde apresentei a carta de apresentação do PPGCMH/UFRGS, bem como a carta de aceite da Secretaria Municipal de Educação.

Após um rápido diálogo sobre os objetivos previstos pela investigação, prontamente me foi aberta a possibilidade de que eu pudesse realizar o estudo ao longo do ano letivo de 2023. A escola “do portão para cá” costumava receber estudantes de uma outra instituição de ensino superior, aquela mesmo que por muitos anos foi quase vizinha da escola, inclusive do curso de Educação Física para a realização dos estágios obrigatórios, portanto, era algo comum no cotidiano da escola a chegada de novos estudantes/professores, sobretudo no início dos períodos letivos. Identifico aí o principal facilitador do meu acesso inicial.

Lembro que já no meu primeiro dia na “do portão pra cá” me foi repassado os horários e turnos que os professores de Educação Física atuavam na escola, bem como pude estabelecer que faria as observações nas manhãs de quartas e sextas-feiras, bem como em alguns turnos das tardes de terça. Essa divisão de horários respeitava a minha própria jornada de trabalho ao atuar como professor de Educação Física em 2 escolas de Gravataí e Porto Alegre naquele momento do ano letivo. E aqui vale frisar o quão difícil é para o professor que se propõe investigar escola em virtude da incompatibilidade de jornadas de trabalho, na maior parte do tempo de longa duração (20h, 40h semanais), com o devido empenho necessário para a realização de estudos acadêmicos-científicos, no meu caso, uma etnografia.

Assim como a negociação da de acesso foi bastante simplificada, a minha chegada para as observações das aulas também foi muito natural. Ocupando boa

parte de um quarteirão, a escola “do portão para cá” está localizada em uma de suas esquinas. Contando com um prédio de 2 pavimentos e outros 5 prédios térreos, tem o seu mais extenso prédio fazendo a separação do espaço onde ocorrem as aulas de Educação Física para com o interior da escola. Um prédio térreo longilíneo que corta praticamente a metade do terreno que a escola ocupa dentro do quarteirão.

Nas duas extremidades dele, 2 portões separam as quadras de esportes do restante da escola, portões estes pintados também na cor azul, característica da escola nos seus acessos, daí o motivo de chamar a escola como “do portão para cá”. Ao acessar o espaço da Educação Física por um dos portões percebe-se um grande ginásio poliesportivo que ocupa boa parte do espaço do terreno. E, ao lado dele, 2 outras quadras, essas descobertas e com bastante vegetação ao seu redor, o que produz bons espaços de sombra.

Nas estruturas físicas, o aspecto da manutenção dos espaços fica evidente. Se as quadras externas possuem o calçamento bastante regular e alguns buracos são visíveis, no ginásio, inaugurado durante o período da pandemia conforme informa uma placa cuidadosamente colocada bem ao centro dele, está com uma condição bastante boa. O ginásio de esportes, uma obra do governo federal entregue durante o período da pandemia do COVID-19, segue uma estrutura padrão desse tipo de construção onde as laterais são vazadas, o que permite um bom fluxo de ar e um grande telhado abaulado acaba cobrindo todo o espaço do mesmo.

Se as laterais são vazadas, com pequenas arquibancadas de 2 andares, em um de seus fundos o ginásio possui dois vestiários e uma pequena sala de materiais, onde ficam depositadas as redes de vôlei e os postes da mesma modalidade. Goleiras de futebol, tabelas de basquete possuem boa condição no ginásio, uma pela recente inauguração, mas também por um maior cuidado com essa construção, contrastam com o espaço externo, uma vez que as tabelas de basquete estão quebradas e as goleiras bastante enferrujadas.

Os demais materiais de aula, estão um pouco distantes das quadras, em uma pequena sala no saguão principal da escola. Nesta sala, cada professor possui a sua chave de uma espécie de guarda-roupas onde ficam cones, bolas, coletes, dentre outros materiais de uso individual por conta de cada professor. O que demanda dos professores uma organização na seleção de quais materiais utilizar no dia para evitar idas e vindas das quadras até a sala de materiais.

No grande espaço onde a Educação Física realiza suas aulas é possível avistar a parte externa das ruas que circundam a escola, o que o possibilita visualizar o movimento de moradores no entorno da escola e que, por consequência, permite que os moradores também acompanhem os estudantes durante suas aulas de Educação Física.

Ainda como característica, chama atenção que neste espaço de quadras e ginásio há um bicicletário, onde muitos estudantes acabam colocando suas bicicletas no início do turno e que em alguns momentos gera alguns conflitos com os professores de Educação Física, uma vez que os outros estudantes acabam mexendo nas bicicletas ali estacionadas.

Ou seja, em se tratando de espaços disponíveis, entendo que a escola possui uma boa área para a realização das aulas, inclusive, como visto na grade de horários apresentada anteriormente, em alguns momentos do ano letivo de 2023 os professores dividiam o espaço físico. Aqui um detalhe: quando nos dias de tempo firme, não havia maiores problemas em relação a essa distribuição das turmas pelos espaços físicos da “do portão pra cá”. Contudo, nos momentos de chuva, era visível a necessidade de adaptações para que as turmas pudessem ser atendidas.

Pensando nessa organização, os professores faziam um rodízio pelos espaços disponíveis e esse ordenamento era organizado no início de cada mês principalmente pelo professor Ismael que ficava responsável por organizar a tabela com a distribuição dos espaços e dos professores, sendo informada no grupo de WhatsApp que eles faziam parte. Sobre isso, logo na minha chegada fui perguntado se queria participar do grupo. As trocas de mensagens serviam, prioritariamente para isso: para informar/definir a distribuição dos espaços e a utilização dos mesmos pelos professores. Penso que se trata de uma boa alternativa para a organização dos professores, bem como para troca de informações sobre os espaços disponíveis para as aulas.

Ainda nesse ponto, reconheça ainda que as aulas “no ginásio”, demonstravam maior engajamento quanto ao planejamento das atividades. E, quando nos espaços ao ar livre, havia menor variação dos professores em planejar as atividades, utilizando principalmente uma pista que circunda as 2 quadras externas para exercícios de caminhada e/ou corrida. Esse espaço externo possui bons espaços de sombra em função das árvores plantadas, contudo era uma reclamação recorrente de estudantes

a permanência no sol e, frequentemente, ao longo das práticas os estudantes se sentavam nas arquibancadas do ginásio junto à sombra.

Ao adotarem coletivamente o hábito de trancar os portões de acesso às quadras durante os turnos escolares, a fim de evitar o trânsito de outros estudantes/turmas que não estivessem em horário de aula de Educação Física, me permitem reconhecer aí uma espécie de propriedade deste espaço e, ao mesmo tempo, um reconhecimento da própria comunidade escolar para essa prática. Entretanto, em alguns momentos do ano, o ginásio acabou sendo utilizado para eventos ou atividades da escola, como, por exemplo, na Semana da Criança, onde foi instalada uma cama elástica bem no centro da quadra, como descrevo no trecho do diário de campo apresentado a seguir:

Hoje é quarta-feira, dia 4 de outubro. Um dia chuvoso e sei que os professores deverão se organizar pelo espaço do ginásio. Contudo, ao chegar no local percebo que tem uma cama elástica dentro da quadra de esportes. Em diálogo com Ismael, acabo sabendo que, em função da Semana da Criança, houve essa montagem. Contudo, este é um problema que acaba por repercutir diretamente na aula: a disponibilidade de espaços físicos na/da escola. Ismael relata que tem dificuldade de lidar com essas mudanças no planejamento e frisa, também, que os professores não são avisados anteriormente. “Somos pegos de surpresa quando os espaços em que seriam para Educação Física são utilizados por outras atividades da escola”, afirma o professor. (Diário de Campo. Diálogo com Ismael em 04/10/2023).

Reconheço nesse ponto algum tipo de atrito entre os professores de Educação Física e equipe diretiva, uma vez que os professores não são informados sobre necessidades de adequação dos espaços para o desenvolvimento de suas aulas. Chama a atenção que, ao tratar desse tema, em diálogos com os professores foi comentado a ideia de que estavam “ocupando o espaço da Educação Física”, num claro reconhecimento deste espaço do ginásio e das quadras externas como “a sala de aula da Educação Física” segundo as palavras do Ismael. Trago assim um recorte de outro diálogo, desta vez com o professor Da Costa sobre o tema:

Em diálogo com Da Costa, me é dito que, para os outros componentes curriculares, o espaço físico da sala de aula acaba sendo o mesmo. “Uma sala com 4 paredes, então acaba que existe uma forma reconhecida pelos estudantes da sala de aula. Já para Educação Física, isso é um pouco diferente, porque o espaço físico da escola também influencia na forma como o professor da aula organiza a aula, portanto não existe 11 formato consolidado” (Diário de Campo. Diálogo com Da Costa em 19/04/2023).

Contudo, essa organização de trancar os portões de acesso acabava, por muitas vezes, fazendo com que os professores precisassem se deslocar até o portão para permitir que estudantes fossem até o espaço central da escola para ir ao banheiro ou bebedouro. Aqui outro quesito peculiar: embora o ginásio tivesse bebedouro e banheiros, em mais de um momento do ano, os bebedouros deixaram de estar funcionando e os banheiros foram ocupados para guardar uniformes escolares, o que impossibilitava o seu uso.

Reconheço, então, nessas particularidades parte do cenário que compunha a escola “do portão para cá”. Seja na grande área com 3 espaços disponíveis para a utilização das aulas de Educação Física, organizadas a partir da rotina de trancar os portões de acesso para esse espaço onde as aulas transcorriam prioritariamente. Ou no reconhecimento dos integrantes daquela comunidade escolar quanto ao trânsito nesse espaço. Nos episódios de atrito quanto a utilização de outros setores da escola neste espaço “da Educação Física”. Ou ainda no estabelecimento das aulas planejadas, prioritariamente, a partir do espaço em que o professor iria utilizar em contraste com o posicionamento político de um professor.

Minha disponibilidade no início do ano letivo de 2023 era para parte das manhãs de quartas, quintas e sextas, e parte da tarde de terças. No turno da manhã eram três professores que eu iria acompanhar (Da Costa, Ismael, Marco). Já no turno da tarde, o que no momento inicial da pesquisa pude acompanhar, era apenas um professor: Osvaldo, um professor com bastante experiência e concursado desde a década de 1990 que lecionava na escola “do portão pra cá”.

Ressalto, contudo, que o professor Osvaldo foi acompanhado por período menor de tempo em função da minha própria disponibilidade de conciliar as jornadas de trabalho e pesquisa, haja vista que logo no princípio do ano letivo de 2023 precisei ajustar minha carga horária no turno da tarde e deixei de ter a disponibilidade de acompanhá-lo nas terças-feiras. Justifico assim que não pude avançar em muito nos diálogos e na interpretação as informações obtidas junto desse professor, haja vista que passado o mês de abril acabei assumindo maior carga horária em uma das escolas que leciono.

Este é um quesito que reitero pertinente fazer o destaque: o pesquisador, sobretudo o pesquisador de ordem qualitativa e professor de escola que, por muitas vezes, se vê na necessidade de fazer adaptações ao longo do estudo de campo, sobretudo o estudo de longa duração como uma etnografia. Então, embora eu tenha

começado o ano letivo de 2023 com a projeção de acompanhar os professores do turno da manhã e da tarde, em função da minha necessidade de trabalho profissional, eu consegui fazer acompanhamentos sistematizados e de longa permanência apenas no turno da manhã. Considero que essa opção não menospreza e nem diminui a potência dos achados, contudo é necessário refletir sobre os ajustes que o professor-pesquisador precisa fazer para conseguir produzir ciência no Brasil.

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Manhã	Da Costa Marco		Da Costa Ismael Marco	Ismael	Ismael Marco
Tarde		Oswaldo	Oswaldo	Oswaldo	

Figura 1: Horários dos professores da escola “do portão pra cá” no ano de 2023. Grifado em negrito a disponibilidade inicial do pesquisador para o acompanhamento. Fonte: o próprio autor.

Com bastante tempo de docências, os quatro foram muito receptivos desde a minha chegada. Nesse momento inicial de aproximação, tive o cuidado de apresentar para cada um dos professores os objetivos e a intencionalidade da pesquisa, onde, prontamente, eles se colocaram à disposição para contribuir para a produção das informações que eu pretendia coletar ao longo da etnografia.

Em função da carga horária dos professores e da minha disponibilidade de estar no campo eu tive um acesso mais contínuo com o Ismael e Da Costa e com um pouco menos de tempo junto ao Marco, visto que nas quartas-feiras ele lecionava também os componentes de Artes e Religião, quesito que eu vou abordar ao longo na análise e interpretação das informações obtidas. Nas tardes de terça, como já citado, acompanhei por pouco mais um mês as aulas do professor Oswaldo.

Tratando especificamente da consolidação do estudo de campo, explico que os diálogos foram, prioritariamente, a principal ferramenta para a produção de achados. Consegui dialogar de maneira individualizada com os professores ao longo de todas as observações que realizei e, em muitos momentos consegui produzir diálogos coletivos com mais de um professor simultaneamente. Não foi acaso, foi intencionalidade metodológica.

Entendido como uma conversação entre dois ou mais indivíduos, os diálogos se constituem como importante ferramenta para obtenção de informações durante o

processo envolvido com o trabalho de campo e carrega em seu bojo, sobretudo, o quesito da informalidade na troca de interação. Para Bossle (2008) em função desse aspecto informal ou espontâneo, os diálogos permitem complementar o entendimento dos significados atribuídos pelos participantes para a pergunta de pesquisa.

Vale destacar que eu optei ao longo da pesquisa pela adoção de apenas ter diálogos com os professores Ismael e Marco, bem como de escolher o Da Costa como um dos entrevistados muito pelo fato de ser um professor concursado já desde a década de 90 (no caso, o mais antigo dos três professores do turno da manhã na “do portão pra cá”) e, com isso, supor que poderia conhecer a rede, os meandros e sutilezas da mesma há mais tempo e detalhes, além do fato de reconhecer no Da Costa uma formação crítica que repercutia diretamente na interpretação das pistas que produzia ao longo do estudo de campo.

Foi, inclusive o professor Da Costa que já no primeiro dia de observação me fez o convite para conhecer a sala de professores no intervalo do turno da manhã. Parecida com muitas outras salas de professores na escola “do portão para cá”, o local onde os docentes realizam seus intervalos possui uma grande mesa ao centro com muitas cadeiras ao redor, o que acaba acomodando boa parte dos professores nos intervalos. Chama atenção que livros didáticos, polígrafos, atas municipais, entre outros documentos sempre estavam posicionados em cima da grande mesa. Em uma das laterais, um banco em formato de L encostado na parede permite que outros professores se sentem durante os intervalos.

A única janela da sala dos professores aponta para a entrada da escola. Nessa janela, uma pia com alguns eletrodomésticos tinha sempre a cafeteira funcionando. O cheiro do café é recorrente naquele setor e eu o identifico como uma característica daquela cultura escolar: os professores possuem suas xícaras situadas no armário embaixo da pia e, nos intervalos entre um gole e outro de café, trocavam relatos e experiências sobre seus cotidianos. Nas paredes, 2 grandes murais apontam para os horários das turmas e recados gerais da escola.

Durante o intervalo eu fiz o registro dos horários dos turnos da manhã, tarde e noite e eu vou organizar esses horários para ver como é que eu vou fazer o acompanhamento dos 3 turnos de trabalho, afinal de contas, a intenção é que eu possa acompanhar todos os professores. Chama atenção também a minha permanência durante os intervalos na sala dos professores está bem naturalizada. Os professores já me reconhecem, não é? Então, os diálogos acontecem sem algum tipo de constrangimento, então. É, eles tratam de

todos os assuntos. É minha permanência ali não atrapalha e eu sou incluído em algumas discussões. (Trecho do Diário de Campo em 03/03/2023).

Para além da aproximação com os professores, a aceitação por parte dos estudantes da escola “do portão para cá” foi muito simples. Embora não tenham sido participantes do estudo, a aceitação permitiu que os diálogos estabelecidos com os professores se estabelecessem de maneira mais naturalizada. Refletindo sobre essa facilidade no acesso ao campo, entendo que se deve ao fato de ser uma escola que, como já havia citado, recebeu por um longo período estudantes de outra instituição de ensino superior e, com isso, acaba habituada à presença de outros professores no cotidiano da escola.

Ao permanecer na escola “do portão pra cá” de março a dezembro de 2023, ou seja, um ano letivo inteiro, permaneci no campo e buscando coletar respostas para os questionamentos que surgiam um a um. Assim, em diferentes momentos da pesquisa, as formas de coletar informações foram compondo o mosaico de pistas que me levaram a trilhar os caminhos percorridos pela interpretação que exponho neste relatório final.

Aqui cabe destaque para a sensibilidade do pesquisador em reconhecer a temporalidade do seu estudo e as necessidades de ajustes ao longo de um estudo de longa duração como uma etnografia. Acredito que essa capacidade de intuir e de reconhecer as necessidades de adaptação e ajustes de rota são bem expostas quando no convite para a professora Cátia, uma professora que não leciona na escola “do portão para cá”, mas que tem grande participação no Sindicato de Professores de Gravataí e que, em função disso, pode contribuir para a análise da estrutura governamental que direciona as diretrizes de Educação no município.

Deste modo, acho importante destacar que o planejamento das entrevistas se fez estabelecido tomando como referência informações obtidas anteriormente, sobretudo, a partir dos diálogos, o que reforça a ideia de bricolagem tão fortemente marcante na realização de etnografias. Houve ainda, o devido cuidado com a preparação dos ambientes para a realização das mesmas, respeitando a disponibilidade dos professores entrevistados (Da Costa e Cátia), o que possibilitou a produção de relevantes contribuições para o estudo, ideia exposta por Bogdan e Biklen (1994, p.134):

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem se constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas essas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

Nesse sentido, cabe recorrer a Goldenberg (2004) quando trata da preocupação com relação pessoal estabelecida entre entrevistador e entrevistado. Para a autora, “a arte de uma entrevista bem-sucedida depende fortemente da criação de uma atmosfera amistosa e de confiança” (GOLDENBERG, 2004, p. 90), aspecto que visa evitar opiniões por parte do pesquisador justamente a partir de uma postura neutra e que influencie nas respostas dos entrevistados.

A partir deste panorama geral sobre a composição da etnografia espero ter apresentado com maior detalhe recortes dos caminhos (concretos e simbólicos) que percorri até as interpretações que passo a apresentar. Esse cenário, os prédios, as quadras, os professores, mas, sobretudo, a cultura escolar, são elementos que, um a um, compuseram o pano de fundo do cenário das aulas de Educação Física na escola “do da do portão para cá”.

E é, partindo deste cenário que faço o convite para adentrar no próximo capítulo na análise e (re)significação das informações sobre a construção da didática da Educação Física que pude obter ao longo dessa etnografia.

6. OS ACHADOS: A ETNOGRAFIA “NA ESCOLA DO PORTÃO PRA CÁ”

Há muito que as etnografias deixaram de ser um estudo “do outro” e passaram a ser um estudo “com o outro”. As etnografias urbanas mostram que estudar a cultura do outro implica, uma vez que entendo a pesquisa científica como também posicionada politicamente, em refletir sobre a nossa própria participação nessa cultura compartilhada com o outro.

Ou seja, um processo empático de reconhecer o pesquisador como parte da pesquisa que está sendo desenvolvida. Portanto, a permanência durante um ano escolar no cotidiano da rotina de trabalho dos professores de Educação Física da escola “do portão pra cá” acaba por repercutir também na própria constituição do sujeito pesquisador.

Penso que o movimento de escrita de uma etnografia e do relatório de uma pesquisa é também um compromisso político. Parto dessa afirmação para justificar a necessidade de localizar o sujeito pesquisador enquanto integrante do estudo em que está sendo realizado. Estudos dessa natureza há muito que demonstram a necessidade da inclusão do sujeito pesquisador enquanto parte do cenário investigado.

Como já referi anteriormente, a meu ver, uma etnografia preocupada em estudar culturas compartilhada em que o sujeito que pesquisa esteja ausente ou não participante do estudo não se faz possível. A partir dessa afirmação eu identifico a minha própria constituição ainda em vigor, uma vez que é um processo sem um fim definido, enquanto professor de Educação Física que busca localizar no chão da escola os indícios de que uma Pedagogia Crítica ainda é possível (e quem sabe já em ocorrência).

Filho de mãe professora concursada do Estado do Rio Grande do Sul e atuante neste segmento por mais de 20 anos, reconheço a minha formação política bastante influenciada pela participação da minha mãe no ativismo social e na luta por melhores condições para os professores dessa rede. Recordo, no meu período de formação básica, de ouvir falar da minha mãe participando de passeatas e movimento grevistas em busca de melhores condições de trabalho para professoras e professores. E é inevitável que destes movimentos, muitos reflexos da minha concepção enquanto sujeito estejam encharcados destas informações.

Entendo, portanto, que o professor é um sujeito que se faz construído justamente a partir de suas próprias trajetórias. Para além da formação básica, é no dia a dia, no compartilhar de culturas que o professor vai consolidando o seu fazer docente. E é de onde ele esboça ou manifesta as suas próprias concepções políticas.

A pretensão dessa etnografia não é a de denunciar o tão reconhecido cansaço e esgotamento dos professores/as das mais diferentes redes de ensino no Brasil, visto o sistema opressor e que pouco se preocupa com uma oferta de ensino que reconheça singularidades nos currículos escolares. É, dito de outra maneira, o reconhecimento da particularidade de uma cultura escolar com olhar atento aos indícios de um comprometimento político que acontece no cotidiano das escolas dia após dia.

