

5**A ação docente na sala de aula da Educação Física: saberes e práticas docentes em jogo**

Neste capítulo, vamos priorizar outro importante eixo de análise, que, a nosso ver, se apresenta como fundamental para melhor explicitação do processo de constituição dos saberes da base profissional dos professores da educação básica e, conseqüentemente, dos professores de EF: a prática de ensino na sala de aula.

Ao nos debruçarmos sobre as práticas de ensino dos nossos professores de EF em sala de aula, tentaremos indicar facetas importantes do processo de construção das habilidades pedagógicas desses profissionais.

A necessidade de escrutinar os meandros dessa prática de ensino faz-se necessária, porque entendemos que porção considerável dos saberes pedagógicos dos docentes é oriunda do exercício de suas atividades em sala. São, portanto, saberes fundamentais à profissionalização da profissão docente.

Sendo assim, entendemos que, para estudar o repertório das habilidades profissionais dos professores da educação básica, questões simples e fundamentais como a organização temporal do trabalho, a interação com os alunos, a matéria a ser ensinada e sua natureza, os recursos didáticos disponíveis, a organização dos espaços e ambientes de ensino precisam ser analisadas mais de perto. Ao contrário, se renegarmos tais temas contextuais da prática docente ao segundo plano, corremos o risco de produzir reflexões marcadas por alto índice de abstração.

Como lembra Tardif (2002f), os saberes profissionais são saberes trabalhados, laborados e incorporados no processo de trabalho, que só têm sentido em relação às situações de trabalho, e que é nessas situações que eles são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores. Esse enfoque considera que o profissional, sua prática e seus saberes não são entidades separadas, mas co-pertencem a uma situação de trabalho na qual co-evoluem e se transformam. Querer estudar os saberes profissionais sem associá-

los a uma situação de ensino seria um absurdo. É o mesmo que querer estudar uma situação real de trabalho, uma situação real de ensino sem levar em consideração a atividade do professor e os saberes por ele mobilizados.

Dessa maneira, poderíamos pensar que a pedagogia seria, na perspectiva do trabalho docente, a tecnologia utilizada pelos professores. Ensinar poderia ser visto, de certa forma, como uma tecnologia de ensino, no sentido *lato* do termo. A pedagogia corresponderia, portanto, à dimensão instrumental do ensino: ela é uma prática concreta, prática essa situada num ambiente de trabalho, que consiste em coordenar diferentes meios para produzir resultados educativos, isto é, educar e instruir os alunos em interação com eles, no interior de determinado contexto, tendo em vista atingir certos objetivos e finalidades. Ao escolher ou privilegiar procedimentos para atingir seus objetivos em relação aos alunos, o docente assume uma pedagogia, ou seja, uma teoria de aprendizagem.

Assim como não existe trabalho sem técnica, também não há processo de ensino e aprendizagem sem pedagogia, embora se manifeste com frequência uma pedagogia sem reflexão pedagógica. A pedagogia, sob o ponto de vista do trabalho docente, constitui a tecnologia utilizada pelos professores, concretizada por meio do ensino. A pedagogia é totalmente inseparável dos outros componentes da atividade docente, dos objetivos do trabalho, de seu objeto, assim como dos saberes e das técnicas particulares que caracterizam o ensino, que não pode ser concebido separadamente do processo de ensino-aprendizagem. (TARDIF, 2002c)

A pedagogia é considerada, assim, prática social local e complexa. Ela não pode ser outra coisa senão a prática de um profissional, isto é, de uma pessoa autônoma, guiada por uma ética do trabalho e confrontada diariamente com problemas para os quais não existem receitas prontas. Um profissional do ensino é alguém que deve habitar e construir seu próprio espaço pedagógico de trabalho de acordo com as limitações complexas que só ele pode assumir e resolver de maneira cotidiana, apoiada necessariamente em uma visão de mundo, de homem e de sociedade. (TARDIF, 2002c; TARDIF et al., 1999)

Assim, ao analisarmos os processos de constituição dos saberes profissionais de nossos professores de EF, ou melhor, a sua pedagogia, estamos entendendo, por conseguinte, que não podemos separar essa análise do ambiente de trabalho específico no qual esses docentes estão mergulhados cotidianamente.