Eis, portanto, que esse esforço interpretativo parte de me posicionar ao lado dos professores para estudar a cultura escolar que compartilhamos durante o período da pesquisa. Eu me vejo como um deles. Eu travo batalhas tais como eles travam. E é necessário, justamente, reconhecer a essa sensibilidade para desvelar os diferentes momentos em que nos tornamos sujeitos iguais: professores. Essa etnografia não tem por intenção criticar ou denunciar os professores de Educação Física, senão me colocar lado a lado com eles, reconhecendo e lançando luz para a dura e desgastante realidade de ser trabalhador em escola no Brasil nos tempos atuais.

A etnografia que eu proponho nessa Tese de Doutorado aspira uma construção teórica com vistas a investigar a cultura compartilhada junto de outros professores. É dessa cultura compartilhada que eu reconheço a busca por localizar a Pedagogia Crítica como uma ferramenta potente de enfrentamento a políticas educacionais tão descomprometidas com o bem-estar da maioria em nosso país. O sistema político e orientação das diretrizes educacionais em vigor há muito tempo no nosso país demonstra, cotidianamente, um descompromisso com a formação de crianças e adolescentes atendidos pela instituição escolar.

Ao que parece, como em um jogo de xadrez, os movimentos e as peças são direcionados com uma intencionalidade clara de dominação dos rumos que a educação escolarizada no Brasil deve tomar. É um projeto há muito em vigor e me permito afirmar que essa homogeneização curricular aponta para uma evidente despreocupação com uma formação crítica e politizada dos estudantes.

Parece haver uma consistência das reformas do estado que se organizam em torno do pressuposto de que ensinar, aprender e pensar são genéricos – a de que como calças de poliéster elásticas, um só estilo e tamanho serve

para todos. As práticas de ensino que não são dirigidas pelo professor ou que não impliquem na transferência de conhecimento como um objetivo primário não se adequam aos esquemas da reforma. (KINCHELOE, 1997, p. 14)

Nesse sentido e por me associar na crítica contundente a essa lógica, foi desde o chão da escola que eu busquei identificar os elementos que apontassem para o movimento de resistência a essa lógica de mercantilização e dominação da educação escolarizada em nosso país. Posso afirmar, a partir dos elementos encontrados no campo e que tentarei apresentá-los ao longo desse relatório que, silenciosamente, movimentos de resistência são produzidos no cotidiano das escolas e que às vezes falta apenas um movimento de identificação reconhecimento para ações com o claro compromisso social voltado para as classes e sujeitos desfavorecidos.

Voltando mais uma vez ao capítulo brilhante “Notas sobre a briga de galos em Bali” de Clifford Geertz, espero, nesse capítulo, ter defendido os motivos pelo qual eu escolhi correr junto dos professores, tal como os etnógrafos correram em Bali. E, a partir dessa analogia, considerada as devidas proporções de seu brilhantismo, que eu espero justificar a criticidade como elemento fundamental para uma sustentação esclarecida e politizada das escolhas pedagógicas de professores e professoras.

Nesse sentido, a análise das informações obtidas junto aos diários de campo e as duas entrevistas realizadas durante a etnografia, me permitem apontar o que eu interpreto como uma “didática instrumental” e uma “didática crítica” produzidas desde o chão da escola a partir da análise das práticas pedagógicas dos professores acompanhados ao longo do ano de 2023. E, para fundamentá-las que pretendo empenhar o esforço de, a partir dos achados do campo, evidenciá-las nos capítulos que seguem (6.1 e 6.2).

6.1 A DIDÁTICA MECANICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A CONFLUÊNCIA DAS MALVADEZAS DO SISTEMA E A MANUTENÇÃO DA LÓGICA DE UMA BASE COMUM

O que me permito chamar de didática mecânica, associo a uma influência grande dos processos de endurecimento das possibilidades particulares dos professores construírem autonomamente as suas práticas pedagógicas. Cotejo com tal perspectiva o reconhecimento do voraz movimento de implementação de materiais didáticos, alinhados a imposição autoritária de uma base nacional comum curricular.

No ano de 2023, durante a realização do estudo de campo, vigorava o contrato com a editora Moderna como distribuidora do material didático da rede municipal de Gravataí. Estes foi um dos pontos centrais para a interpretação do que aqui defendo como uma didática mecânica.

A partir de uma consulta no Diário Oficial do município é possível identificar dados e informações públicas da administração municipal. Sustentada pela Lei Federal 12.527/11 (Lei de Acesso à Informação), é permitido aos cidadãos o livre acesso a divulgação de informações públicas de interesse coletivo ou privado.

Ao procurar as informações contendo a palavra-chave “moderna” (editora que fornece o material didático para a prefeitura municipal desde o ano de 2022) no portal do Diário Oficial com data de pesquisa entre os meses de janeiro e junho de 2022, localizei os seguintes trechos:

EXTRATO DE INEXIGIBILIDADE Nº 008/2022

Nº processo: inexigibilidade de licitação nº 008/2022 – Objeto: Material didático – fundamento legal: Artigo 25, inc. I da Lei 8.666/1993, Declaração de Inexigibilidade em 14/01/2022, Mauro Bossle Moreira - Secretário Municipal de Administração, Modernização e Transparência – SMAT – Contratada: EDITORA MODERNA LTDA – CNPJ: 62.136.304/0001-38 - Valor: R\$ 9.322.907,00.

Figura 2: BRASIL. Extrato de Inexigibilidade nº 008/2022, de 14 de janeiro de 2022. Diário Oficial do município de Gravataí. Gravataí, RS, n. 5497/2023, 10 jan. 2022. Acesso em: 15/09/2024.

EXTRATO DE INEXIGIBILIDADE Nº 028/2022

Nº processo: inexigibilidade de licitação nº 028/2022 – Objeto: Aquisição de inexigibilidade de licitação de licitação de material didático integrado do projeto SET Brasil – Fundamento legal: Artigo 25, inc. I da Lei 14.133/2021, Declaração de Inexigibilidade em 18/02/2022, Mauro Bossle Moreira – Secretário Municipal de Administração, Modernização e Transparência – SMAT – Contratada: EDITORA MODERNA LTDA – CNPJ: 62.136.304/0001-38 – Valor: R\$ 11.167.418,00.

Figura 3:BRASIL. Extrato de Inexigibilidade nº 028/2022, de 14 de janeiro de 2022. Diário Oficial do município de Gravataí. Gravataí, RS, n. 1462/2022, 18 fev. 2022. Acesso em: 15/09/2024.

EXTRATO DE CVV Nº 001/2022

Contrato de Locação nº 001/2022 – Contratada: EDITORA MODERNA LTDA. – **CNPJ:** 62.136.304/0001-38 **Licitação: Inexigibilidade -Nº 028/2022 – Objeto:** Aquisição de livros didáticos integrados do projeto SET Brasil, guia de orientação de recursos didáticos para educadores, sistema de avaliação, assessoria pedagógica e acesso a portal virtual específico da Editora Moderna – **Data da Assinatura:** 14/02/2022.

Figura 4: BRASIL. Extrato de CVV nº 001/2022, de 14 de fevereiro de 2022. Diário Oficial do município de Gravataí. Gravataí, RS, n. 1468/2022, 21 fev. 2022. Acesso em: 15/09/2024.

Entendo pertinente contextualização de tais dados compreendendo o relevante valor despendido pelo município para aquisição de materiais didáticos. Embora eu não seja um especialista em contratos de prestação de serviços me parece que a disponibilização de recursos voltados para aquisição de livros é um nicho de mercado poderoso.

Esse processo de neoliberalização e consequente apoderamento da iniciativa privada na destinação e direcionamento das políticas curriculares em vigor na prefeitura de Gravataí desvelam traços dos vieses exógenos (privatizante) e endógenos (reformista) que o Estado parece confortavelmente assumir segundo Ball (2014).

Segundo o mesmo autor, “o ponto é fazer do ‘mercado’ a solução óbvia para os problemas sociais” (BALL, 2014, p. 59), embora no caso da contratação do serviço de disponibilização, acompanhamento e avaliação do sistema de ensino vendido pela editora ora com contrato em vigor com o município de Gravataí acabe não garantindo espaço para o reconhecimento das diferentes formas de aprender e ensinar, na orientação, auxílio e diálogo constante com os sujeitos diretamente envolvidos com o chão da escola, mas legitimando a hierarquização dos componentes curriculares e de seus saberes.

Tomando como base os dados constantes no documento “extrato de CVV nº 001/2022” apresentado acima, é possível supor como objeto de aquisição *livros didáticos integrados do projeto SET Brasil, guia de orientação de recursos didáticos para educadores, sistema de avaliação, assessoria pedagógica e acesso a portal virtual específico da Editora Moderna*. Ou seja, me parece elementar que tal prestação de serviço contemplasse a disponibilização de materiais didáticos, a avaliação dos mesmos, a assessoria pedagógica e acesso aos portais virtuais da editora. Contudo, a realidade identificada na escola do “portão pra cá” apresentou outra configuração.

Em diálogo produzido com Ismael, houve o relato de que os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática são “cobrados” para a utilização do material didático e que, em dado momento do ano anterior “uma caravana da SMED para acompanhar a utilização do material didático, coisa que ainda não aconteceu neste ano”. (Diário de Campo. Diálogo com Ismael. 26/04/2023. Grifos do professor.).

Essa afirmação se fez também confirmada em uma das entrevistas, conforme o trecho a seguir:

Pois é, sabe, para nós, a Educação Física tem muito menos cobrança. Como eu te disse: a gente tem só um livro e a cobrança ela é muito menor, né. Agora eu vejo, por exemplo, os colegas lá das dos Anos Iniciais. Eles sofrem muito com essa, é muito cobrado, muito cobrado mesmo. Da Secretaria de Educação passar nas escolas para olhar caderno do professor. Para olhar no armário do professor. (Entrevista com Karine. 07/11/2023)

Contudo, para minha surpresa inicial, para Educação Física, o material na escola “do portão pra cá” era disponibilizado aos professores no formato online e não havia a obrigatoriedade de utilização. Essa não utilização do livro didático assim me foi justificada pelo fato de que “é muito distante da realidade da escola, tanto no sentido da sequência de conteúdos, quanto nas possibilidades de utilização das atividades para a realidade escolar da nossa escola” (Diário de Campo. Diálogo com Da Costa. 19/04/2023).

Para o Ismael, os livros didáticos acabam desconsiderando a capacidade e autonomia do professor. Então ele entende que o livro didático, como material auxiliar é positivo. Mas não como uma forma de ensinar o professor o que fazer e afirma: “O tempo de atuação em sala de aula faz com que o professor se sinta autorizado a recusar a utilização de um material didático do livro didático”. (Diário de Campo. Diálogo com Ismael. 05/05/2023)

Refiro no parágrafo anterior uma surpresa inicial, pois o desenrolar dos diálogos produzidos sobre a implementação de materiais didáticos orientadores das práticas pedagógicas de professores expôs os tentáculos de um movimento orientado do Estado para o investimento de diretrizes que privilegiem a lógica de padronização dos conhecimentos que são, mais ou menos, importantes de serem abordados em aula. Além, claro, de um movimento de invisibilização e desvalorização da cultura singular de cada escola expressos por noção de padronização curricular.

Essa concepção é igualmente abordada na entrevista com a informante privilegiada do estudo que aponta uma cultura de desvalorização e hierarquização dos saberes produzidos na escola. Cátia, quando questionada sobre o material didático adotado pela rede municipal de ensino comenta:

Não que eu quisesse um material decente, não faço questão nenhuma, bem pelo contrário, mas a gente é tão, tão marginalizado, né? Que a Educação Física só tem um livro. Eles mandaram só um livro para todo o ensino fundamental. Todo. Do sexto ao nono ano. Então a gente é tão, tão

invisibilizado que a gente só tem um livro. Para mim não precisava. (Entrevista com Cátia. 07/11/2023)

Portanto, quero frisar, para além do significado simbólico da destinação de um material didático totalmente em acordo com uma base de currículo comum e nacional, distante da realidade concreta e singular das escolas, há uma clara mensagem simbolicamente exposta cotidianamente aos professores de Educação Física: o conhecimento produzido por “vocês” é menos importante para “nós” (numa relação de nós contra eles mesmo), onde o sujeito se vê nessa angústia de ou resistir a uma imposição arbitrária e não dialógica, ou ceder a lógica dominante.

E escolho para ilustrar essa tensão entre a adoção e/ou resistência aos materiais didáticos parte da entrevista com a professora Cátia:

Eu acho que depende do professor. Eu tenho colegas que entraram recentemente na escola e que tem uma visão político-pedagógica muito semelhante à minha e de alguns outros colegas. Que resistem e que não aceitam, nem não usam o livro né? Que ganham material e vai ficar esquecido no armário. Que nunca será mexido, como é o meu caso. Então acho que depende muito de como cada professor é. Mas, como te comentei, a gente da área (Anos Finais do Ensino Fundamental) como um todo, não sofre tanto isso, né? Dos anos finais, mas a Educação Física, muito menos. Ah, Educação Física deixa, né? Não precisa, né? Tem isso por entenderem que aquilo ali não é um espaço importante de aprendizado. Sei que os Anos Finais sofrem muito com essa, com essa pressão, né? Com essa cobrança de usar o material que está sendo colocado lá. A gente não sofre tanto. Não que eu quisesse, mas é aquilo, é como eu interpreto: Ah, Educação Física não precisa, né? Ah, é só um livro, vamos botar lá só para dizer que tem e não precisa cobrar nada. Coloca o que tu quiser no planejamento, ninguém vai olhar mesmo. (Entrevista com Cátia. 07/11/2023)

Em virtude disso, vai se consolidando uma concepção de depreciação do planejamento de ensino do professor. Me permito compreender, a partir da junção dos vários apontamentos sobre essa ausência de cobrança de emprego e utilização dos materiais didáticos para o componente curricular Educação Física sustentado por duas motivações da mantenedora municipal: a hierarquização dos conhecimentos produzidos em aula e a desvalorização de um processo de ensino-aprendizagem. Inclusive por ausência de trocas entre os professores que trabalham mesmo componente foi claro na escola:

Para Da Costa há um descolamento do planejamento e da continuidade do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes na escola. O estudante tem aula com um professor e o próximo professor que assume não consegue saber que experiências que esse estudante traz. Para Da Costa antigamente

isso era possível nos espaços de formação continuada e hoje isso foi desconstruído.

A aula passa a ser vista como um evento sem a necessidade de sequência de conhecimentos planejados pelo professor e toma os moldes de episódios descontextualizados de ocupação da carga horária. Há um material de orientação curricular e o professor, cansado pelas múltiplas demandas que lhes são impostas, não quer a cobrança, mas sente a ausência do reconhecimento da importância de seu componente curricular, visto que há a construção de uma cultura de negociação do conhecimento e dos saberes que aponta o que é importante de ser aprendido e ser ensinado.

Ao constatar que Ismael acompanhava duas turmas no espaço das quadras da escola, ele usou a seguinte expressão: “é isso aí, mais um dia na vida de um professor de escola pública”. Fazendo uma referência às dificuldades encontradas no dia a dia, como por exemplo na junção de turmas de professores faltantes, aspecto que contribui para uma desvalorização do planejamento de ensino. (Diário de Campo. Diálogo com Ismael. 10/05/2023)

E entendo que essa cultura de negociação e ajustes no direcionamento das aulas é bem expressa a partir do seguinte fragmento do Diário de Campo:

Ismael usou a expressão "ao sabor do vento" para falar do seu planejamento. Que demanda e a compreensão de que, uma vez que o professor não tenha a cobrança do mesmo, então ele acaba montando a sua proposta pedagógica de acordo com as demandas que ele vai encontrando pelo caminho. (Diário de Campo. Diálogo com Ismael. 26/04/2023) (Diário de Campo. Diálogo com Da Costa. 10/04/2023)

Assim, esse engessamento das práticas pedagógicas a partir do direcionamento dos rumos que os processos de ensino-aprendizagem devem tomar para serem mais “eficazes” (expressão em voga da corrente neoliberal), pouco cede espaço para a emancipação dos sujeitos. E aqui, para começar a pincelar os traços dessa didática mecânica um movimento de associação: a implementação dos materiais didáticos e o desmonte do processo de formação continuada de professores e professoras.

Nesse ano teve uma só. E para ensinar a utilizar o material didático. Para justificar a BNCC. Então eu vejo colegas, não todos, mas a grande maioria conformada com aquilo ali. Com uma formação instrumental. A gente está muito sobrecarregado, né? Então, às vezes, eu nem culpo. Eu nem julgo. Uma das escolas é de muita resistência. Daí a Secretaria de Educação não

consegue fazer ali todas as malvadezas que normalmente consegue em outras escolas. Ali tem um grupo muito forte, um grupo muito fechado, um grupo muito intelectualizado também. É um grupo que lê muito, que faz formação interna, que estuda. É uma escola viva. Totalmente oposto da minha outra escola. (Entrevista com Cátia. 07/11/2023)

Quero apontar, portanto, que o município de Gravataí experimentou durante o ano de 2023 a quase ausência de um plano de formação continuada por parte da Prefeitura e, por consequência, do reconhecimento da importância destes momentos para professores. E, quando houve uma formação era justamente para “orientar” os professores sobre o emprego e utilização do livro didático. Essa “política de desvalorização” é bem expressa no seguinte trecho do Diário de Campo:

Ao tratar sobre esse início do ano letivo, Marco relata que em 2017 lembra de ter tido uma formação da prefeitura municipal de Gravataí que foi “extremamente positiva”, nas palavras dele e que neste ano não havia ocorrido nenhum movimento desta natureza. Para o professor, desde então, entende que um programa de formação continuada dos professores tem sido deixado em segundo plano. A mantenedora tem feito poucos trabalhos que ele entende adequado para a realidade das escolas e as escolas “acabam tendo que fazerem por si, só que invariavelmente as formações de área são deixadas de lado dado a quantidade de demandas que a escola tem com o trabalho burocrático” (Diário de Campo. Diálogo com Marco. 03/03/2023)

Na rede municipal, as terças-feiras são os dias de formação do componente curricular Educação Física e os professores têm esse dia para planejamento sem a necessidade de estar na escola, ou seja, não existe um espaço de troca entre os 3 professores para conhecerem os estudantes na progressão dos anos escolares. Ou seja, me permito supor que é parte também de um regime de desconstrução do coletivo de professores e professoras.

A hora-atividade se tornou o dia da folga. O dia do planejamento não é na escola, né? Então eu tenho 3 dias dentro da escola e 2 dias fora. E agora, o pacote que o prefeito lançou e que eu acho que vai ser aprovado, nos tira esse quarto turno a distância e coloca presencial dentro da escola e ao invés de hora-aula, vai ser a hora-relógio. Ou seja, vai aumentar nosso trabalho em sala. (Entrevista com Cátia. 07/11/2023)

Na esteira da perversidade da gestão neoliberal de escolarização um outro ponto crucial para a desvalorização do papel do professor/a como intelectual diz respeito ao movimento do sujeito ministrando outros componentes para os quais ele não tem formação. O que parece uma escolha tentadora é, na verdade, o sistema mostrando suas faces: o professor pode escolher complementar sua carga horária na

escola ou procurar uma outra escola para arrematar sua jornada de contrato empregatício.

Ao longo da etnografia fui capaz de testemunhar os professores participantes do estudo complementando sua carga horária com a inclusão de outros componentes curriculares, como Artes e Religião.

Como já reconhecido, o professor Marco leciona os componentes de Educação Física, mas complementa sua carga horária na escola “do portão pra cá” com os componentes de Artes e Religião. Hoje, dia 29/03/2023, em função de ter esquecido o planejamento de Religião, então ele veio fazer Educação Física na quadra. (Diário de Campo. 29/03/2023)

Um ponto importante o professor de Educação Física, embora recuse material didático para o componente curricular, acaba adotando o material didático como apoio para o planejamento dos outros componentes que ele precisa lecionar. Essa ação acabei desvelando a crueldade do sistema e a desvalorização do papel do professor desvelando uma lógica de individualização do fazer docente. O professor passa a ser reconhecido como executor: "vai lá e faz" parece ser o recado do Estado. E corroboro com Kincheloe (1997) quando aponta:

Em outras palavras, os professores têm internalizado como senso comum uma abordagem profissional que desmembra uma tarefa complexa de ensino em uma série de simples etapas que mesmo os trabalhadores não qualificados podem executar, isto é, eles têm sido desqualificados. (KINCHELOE, 1997, p. 18)

Essa busca pela eficiência operacional do trabalho e voltada exclusivamente com o maior rendimento dos sujeitos parece remeter ao Taylorismo. Um movimento de processo fabril de racionalização do trabalho e que destina a cada trabalhador uma etapa específica do processo de produção. E aqui, novamente a atualidade da fala de Kincheloe (1997):

A desqualificação do ensino foi, portanto, racionalizada; a concepção do ato pedagógico foi separada de sua execução. Os professores não necessitavam aprender as matérias de estudo nos seus intricamentos, nem necessitavam entender o contexto sociocultural no qual o conhecimento a ser ensinado era produzido. O que todos necessitavam fazer era identificar o assunto da matéria a ser transferida ao aprendiz, separando em seus componentes para apresentar ao estudante e então testá-lo ou testá-la. Era mais estratégia direta como chuva e, portanto, de senso comum que dispensava justificção. (KINCHELOE, 1997, p. 18)

Por certo, também, que para os estudantes que têm aula com um mesmo professor que leciona Educação Física, Artes e Religião, o processo de ensino-aprendizagem de cada componente curricular acaba ficando confusa a relação entre os componentes e, em alguns momentos, eles acabam se misturando.

Hoje é 10 de abril, uma segunda-feira. Cheguei na escola por volta de 8 horas. O Da Costa veio para a Quadra por volta de 8 e meia. Ainda não vi o Ismael. E passei pelo Marco, que estava indo recuperar um período de Religião que há 2 semanas atrás ele havia substituído pelo de Educação Física. Ao passar por mim, ele me comentou: "Eles (os estudantes) vão ficar loucos comigo". (Diário de Campo. 10/04/2023)

Consolido, a partir dos fragmentos selecionados a ideia de que o que venho chamando aqui como uma didática mecânica do professor de Educação Física se dá também a partir do reconhecimento do "saber fazer". Em diálogo com Marco, "ter assumido o componente, Artes e Religião, por não ter formação específica para tais disciplinas curriculares, ele usa a expressão 'se é a aula de Educação Física, eu chego na hora e consigo organizar a atividade. E de outro componente tenho dificuldade'". (Diário de Campo. Diálogo com Marco. 29/04/2023).