Melhor dizendo, para se analisar de forma clara os seus saberes pedagógicos, seria preciso levar em conta a natureza da disciplina escolar lecionada, os ambientes físicos onde o ensino da EF se desenvolve, o material didático que lhe é próprio, os objetivos de ensino específicos a ser alcançados, o tipo de interação estabelecida entre alunos, entre alunos e professores, e ainda a personalidade dos atores.

5.1

A gestão de classe e a gestão da matéria: habilidades docentes necessárias às atividades de ensino

Ao levantarmos a literatura referente aos estudos sobre a base de conhecimentos pedagógicos necessários aos professores em suas práticas de ensino em sala de aula, pudemos verificar que existe um ponto central de concordância entre os diversos autores estudiosos sobre o tema: o professor, ao atuar profissionalmente na escola, necessita de repertório rico de habilidades de gestão de classe e gestão da matéria ensinada. (GAUTHIER et al., 1998; GAUTHIER et al., 2003; TARDIF et al., 1999)

A gestão de classe diz respeito a todas as estratégias de ensino, regras e disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordenado, favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem. Ela, portanto, constitui-se numa variável individual que mais determina a aprendizagem dos alunos. Ela consiste num trabalho de preparação e de planejamento do professor, que conduz a um conjunto de decisões que o levam a conseguir manter determinada organização e ordem necessárias tanto à instrução quanto aos processos de socialização e educação dos discentes. (GAUTHIER et al., 1998)

Dentre as habilidades verificadas pelo professor em suas atividades de gestão de classe, os estudos enfatizam a necessidade de averiguar como ele organiza a disposição física dos espaços e do ambiente destinado às aulas, a utilização do material didático, o monitoramento e a supervisão das atividades, a sua presença, seus deslocamentos, gestos e expressões, a fim de que se possa produzir um conjunto de estratégias que reduzam ao máximo possíveis

turbulências ou dificuldades no desenvolvimento das atividades de instrução e educação¹. (DESBIENS, 2003)

Imbricada aos procedimentos de gestão da classe, a habilidade de gestão da matéria ensinada contribui para definir melhor um esboço do conjunto dos saberes da base profissional dos professores. Como lembra Shulman (1987, 1986), o docente tem responsabilidades especiais em relação ao conhecimento do conteúdo de ensino, operando como uma das fontes mais importantes à compreensão da matéria pelos estudantes. A maneira pela qual ela é comunicada e transmitida aos discentes e a seleção efetuada pelo professor do que seja essencial ou periférico para ser abordado deveriam ter maior atenção e ser mais recorrentes nas pesquisas do campo da educação.

A função pedagógica de gestão da matéria remete, por fim, a todos os enunciados relativos ao planejamento, ao ensino e à avaliação de uma aula ou de parte de uma aula. Ela engloba o conjunto das operações de que o mestre lança mão para levar os alunos a aprender o conteúdo.

Inúmeros estudos dedicados a essa questão² mostram que um professor, em plena atividade com seus alunos em sala de aula, elabora estratégias e esquemas cognitivos, simbólicos, que ajudam a transformar a matéria, em função dos condicionantes como o tempo, o programa, o projeto pedagógico da escola, a velocidade de assimilação dos alunos, os limites impostos pela avaliação e a motivação desses alunos.