Essa fala me parece carregada de simbolismo. Se de um lado o professor se vê sem uma capacidade de planejar aulas para um componente para o qual ele não tem formação (e nem deveria ter tal competência), há uma consolidação de descrédito para o planejamento de ensino. O "saber fazer" parece o suficiente.

Conversei com o Marco. Para ele, a questão da didática está muito relacionada à compreensão do professor do "como fazer". No diálogo, fica claro que, pelas demandas do professor, a necessidade de adaptação é ponto central para o professor. "O professor, é um sujeito que está cansado e que acaba comprando um pouco menos de briga.". (Diário de Campo. Diálogo com Marco. 29/04/2023)

O mesmo professor vive, então, uma dualidade entre ministrar aulas de Educação Física e que, por ter a formação nesta área, acaba não precisando planejar a aula deste componente, mas se vê na necessidade de amparo para o planejamento de componentes dos quais ele não tem domínio. Inevitavelmente isso acaba contribuindo para o esgotamento do professor no seu ofício cotidiano, como exponho no fragmento a seguir:

Marco comenta que que, ao sair a aposentadoria do Da Costa, solicitou que ele possa assumir as turmas de Educação Física. Segundo ele, "não aguento

mais planejar as aulas de artes e religião” afinal de contas, não é a formação que ele possui. Ele disse que “na aula de Educação Física eu consigo organizar as turmas para ficar fazendo alguma proposta ou alguma prática. E já na aula de aula de religião ou artes, eu não consigo fazer isso”. (Diário de Campo. Diálogo com Marco. 29/04/2023)

Assim sendo, entendo que são estes três elementos que caracterizam a didática mecânica que aqui procuro sustentar como parte da interpretação dos achados oriundos dos Diários de Campo e entrevistas realizadas ao longo da investigação:

- Utilização/imposição dos livros didáticos
- Desconstrução das formações continuadas dos professores
- Atribuição de componentes curriculares para além da formação do professor/a

Em resumo, a maneira como parte dos professores se organiza para dar conta do processo de ensino-aprendizagem tem relação direta com os mandos e desmandos das políticas educacionais em vigência no Brasil e com a evidente mercantilização da educação no país. Para além disso, a iniciativa privada parece ter se apoderado da capacidade organizacional dos rumos da educação pública no país.

[...] o neoliberalismo está “aqui dentro” bem como “lá fora”. Ou seja, o neoliberalismo é econômico (um rearranjo das relações entre o capital e o Estado), cultural (novos valores, sensibilidades e relacionamentos) e político (uma forma de governar, novas subjetividades). [...] em um sentido paradoxal, o neoliberalismo trabalha a favor e contra o Estado de maneiras mutuamente constitutivas. Ele destrói algumas possibilidades para formas mais antigas de governar e cria novas possibilidades para novas formas de governar. (BALL, 2014, p. 229, grifos do autor).

Para o autor, o as relações de mercado neoliberais têm estimulado a produção de “[...]novos tipos de atores sociais, sujeitos sociais híbridos que são espacialmente móveis, eticamente maleáveis e capazes de falar as linguagens do público, do valor privado e filantrópico” (BALL, 2014, p. 230). Nesse contexto, as políticas educacionais estão sendo constituídas “[...] em novas localidades, em diferentes parâmetros, por novos atores e organizações”, requerendo o reconhecimento destes “[...] novos métodos e conceitos e novas sensibilidades de pesquisa”, superando o “territorialismo metodológico” (BALL, 2014, p.27). É o esforço ao qual me proponho elucidar.

Alinhar a utilização dos materiais didáticos associada a lógica internacional das provas e testagens de avaliação externa, ao propor a descontinuidade dos processos de formação coletiva dos professores e ao atribuir ao desgastante ofício do ser professor componentes curriculares para o qual os sujeitos não têm formação adequada, o sistema mostra toda sua malvadeza. Afirimo: o sistema cultural que circunda a instituição escola “do portão pra cá” é perverso.

Somente os resultados da aprendizagem que podem ser medidos por testes padronizados ou por comportamentos dos professores que sejam quantificáveis, tais como a medida da relação tempo-tarefa, contam na avaliação do professor. Dimensões pedagógicas tais como o conhecimento que o professor tem do conteúdo ou o entendimento do professor do conhecimento que é produzido quando a experiência do aluno colide com as preocupações das disciplinas são irrelevantes – inadmissível evidência na tentativa do professor para provar autovalor como profissional. (KINCHELOE, 1997, p. 14)

Há uma clara individualização do sujeito na atribuição do que posso dizer como uma didática mecânica. Ao remeter aos sujeitos a didática, o sistema neoliberal mostra a face da culpabilização do sujeito pelo fracasso.

A construção da didática do professor de Educação Física tem sido feita silenciosamente. Individualmente. Parece estar conseguindo êxito ao cercar o professor de tais maneiras o remetem há quase um papel de mero aplicador de políticas de ensino homogeneizadoras.

Enculturados na cultura acadêmica da passividade, os professores se encontram em um mercado que impõem objetivos de ensino e procedimentos de testes e avaliações. Os professores têm como resultado pouco ideia do que ensinar como ensinar ou como avaliar os resultados. Tal sistema é um insulto à dignidade do professor porque fica pressuposto que os professores são muito ignorantes estúpidos e ou preguiçoso para ser permitidos que decidam sobre tais assuntos os professores se tornaram se joguetes no culto da especialização. (KINCHELOE, 1997, p. 18)

E, a partir dos elementos colhidos junto ao estudo de campo, aponto que a Prefeitura de Gravataí se adequa a esse modelo neoliberal o que remete a uma cultura de desvalorização da escola e de seus professores, da docência e do aluno ao impor uma hierarquização dos conhecimentos e saberes mais ou menos importantes que circulam pela escola. Nesse sentido, me parece que essa noção de gestão tem vinculação direta com os conceitos tratados na “cultura institucional” de Pérez Gómez (2004)

A escola, como qualquer outra instituição social, desenvolve e reproduz sua própria cultura específica. Entendo, por isso, que o conjunto de significados e comportamentos que a escola gera como instituição social. As tradições, costumes, rotinas, rituais e inércias que a escola estimula e se esforça para preservar e reproduzir condicionam claramente o tipo de vida que nela se desenrola, e reforçam a validade de valores, expectativas e crenças ligadas à vida social dos grupos que constituem a instituição escolar. É fácil compreender a influência que esta cultura tem na aprendizagem experiencial e acadêmica dos indivíduos que nela vivem, independentemente do seu reflexo no currículo explícito e oficial. (PÉREZ GÓMEZ, 2004, p. 127).

O que eu tomo liberdade, portanto, de apontar como uma didática mecânica não tem a pretensão de atacar os professores e professoras que se amparam em tal lógica, mas muito mais de denunciar uma imposição do formas de controle que o Estado impõe a partir de múltiplas frentes de dominação. Ou seja, me parece bastante importante incluir na análise da discussão aqui proposta as tensões e relações ocorridas e intercambiadas entre cultura de mercantilização da educação, as culturas escolares e, de modo específico, o componente curricular Educação Física. A mercantilização do conhecimento com vistas a rentabilidade do sistema educativo.

Consequentemente, o que não é valorizado na troca de mercado não é mais apreciado no sistema educacional e, portanto, está fora das prioridades atribuídas e assumidas pela instituição escolar. Assim, nesse jogo de pseudoautonomia e liberdade no cenário livre das trocas mercantis, o sistema educacional perde sua especificidade e sua autonomia real, como espaço de contraste, reflexão e crítica intelectual, tornando-se um mero instrumento a serviço das demandas do sistema econômico e social. (PÉREZ GÓMEZ, 2004, p. 135).

Com vistas a transformar o professor como implementador de políticas interessadas hoje numa homogeneização do currículo, afirmo, baseado na interpretação dos achados produzidos durante o estudo de campo, que esse movimento de composição de um arcabouço de ações pouco dialógicas com as práticas pedagógicas dos professores em sala de aula e com o funcionamento cotidiano das escolas, produz como reflexo essa didática mecânica e instrumentalizada. Uma quase neutralização da didática.

No direcionamento das ações dos professores, a noção de “como fazer” que associa a essa didática mecânica ratifica o empreendimento individual que a lógica de mercantilização da educação parece intencionar. Essa noção fortemente marcada pela gestão institucional aponta para uma cuidadosa montagem de barreiras que vão

direcionando a atuação dos professores para darem conta do processo de ensino-aprendizagem.

Os estudantes continuarão achar a escola intelectualmente irrelevante enquanto os professores sucumbirem às barricadas do funcionalismo implícito e as mortais rotinas mecânicas do mercado escolar ponto a padronização, a estúpida uniformidade da escola modernista transformou-se numa antiestética cognitiva, num psicotrópico currículo escondido que anestesia os professores e a curiosidade dos alunos. (KINCHELOE, 1997, p. 19)

Quero dizer com isso que, ao apontar três elementos que incidem diretamente na consolidação da didática de parte dos professores da escola do “portão pra cá”, pouco há espaço para os sujeitos adotarem outra didática que não essa que chamo de mecânica. Fazer educação no Brasil é uma arena de disputa pelo poder. E numa queda de braço entre uma Prefeitura ou uma Secretaria de Educação contra professores individualizados e distantes cada vez mais de uma capacidade coletiva de resistência, me parece elementar quem “vence” essa disputa.

Uma lógica que se ampara também ao movimento de escolarização adequada a padrões internacionais de valorização e destinação de recursos justamente para as instituições escolares que possuem o melhor rendimento em avaliações e provas externas. Na lógica mercadológica da iniciativa privada, ao entender a educação como produto, basta “vender” ao Estado a solução que um balcão de negócios de potencial econômico significativo se faz firmado por contratos devidamente regularizados nos documentos oficiais dos portais de governo. Recorrendo novamente a Pérez Gómez (2004):

Para compreender a relevância das interações que ocorrem no contexto escolar, é necessário compreender as características dessa instituição social em relação às determinações da política educacional que os diferentes e sobrepostos órgãos administrativos vêm elaborando para adequar as práticas escolares e as demandas do cenário político e econômico de cada época e lugar. Assim, compreender a cultura institucional da escola requer um esforço para relacionar os aspectos macro e micro, entre a política educacional e suas correspondências e discrepâncias nas interações peculiares que definem a vida da escola. (PÉREZ GÓMEZ, 2004, p. 127).

Uma cultura de negociação do conhecimento e dos saberes do que é importante ser aprendido e ensinado. Para Pérez Gómez (2004, p. 130), “a política educacional deixa de ocupar o centro orientador na tomada de decisões e passa a ser um mero instrumento das demandas do mercado”.

Assim, entendo que a escola contemporânea, pautada por essa lógica neoliberal, parece estar favorecendo a individualização dos processos didáticos. A escola entrega o livro didático e “orienta” como os professores devem seguir tal “método de ensino”.

No entanto, como no cenário educacional é difícil legitimar decisões baseadas apenas em exigências econômicas, elabora-se um discurso de pseudojustificação em que o jogo com semântica ambígua é o principal instrumento de persuasão e propaganda. Descentralização, autonomia, participação, democracia, qualidade, são termos socialmente valorizados devido a uma carga semântica que não corresponde àquela que o atual discurso neoliberal está usando para justificar a privatização e desregulamentação do sistema educacional (PÉREZ GÓMEZ, 2004, p. 131).

E o professor, ao se deparar com essa sequência de imposições, em muitos momentos parece ceder a tentadora oferta do “como fazer”. Me parece, pautado pelo marco teórico que opto por tomar como pano de fundo para construir criticamente as interpretações das pistas colhidas ao longo de todo o trabalho de campo, que a cultura institucional sugerida por Pérez Gómez (2004) da escola está fortemente marcada por uma dependência econômica do mercado.

Pronto. A receita se faz completa. Constrói-se, meticulosamente, o discurso de crise do Estado, por extensão do público e da educação pública, eis que fazendo uso de um “[...] discurso salvador que promete salvar escolas, líderes, professores e alunos do fracasso, dos terrores da incerteza e das confusões das políticas e deles mesmos – suas próprias fraquezas” (BALL, 2014, p. 160). O sistema dá o livro com uma mão e ensina como utilizá-lo com a outra: a didática mecânica se cristaliza como mais produto acessível na prateleira de ofertas expostas aos professores.

Contudo, ao não dialogar com a realidade concreta dos professores, essa lógica de educação como produto, sufoca as intencionalidades pedagógicas do professor ao olhar para a sua realidade. O kit de bens educacionais, cuidadosamente lançados por adesão ao senso comum, oferece o pacote completo de “eficiência, qualidade e excelência” as escolas e professores pelo módico aceite de deixar o agente externo “ensinar como se faz”. A educação é pública, mas a lógica é privada.

O professor, desamparado e esgotado pelas tantas demandas, acolhe sem maior capacidade de resistência a perversidade da gestão neoliberal. Vai se acentuando assim esse conceito de individualização do professor como um executor. Dessa didática que eu me permito chamar mecânica.

Mas, existem movimentos de resistência. E o estudo de campo desvelou também essa faceta. Existe espaço também para uma didática crítica e é dela que vou tratar no próximo capítulo.

6.2 A CRITICIDADE COMO POSSIBILIDADE DE CONSOLIDAÇÃO DE UMA DIDÁTICA POLITIZADA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Ao longo dos capítulos anteriores em que venho tentando compor uma bricolagem da etnografia desenvolvida na escola do “portão pra cá” quis compor a pano de fundo por onde as aulas de Educação Física têm sido consolidadas. Se construção daquela didática mecânica que me autorizei a assumir no capítulo anterior aponta para os professores de Educação Física visto como sujeitos que empreendem seu ofício de maneira individualizada e solitária, a criticidade assume contornos se olharmos para a sutileza de alguns gestos, falas ou posicionamentos que os professores acabam assumindo no seu cotidiano.

Por certo, ao estar voltado neste capítulo para a criticidade como exercício reflexivo, entendo importante destacar novamente sobre as dificuldades para um pesquisador, mas também professor de escola, em encontrar horário para o trabalho de campo, visto que a instituição que ele se propõe investigar tem, invariavelmente, os mesmos horários de funcionamento que seu ofício.

Ou seja, é preciso se fazer uma escolha entre trabalhar e estudar no âmbito de se produzir ciência no programa de pós-graduação do qual, honradamente, faço parte. Não é foco principal, mas serve como reflexão inclusive se Programas com esta configuração mais afugentam do que convidam professores embarrados do chão da escola para produzir ciência na Academia.

Se é possível afirmar, a partir da observação das aulas ao longo do ano letivo de que o ensino do esporte continua sendo o principal conteúdo ensinado nas aulas de Educação Física e a Base Nacional Comum Curricular acabe reforçando essa lógica para os professores da escola “do portão pra cá”, o tempo de docência se mostrou importante quesito para a consolidação de “como dar aula”.

Partindo da premissa de que o esporte é o grande carro-chefe das atividades dirigidas dos professores acompanhados ao longo do ano letivo, a instrumentalização do gesto técnico e da repetição de movimentos, me apontam para uma garantia de que o professor se sinta seguro em dar pistas de como ocorre a construção da didática

de ensino da Educação Física na escola. Para essa afirmação, me baseio, sobretudo nos diálogos produzidos como professor iniciantes que chega na escola em agosto de 2023 após a aposentadoria do professor Da Costa, aposentadoria essa comunicada para a escola em abril de 2023 e efetivada em julho do mesmo ano.

Portanto, aqui um ponto de destaque: foi transcorrido quase um mês desde a publicação de aposentadoria do professor Da Costa e a chegada do professor substituto na escola. Neste período, as turmas ficaram sendo atendidas pelos professores Marco e Ismael, mas esse ponto vou explorar na sequência do texto.

Era em 16/08/2023 quando o professor Natan, recém-formado e tendo sua primeira em sala de aula, chega na escola “do portão pra cá”. Naquela manhã, coube a Ismael explicar como funcionava a divisão dos espaços de aula na escola. Perguntas de todas as ordens sobre o funcionamento prático do ofício de dar aula foram sendo feitas no diálogo entre os professores e que pude acompanhar. Como ocorria o registro de frequência, como eram lançadas as notas no portal, onde ficavam os materiais os professores utilizavam em aula foram algumas das questões abordadas.

Em dado momento, o professor usou seguinte a expressão: "Eu vou observar muito para aprender como fazer.". Literalmente foi essa a frase comunicada. Natan Havia começado a sua aula em sala no que ele contou ser uma breve apresentação para a turma. Nesse dia ele ficaria com uma das quadras externas e eu perguntei se poderia acompanhá-lo.

O professor organizou uma atividade de caçador com a turma e se posicionou ao meu lado. Já havia me apresentado como um pesquisador que estava acompanhando as aulas de Educação Física e ele me fez alguns questionamentos sobre o estudo. Ao apontar é didática é o objeto central da minha investigação, recorro ao seguinte trecho do Diário de Campo:

Natan, recém-chegado na “do portão para cá” para substituir o professor Da Costa, afirma que a didática é construída no dia a dia de cada escola. Ele afirma que, nesse momento, que ele saiu da faculdade com o pensamento de “como fazer uma aula de Educação Física”. “Se a gente for só para o Paulo Freire, a gente não vai conseguir fazer” complementou, numa expressão que eu associo não ao desmerecimento do brilhantismo das obras de Paulo Freire, mas na sua dificuldade do difícil movimento de transposição da teoria para a prática, sobretudo, crítica (Diário de Campo. Diálogo com Natan. 29/04/2023).

E eu opto por falar do que estou chamando de didática crítica da Educação Física escolar na “do portão pra cá” como o reconhecimento de movimentos de

criticidade, tomando com ponto partida o professor iniciante que chega na escola. Acho importante apontar para esse entrecruzamento das didáticas que nessa interpretação aponto como mecânica e crítica.

Se torna relevante destacar, portanto, que, mesmo nos momentos que professor empreendia uma didática mecânica, havia espaços para reflexões sobre as tantas opressões que os professores se confrontavam no dia a dia, aspecto que expõe as facetas de uma criticidade em todos os atores acompanhados ao longo da etnografia.

Deste modo, embora o professor Da Costa tenha ocupado papel central dessa didática que agora eu passo apontar como crítica, não quer dizer que os professores Marco e Ismael e, posteriormente, Natan, também não tenham questionado e, em alguns momentos, desafiados as mediações institucionais, sociais e culturais que estavam em contato.

Havia, portanto, o reconhecimento dos outros professores pelo trabalho realizado pelo professor Da Costa, o que aponta para o reconhecimento da aula como arena não só de “treinabilidade”, mas também de posicionamento crítico. Quero frisar, com isso, que mesmo os professores mais aderentes a uma didática mecânica reconheciam a potencialidade de uma didática crítica.

Após acompanhar o primeiro contato entre o novo professor (Natan) que vinha para substituir o professor Da Costa, Ismael usou a expressão: “Da Costa deixou uma herança pedagógica sobre a aula de Educação Física”. E complementou que sentia admiração pelo trabalho feito por Da Costa. (Diário de Campo. Diálogo com Ismael. 16/08/2023).

Nesse diálogo, Ismael exaltou o posicionamento político do Da Costa, apontando que pelo fato de ele estar na escola há 7 anos, faz com que tenha passado a olhar para o colega como uma referência nesse tempo todo. Então isso demonstra é um aspecto importante: o professor reconhece os seus pares. E a partir disso, isso pode incidir sobre suas práticas educativas e, na própria didática caso espaços de trocas coletivas fossem melhor planejados e construídos para os professores.

Contudo, se faz necessário destacar que as aulas dos professores Marco, Ismael e Natan se faziam assentadas, prioritariamente, na centralização do esporte como conteúdo a ser “ensinado”. E, até mesmo em função disso, o espaço físico era elementar para o desenvolvimento de suas aulas. Essa importância do esporte nas

aulas de Educação Física da escola “do portão pra cá” já foi chamada atenção logo no primeiro mês do estudo de campo como a ponto o trecho a seguir:

Algo quem tem me chamado atenção já nesse princípio de estudo de campo é a presença e a importância do esporte como conteúdo é prioritário da Educação Física escolar. O professor Da Costa estava trabalhando handball com as turmas de 6º ano. Ao que parece, esse é um conteúdo que é recorrente nas aulas de Educação Física, independentemente da série escolar. Então, a força do esporte já é algo a ser destacado. (Diário de Campo. 29/03/2023).

Entretanto, o esporte era trabalhado de maneira diferente entre os professores. Marco e Ismael trabalhavam com a prática esportiva e faziam avaliações sobre o trabalho teórico, já Da Costa trabalhava com esporte e fazia avaliação prática dos mesmos. Devo admitir que meu primeiro contato com a avaliação prática proposta pelo professor Da Costa me causou muitas indagações.

Era 15 de maio de 2023, uma segunda-feira não que cheguei na escola por volta de 8 da manhã e cerca de 15 minutos depois Da Costa passou por mim no portão de acesso às quadras da “do portão pra cá” e que teria uma avaliação sobre os esportes de invasão trabalhados no primeiro trimestre. A princípio pensei que a avaliação estaria pautada nos quesitos de habilidade dos estudantes e, em função disso, pedi permissão ao professor Da Costa para que acompanhasse a prova junto dele dentro da quadra.

Sentado em uma cadeira, pois um problema no quadril prejudicava sua locomoção e, segundo ele, naquele dia a dor estava um pouco maior. Me sento no chão ao lado do professor Da Costa e passa a observar. Da Costa reúne a turma ao redor dele e pede que os estudantes se dividam nos times já devidamente separados em sala de aula. Nas quase duas horas seguintes, jogos de handball, futebol de salão e basquete se sucederam um a um.