Mesmo reconhecendo que existam grandes princípios ordenadores dos processos de gestão de classe e da gestão da matéria que podem ser aplicados de

¹ Os estudos sobre a gestão de classe são influenciados pelos trabalhos de DOYLE (1986), que busca analisar a prática do professor na sala de aula numa perspectiva ecológica, ou seja, analisando o conjunto dos saberes mobilizados e utilizados pelos professores em todas as suas tarefas. Para SHULMAN (1986), a perspectiva ecológica se estrutura em quatro pontos: a atenção à interação entre as pessoas e o meio ambiente, em termos recíprocos e não de causalidade simples e direcionada de professores aos estudantes; o tratamento do ensino e da aprendizagem como processos continuamente interativos e não o isolamento de algum fator identificado como causa e efeito; a visão da sala de aula incluída e em interação com outros contextos – escolas, comunidade, família, cultura –, cuja influência pode ser observada na classe; e o tratamento de processos não observáveis, como o pensamento, a atitude, o sentimento ou a percepção dos participantes como recursos e dados importantes. A concepção central da perspectiva ecológica da sala de aula é vê-la como meio ambiente comunicacional, nos quais os eventos de cada dia são construídos com base nas interações entre professores e estudantes, ou seja, os dois trabalham para reencontrar as metas da instrução e da educação.

² GAUTHIER et al. (2003); SHULMAN (1986, 1987); QUEIROZ (2001); MONTEIRO (2002); JÚNIOR (2002); BORGES (1995).

maneira mais geral a todos os professores da escola, sublinhamos, igualmente, que há outros que preservam marcas e expressões próprias de um contexto de ensino situado.

A nosso ver, na EF esse contexto se diferenciaria pela especificidade de seus conteúdos (a cultura corporal de movimento) e de suas atividades de ensino (atividades ricas da corporeidade do sentir e do relacionar-se), pelo tempo disponível para as suas aulas, pelas peculiaridades do ambiente físico da sala de aula da EF³, pelo tipo de interação entre os próprios alunos e entre alunos e professores, pela posição ocupada pela Educação Física na hierarquia dos saberes escolares, pelo tipo de avaliação do ensino (inexistência de notas); enfim, pelo conjunto de representações criadas ao redor dessa disciplina em meio à vida social do CEFET-OP.

Nos parágrafos posteriores, vamos debruçar-nos sobre as práticas de ensino dos nossos professores de EF, a fim de tentarmos desvendar os caminhos percorridos por esses profissionais na elaboração e na lapidação de suas habilidades pedagógicas.

5.2

A organização do planejamento: uma relação diferenciada com as tramas temporais da escola

Entendemos ser importante analisar como os professores pensam a organização do seu planejamento de ensino, na medida em que a explicitação dessa organização pode-nos mostrar parte importante de suas habilidades pedagógicas. Isso porque o trabalho de planejamento exerce influência positiva na aprendizagem dos alunos. A organização do planejamento visa, entre outras funções, determinar os objetivos de aprendizagem, bem como priorizar e transformar os conteúdos em correspondência com os objetivos (GAUTHIER et

³ Sobre a especificidade das condições ambientais da sala de aula da EF, cabe manifestar nossa discordância com afirmação feita por TARDIF et al. (1999), em que eles apontam que a estrutura organizativa da classe escola se manteve basicamente igual no último século. Essa afirmação é questionável porque, a nosso ver, os autores não levam em conta as inúmeras especificidades das diversas salas de aula presentes no complexo e múltiplo universo escolar. Eles levam em consideração a especificidade das escolas profissionalizantes com seus diversos laboratórios, a variedade dos espaços de instrução destinados ao ensino das artes, a especificidade dos ambientes de ensino onde se materializam as aulas de EF, dentre outros exemplos.

al., 1998). Vamos nos ater mais especificamente ao tema da organização temporal do planejamento operada pelos nossos professores.

O que nos chamou a atenção, ao tentarmos analisar a forma como esses professores lidam com o planejamento, foi a inexistência de um programa escolar pelo qual os professores deveriam orientar-se. Quando indagados sobre o planejamento de ensino que eles seguiam, os três professores se referiam a um construído pela própria coordenação de EF, ainda no ano de 2000, que servia de base apenas para organizar minimamente o seu trabalho.⁴ Havia, assim, grande margem de manobra para uma atualização mais personalizada da organização do planejamento.