Logo de início me chama atenção que a montagem dos times era composta por meninos e meninas jogando ao mesmo tempo. O professor Da Costa incentivava os estudantes mais introvertidos a participarem dos jogos, bem como aos estudantes com maior habilidade motora a jogarem coletivamente com os outros estudantes. Era esporte, mas havia a mediação do professor.

Ao final de cada jogo, Da Costa reunia os estudantes na sua frente e apontava a nota para cada um deles, usando palavras de incentivo para aqueles que não

correspondiam a totalidade da pontuação. E foi a partir deste diálogo que o professor explicou sobre suas intencionalidades com tal adoção metodológica:

De início eu entendi que a avaliação estaria pautada exclusivamente na habilidade motora dos estudantes, mas Da Costa explicou que a avaliação, na verdade, tinha o intuito de fazer com que os estudantes participassem da prática. Então ele justificou: “não avalio pelo quesito motor, mas pelo envolvimento com a prática”, o que ele entende que é uma forma de incentivo ao envolvimento de todos os estudantes, daí as intervenções de incentivo ao longo da proposta. Dos 30 pontos disponíveis para esse primeiro trimestre, Da Costa explicou que concedia 5 pontos para cada esporte envolvido nessa prova, o que totaliza 15 pontos. (Diário de Campo. Diálogo com Da Costa. 15/05/2023).

Minha intenção ao recorrer a esse trecho do diário de campo para focalizar na abordagem relacionada ao ensino dos esportes na “do portão pra cá” sugere que a intencionalidade com a qual ele é abordado em aula pode apontar para uma dicotomia crítica ou mecânica para o ensino do mesmo. Embora tenha ocupado espaço como conteúdo central das aulas de Educação Física, reconheço que a intencionalidade pedagógica, o planejamento de uma sequência de aprendizagem esperada, a adoção consciente e uma metodologia de ensino e avaliação (embora passível de crítica, mas não entendo como espaço mais apropriado para tal neste espaço onde apresento e interpreto o estudo de campo), apontaram para abordagens diferentes do ensino de esportes.

Nesse sentido, é importante o reconhecimento central do espaço físico como requisito importante que, em alguns momentos, acabava limitando as propostas pedagógicas dos professores trabalharem com as suas turmas devido ao acordo de dividirem os espaços de aula na “do portão pra cá”.

Tomando como base de sustentação o estudo de campo realizado ao longo de todo o ano letivo de 2023, reconheço que, quando no ginásio, as aulas de todos os professores tinham uma configuração didática mais bem delineada e que apontava, mesmo que minimamente, para as intencionalidades pedagógicas dos professores. O espaço físico, portanto, ocupou papel elementar na implementação das aulas de Educação Física na escola.

Quero dizer com isso que reconheço em todos os professores uma preocupação com a montagem da aula quando no espaço do ginásio. Contudo, me parece que apenas Da Costa assumia o compromisso de centralizar no conteúdo de ensino a prioridade de suas aulas e não no espaço físico.

Posicionado a partir de uma perspectiva emancipadora, entendo que a lógica é esportivizante ainda tem muita força dentro da Educação Física escolar, especialmente se considerado as “orientações” da Base Nacional Comum Curricular. Na “do portão pra cá” essa lógica não era diferente e o esporte acabava sendo ou ocupando o palco central das aulas.

Então, quando no ginásio, os professores participavam ativamente no desenvolvimento da aula. Seja num viés de treinamento das habilidades motoras envolvidas com os esportes, seja para uma intenção de reforço de vínculos coletivos na prática relacionada com um jogar entre os estudantes e em temáticas como as diferenças entre sexo e gênero no esporte, por exemplo.

Essa centralidade do esporte e do espaço físico apontou para diferentes momentos de tensões ao longo do ano letivo em que os professores tiveram impossibilitados de usar o ginásio por atividades escolares. Havia um claro incômodo e uma crítica para a gestão e para a direção da escola que acabava “ocupando à sala de aula dos professores”. Sobre esse aspecto, recorro ao seguinte trecho do diário de campo:

Hoje, dia 11 de outubro, uma quarta-feira, eu cheguei na escola por volta de 8 horas. Em função da semana da criança, há uma cama elástica bem no meio do ginásio e este é um ponto importante: os espaços de aula do professor de Educação Física parecem apontar para as suas construções de didática. Então, ao falar das experiências didáticas compartilhadas pelos professores da “do portão pra cá”, devo contemplar também o planejamento dos espaços em que a aula vai acontecer. Assim, uma vez que o professor se vê surpreendido pela indisponibilidade da utilização do espaço que ele havia planejado, há um claro prejuízo do planejamento e execução da aula. (Diário de Campo. 11/10/2023).

E aqui me permito traçar algumas reflexões. Posso entender, sim, que ainda é comum ao professor de Educação Física (longe de uma generalização, evidentemente) que não há uma superação do espaço físico como território demarcador das potencialidades que uma aula pode ter, mas, ao mesmo tempo, esse reconhecimento da importância dos espaços para o desenvolvimento das aulas na “do portão pra cá” mais me apontaram para um posicionamento de legitimação do componente curricular, inclusive crítico.

Afirmo tal interpretação justamente pelos diálogos travados com os professores em diferentes momentos em que os espaços do ginásio se faziam ocupados por outras atividades que não, justamente, as aulas de Educação Física. Ou seja, para os

professores aquele local era a sala de aula de onde eles estabeleciam suas atividades pedagógicas, logo, havia um incômodo quando ocupados por atividades que não suas próprias aulas.

Ao constatar o ginásio ocupado em função da Semana da Criança e, conseqüentemente, pela indisponibilidade de utilização do ginásio, Ismael usa expressão: “tu vem aqui para assistir a didática e justamente não tem uma didática acontecendo.” Eu entendo, com essa frase, que o professor salienta a importância dos espaços para o desenvolvimento da aula do professor e pela pouca comunicação ou uma comunicação falhada da direção com os professores, o que parece sugerir a desvalorização do componente curricular, pois há um compartilhamento dos espaços em que, normalmente a Educação Física estaria ocupando. (Diário de Campo. Diálogo com Ismael. 11/10/2023).

Embora justificado, me parece apenas que o incômodo pela deslegitimação dos espaços por onde as aulas de Educação Física se fizessem desenvolvidas na escola do “portão pra cá” pudesse superar a compreensão do espaço como quesito limitador para um compromisso crítico. E aqui eu reconheço o ponto divisor da compreensão do objeto central dessa Tese de Doutorado entre os professores acompanhados ao longo do ano letivo de 2023: o reconhecimento de criticidade como elemento central da didática.

Quando na utilização do espaço físico do ginásio, embora suas diferenças teórico-metodológicos, reconheço intencionalidade nas práticas pedagógicas dos professores Ismael, Marco, Natan e Da Costa. No entanto, como a crítica ocupa espaço central nesse estudo, a didática reconhecida além do “como fazer” e assentada também em questões “do porquê fazer” aponta para uma reflexão sobre elementos não só relacionados com a prática propriamente dita, mas contemplando também o planejamento, a execução e a avaliação das experiências corporais desenvolvidas em aula.

E aqui a bifurcação quanto ao estabelecimento das propostas desenvolvidas em aula: quando fora do ginásio, eram comum a adoção das “aulas livres” na escola.

O Da Costa falou sobre a utilização do tempo livre e que para ele, é uma distorção da concepção de “aulas abertas” por que deixar o estudante ficar livremente em aula sem orientação, o que é bem diferente de permitir que o estudante “jogue livremente a partir da escolha entre os conteúdos trabalhados em aula”. (Diário de Campo. Diálogo com Da Costa. 15/05/2023).

Para o Da Costa, "a cultura da aula livre é algo que se espalhou pela Educação Física e isso se torna um problema porque os estudantes não têm uma cultura corporal, então eles não conseguem aproveitar este momento de 'jogar na aula'" (Diário de Campo. 11/10/2023. Grifo do professor). Novamente a questão da intencionalidade pedagógica como elemento central na construção da didática do professor. Perspicaz, inclusive, a interpretação sugerida por Da Costa para essa ausência de intencionalidade pedagógica:

O Da Costa falou que "a Educação Física experimenta um vazio existencial. Uma vez que demanda que o professor crie conflitos com os alunos para emprego de conteúdos diferentes dos interesses dos estudantes. E que, pensando na sanidade do professor, ele experimenta uma "pedagogia do agrado" em que deixa o estudante fazer as experiências apenas que ele tenha interesse. (Diário de Campo. Diálogo com Da Costa. 26/04/2023).

Refletindo sobre os achados expostos até aqui, em uma perspectiva emancipadora, a lógica esportivizante que reconhecidamente ainda tem muita força dentro da Educação Física escolar também se fazia identificada na "do portão pra cá" e acabava ocupando posição central como conteúdo de ensino das aulas. Então, quando no ginásio, os professores participavam ativamente no desenvolvimento da aula, seja a partir de uma abordagem mais relacionada com o treinamento das habilidades motoras envolvidas com os esportes, seja contemplando outros componentes relacionados com um "jogar orientado e dirigido" entre os estudantes. E, até por isso, a importância dada ao espaço físico.

A cama elástica permanece na quadra do ginásio o que impede os professores de estabelecerem suas aulas naquele espaço. Como já referido, essa é uma reclamação recorrente dos professores: de que eles não são avisados sobre a utilização dos espaços onde Educação Física acontece e/ou utiliza. Um exemplo: os vestiários que foram usados para guardar materiais didáticos e uniformes e agora a quadra de esportes com a cama elástica. Em diálogo com Marco, ele usa a seguinte expressão: "o professor planeja sua aula, chega na escola e vê que o seu espaço de aula foi utilizado sem aviso". (Diário de Campo. Diálogo com Marco. 09/10/2023).

As intencionalidades pedagógicas dos professores Ismael, Marco e Natan manifestadas no desenvolvimento dos conteúdos que eles pretendiam abordar expuseram a força da lógica do esporte como "o conteúdo da Educação Física". Assim, quando no espaço das quadras externas, as aulas se focavam entre jogos livres (ou seja, sem uma interferência sistematizada do professor, embora seu

acompanhamento contínuo) dos esportes que eram “treinados” no ginásio ou atividades de caminhada e corrida orientada.

Hoje é dia 6 de novembro, uma segunda-feira. Eu cheguei na escola por volta de 8 horas. Ao chegar no ginásio com sua turma, Ismael organiza montagem da rede de voleibol. Com o desenvolvimento da aula eu identifico que quando existe uma atividade dirigida, a didática que o professor utiliza normalmente está associada há uma ideia instrumental de “como fazer” a repetição de movimentos. Portanto, o gesto técnico do esporte é o grande carro-chefe das atividades dirigidas do professor. (Diário de Campo. 06/11/2023).

Por outro lado, o professor Da Costa pautava a construção de sua didática a partir das intencionalidades pedagógicas que ele entendia adequada para as turmas. Ou seja, o planejamento de ensino ocupava o papel central das aulas, deste modo eram facilmente reconhecidas as abordagens temáticas, intencionalidades e perspectivas teóricas escolhidas e, embora também se adotasse a fragmentação dos conteúdos apontados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo material didático fornecido pela Prefeitura de Gravataí, havia maior independência na seleção e disponibilização dos temas trabalhados em aula, rompendo se com a lógica unicamente esportivizante. Dito isso, foi possível acompanhar atividades de danças, ginástica, alongamentos, atividades avaliativas com diferentes metodologias, dentre outros.

Da Costa comentou aqui ao mesmo tempo que existe uma demanda do professor em buscar melhores condições de trabalho, ele está cansado também e acaba tendo menos tempo na escola, o que resulta em menos envolvimento com as tarefas. Para ele, o professor precisava estar mais tempo na escola, mas com disponibilidade de planejar, de se dedicar para as tarefas da escola e não só preenchendo o seu tempo com as atividades de sala de aula. (Diário de Campo. Diálogo com Da Costa. 05/07/2023).

Reconheço aí uma distinção no que diz respeito à formação inicial dos professores. A partir dos diálogos estabelecidos com os professores Ismael Marco e Natan, esteve fortemente marcada pela lógica esportiva e, em contrapartida, o professor Da Costa percorreu uma trajetória de formação acadêmica como sujeito que participante de movimentos estudantis e que, em trechos da entrevista, deixa muito claro a importância da formação política do professor para o reconhecimento de seu potencial transformador.

Entendo que até por isso que o professor Da Costa acabava sendo uma referência palavras do professor Ismael pedagógica na escola do portão para cá,

trecho destacado a pouco. E de onde emergiu as maiores manifestações da criticidade como exercício constituinte da didática da Educação Física escolar na “do portão pra cá”. E por onde passo a abordar trechos da entrevista realizada em 28/08/2023.

Uma vez que ele já estava aposentado do município de Gravataí combinei com o professor Da Costa de visitar a escola em que ele havia assumido a direção o município de Porto Alegre e realizamos entrevista naquela manhã de segunda-feira.

Combinei com o professor de compartilhar o roteiro de entrevista deixando claro que alguns ajustes poderiam ocorrer conforme o nosso diálogo se estabelecia. Da Costa se mostrou muito solícito, assim como ao longo de todo o estudo de campo e disse que não necessitava das perguntas previamente, pois gostaria de conversar de maneira informal.

E aqui um destaque importante foi nessa entrevista já no momento concedido para as palavras finais o professor Da Costa pediu que não fosse utilizado o nome fictício para identificá-lo que seria motivo de orgulho ter o seu nome informado o relatório final. Dado a generosidade do pedido e amorosidade apresentado ao longo de todo o estudo de campo, tomei a decisão de manter o nome dele tal qual a sua identidade.

Uma última coisa sobre sua pesquisa. Se você puder me usar naquilo que eu sou, eu não me incomodo. Então assim eu vou lhe deixar livre para me identificar naquilo que na minha identidade real, porque eu não me sinto mal com isso. Ao contrário: seria uma coisa diferenciada para mim, me sentiria honrado. Assim: não sei se o Comitê de Ética em Pesquisa vai proibir, mas se você puder atender uma vontade minha, me cite naquilo que eu sou que eu vou ficar bem feliz. (Entrevista com Da Costa. 28/08/2023).

Esse destacado marcador crítico da formação do Da Costa começou a ser esboçado já na primeira pergunta na entrevista em que, ainda pautado pelo roteiro de perguntas, pedi que ele narrasse seu processo de formação deixando a pergunta de maneira ampla para que ele elaborasse a resposta à sua maneira e que, portanto, tivesse espaço para se autorreconhecer enquanto professor de Educação Física.

Por que a Educação Física? Assim, eu sempre gostei das questões sociais. Então acho que pensar a sociedade, já que todo jovem que quer crescer na vida e que vem de família pobre, naquela época uma família com a formação razoável como a minha, não deveria pensar diferente, não é? Então eles (a família) queriam que eu tivesse uma dessas carreiras clássicas: engenheiro, médico, advogado. A ideia de que ser professor não agradava muito, né? É claro que ela esteve muito pior. Hoje já se tem plano de carreira. Naquela época tinham poucos concursos públicos, o que é uma garantia constitucional. Então, você além de ser professor, você tinha de mendigar.

Se aliar a políticos e viver desses contratos, dessa distribuição do de vagas através do poder político. E isso não deixa de ser um clientelismo, né? A sociedade com o vício de viver acessando o que é público a partir das relações pessoais. (Entrevista com Da Costa. 28/08/2023).

Jogadores das categorias de base do Vitória da Bahia, Da Costa recebeu o codinome de “Da Costa”, numa referência a Jair da Costa, histórico jogador na seleção brasileira. Ao longo desta resposta inicial Da Costa narrou a sua participação em movimentos nacionais vinculados à Educação Física e no diretório acadêmico da universidade. E apontou estas relações incidindo sobre a continuidade dessa formação acadêmica.

Então assim eu sou um cara de esquerda, filiado Partido dos Trabalhadores (PT), mas quero me desfiliar porque o partido ele tem seu arcaísmo, né? É um machismo interno que me cansa. Um populismo. Lula é um líder maravilhoso, mas me cansa e eu não quero viver assim, entendeu? E nunca fui de tendências. Fui sempre independente. Tenho para mim o seguinte: a escravidão já me marcou geneticamente. Então, tudo aquilo que a democracia permite eu fazer, eu faço. Eu desautorizo algo me controlar. Eu não quero me submeter a um partido para pensar a política. Isso é uma coisa que eu amadureci nesse processo de formação. (Entrevista com Da Costa. 28/08/2023).

Ao longo na primeira questão da entrevista, Da Costa narra o seu percurso da Bahia para Minas Gerais e, posteriormente, até chegar ao Rio Grande do Sul, onde estabelece residência. Já ao final da fala inicial que Da Costa demarca a importância o processo de formação enquanto estudante e posteriormente como professor de Educação Física, apontando para o reconhecimento de que o professor é, também, um sujeito com historicidade.

A escola me salvou. Porque se não fosse a escola, o estudar, eu ia ser só um cara esperto. Eu sou um cara “ligado”, mas inteligência não tem nada a ver só com formação acadêmica. Formação também se adquire na vida. Malandro morre cedo, então a escola me salvou. Ela me humanizou e me civilizou. **Ser professor me salvou [...]** porque um preto, baiano, nordestino no Rio Grande do Sul? Você não deixa de lutar contra as amarras para construir sua imagem. Você precisa lutar contra o preconceito e o maucaratismo. (Entrevista com Da Costa. 28/08/2023).

Pegando o gancho nesta resposta, passei a tratar do objeto central desta investigação com Da Costa: a didática da Educação Física escolar. A pergunta que se colocava era e como o professor percebia a sua própria didática da Educação Física olhando para essa história desde a sua formação inicial até os tempos atuais

onde ele estava se aposentando em sala de aula. E a resposta de Da Costa apontou para uma formação onde o exercício da crítica se consolidava como forma de questionar o *status quo* dominante da lógica do treinamento esportivo:

Hoje ela (a didática) é do cacete! No início ela me deixava constrangido porque eu me tornei um estudante que criticava os postos alienantes do auto rendimento, criticava uma Educação Física mecanicista. Esse modelo, historicamente, teve sua contribuição. Mas aí vem o “coletivo de autores” que mexe com toda a Educação Física. Que mexe com toda a juventude que está estudando Educação Física. A gente passa a querer construir um outro esporte. Um esporte crítico. E é quando, justamente, eu vou para o cotidiano trabalhar na escola. (Entrevista com Da Costa. 28/08/2023).

E foi desta resposta que pude indagar Da Costa sobre quais apontamentos ele faria para um professor de Educação Física que estabelecer a construção de sua própria didática. Penso que com essa pergunta reconheço a experiência e a formação política de Da Costa com vistas a refletir o que para além da formação nível de graduação compõem o fazer cotidiano do professor. Na resposta, Da Costa justifica os motivos pelo qual ele se orienta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao apontar que constrói suas práticas tendo a Base como orientação, mas pautado pela intencionalidade pedagógica que estabelece com seu planejamento de ensino.

Para o professor trabalhar é importe discernir o seu princípio pedagógico de critério pedagógico. É quando o professor não tem princípio pedagógico, ele entende que não querer é um direito do sujeito. Mas a aula é obrigação! Então assim, acho que um professor tendo isso: essa percepção do que ele vai definir como princípio pedagógico é o ponto inicial para construir suas práticas. Aí depois vem as pedagogias que vão fortalecer as práticas dele. (Entrevista com Da Costa. 28/08/2023).

E localizo aqui uma importante crítica reflexiva sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua abordagem pelos materiais didáticos entregues pela prefeitura: de ela poder ser quando compreendida como material de apoio para o estabelecimento de um planejamento crítico das práticas educativas que se queira estabelecer em aula e não simplesmente como um receituário de práticas corporais.

Aqui eu passo a refletir sobre esse processo de ensino-aprendizagem uma vez que eu entendo didática como diretamente relacionada a esse movimento. Na pergunta seguinte da entrevista questiona o Da Costa faz críticas ele teceria a sobre o processo de ensino-aprendizagem na Educação Física escolar.

A resposta do professor faz pensar sobre um deslocamento dos objetivos de uma aula de Educação Física com a propagação desenfreada da aula livre como a bússola que orienta as experiências corporais compartilhadas:

É a descontinuidade. É aula livre. Com a aula livre eles (estudantes) não vão aprender nada. Você observou na escola: os jovens batendo papo. Então eles têm a quadra para eles, mas eles não conseguem como massa crítica jogar. Então me parece essa falta de essa falta de orientação. De mostrar para o aluno que o conhecimento está presente em todas as aulas que ele for. Então, quando tiver na Educação Física, não deixaria de escolher o que jogar porque não tem preparo para tal. O professor acha que está sendo democrático ao deixar a aula livre. Mas um professor que usa aula livre como rotina em sua aula?! Então o professor confunde tudo isso aí e se sente feliz. Mas não percebe que ele fica parecendo um cuidador. Ele dá aula livre, ele não tem que fazer, fica andando no pátio, andando, aí vai para lá, vai para cá. “Olha, não pode correr”. “Cuidado com a bola”. Mas não tem uma prática construída. (Entrevista com Da Costa. 28/08/2023).

Interpreto com essa resposta que, embora os estudantes da “do portão pra cá” pareçam satisfeitos com as aulas, involuntariamente uma lógica está sendo reforçada: “Então transmite para os estudantes que o objeto de estudo da Educação Física é qual? A bola!” (Entrevista com Da Costa. 28/08/2023). E me faz pensar que a negação no material didático fornecido pela prefeitura municipal de Gravataí pelos professores da escola e a pura transposição da intencionalidade da aula para momentos livres de jogar acaba não mostrando a riqueza das possibilidades de uma aula comprometida com a formação crítica dos estudantes. Ou seja: a intencionalidade pedagógica é quesito central numa prática que se proponha a esse viés.

A Educação Física que eu desenvolvo tem uma marca direta de toda a sua tradição alienante, de todo seu militarismo, de todo seu higienismo. Então ela tem essa conexão com o passado. Pela reflexão crítica que o coletivo de autores, ele marca um divisor de águas, é quase que dizer como uma demarcação secular na Educação Física. A Educação Física passa a mostrar a possibilidade de ser vista partir desse viés: de pensar para outras práticas. Quer dizer, uma Educação Física inclusiva não é Educação Física que nega o esporte na sua plenitude. Mas que entenda que o esporte na escola ele é educacional, então ele tem que ter outra dinâmica. A Educação Física no espaço da aula não pode querer reproduzir a lógica do esporte competitivo. Então o professor que não reconhece isso vai estar precarizando sua aula. Empobrecendo a aula: porque aí se vai ter uma preocupação com atletas e vai acabar perder milhões de alunos. Não dá para alienar o aluno da aula em nome do esporte. (Entrevista com Da Costa. 28/08/2023).

E fica para o final uma das respostas em que encontro maior potência de sua fala ao definir com suas próprias palavras o que é didática para si. Nessa resposta Da Costa nos convida a pensar se talvez esse engessamento das práticas educativas

sugeridos pela destinação de materiais didático, bem como um trabalho sistemático no Estado em cercear a capacidade reflexiva os professores não têm favorecido frontalmente autoria no processo de ensino aprendizagem de uma aula de Educação Física.

A didática vai lidar com a organização do conhecimento. E com a sistematização dele. Essa é didática para mim. E o professor que não compreende isso vai precisar de um livro de “1000 jogos e atividades” não é mesmo? (Entrevista com Da Costa. 28/08/2023).

Ainda há espaço para a criticidade na instauração de práticas pedagógicas comprometidas com a materialização de um projeto político-pedagógico pautado por novos acordos didáticos que reconheçam e se posicionem contrariamente aos elementos e interferências criadas justamente com a intenção de controlar os rumos do processo de escolarização. Essa homogeneização curricular que opera sobre a escola, invariavelmente, acaba por silenciar a singularidade das culturas escolares.

Pensar a avaliação, o currículo, o planejamento, processo de ensino-aprendizagem, de modo coletivo,

Esse movimento de alienação e de instauração de uma acriticidade buscado pela lógica mercadológica atua fortemente na insegurança do professor em se sentir capaz de resistir a opressão cotidiana e sistemática que incide sobre a escola e suas culturas. E é de onde defendo que a didática possa ser localizada pelo viés pedagógico, mas também teórico e político.

7. A TESE DE DOUTORADO

A ameaça da extinção da experiência político-didática crítica da Educação Física escolar na escola “do portão pra cá”. É essa a Tese que anuncio como resultado de todo o empreendimento investigativo da etnografia aqui apresentada. E é a partir dela que vou buscar esmiuçar indícios que me conduzem a tal interpretação.

Para tanto, se faz importante retomar o problema de pesquisa que guiou o estudo de campo e que se fez constituído da seguinte maneira: **quais as experiências didáticas críticas compartilhadas da cultura escolar investigada em uma escola municipal de Gravataí/RS?**

De modo inicial é importante deixar claro que as interpretações produzidas desde o estudo de campo acontecem reconhecendo como pano de fundo a cultura escolar. Sou um professor de Educação Física; trabalho com a educação básica; sou morador de Gravataí; já estagiei e tive contrato emergencial junto da Secretaria Municipal de Educação da mesma cidade; então, de certa maneira, eu me autorizo a falar sobre escola e o componente curricular.

Em vista disso, recorro a Clifford (1998) quando na compreensão da noção de autoridade etnográfica. Note: se a preocupação está centrada em legitimar o discurso sobre a realidade investigada, o desafio de tal feito é bem exposto ao tomar como base as próprias indagações levantadas pelo autor.

Se a etnografia produz interpretações culturais através de intensas experiências de pesquisa, como uma experiência incontável se transforma num relato escrito e legítimo? Como, exatamente, um encontro intercultural loquaz e sobredeterminado, atravessado por relações de poder e propósitos pessoais, pode ser circunscrito a uma versão adequada de um “outro mundo” mais ou menos diferenciado, composta por um autor individual? (CLIFFORD, 1998, p. 21)

Para Clifford (1998), uma “realidade cultural” acaba sendo (re)construída através de um processo de decodificação textual, já que o etnógrafo precisa torná-la inteligível para o leitor que desconhece essa “realidade cultural” em questão. É, de certo modo, uma escolha estratégica a forma com a qual o pesquisador vai comunicar o estudo de campo.

Quero deixar claro, portanto, que meu esforço nesse texto é o de trazer a maior riqueza de detalhes de uma etnografia que esteve dentro da cultura escolar

investigada. Essa intencionalidade aponta para o deslocamento de uma noção de etnografia ainda arraigada nas noções de perto/de dentro, nativo/estranho.

Analisando esta complexa transformação, deve-se ter em mente o fato de que a etnografia está, do começo ao fim, imersa na escrita. Esta escrita inclui, no mínimo, uma tradução da experiência para a forma textual. O processo é complicado pela ação de múltiplas subjetividades e constrangimentos políticos que estão acima do controle do escritor. Em resposta a estas forças, a escrita etnográfica encena uma estratégia específica de autoridade. (CLIFFORD, 1998, p. 21)

Como professor e pesquisador (nesta ordem), a minha fundamentação teórica para olhar as relações da Educação Física e da escola se fazem sustentadas pela pedagogia crítica. Ao sugerir que a ação do professor esteja empenhada em “tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico”, Giroux (1997, p. 163) remete criticamente a adoção de um posicionamento que reconheça a escola enquanto esfera envolva por disputas de poder.

Contudo, recorrendo a Fischman e Sales (2010, p. 14), é importante desvincular a Pedagogia Crítica de uma perspectiva salvaguardista e redentora.

As narrativas redentoras funcionam quando um professor individual supera todos os fracassos sistêmicos através da força tênue de sua consciência e de seus feitos heroicos e “orgânicos”. Quando outros seguem o superprofessor, a sala de aula ou a escola, como um sistema mais amplo, são resgatadas. Esse processo segue a tradição dos relatos bíblicos, com a conhecida sequência de pecado-crise-fracasso-trauma e finaliza com os mitos arquetípicos de redenção-absolvição sucesso-recuperação.⁸ Se reconhecida e aceita, a visão redentora irá, após a derrota do inimigo, criar a escola ideal, na qual o professor perfeito e o aluno modelo irão aprender em harmonia, separados do caos do sistema educacional e social circundante.

Essa ponderação se faz necessária para a clareza de que não reconheço essa etnografia como corporativa. Isto posto, não é (e nem foi) intenção do estudo “salvar” ou de alguma maneira “defender” os professores da escola “do portão para cá”. Tal como na briga de galos em Bali (Geertz, 2008), me posiciono a correr junto com os professores em função do meu compromisso político.

Meu compromisso é o de descrever densamente a cultura escolar com a qual convivi durante um ano, buscando a todo tempo reconhecer e interpretar quais eram as experiências didáticas críticas compartilhadas pelos professores daquela instituição. E, num esforço de síntese, reconheço que a didática mecânica acabou se

espraiando na centralidade das práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de Educação Física.

Os motivos para tal já foram descritos anteriormente ao longo da discussão aqui estabelecida: uma mercantilização da educação com a iniciativa privada se apoderando das diretrizes de orientação didático-curricular das escolas públicas no município de Gravataí; os avanços e consolidação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) entendida como o material de referência para o estabelecimento do planejamento de ensino dos conhecimentos mais ou menos importantes de serem “aprendidos”; lucrativas parcerias público-privadas para compra de materiais didáticos; diminuição arrastada a uma quase ausência de um plano de formação continuada dos professores; burocratização dos processos relacionados e circundantes a aula, dentre outros, são alguns dos motivos que apontam para o esgotamento do professor e para, ao que parece, o alcance de um dos últimos estágios da homogeneização curricular.

O resultado dessa combinação de fatores expostos por essa etnografia me parece necessário de vigilância: avança com afinco a individualização do papel de professor e o reducionismo de sua prática ancorado na função de um aplicador de uma metodologia de ensino bancária. A lógica do mercado é cruel: ela entrega um material pronto e disfarçado com expressões de apelo popular (eficácia, rendimento, provas e avaliações externas) e ao professor basta implementá-lo. Uma cartilha que só precisa de alguém de chancele a lógica de uma educação reduzida a um produto de consumo.

A ameaça da extinção da experiência político-didática crítica parece saltar os olhos a partir dos achados da etnografia, bem como da interpretação simbólica dos mesmos. A ideia que defendo aqui não é a de descrença para olhar a instituição social escola, mas empiria e o esforço de interpretação me dá elementos suficientes para apontar uma resistência enfraquecida diante de uma demanda opressora do sistema dominante. E a didática mecânica assumida pelos professores representa, talvez, a ponta desse iceberg de dominação neoliberal assentada na realidade cotidiana da escola “do portão pra cá”.

Ao que parece esse projeto de poder vem cerceando a possibilidade da chegada de professores dispostos a promoverem a implementação de um didática crítica. Retomando a expressão de um diálogo com meu orientador, professor Fabiano Bossle, opera em vigor a *mcdonalização* nos processos de ensino-aprendizagem. Ou

seja, há pacotes prontos que são ofertados aos professores *do que, quando e de que maneira* “aplicá-los”.

Quando usa a expressão “ameaça”, longe do fatalismo que pode ser entendido em uma leitura desavisada, denota muito mais a minha preocupação em um abismo que vem se criando entre o chão das escolas e suas mantenedoras. Me assusta a ideia desse enfraquecimento evoluindo para a dispensa da necessidade de um professor em uma sala de aula. De novo: uma discussão crítica sobre os avanços neoliberais dentro do cotidiano escolar que se pretende cautelosa e vigilante.

Ter esperanças de um futuro melhor e mais justo para nossas escolas e sociedades não é uma atitude problemática *per se*. Entretanto, noções de esperança que se estruturam em uma narrativa redentora, de heroísmo individual, do superprofessor, é uma esperança sem efeito. O exemplo de Nancy aponta para o reconhecimento de que nossas salas de aula devem oferecer não apenas uma análise teórica consistente, fundamentada por ideais críticos de justiça e democracia, mas também valorizar concretamente e reconhecer a importância das experiências vividas por nossos alunos, inclusive quando as suas esperanças são o resultado das contradições do sistema que gostaríamos de mudar (FISCHMAN; SALES, 2010, p. 17).

Novamente, a pedagogia crítica que o marco teórico dessa Tese não tem a intenção de ser redentora, mas é dela que encontra as lentes para reconhecer o mercado encontrando um espaço comercial muito importante na educação e que movimenta milhões de reais. Em uma briga onde a relação de força é desigual, a lógica neoliberal vigente no modelo de escolarização aqui discutido acaba abocanhando a construção da didática dos professores, sobretudo quando não há uma formação política consistente dos mesmos.

Mais uma vez importante o reconhecimento de que as práticas de escolarização são práticas de poder. Se de um lado é possível construir, desde a escola, a esperança de movimentos de resistência a políticas de opressão para a idealização de sociedade mais justa, sabemos mesmo movimento de escolarização serve para controle político de grupo excluídos ou marginalizados.

Para que a pedagogia crítica não seja encarada como forma de evangelizar ou anunciar sua chamada para libertação, como se ela fosse a única representação teórica dos oprimidos os professores/ as professoras Deveriam dar aos oprimidos uma opção preferencial para desenvolver em sua própria linguagem de análise como meio de interrogar as condições de sua própria opressão (devemos argumentar que tal análise é amplamente fundamentada na – mas não limitada a – experiência) (MCLAREN; SILVA, 1998, p. 39)

Eis, portanto que esta pesquisa, considerada as relações construídas desde o seu estabelecimento, apontam que nesse momento e em uma escola no município de Gravataí o que parece simbolicamente estar acontecendo é uma ameaça de extinção de um posicionamento político e de uma experiência didático-crítica. E é por onde inscrevo a minha Tese aqui defendida.

Com a autoridade etnográfica que me revisto a partir do acompanhamento do ano letivo de 2023, posso apontar que está sendo produzida a eliminação de qualquer possibilidade do exercício da criticidade na implementação das práticas educativas nas aulas de Educação Física na escola “do portão pra cá”. Repare: o que vai muito além de uma suposta “neutralidade” (como se isso fosse possível) do processo de ensino-aprendizagem.

A sala de aula vista como arena social não é simplesmente um espaço físico onde um determinado aprendizado se faz construído. Para a Pedagogia Crítica, é necessário reconhecer as múltiplas relações sociais e discursos competitivos que se inter cruzam desde a sala de aula. Assim, a posição autoritária de estabelecer um currículo dito “comum” acaba monopolizando posições conservadoras, liberais e acríicas.

A empiria, os indícios, as pistas, as interpretações apontam para uma imposição de que a prática educativa se construa de forma acríica. A receita para a acriticidade se consolidar como elemento que rege as aulas de Educação Física: O professor contribui com seu o repertório e a didática já vem pronta. A combinação para a eliminação da crítica se faz consolidada.

Ao avaliar o processo do planejamento de ensino-aprendizagem, parece que o professor está sendo descartado de tal movimento. É um modelo pronto e desnuda o processo educacional se desumanizando quando operado nessa lógica. As experiências dos professores e dos estudantes deixam de ter importância e os sujeitos passam a ser todos iguais para uma didática mecânica que produz, em última análise, uma injustiça curricular.

Ao mesmo tempo, como corpos/sujeitos são inscritos dentro do corpo político, eles recebem a oferta de um número de posições subjetivas dominantes e subordinadas para assumir: vítima inocente, fatalidade do barbarismo do Estado, protestador sanguinário, mártir, lutador da Liberdade. Ou, talvez, alguma nova posição subjetiva seja formada no processo, mas estas escolhas são feitas amplamente com base na economia afetiva e simbólica, na qual tal evento é situado, os discursos disponíveis, as formações de leitura e o processo de seleção contraídos. (MCLAREN; SILVA, 1998, p. 47)

Essa ameaça de extinção da criticidade me parece muito bem construída. Ela é arquitetada, bem planejada e está sendo maravilhosamente bem executada em nosso país com o crescimento do espectro de centro-direita e de direita na política nacional em suas mais variadas instancias.

Ao acessar e sugerir políticas liberais de educação, os tentáculos do mercado ganham pujança e robustez. O professor é apenas mais uma de suas vítimas.

A reflexão crítica é um ato social de saber fundamentado numa vida pública como uma forma de fortalecimento social e coletivo. Refletir criticamente não é alguma coisa que pode ser atingida no isolamento do outro, porque isso meramente valoriza a transformação pessoal ou o fortalecimento às custas do fazer e refazer. A história coletivamente com e para os ou a história pessoal é sempre envolvida em formas sociais que são parte de nosso presente cultural coletivo e ele sempre possui um débito ideológico – sendo bom ou mau – com o passado. (MCLAREN; SILVA, 1998, p. 42)

A etnografia realizada na escola “do portão pra cá” apontou que a ameaça da extinção da experiência político-didática crítica da Educação Física é real. E, como um professor de Educação Física engajado em me posicionar ao lado de histórias de opressão e sofrimento, busquei recontá-la com vistas a construção de uma narrativa de esperança por uma pedagogia capaz de unir sujeitos expostos a uma subordinação de classe que exclui a possibilidade uma luta ativa para sua emancipação. A Pedagogia é Crítica, mas é também esperançosa.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar as considerações finais deste relatório de pesquisa, quero começar fazendo uma viagem no tempo para olhar para estes últimos 4 anos. Em um momento de plena propagação da pandemia do COVID-19, participei do processo seletivo (todo ele online) para ingresso no curso *Strico Sensu* de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano da Escola de Educação, Fisioterapia e Dança da UFRGS (PPGCMH/ESEFID/UFRGS). Já havia tentado duas outras seleções anteriormente, ambas sem sucesso. Dessa vez precisava dar certo.

Com um anteprojeto que tratava da “construção dos acordos didáticos para o ensino da Educação Física em tempos de projetos e políticas neoliberais”, desde a proposta preliminar era meu interesse refletir sobre a construção da prática educativa dos professores olhando para a didática como elemento central de uma investigação.

Tenho para mim, a partir das leituras do marco teórico que sustentou essa investigação, que todo ato educativo é também uma escolha e um posicionamento político. Contudo, a interferência de projetos neoliberais e neoconservadores sobre o contexto escolar são cada vez visíveis.

Parece cristalino sugerir que as sucessivas interferências desses projetos neoliberais incidem sobre o contexto escolar repercutindo simbólica e objetivamente sobre a escola. O currículo, a cultura escolar e, por certo os sujeitos implicados com elas estão sofrendo com estes avanços do mercado para o contexto da instituição social escola.

A partir da junção dos objetivos, conteúdos, meios e condições relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem, opera em pleno avanço uma racionalidade técnica instrumental que promove um viés operacionalizador para as práticas educativas. O professor parece estar sendo reduzido a um aplicador de metodologias e da pedagogização de teorias da educação implementadas verticalmente no chão da escola.

A construção da didática da Educação Física, logicamente tomando como referência para tal afirmação a escola investigada por essa etnografia, apontou para uma dualidade entre a manutenção e a resistência frente aos poucos espaços cedidos pela mercantilização da educação. Ao que parece o acriticismo tem sido a alvo dessa lógica.

O resultado? A replicação da lógica bancária de educação interpretadas a partir dos elementos e significados simbólicos e concretos colhidos ao longo do ano letivo de 2023 na escola “do portão para cá”. A “compra” (dita nestes termos justamente com o intuito de reforçar a noção de mercado) de materiais didáticos que pouco ou mesmo não dialogam com a realidade concreta nas escolas, o desmanche de um plano de formação continuada dos professores, o deboche de componentes curriculares sendo lecionados por professores sem formação específica vão, um a um, cerceando a capacidade crítica dos professores se indignarem com os avanços neoliberais.

Mais uma vez: não é intenção desse estudo fazer uma denúncia sobre as condições de trabalho dos professores, mas muito mais o movimento de lançar luz para a condição de vítima do professor nessa luta de Davi contra Goliás. O professor é um sujeito cansado, acometido por inúmeros compromissos administrativos assumidos desde uma pandemia, mas que ainda promove o seu esgotamento (o preenchimento todo online dos diários de classe; habilidades e competências; conceitos são exemplos de mais essa atribuição).

Foi metodicamente que busquei, ao longo do ano letivo de 2023, produzir a maior quantidade de pistas, estranhamentos, simbolismos, subjetividades e objetividades que me permitissem responder ao problema de pesquisa estabelecido para a investigação: quais as experiências didáticas críticas compartilhadas da cultura escolar investigada?

Mas foi também a partir do cuidado da naturalização de minha presença um cotidiano na “escola do portão para cá” que fui me esclarecendo para entender que a ameaça da extinção da experiência político-didática crítica da Educação Física escolar na escola “do portão pra cá” é real. E me autorizo a escrever essa Tese a partir da escolha e ordenamento das palavras colocadas desta maneira de modo intencional. As palavras têm significado e penso que entrego mais uma parte da minha autoria ao comunicá-las de tal forma.

Novamente: estamos diante de uma ameaça. Não estou afirmando que a crítica não mais tenha espaço na didática dos professores de Educação Física da escola “do portão pra cá”. Mas, muito mais buscando fazer a denúncia de que enquanto o professor busca resistir as sucessivas imposições oriundas de políticas verticais estabelecidas no campo da educação no Brasil, a lógica de um processo mecanizado

e que pouco se preocupa com os sujeitos e com a intencionalidade da prática educativa vai criando raízes nas aulas do componente curricular.

E aqui um ponto interessante e que só fui descobrindo ao longo a consolidação do estudo de campo: ao investigar as práticas educativas dos colegas professores daquela instituição, olhava também para minha própria prática. De modo elementar, desse relatório emerge também o exercício rotineiro de reflexão sobre a prática educativa, uma vez que vejo este movimento incidindo diretamente sobre a constituição da minha trajetória como professor. De rede de ensino e cultura escolar diferentes da dos professores da “do portão pra cá”, mas ainda assim um professor de Educação Física tal como eles.

Quando tracei, me preparei e planejei a realização de um programa de formação com quatro anos de duração como um programa de Doutorado, pensei que os objetivos profissional e acadêmico fossem o resultado final de tal dedicação e empenho. Contudo, chegado ao fim desse período de tempo, entendo que a maior transformação ocorre no âmbito do sujeito que escreve.

Findado esse recorte temporal do Doutorado, tenho para mim que a pesquisa científica, para além na produção de conhecimento que deve ser compartilhada com a maior quantidade de pessoas possíveis, serve também para modificar o sujeito que a realiza. Ao olhar pelo percurso que trilhei até a produção deste relatório final, entendo que o compartilhamento do conhecimento aqui apresentado não é só meu, mas coube a mim organizá-lo e anunciá-lo da forma que, humildemente, me proponho a fazer.

Também não é fácil se fazer pesquisa científica com a dedicação requerida e conciliar 30, 40 horas em sala de aula (excluído dessa conta os incontáveis compromissos para além da aula propriamente dita). Portanto, espero ter conseguido fazer a comunicação dessa etnografia da melhor maneira que me foi possível nesse momento. E se houve alguma falta, não foi por falta de zelo ou respeito ao que me propus investigar e comunicar.

Se a titulação é acadêmica, a formação é humana. E somos sujeitos em formação.

Dez meses de um estudo de campo. Um ano letivo inteiro acompanhando colega professores de Educação Física imersos e uma cultura escolar compartilhada por eles e, gentilmente, cedido espaço para que eu fizesse parte dela fizeram brotar inúmeros questionamentos e reflexões acerca do difícil ato de trabalhar com a

escolarização no Brasil. Não é fácil ser professor nos tempos atuais. E, mais do que isso, não é fácil resistir aos tentáculos do neoliberalismo disposto, ao que parece, a roubar a identidade dos sujeitos que se propõem trabalhar com escola nesses tempos.