Observamos que os professores demonstravam certa despreocupação com a organização de um planejamento mais minucioso e detalhado. Percebíamos o pouco tempo destinado a essa importante atividade do professor na escola. Parte da explicação pode ser dada pela literatura que aponta que os professores experientes geralmente dedicam menos tempo à tarefa do planejamento. Eles planejam com base em “panos de fundo” incompletos, de imagens de aulas baseadas nas experiências anteriores⁵. (GAUTHIER, 1998; GAUTHIER et al., 2003)

Ao analisarmos o planejamento construído pelos professores, chamou-nos também a atenção a forma como eram organizados, durante o ano letivo, o fluxo temporal das atividades e o encadeamento dos temas de ensino. Intuímos que os motivos que levavam os nossos professores a operar a organização do planejamento de forma mais personalizada e flexível não podiam ser explicados somente pela experiência desses docentes no âmbito do ensino. Partimos, então, para questionar os professores sobre os porquês dessa conduta.

Encontramos dois comportamentos diferenciados: um da docente Márcia, que fez a opção por um cronograma de atividades organizado de forma semanal, e outro dos docentes Mauro e Leandro, que fizeram a opção por planejamentos bimestrais.

⁴ Tivemos acesso a esse planejamento e o que pudemos verificar é que nele existe basicamente a definição de objetivos gerais e de objetivos específicos a serem alcançados em cada um dos conteúdos de ensino selecionados: ginástica, dança e esportes individuais e coletivos.

⁵ Como havíamos dito, estamos analisando o trabalho de professores experientes com mais de 10 anos de conhecimento no ensino de EF na escola.

Buscamos, então, saber primeiramente as razões da Prof^a. Márcia e o porquê da organização temporal de forma semanal. Na primeira aula com uma de suas turmas de 1º ano do ensino médio, essa docente entregou aos alunos o cronograma de atividades para o semestre. Segue abaixo a transcrição de nosso diário de campo:

São no total 24 aulas com 12 encontros, já que as aulas são geminadas. As seqüências das aulas são: apresentação e definição da metodologia de trabalho (distribuição dos conteúdos); voleibol (frequência cardíaca); basquetebol (aquecimento); futsal (gênero); handebol (alongamento e flexibilidade); voleibol (trabalhos em equipe); basquetebol (recreação); futsal (regras oficiais, regras propostas e recreação); handebol (regras oficiais, regras propostas e recreação); voleibol (regras oficiais, regras propostas e recreação); basquetebol (regras oficiais, regras propostas e recreação); ginástica (visita a academia).

É interessante percebermos nesse planejamento que não há seqüência lógica entre os conteúdos, tampouco um sistema somatório ou de pré-requisitos, de forma a encadear e articular os temas de ensino selecionados em cada uma das aulas. Cada unidade de ensino se constitui como única, não tendo necessariamente nenhuma ligação umas com as outras. Não há, portanto, aparentemente, seqüência linear. Ao ser questionada sobre o motivo de tal organização do planejamento, Márcia nos responde:

O meu objetivo não é, e eu já deixei isso bem claro para os meus alunos, que eles saiam daqui atletas desse ou daquele esporte. Como eu disse, a nossa maior ênfase na escola é dentro do esporte. Então eu estou usando o esporte sim, e não vou deixar de ensinar, pode ser que um aluno que nunca nadou, como já aconteceu, após três aulas ele sair nadando. Eu acho lindo, fico hipercontente, eles saem muito satisfeitos, mas o meu objetivo ali é muito mais que ele vivencie aquele espaço na piscina, as possibilidades que tem a natação, que ele conheça outro mundo que nem todos têm acesso (essa cidade tem um único clube), do que propriamente ensinar a nadar. Vou ensinar a nadar, sim, vou estar usando dessas atividades que levem alguém a aprender a nadar. Mas não é meu principal objetivo, como também dentro de quadra. Então, por isso, essa distribuição aleatória dos conteúdos. Se o meu aluno, ao final de um ano letivo, entender o que a Educação Física faz, para que ela contribui na vida dele, que ela está muito além daquele aprendizado do esporte, mesmo sendo aprendizado do esporte também, mas que a EF pode oferecer mais em termos de trabalho em grupo, que eu gosto de estar lidando com isso. Essa coisa da afetividade dos alunos, gosto de observar e procurar estar interferindo nisso. (Prof^a. Márcia)