Deste modo, se debruçar analisar e discutir de maneira comprometida e aprofundada sobre os processos de ensinar e aprender considerando, invariavelmente, os conflitos intimamente associados aos projetos e políticas neoliberais me parecem primordiais em tempos de franco avanço da mercantilização da educação. Ao professor que se desafia olhar para as práticas educativas circunscritas nos contextos escolares permitiria, na minha compreensão, a potencialização do caráter autorreflexivo (do sujeito que olha para sua própria prática), mas também de reflexão coletiva, visto que a dialogicidade com seus pares construiria laços sobre os caminhos, alternativas, angústias que permeiam sua função de ser e estar na escola.

Defendo, ao fim e ao cabo, que a problematização da pesquisa científica qualitativa que se propõe estudar escolar deva ocorrer, justamente, com os sujeitos nas suas realidades concretas. As tensões e os embates, sejam eles simbólicos ou concretos, ganham traços mais bem delineados ao se posicionar junto de professores e professoras dispostos a refletir (quiçá, criticamente) sobre o processo de escolarização.

Penso que essa etnografia logrou êxito ao desvelar traços de contradições e amarras que cercam os sujeitos inseridos na cultura escolar, impondo-lhes aderência aos fatos. Ao que está posto como norma. O acriticismo, me parece, é o alvo para a produção de uma desesperança que pretende imobilizá-los frente as diferentes dificuldades impostas a eles (e, como visto, são muitas).

Apesar disso, é possível emergir dessas mesmas realidades de luta e resistência (muitas vezes menos esclarecidas ou ingênuas), o reconhecimento desses freios e amarras que buscam a manutenção da colonização e opressão dos sujeitos. A transformação da realidade concreta e objetiva que cerca os sujeitos, em uma perspectiva de reconhecimento histórico-social dos mesmos é, sim, possível.

E é essa a mensagem final. O relatório dessa Tese de Doutorado anuncia um clima de esperança e confiança com vistas a identificação de alternativas para a superação dessa construção meticulosa de dominação que busca manter os professores inertes e alienados sobre os processos de ensinar e aprender.

O esforço para a superação desta realidade carrega em seu bojo a riqueza das experiências existenciais concretizadas pelas ações humanas. E foi, desde o cotidiano de uma escola pública no município de Gravataí, que esse estudo buscou desvelar detalhes da construção dos acordos didáticos dos professores de Educação Física, lançando luz para esse movimento dinâmico e, também em função disso, particular. E é na criticidade entendida como exercício que vislumbro uma possibilidade de resistência a um projeto de individualização dos sujeitos e na esperança da não neutralização do compromisso pedagógico, mas também político de ser professor no Brasil.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BAGNARA, I.; FENSTERSEIFER, P. O desafio didático da Educação Física escolar: o tempo e o lugar da didática na formação inicial. **Cocar**, Belém, v. 14, n. 29, 2020.

BALL, S. **Educação Global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. 23. ed. Ponta Grossa: UEPG, 2014

BATISTA, A; OLIVEIRA, I; MELO, J. Corpo, aprendizagem e cultura de movimento: uma experiência pedagógica com o ensino do conteúdo jogo nas aulas de Educação Física do IFRN. **Holos**, Natal, v. 6, 2012.

BETTI, M.; FERRAZ, O.; DANTAS, L. Educação Física escolar: estado da arte e direções futuras. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, Campinas, v. 25, dez. 2011.

BETTI, M. *et al.* Por uma didática da possibilidade: implicações da fenomenologia de Merleu-Ponty para a Educação Básica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, jan. 2007.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES RIBEIRO, C.; HUNGER, D.; SOUZA NETO, S. Conceitos de didática: depoimentos de docentes universitários da área de Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 2, 2009.

BORGES RIBEIRO, C.; HUNGER. Entre os muros da escola: o saber experiencial emergente nas aulas de Educação Física. **Instrumento**, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, 2014.

BOSCATTO, J.; KUNZ, E. Contribuições teóricas para uma didática comunicativa na Educação Física escolar. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 28, 2007.

BOSCATTO, J.; KUNZ, E. Didática comunicativa: contribuições para a legitimação pedagógica da Educação Física Escolar. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 20, n. 2, 2009.

BOSSLE, F. **Planejamento de ensino dos professores de Educação Física do 2º e 3º ciclos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre:** um estudo do tipo etnográfico em quatro escolas desta Rede de Ensino. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

_____. **O " eu do nós":** o professor de Educação Física e a construção do trabalho coletivo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. Tese (Doutorado em Ciências

do Movimento Humano). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

_____. Nosso “inédito viável”: professor de Educação Física intelectual transformador. In: MALDONADO, D.; NOGUEIRA, V.; FARIAS, U. **Os professores como intelectuais**: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física escolar brasileira. v. 34. Curitiba: CRV, 2018. p. 19-35.

_____. Atualidade e relevância da educação libertadora de Paulo Freire na Educação Física escolar em tempos de “Educação S/A”. In: SOUZA, C.; MALDONADO, D.; NOGUEIRA, V. **Educação Física e Paulo Freire**: ações e reflexões em tempos de chumbo. v. 38. Curitiba: CRV, 2019. p. 17-31.

BOSSLE, F.; MOLINA NETO, V. Caminhos de pesquisa: o que dizem os documentos da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre sobre o trabalho coletivo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 149-158, mai./ago. 2008.

BRASIL. Extrato de Inexigibilidade nº 008/2022, de 14 de janeiro de 2022. Dispõe sobre a aquisição de material didático – fundamental pela Secretaria Municipal de Administração, Modernização e Transparência de Gravataí. Diário Oficial do município de Gravataí. Gravataí, RS, n. 5497/2023, 10 jan. 2022. Acesso em: 15. set. 2024.

BRASIL. Extrato de Inexigibilidade nº 028/2022, de 14 de janeiro de 2022. Dispõe sobre a aquisição de inexigibilidade de licitação de licitação de material didático integrado do projeto SET Brasil – fundamental pela Secretaria Municipal de Administração, Modernização e Transparência de Gravataí. Diário Oficial do município de Gravataí. Gravataí, RS, n. 1462/2022, 18 fev. 2022. Acesso em: 15. set. 2024.

BRASIL. Extrato de CVV nº 001/2022, de 14 de fevereiro de 2022. Dispõe sobre a aquisição de livros didáticos integrados do projeto SET Brasil, guia de orientação de recursos didáticos para educadores, sistema de avaliação, assessoria pedagógica e acesso a portal virtual específico da Editora Moderna pela Prefeitura Municipal de Gravataí. Diário Oficial do município de Gravataí. Gravataí, RS, n. 1468/2022, 21 fev. 2022. Acesso em: 15. set. 2024.

CANDAU, V. A didática e a formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, V. (org). **A didática em questão**. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1989. p. 12-23.

CAPARROZ, F.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, 2007.

CARLAN, P.; DOMINGUES, S.; KUNZ, E. Didática da Educação Física brasileira: uma compreensão da produção científica. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 12, n. 3, 2009.

CLIFFORD, J. Sobre a autoridade etnográfica. In: **A experiência etnográfica**: antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998. 320p

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CONCEIÇÃO, V.; MOLINA NETO, V. Formação e prática educativa do professor de Educação Física: o início da docência sob olhar da pedagogia crítica. In: CONCEIÇÃO, V.; FRASSON, J. **Textos e contextos sobre o trabalho do professor de Educação Física no início da docência**. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 23-45.

CORREIA, W. Educação Física Escolar: o currículo como oportunidade histórica. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 30, n. 3, 2016.

DAMIS, O. **Didática e sociedade**: o conteúdo implícito do ato de ensinar. In: VEIGA, I. (org). **Didática: o ensino e suas relações**. 10. ed. Campinas: Papyrus, 1996. p. 9-33.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. e cols. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-42.

FALKENBACH, A. DREXSLER, G.; WERLE, V. Didática da Educação Física e inclusão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, 2007.

FISCHMAN, G; SALES, S. Formação de professores e pedagogias críticas: é possível ir além das narrativas redentoras? **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 07-20, abr. 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a.

_____. **Educação e mudança**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987b.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 1. ed. 13. reimp. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOULARTE, G.; BOSSLE, F. O COVID-19, o ensino remoto e os novos acordos didáticos para o ensino da Educação Física: narrativas das experiências docentes. **Sobre Tudo**, Florianópolis, v. 11. n. 2, 2020.

GRILLO, R.; NAVARRO, E.; SANTOS RODRIGUES, G. Uma luta contra moinhos de vento”: concepções de jogo em 8 propostas curriculares brasileiras de Educação Física pós LDB/1996. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 24, n. 2, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Censo Educacional 2021**. Brasília, 2021. Disponível em: < <http://cidades.ibge.gov.br/rs/gravatai>> Acesso em: 01 nov. 2021.

IORA, J.; MARQUES, C. O atletismo escolar: proposta de organização de aulas a partir da proposta crítico-emancipatória e didática comunicativa. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 6, n. 2, 2013.

KINCHELOE, J. **A formação do professor com compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artmed, 1997

LEVI STRAUSS, C. **O Pensamento Selvagem**. Papirus: São Paulo, 1989

Leia mais em: <https://super.abril.com.br/historia/o-pensamento-selvagem-de-levi-strauss/>

LIBANEO, J. **Didática**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, F.; CARLAN, P. O ensino do futsal escolar a partir do Sport Education Model. **Motricidades**, São Carlos, v. 4, n. 2, 2020.

LÜDKE, **Novos enfoques da pesquisa em didática**. In: CANDAU, V. (org). A didática em questão. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1989. p. 60-80.

MACHADO, R.; FONSECA, D.; MEDEIROS, F.; FERNANDES, N. Educação Física escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares. **Movimento**, Porto Alegre, v. 26, 2020.

MACHADO, R.; FONSECA, D. Docência em Educação Física Inclusiva: esgotamentos vividos no contexto do ensino remoto brasileiro. **Educación Física y Ciencia**, v. 23, n. 3, 2021.

MACHADO, T.; BRACHT, V. O impacto do movimento renovador da Educação Física nas identidades docentes: uma leitura a partir da “teoria do reconhecimento” de Axel Honneth. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, 849-860, jul./set. de 2016.

MALDONADO, D.; NOGUEIRA, V. A vida nas escolas e a prática político-pedagógica da Educação Física em uma perspectiva progressista. In: ROCHA, L; COELHO, M.; ARAÚJO, S. **Educação Física escolar Crítica**: experiências em diálogo. Curitiba: CRV, 2021. p. 25-39.

MALDONADO, D.; NOGUEIRA, V. Educação Física no ensino médio: experiências educativas inspiradas pelos ensinamentos freireanos. **Caderno de Educação Física e Esporte**: Marechal Cândido Rondon, v. 18, n. 1, 2020.

MARCUS, G. **Ethnography Through Thick and Thin**. Princeton: University Press, 1998.

MARTINY, L.; GOMES DA SILVA, P. A transposição didática na Educação Física escolar: a reflexão na prática pedagógica dos professores em formação inicial no estágio supervisionado. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 25, n. 1, 2009.

MARTINY, L.; GOMES DA SILVA, P. A transposição didática na Educação Física escolar: o caminho formativo dos professores em formação inicial. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, 2014.

MCLAREN, P. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MCLAREN, P.; SILDA, T. Descentralizando a pedagogia: alfabetização crítica, resistência e política da memória. In: MCLAREN, P.; LEONARD, P.; GADOTTI, M. **Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 35-76.

MEDEIROS, F. O futebol de seis "quadrados" nas aulas de Educação Física: uma experiência de ensino com princípios didáticos da abordagem crítico-emancipatória. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, 2007.

MOLINA NETO, V. **La cultura escolar del profesorado de Educación Física de las escuelas públicas de Porto Alegre**. Tese (Doutorado em Ciències de la Educació). Universitat de Barcelona, Barcelona, 1996

MOLINA R.; MOLINA NETO, V. Pesquisa qualitativa em Educação Física escolar: a experiência do F3P-EFICE. In: MOLINA NETO, V.; BOSSLE, F. **O ofício de ensinar e pesquisa na Educação Física Escolar**. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 09-37.

MORSCHBACHER, M.; MARQUES, C. Distanciamentos e aproximações entre a Educação Física escolar e as propostas pedagógicas críticas: o caso da teoria crítico-emancipatória e didática comunicativa. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, 2013.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. (org.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 61- 99.

NEIRA, M.; NUNES, M. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, M. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018.

NOGUEIRA, V.; MALDONADO, D.; SILVA, S. A avaliação na construção da didática em Educação Física: reflexões e considerações em uma comunidade de aprendizagem. **Conexões: Educação Física, esportes e saúde**. São Paulo, v. 18, 2020.

OLIVEIRA, M.; GRIFONI, T.; VAROTTO, N. Participação de meninas no Futebol Callejero: intervenção na Educação Física Escolar. **Motricidades**, São Carlos, v. 4, n. 1, 2020.

OLIVEIRA, S.; GOMES, C.; MOREIRA, E.; COFFANI, M. A queimada e suas variações: indicativos para uma prática participativa na Educação Física escolar. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 10, n. 1, 2019.

RAYS, O. Pressupostos teóricos para o ensino da didática. In: CANDAU, V. (org). **A didática em questão**. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1989. p. 38-47.

ROCHA, L. *et al.* Teoria crítica e Educação Física escolar: retorno à humanização como projeto social. In: ROCHA, L.; COELHO, M.; ARAÚJO, S. **Educação Física escolar Crítica: experiências em diálogo**. Curitiba: CRV, 2021. p. 11-25.

ROCHA, L. *et al.* A Educação Física da escola pública: por uma reforma de vida democrática. In: ARAÚJO, S.; ROCHA, L.; BOSSLE, F. **A Educação Física da escola pública: práticas pedagógicas no ensino fundamental**. Curitiba: CRV, 2019. p. 13-27.

RODRIGUES JÚNIOR, J.; SILVA, C. A significação nas aulas de Educação Física: encontro e confronto dos diferentes "subúrbios" de conhecimento. **Proposições**, Campinas, v. 19, n. 1, 2008.

SACRISTÁN, J. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: SACRISTÁN, J.; GÓMEZ, P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 119-148.

PÉREZ GÓMEZ, A. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J.; GÓMEZ, P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 9-26.

SAMPAIO, J.; NASCIMENTO, P. Possibilidades didáticas nas aulas de Educação Física: o conteúdo "exercício físico e saúde" no ensino médio. **Caderno de Educação Física e esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 16, n. 2, 2018.

SANTOMÉ, J. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Tróia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, S.; INÁCIO BRANDL NETO, I. Atitudes cooperativas de docentes em aulas de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 18, n. 2, 2015.

SOUZA, M. Didática da Educação Física escolar e o processo lógico de apreensão do saber. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, 2007.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1995.

WOODS, P. La Escuela por dentro: **la etnografía en la investigación educativa**. Barcelona: Paidós, 1998.

APÊNDICE A – Carta de apresentação



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

Prezados(as) senhores(as),

Apresentamos o professor **Gabriel Gules Goularte**, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH) da ESEFID/UFRGS, na linha de pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica, que solicita autorização para realizar a coleta de informações do seu projeto de pesquisa intitulado "*Didática da Educação Física: seus 'tempos e lugares'*".

Nessa perspectiva, solicitamos que o mesmo possa acessar e analisar documentos orientadores da Rede de Ensino, realizar entrevistas com os docentes e demais membros da comunidade escolar a ser definida, observar as aulas de Educação Física e o cotidiano escolar da mesma instituição.

Certos de contarmos com a sua atenção, agradecemos.

Porto Alegre, 18 de novembro de 2021.

Prof. Dr. Alvaro Reischak de Oliveira,
Coordenador do PPGCMH.

APÊNDICE B – Autorização para implementação do estudo de campo

Autorização de Estudo

**SMED - GABDP**

smed.gabdp@gravatai.rs.gov.br

Para **Você** gabrielgules@gmail.com

quarta-feira, 19 de janeiro 12:48

Estimado, Gabriel

Após análise do pré projeto de pesquisa, bem como a carta de apresentação da UFRGS autorizo a realização do estudo junto à uma Escola da Rede Municipal de Educação de Gravataí.

Atenciosamente

Patrícia T. Bühler

Diretora Pedagógica

Prefeitura Municipal de Gravataí

SMED

Fone; [51-36007140](tel:51-36007140)

APÊNDICE C – A consolidação da etnografia

Observação	Data	Registro
1	10/01/2023	Negociação de Acesso
2	01/03/2023	Apresentação escola
3	03/03/2023	Observação
4	14/03/2023	Observação
5	14/03/2023	Observação
6	22/03/2023	Observação
7	28/03/2023	Observação
8	29/03/2023	Observação
9	04/04/2023	Observação
10	10/04/2023	Observação
11	18/04/2023	Observação
12	19/04/2023	Observação
13	26/04/2023	Observação
14	28/04/2023	Observação
15	02/05/2023	Observação
16	05/05/2023	Observação
17	10/05/2023	Observação
18	15/05/2023	Observação
19	17/05/2023	Observação
20	24/05/2023	Observação
21	29/05/2023	Observação
22	07/06/2023	Observação
23	12/06/2023	Observação
24	14/06/2023	Observação
25	26/06/2023	Observação
26	05/07/2023	Observação
27	10/07/2023	Observação
28	19/07/2023	Observação
29	14/08/2023	Observação
30	16/08/2023	Observação
31	23/08/2023	Observação
32	28/08/2023	Entrevista
33	06/09/2023	Observação
34	13/09/2023	Observação
35	06/09/2023	Observação
36	13/09/2023	Observação
37	04/10/2023	Observação
38	09/10/2023	Observação
39	11/10/2023	Observação
40	25/10/2023	Observação
41	06/11/2023	Observação

42	07/11/2023	Entrevista
43	20/11/2023	Observação
44	22/11/2023	Observação
45	29/11/2023	Observação
46	12/12/2023	Observação

APÊNDICE D – Os achados do estudo de campo: a didática mecânica

- Um dos professores acumula Artes e Religião na sua carga horária: o professor de Educação Física assumindo outros componentes curriculares
- De ordem prática, a didática dos professores pareceu bastante amparada na lógica da esportivização, do treinamento e da repetição de gestos motores (sobretudo os esportes "tradicionais");
- Ismael relatou que a cada 15 dias, ele tem quadra e que organiza o planejamento em função desse espaço também (importância do espaço físico para composição da aula de Educação Física);
- A importância e a presença do esporte como conteúdo prioritário da Educação Física escolar é ponto comum entre os 3 professores;
- Ismael me relatou que não existe uma cobrança da supervisão para a utilização do material didático e postagem no sistema dos planos dos conteúdos trabalhados e do planejamento, apenas deve constar no final de cada trimestre;
- Ismael relatou que língua portuguesa e matemática são cobradas para a utilização do material didático. E que houve no ano de 2022 uma caravana da SMED;
- Ismael usou a expressão "ao sabor do vento" para falar do seu planejamento. Que demanda e a compreensão de que, uma vez que o professor não tenha a cobrança do mesmo, ele acaba montando a sua proposta pedagógica de acordo com as demandas que ele vai encontrando pelo caminho;
- A construção da didática do professor de Educação Física ao assumir outros componentes curriculares: Marco utiliza o livro didático para montagem das aulas de artes e religião;
- Marco comenta que que, ao sair a aposentadoria do Da Costa, solicitou que ele possa assumir as turmas de Educação Física. Segundo ele, "ele não aguenta mais planejar as aulas de artes e religião" afinal de contas, não é a formação dele. Ele disse que "na aula de Educação Física eu consigo organizar as turmas para ficar fazendo alguma proposta ou alguma prática. E já na aula de aula de religião ou artes, eu não consigo fazer isso.";
- É dia do Ismael na quadra. Então, como estava chovendo, eu passei pelo Marco e ele disse que hoje não viria para a os espaços de aula e iria buscar

jogos de tabuleiro para os estudantes jogarem em sala. E eu escuto um estudante falando: "hoje não vai ter Educação Física";

- Ismael afirma que "o tempo de permanência em sala de aula faz com que o professor se sinta autorizado a recusar a utilização de um material didático do livro didático";
- Para o Ismael, os livros didáticos acabam desconsiderando a capacidade e autonomia do professor. Então ele entende que o livro didático, como material auxiliar é positivo. Mas não como uma forma de ensinar o professor o que fazer;
- Hoje o Ismael assumiu também a turma do Marco na manhã de hoje. E aí ele falou que deixa o planejamento de lado para dar conta de atender à 2 turmas;
- Quando na junção de turmas a escola acaba desvalorizando o papel do professor, uma vez que ele tem desrespeitado o seu planejamento. Ismael usou a seguinte expressão: "É isso aí, mais um dia na vida de um professor de escola pública." Fazendo uma referência às dificuldades encontradas no dia a dia;
- "Eu faço isso há 20 anos" então a relação de tempo de formação do professor também é importante para a consolidação da sua didática segundo diálogo com Marco;
- Os estudantes que têm aula com o professor Marco de Educação Física, artes e religião, entende que é confusa a relação entre os 3 componentes e, em alguns momentos, acaba se misturando os componentes curriculares;
- Dos ajustes da construção da didática do professor: Sobre as negociações que ele faz com os alunos. Por exemplo, os atrasos. O tempo de espera para a organização da chamada. Então este é um elemento que compõe a didática do professor, organização da sua atividade. Marco destaca que a Educação Física tem a capacidade dessa "moeda de troca" com os estudantes e isso se torna positivo;
- Conversei com o Marco. Para ele, a questão da didática está muito relacionada à compreensão do professor do "como fazer". Então se consolida a ideia de que a construção da didática acontece no dia a dia, no cotidiano da escola e ao reconhecer a cultura escolar que está inserido. Pelas demandas do professor, a necessidade de adaptação é ponto central. "O professor, é um sujeito que está cansado e que acaba comprando um pouco menos de briga.";
- Marco estava trabalhando no voleibol e para ter a presença dos estudantes na atividade, ele "ameaça" com a volta para a sala de aula, caso a participação

não esteja adequada. E aí, todos para todos os estudantes acabaram participando. Então este ponto de negociação do professor com os estudantes é algo também que compõem a didática dele, a forma como ele propõe a aula;

- Ismael e o professor novo Natan. Ismael orientou Natan sobre a divisão dos espaços. Natan tem a primeira experiência dele em sala de aula, então ele usou a expressão "Eu vou observar muito para aprender como fazer.";
- O tempo de docência faz com que o professor consiga administrar melhor os problemas que acontecem durante a aula. A quadra estava molhada e o Ismael precisou adaptar a aula, então o tempo de docência ajuda na construção da didática do professor;
- pergunto para o Ismael se ele é o mesmo professor nas 2 instituições em que leciona. E ele diz que acha ser o mesmo, embora os conteúdos sejam os mesmos, mas a forma abordagem que ele os aplica é diferente. Ou seja, demonstra que ele entende que a construção da didática se faz também no reconhecimento da escola em que o professor está inserido.';
- O Ismael usa expressão, "tu vem aqui para assistir a didática e justamente não tem uma didática acontecendo";
- Marco respondeu que a didática dele varia de escola para escola. Ele reconhece que, embora o objetivo, o conteúdo possa ser o mesmo, a forma como ele conduz a aula é diferente. Ele associa didática também aos espaços físicos, aos materiais disponíveis;
- Outra resposta do Marco foi que nos 18 anos que ele é professor, sua didática, já se transformou em muitas vezes. Então ele entende que o reconhecimento da cultura escolar que está inserido dos alunos com quem ele trabalha, da cultura escolar, da escola, a relação com os pais acaba interferindo na sua constituição da didática. Então ela é constituída não de maneira estanque.