Mesmo reconhecendo a necessidade de fazer com que os alunos aprendam as técnicas e as regras esportivas, e que essa função seria da EF, essa docente busca colocar os conteúdos de ensino a serviço de outro objetivo, que, segundo ela, parece ser maior ou mais importante do que “mera” perspectiva transmissiva

dos conteúdos disciplinares, ou seja, do ensino das técnicas dos movimentos utilizados no esporte, de suas regras e normas, de sua história ou das implicações fisiológicas presentes no ato de praticar algum esporte.

Ao dizer isso, ela procura mostrar-nos que o ensino desse conteúdo possibilitaria aos alunos a oportunidade de experimentar vivências de aprendizagem humana que transcendem ao simples aprendizado do conteúdo. O esporte aparece como meio e não como fim em si mesmo. O concatenamento dos temas e das aulas só pode ser percebido e entendido, segundo o ponto de vista dessa professora, a partir da conquista de objetivos mais amplos e centrais para o seu trabalho: a formação geral, a constituição de valores, de comportamentos, a melhoria da relação intersubjetiva e do trabalho coletivo, da autodescoberta, dentre outros. A forma como ela organiza o seu planejamento reflete o seu objetivo maior.

Podemos perceber isso na própria descrição do seu planejamento: ao lado do esporte a ser ensinado, encontramos dentro de parênteses o que realmente a professora pretende trabalhar com os alunos, ou seja, as relações de gênero, a construção de regras, o trabalho em equipe.

No entanto, percebemos a docente Márcia envolta na velha tensão entre educar e instruir, entre ser docente, ser professor ou ser educador. Essa tensão nos parece falsa, uma vez que, em todas as práticas de transmissão de conteúdos, em todas as disciplinas escolares, manifestam-se mecanismos sutis de formação humana, que contribuem para formatar gostos, hábitos e representações.⁶ Essa tensão está presente na própria organização do planejamento: ao lado de temas como formação de equipes, discussão de regras, aparecem outros relacionados ao ensino especificamente do esporte e alguns relacionados à fisiologia do movimento humano. No entanto, a docente parece hierarquizar essas duas metas, colocando os aspectos educativos num patamar superior.

⁶ Alguns estudos mostram que os conteúdos de ensino são concebidos como entidades *sui generis*, próprios da classe escolar, independentes, em certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever nada além delas mesmas, quer dizer, à sua própria história. Além do mais, não tendo rompido o contato com o verbo disciplinar, o valor forte do termo está sempre disponível. Uma disciplina é igualmente para nós, em qualquer campo que se encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer, de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte. (CHERVELL, 1990; GIVENCENT, 2001)

Paralelamente, a opção de organizar o planejamento dessa forma explica-se, primeiro, por uma questão individual. Após a aula na qual apresenta o cronograma para os seus alunos, questionamos o motivo de aulas semanais, ao que ela nos responde “que com essa forma ela se sente mais motivada e o trabalho fica menos repetitivo”. Isso demonstra que a organização do planejamento visa atender, também, às necessidades e aos interesses pessoais imediatos dos próprios professores.

Ao ser questionada se há alguma seqüência em seu planejamento, ela confirma, dizendo que isso pode ser explicado em função das diferentes fases do ano letivo. Vejamos seu depoimento:

Tem uma seqüência. Eu vou ligar isso à questão do calendário escolar. Quando os alunos chegam aqui na escola, igual este ano eu peguei muita turma de 2º. Quando os alunos chegam aqui, eles querem conhecer as possibilidades da escola, da área de Educação Física e tudo. Querem ser apresentados ao que é possível e conhecer os alunos, estar se adaptando ao ambiente. Quando os alunos não estão em época de prova, eu acho que eu lido de uma forma mais rigorosa com o conteúdo. Então algumas vezes eu já solicitei trabalhos escritos, comentários, e que eles fizessem pesquisas em jornais, revistas; uma aluna uma vez trouxe um artigo sobre frequência cardíaca, que eu uso até hoje nas minhas aulas. Então eu intensifico mais nesse sentido de busca. Quando eles chegam em período de provas, eu sei que eles vão estabelecer prioridades, e que a EF não está entre essas disciplinas. Então eu relaxo também um pouco mais. E eles vêm para a aula, e eu uso aquele espaço de aula para relaxamento mesmo, descaradamente. (Profª. Márcia)

É interessante notar que essa professora, ao mostrar as razões de existir uma seqüência no planejamento, ela o faz relacionando as aulas à organização temporal da vida acadêmica da escola. Ela faz um nexos do seu planejamento à trama temporal do ano letivo, que, segundo o seu olhar, se apresenta dividida em dois momentos centrais: no início do ano, há a necessidade de produzir espaços de integração para os alunos e de ambientação ao universo escolar para que eles possam adaptar-se mais rapidamente à dinâmica da vida escolar. Ao final do ano, em função do desgaste dos alunos, proveniente do cansaço do ano letivo e do peso das cobranças por performance nas provas finais, deve-se priorizar atividades mais livres e ricas em descontração.

Novamente vêm à tona certas representações acerca do papel da EF na escola e, conseqüentemente, de seus professores. É de se questionar se seria apenas seu papel o de possibilitar melhor ambientação dos alunos na escola. Como é de se questionar se a EF seria a única disciplina que educa para o trabalho

coletivo, que trabalha a afetividade. Nessa mesma direção, há que se perguntar, também, se seria uma das funções da EF oferecer aos alunos vivências de catarse, de alívio e de “esquecimento” das tensões escolares. Essa relação binária entre a EF e as demais disciplinas escolares parece, a nosso ver, ingênua e dotada de margem restrita de reflexão sobre o papel da EF.

No entanto, há que se considerar que essas representações construídas ao redor da EF e nutridas pela Prof^a. Márcia organizam sua intervenção pedagógica na escola. Essas representações possibilitam-lhe vislumbrar uma ligação entre o seu trabalho e a realidade escolar como um todo. Essa docente demonstra sensibilidade para questões muito pouco abordadas pelas discussões relacionadas às questões de ensino no interior da escola. Demonstra atenção para o fato de que a escola é um mundo social, um lugar de vida imediata, onde os alunos vivem tensões, experimentam o desgaste físico e emocional provenientes do trabalho escolar, constituindo-se num lugar aberto a vivências de relações sociais, de momentos de alegria, tristeza, sucessos e fracassos e um lugar onde as pessoas precisam se sentir à vontade e ambientadas para poder experimentar a sensação de segurança e acolhimento. Ela procura pensar a sua prática valendo-se de uma escola dentro de outra escola. Mostra, portanto, sensibilidade de saber-ensinar ao nível do estabelecimento de ensino. A aprendizagem dos conteúdos, portanto, não constitui a única preocupação dos professores, uma vez que eles buscam alcançar fins e objetivos que não aqueles relativos aos resultados escolares.