APÊNDICE E – Os achados do estudo de campo: a didática crítica

- Quando na junção de turmas a escola acaba desvalorizando o papel do professor, uma vez que ele tem desrespeitado o seu planejamento. Ismael usou a seguinte expressão: "É isso aí, mais um dia na vida de um professor de escola pública." Fazendo uma referência às dificuldades encontradas no dia a dia;
- Osvaldo ressalta a necessidade e a importância dos professores conhecerem as particularidades dos estudantes que eles recebem. Segundo ele, ao já conhecer alguns estudantes, algumas de suas histórias, ao saber de particularidades, facilitava o trabalho em aula;
- Da Costa ressalta "o planejamento da continuidade dos estudantes na escola se fez desconstruído. O estudante tem aula com um professor e o próximo professor que assume não consegue saber que experiências que esse estudante traz. E ele reconhece que antigamente isso era possível mas com os ajustes de espaço de planejamento isso foi deixado de lado";
- No breve acompanhamento dos Anos Iniciais, a aula pareceu mais "dirigida" pelo professor, nos Anos Finais o "tempo livre" corresponde a quase metade da aula, em média;
- Em abril, Da Costa comunica a decisão de se aposentar e assumir a direção de uma escola na rede municipal de Porto Alegre. Ele entrou na rede de Gravataí em 1991;
- Para o Da Costa "a cultura da aula livre é algo que se espalhou pela Educação Física e isso se torna um problema porque os estudantes não têm uma cultura corporal, então eles não conseguem aproveitar este momento de 'jogar na aula'";
- Da Costa fala que se preocupa com o envolvimento e a participação dos estudantes. Ele cita que os livros de iniciação esportiva são muito distantes da escola, eles não servem para a escola porque que "o livro de iniciação esportiva trata o estudante como um atleta e não como estudante, que tem suas particularidades". Então está mais preocupado com os alunos participem da aula;
- O Da Costa disse que "para os outros componentes curriculares o espaço físico da sala de aula acaba sendo o mesmo. Uma sala com 4 paredes, então acaba que existe uma forma conhecida. E para Educação Física, isso é um pouco

diferente, porque o espaço físico da escola também influi na forma como o professor da aula, então não existe um formato consolidado de como que funciona a aula de Educação Física";

- O Da Costa falou que "a Educação Física experimenta um vazio existencial. Uma vez que demanda que o professor crie conflitos com os alunos para emprego de conteúdos diferentes dos interesses dos estudantes. E que, pensando na sanidade do professor, ele experimenta uma "pedagogia do agrado" em que deixa o estudante fazer as experiências, apenas que ele tenha interesse;
- para acompanhar a utilização do material didático, coisa que não aconteceu neste ano;
- Osvaldo relatou que ele foi com o diretor pelo bairro quando sumiu uma bola de vôlei certa vez. Um estudante havia levado a bola embora e que ao e que pelo fato deles conhecerem os moradores e o pessoal do tráfico no entorno da escola, foram até a casa e recuperaram a bola;
- Hoje Da Costa estava fazendo uma avaliação sobre a prática dos esportes de invasão então, neste primeiro trimestre, ele trabalhou com handball, futebol de salão e basquete, eu entendi que a avaliação estava pautada na habilidade mão. Mas ele explicou que a avaliação, na verdade, tem o intuito de fazer com que os estudantes participem na prática. Então ele não avalia pelo quesito motor, mas pelo envolvimento com a prática, o que ele entende que é uma forma de incentivo;
- O Da Costa falou sobre a utilização do tempo livre e que para ele, é uma distorção da proposta aberta. Porque deixar o estudante jogar livremente ou fazer uma atividade orientada livremente em que ele possa escolher. Uma coisa ou outra é diferente de deixar os estudantes sem nenhuma orientação;
- Em conversa com Da Costa, ele refletiu sobre uma eventual dificuldade do professor de assumir a responsabilidade da construção pedagógica que ele faz em aula. Falou que o professor, ao mesmo tempo que não quer que ensinem para ele como dar aula, ele espera que a direção e a escola organizem o espaço da aula dele. Como por exemplo, os alunos que vem sem uniforme ou com algum tipo de desacato, que eles façam em aula.
- Da costa falou também sobre a posição de queixa dos professores, que é uma classe que gosta de produzir discursos de queixa e aí agora, condição de

direção, ele fala da importância de não entrar em conflito com a classe dos professores, então, ele tenta não estabelecer conflito;

- Numa manhã Da Costa colocou no grupo do whats que ele não iria dar aula. E ele pedia que os colegas entregassem as bolas para o substituto dele, o que me leva a interpretar que existe uma concepção na Educação Física de que os estudantes sabem fazer, sabem jogar;
- Eu reconheço que as aulas do Da Costa são sistematizadas, elas têm início, meio e fim. Embora o viés crítico muitas vezes não seja manifestado em todos os momentos, há intencionalidade naquilo que ele propõe;
- Da Costa disse que ao se afastar do viés militarizado, de repetição, surgiu uma brecha para que os estudantes também possam escolher não fazer as práticas. E ele não entende muito bem de que forma proceder. E que o professor acaba ficando impossibilitado de "obrigar" o estudante a fazer as práticas;
- O Da Costa estava trabalhando atividade aeróbica com os estudantes. Dançaram uma coreografia. Houve boa participação. A didática do Da Costa às vezes é um pouco misturada. Em alguns momentos, mais impositivo e outros momentos mais críticos, mas ele tem uma construção crítica na sua prática pedagógica;
- Da Costa comentou aqui ao mesmo tempo que existe uma demanda do professor em buscar melhores condições de trabalho, ele tá cansado também e acaba tendo menos tempo na escola, o que resulta em menos envolvimento com as tarefas. Para ele, o professor precisava estar mais tempo na escola, mas com disponibilidade de planejar, de se dedicar para as tarefas da escola e não só preenchendo o seu tempo com as atividades de sala de aula;
- Ismael exalta o pensamento político do Da Costa e o fato de ele estar na escola há 7 anos e ter o Da Costa como uma referência nesse tempo todo. Então este é um aspecto importante: o professor também reconhece os seus pares. E a partir disso, isso incide sobre sua didática. Interfere sobre essa construção a troca com os pares.

APÊNDICE F – Os achados do estudo de campo: a malvadeza do sistema

- Ausência de um plano de formação continuada por parte da prefeitura e o reconhecimento da importância destes momentos pelos professores (embora a crítica para com algumas formações);
- Não existe um espaço de troca entre os 3 professores para conhecerem os estudantes na progressão dos anos escolares;
- Moderna é a editora do material didático da rede municipal, contudo, para Educação Física, o material é online e não há a obrigatoriedade de utilização;
- Não utilização do livro didático: a justificativa é de que o livro didático é muito distante da realidade da escola. Tanto no sentido da sequência de conteúdos como é organizado pelo livro didático, quanto nas possibilidades de utilização das atividades para a realidade escolar da escola;
- Na rede municipal, as terças-feiras é o dia de formação do componente curricular Educação Física e os professores têm esse dia para planejamento sem a necessidade de estar na escola;
- Pela manhã, 3 professores dividem os espaços de aula (1 quadra coberta, 2 fechadas). À tarde tem apenas um professor. E os espaços físicos incidem diretamente sobre a didática do professor: quando no ginásio, existe maior empenho em aulas dirigidas, nas quadras externas o "tempo livre" é o carro-chefe;
- Embora o material didático da Moderna, os professores têm liberdade de planejarem suas aulas e não há a necessidade de enviarem o planejamento para a Coordenação a priori. Apenas postam os planos de aula e chamadas no sistema;
- O sistema de avaliação do município é por nota. Primeiro e segundo trimestre, 30 pontos. No último, 40;
- A presença ou a necessidade de acompanhamento de estudantes de inclusão. Existem muitos estudantes com diferentes níveis de inclusão na escola e os professores relatam a necessidade de acompanhamento e da falta de profissionais que possam acompanhar as estudantes. Então é algo que o professor precisa da conta na sua aula e que acaba também é demandando um esforço dele;

- Ismael falou que na última semana houve reunião assembleia dos professores reivindicando algumas pautas com a prefeitura. A data base foi transferida para janeiro ao invés de maio, justamente por evitar reclamações e conflitos com o grupo de professores e a prefeitura municipal fez isso;
- As eleições diretas estão em momento de lançamento de chapas e houve resistência para a interferência da prefeitura municipal no formato de eleição;
- Ismael falou sobre o projeto do prefeito para a alteração na eleição de diretores. E ele me encaminhou os materiais referentes a esse projeto. Ismael acompanha as discussões políticas que acontecem na escola e do sindicato de professores, então este também é uma forma de um posicionamento político;
- Com a saída do Da Costa, o colégio ainda está sem o professor que vai substituir o professor que se aposentou. Então, a questão burocrática é algo que acometeu as escolas. E as turmas estão já quase 30 dias sem um professor;
- Embora não tenha o professor de Educação Física para os sextos anos, em função da aposentadoria do Da Costa. Existe ainda a divisão dos espaços de aula, mesmo sem a presença do professor, e o Marco justifica isso em função de que a turma tem esse direito. Então o professor reconhece o direito da turma ter o seu espaço de aula garantido, embora não tenha o professor;
- Ismael reforçou que o sindicato de professores de Gravataí é bem atuante, e que conseguiu algumas mudanças na realização das eleições de direção: A importância do coletivo docente para ganhar corpo nas disputas por poder dentro da hegemonia da escola ponto número;
- Em função da semana da criança tem uma cama elástica dentro da quadra de esportes e este é um problema que influencia diretamente na aula do professor: a disponibilidade de espaços físicos na escola. Ismael relata que tem dificuldade de lidar com essas mudanças no planejamento. Relata também que os professores não são avisados. Eles são pegos de surpresa quando os espaços em que seriam para Educação Física são utilizados por outras atividades da escola;
- Essa é uma reclamação recorrente da dos professores: de que eles não são avisados sobre a utilização dos espaços onde Educação Física utiliza, como por exemplo, os vestiários que foram usados para guardar material e uniformes e agora a quadra de esportes com a cama elástica. Marco usa a expressão "o

professor planeja a aula, chega na escola e vê que o seu espaço de aula foi utilizado sem aviso";

- Tinha uma assembleia por reivindicação do piso salarial. E os professores estavam aptos a irem para a assembleia ou ficarem na escola. Então, muitos alunos não foram em aula hoje. O Marco estava em aula, pois tinha avaliação para fazer, mas estava se queixando que muitos estudantes não foram na aula e logo prejudicou a avaliação dele;
- Ontem, no dia 28 de novembro, foi feita greve nas escolas municipais reivindicando pagamento do piso salarial. E ontem à tarde, o prefeito fez uma proposta de pagar o piso e fazer um reajuste nos níveis das carreiras e hoje tem uma assembleia geral para ver se os professores acatam ou não a proposta a proposta do prefeito. Isso demonstra os tentáculos da mercantilização da educação e o desrespeito aos direitos dos professores;
- Na escola, os professores estão indo por adesão na assembleia. Então aqueles professores que não querem da discussão coletiva e da mobilização, eles vão para a escola. Em função disso também, os alunos estão indo por adesão, então muitos alunos estão deixando de ir à aula em função desse período turbulento.

APÊNDICE G – Os achados do estudo de campo: a malvadeza do sistema

- Dificuldade do pesquisador/professor em encontrar horário para o trabalho de campo, visto que a escola tem o mesmo horário que seu ofício;
- A construção da didática do professor de Educação Física tem sido individual. Ela tem sido solitária, não existe um momento de construção coletiva, então os professores acabam construindo as suas formas de dar aula individualmente. Porque não pouco espaço de troca coletiva entre eles;
- A utilização do material didático para a Educação Física não é aceita pelos professores e eu passo a entender que uma justificativa para isso se dá pelo fato de que todos os professores já têm um tempo de formação, então eles se sentem seguros nas suas práticas;
- Esse diálogo com o Osvaldo me permite interpretar que a construção da didática do professor se dá também conforme ele vai incorporando a cultura escolar com a qual está;
- No ensino da Educação Física, o esporte continua sendo o principal conteúdo ensinado nas aulas e a base nacional reforça essa compreensão para estes professores desta escola;
- Consolida a ideia de que a didática do professor de Educação Física se dá também a partir do reconhecimento da cultura escolar "saber fazer" em que ele está inserido pelo fato de, em diálogo com Marco, ter assumido o componente, artes e religião. Por não ter formação ele usa a expressão "se é a aula de Educação Física, eu chego na hora e consigo organizar a atividade. E de outro componente tenho dificuldade";
- O professor em cada escola reconstrói a sua didática ao reconhecer as particularidades que estão inseridas na cultura escolar;
- quando ele está no componente dele? Por ele conhecer esse componente, ele parece se sentir mais à vontade de propor alterações e adaptações;
- Dificuldade do pesquisador/professor em encontrar horário para o trabalho de campo, visto que a escola tem o mesmo horário que seu ofício;
- A utilização do material didático para a Educação Física não é aceita pelos professores e eu passo a entender que uma justificativa para isso se dá pelo fato de que todos os professores já têm um tempo de formação, então eles se sentem seguros nas suas práticas;

- Esse diálogo com o Osvaldo me permite interpretar que a construção da didática do professor se dá também conforme ele vai incorporando a cultura escolar com a qual está inserido;
- Quando o professor está lecionando outro componente curricular existe uma preocupação de construir uma forma mais padronizada de aula. E quando ele está no componente dele? Por ele conhecer esse componente, ele parece se sentir mais à vontade de propor alterações e adaptações;
- Cheguei na escola às 8h. E aí (sic) a coordenadora e a supervisora, ao me verem, falaram: "a gente te viu entrando e foi uma luz entrando na escola.". E pediram se eu poderia assumir uma turma. Reforça aqui a ideia de consenso (talvez não intencional), de que a aula de Educação Física não demanda planejamento;
- Eu fiquei com a turma 93 acompanhando os estudantes. E serviu para que eu pudesse me aproximar e fazer alguns diálogos com os estudantes. Os estudantes me mostraram reconhecer a Educação Física associada a questão física. A questão de condicionamento da saúde, essa é a principal referência que eles têm sobre a Educação Física;
- As substituições prejudicam a aula do professor. Pois ele precisa dar conta de cuidar de 2 ou 3 turmas e expressa certa desvalorização da escola sobre a figura do professor e da aula de Educação Física;
- a importância do tempo de docência para a Constituição da didática do professor quando Natan tem a primeira experiência dele em sala de aula, então ele usou a expressão "Eu vou observar muito para aprender como fazer.";
- a didática do professor ela se faz constituída a partir do espaço da escola, a partir do momento que o professor chega na escola, reconhece o espaço e constrói relações. E coloca em prática sua forma de docência. Isso é reforçado até mesmo pela fala do professor novo;
- O professor, com o tempo de docência, passa a compreender o processo de ensino aprendizagem e a incluir o estudante neste processo. Ismael fala que ele reconhece os contextos em que ele está inserido e ele faz as adaptações a partir desse reconhecimento. Então a didática do professor de Educação Física acontece também a partir do momento que, para além dos conteúdos, ele começa a estabelecer as métricas para a forma como ele vai aplicar os conteúdos. Então deixa de ser do como fazer, mas porque e para que fazer;

- Ismael, nas 2 instituições em que está inserido, faz propostas diferentes, embora os conteúdos sejam os mesmos. Ou seja, ele reconhece a particularidade de cada escola. E isso é fundamental para a construção da didática do professor.
- Outro aspecto em que o Ismael reforça que ele não entende a Educação Física como um viés puramente instrumental. Que ele entende que o estudante deve, partir da partir das práticas, reconhecer interesses e não apenas trabalhar com uma ideia de possibilidade motora. E ele avalia o estudante em função disso, então ele não faz prova prática, porque para ele, a prova prática vai reforçar as habilidades e não é essa a intencionalidade dele.
- Então, para o Ismael existe uma intencionalidade, uma construção da sua prática educativa, a sua didática;
- Fica claro que a didática ela vai além do como fazer. E se assenta também em questões do porquê fazer? Por que fazer e de que jeito fazer? Então a didática ela não é só a prática, mas ela contempla também o planejamento, a execução. E a avaliação das propostas;
- Há uma ideia de que a utilização mais instrumental de como fazer a repetição de movimentos, o gesto técnico (e o esporte é o grande carro-chefe das atividades dirigidas do professor) garantem que o professor se sinta seguro em aplicar a sua metodologia de ensino;
- Nathaniel, recém-chegado em escola, afirma que a didática é construída no dia a dia de cada escola. Então ele reconhece que ele saiu da faculdade com o pensamento de como fazer uma aula de Educação Física. E hoje passa a desenvolver essa aula a partir de o reconhecimento das realidades escolares que está inserido. "Se a gente for só para o Paulo Freire, a gente não vai conseguir fazer", numa expressão que eu associo, não ao desmerecimento das obras de Paulo Freire, mas na sua dificuldade da transposição da teoria a prática, sobretudo, crítica;
- Eu reconheço que existe quase uma naturalização do espaço do tempo livre nas aulas. Então, por ser dividido pelos blocos de períodos, a aula normalmente tem 2 horas de duração. E os professores quase que invariavelmente deixam um tempo livre para a prática. Isso tem esse materializado e se consolidado dentro do currículo da Educação Física nesta escola.

APÊNDICE H – Os achados das entrevistas: o participante privilegiado

Como que foi a tua experiência com a didática na Educação Física?

No magistério eu sempre fui uma pessoa que gostei de entender o que eu estou e por que eu estou fazendo tal coisa.

Algumas pessoas acham que a prática pela prática, né? De que o aluno não tem que entender por que que ele está fazendo aquilo ali. Mas no magistério via muito isso assim, né? Então eu, eu para mim, não fazia sentido. Então, essa vivência ali no magistério, nas aulas de Educação Física, tinha isso. De uma professora que buscava passar determinadas coisas e a gente entender por que é que estava fazendo, né?

Comenta um pouco sobre o processo de ensinar. Educação Física em Gravata nesses 13 anos que tu tens de trajetória lá.

É, eu passei por algumas escolas nesse tempo, né? E cada uma com uma realidade completamente diferente. Quer ver culturas completamente diferentes? Hoje, por exemplo, eu trabalho em 2 escolas que são próximas. Assim, elas têm 1 km e pouco de diferença uma da outra. Só que são 2 variedades completamente diferentes. Em tudo, né? Estrutura da escola, a questão socioeconômica dos alunos e as direções.

Então, são coisas completamente diferentes. E aí eu acho que talvez eu já entre um pouco aí. Essas questões influenciam a minha didática, a minha prática lá. Totalmente. Com certeza influencia muito, não é? Porque numa escola tem um engessamento maior da minha prática. Daquilo que eu tenho possibilidade de fazer e daquilo que eu não tenho possibilidade de fazer na outra escola eu tenho muito mais autonomia, né?

Uma que entende que aula é só dentro da sala de aula. Que desconsidera as aprendizagens e o conhecimento produzido nas aulas de Educação Física. Que nos marginaliza enquanto profissionais dentro da escola. Já na outra não. Então tudo isso influencia diretamente na minha prática, né?

E, então, pensando nessa tua realidade, como essas culturas das comunidades em que tu passa e já passou implicam na Cultura Corporal de Movimento?

Na minha cabeça tem que mudar completamente. Porque o planejamento que eu fiz para uma não dá para outra. Por mais que eu tenha os mesmos anos, eu não consigo trabalhar as mesmas coisas numa escola e na outra. Aí eu vou para o turno da noite, eu tenho outra escola. Também com a realidade totalmente diferente, né? Que eu não consigo aproveitar nada. Isso dá um trabalho danado.

Então tem escola que trabalha por blocos e tem escola que trabalha por períodos. Tem escolas que não foi feita discussão nenhuma para essa redução de períodos. Em dezembro ano passado, chegou e-mail para a escola avisando que a escola teria só 2 períodos de Educação Física e que aumentaria um período de Geografia.