Ao analisarmos o planejamento construído pelos professores Mauro e Leandro, podemos encontrar similitudes e diferenças com o planejamento operado pela docente Márcia. A primeira e mais importante diferença é que esses professores organizam seu planejamento por temporadas bimestrais. Cada bimestre seria destinado a determinado esporte: futsal, vôlei, basquete e handebol.⁷ O Prof. Mauro, ao ser questionado sobre a organização temporal de seu cronograma de trabalho, assim se justifica:

É uma questão muito minha, eu preciso e tenho uma necessidade muito grande de concluir, eu preciso estar iniciando e sabendo até onde eu posso ir, onde aquela turma consegue chegar com aquilo que eu estou fazendo. E aí continuo insistindo, eu acho importante você dar ao aluno a percepção de que você está concluindo alguma coisa. Concluindo alguma coisa não quer dizer que esteja

⁷ Os esportes foram escolhidos por meio de uma consulta feita aos alunos. Houve votação e os quatro esportes mais votados foram alocados em cada um dos bimestres.

resolvendo tudo, mas que aquilo a que você se propôs, minimamente você teve condição de chegar ou não e por que não teve. Então essa organização bimestral me dá essa possibilidade de iniciar e conseguir concluí-la de uma forma que o aluno perceba que foi bem concluído ou mal concluído. É iniciar uma proposta e conseguir fechar. Os dois meses não estão condicionados à possibilidade de se alcançar resultados práticos em termos de aula, de você jogar voleibol. É de você ter tempo de fechar uma proposta, de iniciar e concluir. E a organização dos dois meses me abre essa possibilidade concreta. A variação de hoje com um esporte, outro amanhã, outro amanhã, outro depois de amanhã, pelo menos nas turmas que eu já trabalhei, nunca foi uma situação que os alunos viam com bons olhos. Eu já usei essa forma durante um ano, e não percebi vantagens nisso; até para mim, eu não conseguia me localizar, eu acho que eu contribuo muito pouco, não sei se é um problema pessoal, talvez seja. (Prof. Mauro)

Apesar de mostrar que existe uma seqüência, essa não fica clara. Os conteúdos selecionados para cada semestre não se articulam aparentemente. Não se sabe por que se começa com futebol, depois se passa para o basquete e depois para o vôlei. Cada esporte tem uma organização de jogo totalmente diferente, regras peculiares, objetos de jogos singulares e técnicas de movimento muito próprias. Não há, portanto, assim como com a Prof^a. Márcia, relação somativa de conteúdo organizado por meio de um sistema de pré-requisitos.

Esse professor tem como um dos seus objetivos “melhorar o gesto motor dos alunos, a ação de participação dele na aula em função de problemas que ele tenha de execução de fundamento, de minimizar essa exclusão dele na prática” (Prof. Mauro). Ele mostra preocupação com o ensino das regras e com os movimentos técnicos e táticos do esporte. Nesse ponto, pudemos verificar uma seqüência. Mauro precisa de tempo para poder fazer com que os alunos entendam e compreendam a dinâmica de jogo de cada esporte. Dentro de uma mesma temporada é que se manifesta o encadeamento de discussões, atividades e práticas. Pretende com isso aumentar o patamar do que ele denomina de “cultura esportiva dos alunos”. Pudemos também verificar que existe, em função disso, relação de continuidade entre as aulas de uma mesma unidade de ensino.

Paralelamente, encontramos outros objetivos mais “subterrâneos” que, de alguma forma, dão sentido mais orgânico ao que aparentemente se mostra pulverizado. Para o docente Mauro, o esporte possibilita “estar trabalhando outros temas que eu acho importantes na formação desses alunos, na minha interferência junto a eles. Essas relações entre eles e mim, e entre eles próprios, propiciam a possibilidade de desenvolvimento do senso crítico deles”. Existem, assim como

no caso da professora Márcia, objetivos mais amplos a ser alcançados. Em todos os esportes, o docente Mauro consegue imprimir experiências que seriam ricas para a formação humana dos alunos. A fim de atingir os objetivos de formação geral dos alunos, contribuir para a modificação de comportamento, de atitudes e da relação intersubjetiva deles, não teria sentido organizar um planejamento rígido e linear. A atenção aqui parece estar mais voltada para a necessidade de formação dos discentes do que para o conteúdo propriamente dito.