Então foi, foi uma mudança que não teve discussão nenhuma, né?

Com a categoria de professores não teve. Aí naquela única formação da Educação Física esse ano, eu aproveitei o espaço para falar que nem eu disse. “Ah, eu quero aproveitar agora para falar uma indignação que não deve ser só minha, não é que deve ser de todos os colegas que estão aqui.”

A gente está voltando de uma pandemia, onde a gente sabe que todo é unânime entre os colegas de que os alunos precisam de mais tempo? Não que a minha aula seja só na quadra, né? Mas que seja em espaço aberto. “Mas a grande maioria do meu tempo é em um espaço aberto e vocês colocam o aluno mais tempo dentro da sala de aula, sem estudo nenhum?”

Assim foi bem bom, mas aí a gente não tem espaço para isso, não é? Não tem espaço para falar das indignações. E aí nesse dia eu aproveitei.

Mas é isso. Então a gente perdeu um período e o que que aconteceu com isso? Ou ficava na escola e me sujeitava a trabalhar com Artes e Religião ou procurava outra escola.

Eu ainda tenho que pensar que as aulas de Artes e Religião são para 4 turmas que também tenho Educação Física. Para os alunos também foi uma desconstrução, né? Porque eu entro na sala no início e dizia: “aqui, ó, não é a professora de Educação Física que está aqui, é a professora de Artes”. Até um tempo atrás, lá na escola, quem dava Artes e Religião, era professora de Inglês e a de Geografia.

Foi muito difícil eles entenderem que aquele momento não era o momento da Educação Física. Teve uma resistência muito maior dos alunos, né?

Hoje já não tem mais tanto assim, mas a gente teve que negociar com os alunos. Eu disse, vamos lá, gente, assim, ó: “eu estou numa posição que eu não queria, né? Eu não queria, tá aqui, eu não queria, não sou professora de Artes, eu acho isso um crime com vocês.”.

Eu digo pra eles, vocês estão deixando de ter uma aula qualificada com um professor qualificado, porque eu não estudei para isso, né?

Eu chegar aqui, dar uma folhinha para vocês pintarem. Sim, eu me sujeitei. Eu podia ter saído da escola, eu disse. “Mas para eu ficar, então a gente vai aprender juntos. Mas aí vocês têm que ajudar, né?”.

Na hora de atividade é o dia da folga. E ele não é na escola, né? Então eu tenho 3 dias dentro da escola e 2 dias fora. E agora, o pacote que o prefeito lançou e que eu acho que vai ser aprovado, nos tira esse quarto turno a distância e coloca presencial dentro da escola e ao invés de hora aula, vai ser a hora relógio e vai aumentar isso.

E qual é a alegação?

Que falta, professor. Que a gente está com muito tempo livre, essas coisas.

Porque aí o pessoal do Anos Iniciais que não tem esse quarto turno se acha injustiçado. Então se vê colegas concordando com isso, né?

Mas aí tu também houve colegas dizendo: “ah, pois é, mas acontece que o pessoal da área (anos finais) tem 9, 10 turmas. São 9 ou 10 cadernos de chamada. São 9, 10 registros para fazer, né?”.

Tu tem muito mais demanda, então nada mais justo do que tu conseguir concentrar tudo e deixar liberado 2 dias. Mas aí com essas mudanças, tu acaba jogando a categoria contra ela mesma, né?

Joga trabalhador contra o trabalhador. Tu vê o teu colega te atacando, mas não é contra mim que tu tem brigar. Tu tem que exigir que tu também tem esse tempo de qualidade para poder planejar também. Eles conseguem fazer de uma forma jogam os colegas uns contra os outros, né? O que é intencional e a gente sabe.

E como é que tu te organiza nessa tensão? De uma educação que quer se manter tradicional, com uma outra que tu pensa de movimentos mais livres ou de uma cultura de movimento. Como é que tu te vê aí te organizando nessa tensão?

É isso. A escola tem uma dificuldade de entender isso, né? Que as coisas são combinadas e que a gente tem com os alunos em uma relação de trocas.

Vou dar um exemplo assim, bem básico assim de como é que funciona a minha aula, não é? Se o Gabriel fosse lá assistir, tu ia assistir os alunos perguntando: “Ah, vai ter bola, vai ter futebol?” porque eles já sabem que isso vai acontecer em algum momento.

Para que minimamente eu conseguisse trabalhar algumas coisas com eles e que eles também tivessem um momento que eu entendo que a Educação Física pode proporcionar. Que são esses momentos livres, né?

Mas que a gente está junto ali. Então não são livres puramente. Assim: não é aula livre, né? É um período que eles estão interagindo ali. Que também é de aprendizagem, mas não necessariamente dirigido pelo professor.

Bom, e aí a escola tem dificuldade de entender que isso também é aula, né? Que eles estejam jogando entre eles. Que eles estejam combinando as regras entre eles. Porque se eles fazem isso.

Então, não que eu quisesse um material decente. Não faço questão nenhuma. Bem pelo contrário. Mas a gente é tão, tão marginalizado que a Educação Física só tem um livro. Eles mandaram só um livro para todo o Ensino Fundamental todo. Do sexto ao nono ano. Então a gente é tão, mas tão invisibilizado que a gente só tem um livro. E, para mim, nem precisava.

Tá. Mas um professor recém-chegado. Recém-formado. Chega agora e recebe esse material. Na tua opinião, será que ele vai fazer a adesão?

Eu acho que depende do professor.

Eu tenho colegas que entraram recentemente na escola e que tem uma visão político pedagógica muito semelhante à minha e de alguns outros colegas.

Que resistem àquilo ali que não aceitam aquilo ali. Que não usam aquilo ali, né?

Que ganham material, é colocado no armário e nunca é mexido. Como é o meu caso. Eu sei onde está.

Então acho que depende muito de quem é esse professor.

Pois tu sabe, né? Para nós da Educação Física tem muito menos cobrança. Como eu te disse a gente tem só um livro e a cobrança ela é muito menor, né?

Agora eu vejo, por exemplo, os colegas lá dos Anos Iniciais. Eles sofrem muito com essa, é muito cobrado. Muito cobrado.

Da Secretaria de Educação passar nas escolas para olhar caderno de professor. para olhar armário de professor para estar direto. Então a gente da área como um todo não sofre tanto isso. Dos Anos Finais. E a Educação Física, muito menos.

“Ah, Educação Física? Deixa, não precisa”.

Tem isso por entenderem que aquilo ali não é um espaço importante, não é? Mas eu sei que os Anos Iniciais sofrem muito com essa pressão. Com essa cobrança de usar o material que está sendo colocado lá. A gente não sofre tanto. Não que eu quisesse. É como eu interpreto: “Ah, Educação Física não precisa, né? Ah, é só um livro, vamos botar lá só para dizer que tem, né? Ah, não precisa cobrar nada, bota o que tu quiser no livro, ninguém vai olhar.”

As gurias do AEE pedem um planejamento para todos os professores. Para aqueles alunos de inclusão. A Educação Física não precisa.

A primeira reunião do ano eu disse: “ó, não é quero. Não faço questão nenhuma. Agora, o que tu está dizendo que não precisa é porque tu não entende que o meu espaço ali dentro ele não é importante. E quando tu me diz isso, está me dizendo que aquele espaço não é um espaço de aprendizagem, que eu não preciso adaptar nada para os meus alunos, porque não é aquilo ali não vai fazer diferença. Ou tu entende que não dou aula?”

E como é que são as formações da Educação Física no município?

Nesse ano teve uma só, né aquela?

Os outros colegas eu vejo, não todos, mas a grande maioria é conformado com aquilo ali. A gente está muito sobrecarregado, né? Então, às vezes eu nem culpo. Nem julgo.

Ela é uma escola muito de resistência porque a SMED não consegue fazer todas as malvadezas que ela consegue em outras, ali. Que tem um grupo muito forte, um grupo muito fechado, um grupo muito intelectualizado também. É um grupo que lê muito, que faz formação, que estuda. É uma escola viva, né?

E isso é fundamental para ter uma didática crítica, ter uma escola, uma estrutura de escola de resistência democrática.

Uma escola muito viva. Totalmente oposto da outra lá. Para aquelas pessoas lá, a aula é quadro. É ficar dentro de uma sala fechada e cheia de conteúdo e ter o caderno cheio. E aula para mim não é isso, né?

Só isso não é.

Então, por isso que eu digo que eu sou eu e o outro colega, nós somos focos de resistência dentro da escola porque infelizmente os nossos alunos vêm há muitos anos dentro dessa cultura de que a escola e de que o aprendizado acontece dessa forma. De que a aula é isso. Uma palestra

Um jogo não pode ser uma aula? Então tu fazer com que as pessoas entendam que isso é sim uma aula. Que isso é sim momentos de aprendizagem, é difícil.

APÊNDICE I – Os achados das entrevistas: o professor

Hoje é dia 28 de agosto, uma segunda-feira, está iniciando a Entrevista com o professor Da Costa. E é como questão de aproximação, Da Costa, eu diria que falasse um pouco da tua formação em Educação Física, graduação, pós-graduação. Também contasse um pouquinho da sua trajetória.

Então, Gabriel. Assim, porque eu gostava das questões sociais. Então acho que engenharia sanitária e fazer pensar sociedade, já que todo jovem que quer crescer na vida e que vem de família pobre, naquela época uma família com a formação razoável como a minha, não podia pensar diferente, não é? Então eles queriam que eu tivesse uma dessas carreiras clássicas, engenheiros e médico. A ideia de que ser professor não agradava muito, né? É claro que ela já esteve muito pior: hoje já se tem plano de carreira. Naquela época tinham poucos concursos públicos, o que é uma garantia constitucional. Então, você além de ser professor, você tinha de mendigar. Se aliar a políticos e viver desses contratos, dessa distribuição de vagas através do poder político. E isso não deixa de ser um clientelismo, né? A sociedade com o vício de viver acessando o que é público a partir das relações pessoais.

E com essa relação, enfim, junto com o César Leiro (Augusto Cesar Rios Leiro), com Ednaldo (Ednaldo Pereira Filho) depois. Já se tinha uma atuação política. E ela seguiu com o diretório acadêmico, na interação com o movimento nacional de educação, movimento é nacional das universidades, não é?

Tive também na adolescência, na transição para o ensino superior, a possibilidade para ser jogador de futebol do Vitória da Bahia. Eu jogava bola bem. E eu tinha um apelido, né? Jair da Costa não é. E eu fui ver quem era Jair da Costa: um jogador de um histórico fantástico. Jogou no exterior em vários times, tá com 87 anos.

Porque se você vir só de apelido, você cria um codinome. Como não sou um personagem e eu não sou um ator, para ser professor eu precisava construir uma carreira. Precisava marcar o nome formal, né? Então isso com o tempo eu aprendi. A formalizar mais. Acho que muita gente não entende quando encontro pessoas que me chamam de Da Costa. Não sabem que sou eu também, né?

Então, assim: minha experiência na graduação teve essa riqueza aí. Logo em seguida fui para especialização na educação, porque eu vinha desse diretório acadêmico que me empurrava para pensar o esporte para além da própria Educação

Física. A Educação para além da Educação Física. Então sempre foi um professor que entende Educação Física para mudar a escola. Tem que mudar, né?

E você me conheceu numa escola com uma potência maravilhosa, mas com problemas de organização internas. Hoje, como diretor, entendo é preciso repensar essas questões do espaço externo, a sala de aula. Como diretor, para mim, o que o diretor faz é desilusão: é prática pedagógica fora da sala de aula. Uma gestão do aluno quando não está na sala de aula. O aluno fora da sala pertence a equipe diretiva.

Eu era aluno medíocre. Eu era um profissional recém-formado medíocre. E eu diria: era inseguro. Então não tinha como disputar os espaços para Academia.

Então na oratória, fui fazer teatro no Sesc. Eu fiz teatro para perder o medo que toda vez que eu ia a público, o coração batia, ficava nervoso para falar. E eu fiz parte de um movimento estudantil, de intervenção política com estudantes que tinha uma estratégia para debater com os palestrantes, constranger o cara. Agora eu vou voltar ao CBCE para retomar a minha formação acadêmica e tudo mais.

Então assim eu sou um cara de esquerda, filiado para os trabalhadores, mas quero me filiar porque o partido ele tem seu arcaísmo. É um machismo interno que me cansa. É um populismo. Lula é um líder maravilhoso, mas que me cansa. Eu não quero viver assim, entendeu? E nunca fui de tendência. Fui sempre independente. A escravidão já me marcou geneticamente. Então, tudo aquilo que a democracia permite, eu fazia e faço. Eu desautorizo seja que seja me controlar. Então eu não quero me submeter num deputado para pensar a política de um partido junto. Eu quero discutir de igual, porque ele depende de mim para estar lá. Então acho que isso é uma coisa que eu amadureci nesse processo.

A escola me salvou. Porque se não fosse a preocupação delas (a mãe e tias) com a escola, para estudar, eu ia ser um cara esperto. Eu sou um cara ligado. Mas inteligência não tem nada a ver com formação e conteúdo da formação se adquire na vida. Malandro morre cedo, então a escola me salvou, ela me humanizou e me civilizou,

Então assim, minha trajetória foi por aí de formação. Aí fui para Minas Gerais com especialização e tal. Cheguei Minas já pintou emprego em faculdade, já pintou em escola pública carente de professor. Brasil, né? O Estado contratava muito, não fazia concurso, mas tinha um contrato diferente da Bahia.

O que é ser professor de uma atividade muito densa e complexa. Quer ver? Papo reto: eu já tive meu câncer, então não vou suportar gente com problema. Estive

doente e se tratar não é fácil. E eu estou aqui, entendeu? Eu superei. E não é porque eu sou bom, mas eu aprendi com a doença. E não é porque eu me curei que eu estou feliz. É porque eu aprendi com o processo de cuidar de mim, entendeu?

É eu fiz a cirurgia, não contei para ninguém. Trabalhei até um dia antes da cirurgia. Para não contar para ninguém por que não queria passar por coitadinho da sociedade. Eu fui trabalhar. Em seguida dei aula. E ser professor me salvou porque ficar em casa é sentir sem utilidade, é ficar imaginando coisa de mente vazia.

E antes de vim morar aqui, morando em Minas Gerais e eu vim para cá. Vim para um Congresso e fiquei em Porto Alegre. Porque preto, baiano e nordestino no Rio Grande do Sul não podem deixar de ter as amarras para manter sua imagem. De raça, de preconceito, de mau-caratismo.

Essa é a lógica que mudou na intervenção do Estado. A família então não entende isso aí. Ficam reclamando que o aluno da escola pública, o problema dele é que ele não quer aprender. Que ser induzido a aprender e é diferente. Não tem escolha para ele, mas induzir ele é dar porrada na cabeça.

Vamos lá da Costa, então seguindo agora para questões pontuais da minha pesquisa. Minha pesquisa vai tratar de didática a partir da Pedagogia Crítica. E aí eu quero te perguntar como entende a didática? E a tua didática da Educação Física lá no início da carreira para hoje: como foi essa construção da tua didática, do início da tua carreira, dessa trajetória que narrou para mim até hoje?

Hoje ela é do cacete! No início ela me deixava constrangido porque eu me tornei um estudante que criticava os postos alienantes do alto rendimento. Criticava uma Educação Física mecanicista. Esse modelo, historicamente, teve sua contribuição.

Mas aí vem o “coletivo de autores” que mexe com toda a Educação Física. Que mexe com toda a juventude que está estudando Educação Física. A gente passa a querer construir um outro esporte. Um esporte crítico. E é quando, justamente, eu vou para o cotidiano trabalhar na escola. O esporte crítico não tinha concretude, porque acho que ele nem tem o esporte direito. É esporte quem vai torná-lo crítico. É eu com os critérios de acesso a essa prática, e não necessariamente eu transformando aquela prática.

Tá. Mas, assim: o que tu diria para um professor pensando nessa construção da própria didática? O que tu diria? Do alto da tua experiência, o que que seria importante para um professor?

Para o professor trabalhar é discernir princípio pedagógico, princípio de critério pedagógico. É quando o professor não tem princípio, ele entende que “não querer fazer” é um direito do sujeito. Mas esquece que a aula é obrigação.

Quem determina o conteúdo sou eu: o professor. Eu me oriento pela BNCC, por exemplo, então não tem essa de “querer ou não querer”. É obrigação. Não fez não? Não leva a nota e vai ficar com nota baixa para depois recuperar. Para sentir na pele.

Então assim, acho que um professor tendo isso: essa percepção do que ele vai definir como princípio é o ponto inicial. Aí depois vem as Pedagogias que vão fortalecer a prática dele. Se ele tiver discernimento, acho que é o caminho. Agora, quando ele não tem discernimento, o que acontece é que ele dá aula e ele tem uma massa de alunos que não fazem. Ele não consegue convencer porque ele parte do princípio que tem que “querer para fazer”.

A roupa adequada é um processo de educação. Não é um processo de um regramento que se impõe a um sujeito. Um menino que mora na Vila, ele não tem roupa para variar. Então, no inverno, roupa adequada fica em segundo plano, porque ele tem 2 só tem calças jeans para colocar. Não pode impor.

Então, não é só a Direção que resolve. É um processo educativo feito a muitas mãos e a educação é processo, nunca é terminal. Então o professor que trabalha com a perspectiva estanque se frustra. Como autoridade da aula é preciso assumir esse território. Ele me pertence, então é preciso ter postura.

Bom, então eu perguntaria ao Da Costa que crítica, se é que tu tem, em relação ao processo de ensino-aprendizagem na Educação Física?

É a descontinuidade. A descontinuidade! É aula livre. Com a aula livre você não aprende nada. Você observou na escola, né? Os jovens, em uma aula livre batendo um papo. E quando eles têm a quadra para eles, eles não conseguem como massa crítica jogar.

Então me parece essa falta de essa falta de orientação. De mostrar para o aluno que o conhecimento está presente em todas as ferramentas que ele foi usar. Quando tiver na Educação Física, ele não deixaria para escolher porque não tem preparo. O professor acha que está sendo democrático, aí quer dar dá aula livre como rotina em sua aula?

O professor confunde tudo isso. Aí se sente feliz. Só que ali ele fica parecendo um cuidador. Ele dá aula livre, ele não tem que fazer e fica andando no pátio. Andando e andando. Vai pra lá e vai pra cá. “Olha, não pode correr”, “cuidado com a bola”.

Qual é o objeto de estudo Educação Física? Então qual é a tese? A bola! Lógico.

Poxa, pior que aí eu me aposento e grande parte dos meus alunos me dão o que? uma bola! Eu falei, “cacete”. Os alunos me convenceram que o objeto de estudo para eles foi a bola mesmo, porque foi o que marcou eles.

Tá, e eu te pergunto: no que tu sustentava tua prática educativa? Para construir e para pensar as tuas aulas de Educação Física: questões de corpo, cultura, sociedade, movimento, esportes, igualdade social, enfim

A Educação Física que eu desenvolvo ela tem uma marca direta de toda a sua tradição alienante. De todo seu militarismo, todo seu higienismo. Tem essa conexão com o passado.

Pela reflexão crítica que o Coletivo de Autores fez. O Coletivo de Autores, marca um divisor de águas. É quase que como uma demarcação secular na Educação Física. É como se fosse um novo século: a educação, a Educação Física passa a ser vista a partir dessa desse viés que surge para pensar as outras práticas, né? Então é a partir desses vieses que a minha prática muda. Pois é meu olhar que muda.

Quer dizer, uma Educação Física inclusiva e crítica não é Educação Física que nega o esporte na sua na sua plenitude. Claro que o esporte na escola ele deve ser educacional. Então ele tem que ter outra dinâmica. A Educação Física no espaço da aula não pode querer dinamizar a lógica do esporte. Trabalhar também com esporte pode e deve ocorrer. Mas o professor que não supera a lógica do rendimento acaba precarizando a aula. Empobrecendo a aula. Porque aí vai ter atleta e vai perder milhões de alunos.

Quando o professor se dedica ao JERGS, por exemplo, ele vai ter uma equipe de 12 estudantes ao longo do ano para fazer uma equipe. Ele vai estar atendendo a uma equipe, mas vai estar abandonando com quantos alunos? Eu sou diretor de escola e essa é uma lógica que eu alimento.

Então não dá para alienar o aluno da aula em nome do esporte educacional. Agora, na dúvida você vai ali no esporte e reproduz apenas. O esporte é um direito complementar. Está no currículo. Mas pode ser diferente.

Já não se aproximando para encerramento: Da Costa, e se tu tivesse a oportunidade de dizer algo para alguém que está iniciando a carreira hoje, lá na rede de Gravataí? Em escolas da rede de Gravataí, com toda sua experiência profissional, acadêmica, enfim: o que eu te diria para um professor de Educação Física que está iniciando

Hmmm. É: ande com os bons! Procure os bons.

Eu sempre tentei procurar quem eu via como “os bons”. A sociedade é, inevitavelmente, permeada pela mediocridade. E essa mediocridade não é porque a sociedade é ruim, mas porque é a estatística.

Seria esse meu conselho.

Para finalizar, Da Costa, o que que tu entende por didática?

O que que é didática? A didática vai lidar com a organização do conhecimento.

Com a sistematização desse conhecimento. Isso, para mim, é a didática. E o professor que não compreende isso ele vai precisar de um livro de 1000 jogos e brincadeiras, não é mesmo?

Mais alguma consideração que tu queira fazer?

Falando sobre sua pesquisa: se você quiser me citar naquilo que eu sou, eu não me incomodo. Então, assim: eu vou lhe deixar livre para me identificar naquilo que também é minha identidade, porque eu não me sinto mal com isso.

Seria uma coisa diferenciada. Logicamente que não sei se o Conselho de Ética em Pesquisa vai proibir, mas se puder ou não exigir isso. E se você puder atender uma vontade minha: me cite naquilo que eu sou que eu vou ficar bem feliz.