Sobre esse fato, Gauthier et al. (1998) nos mostram que geralmente o planejamento minucioso, rígido e por demais detalhado mostra-se mais concentrado nos conteúdos e não o bastante nos alunos. Talvez a preocupação central manifestada pelos nossos depoentes com a formação geral dos estudantes acabe por imprimir uma relação muito particular com as formas de tratamento sequencial dos conteúdos. A postura tomada pelos nossos professores de EF de operar uma organização do planejamento de ensino menos preocupado com o encadeamento dos conteúdos leva-nos a questionar o seguinte: para se atingir metas de formação específicas da educação, seria necessário um planejamento encadeado com os conteúdos de ensino numa lógica sequencial amarrada? Como pensar uma organização de um planejamento que tenha como foco central as necessidades educativas dos estudantes?

No entanto, pudemos perceber que o docente Mauro não consegue explicar claramente por que ele se sente mais seguro com um planejamento bimestral. Intuímos que parte desse sentimento parece ter forte relação com a sua formação acadêmica e com sua intensa experiência como atleta esportivo na adolescência. Em ambas, os modelos de ensino e as experiências com o esporte trazem marcas de práticas e metodologias muito próximas do esporte de alto rendimento. Nelas as dimensões da aprendizagem e do rendimento meramente técnico dos movimentos do jogo são centrais. Conhecimentos que se apresentam como salvo-conduto diante da imprevisibilidade e complexidade inerentes ao cotidiano de trabalho. São crenças e rotinas incorporadas que o ajudam a organizar e a dar sentido a sua ação profissional na escola.

O próprio docente reconhece em suas justificativas que existe nessa forma de condução do planejamento algo de nebuloso, dotado de uma prática não reflexiva, mas que reatualizada e reutilizada no contexto de trabalho é fonte de

convicção, crença ou representação, apresentadas como certezas relacionadas com os diversos aspectos do ofício de professor: a gestão de classe, a gestão de conteúdos, as estratégias pedagógicas. (RAYMOND et al., 2002; TARDIF, 2002)

Paralelamente, entendemos que a justificativa dada pelo Prof. Mauro para a temporada bimestral tem íntima relação com a necessidade de esse professor participar do cronograma escolar. Na escola, os períodos são divididos em quatro bimestres e, em cada final de bimestre, há uma avaliação. Os bimestres são divididos para fins de avaliação dos alunos nas demais disciplinas. No entanto, não há nenhuma relação da EF com esses momentos de avaliação. Na EF não existem provas e nenhuma avaliação mais formal do trabalho da disciplina em cada bimestre. Por que então dividir a temporada em bimestres? Por que os bimestres letivos se tornam uma referência temporal para a organização do planejamento dos professores de EF? É como se os professores dessa disciplina tentassem dizer à escola que eles compõem a vida acadêmica da instituição e desejam estabelecer a mesma forma de diálogo, mesmo que esse seja fluido. Como o grau de colegialidade na escola é frouxo⁸ e quase não há espaços de comunicação entre o projeto pedagógico levado pela escola, pelas demais disciplinas escolares e o trabalho desenvolvido pelos professores de EF, a busca de uma proximidade dá-se pela via do planejamento bimestral.

Assim como o Prof. Mauro, o Prof. Leandro também organiza o seu trabalho em bimestres. Isso é decidido pelo professor em comum acordo com os alunos ao final de cada bimestre. Portanto, não há uma definição a priori de quais esportes serão trabalhados durante o ano. Esse fato revela o alto grau de autonomia do professor em relação à organização do seu trabalho. Não há por parte dos seus pares, nem do setor pedagógico da escola, nenhuma prestação de contas, avaliação ou acompanhamento do trabalho desses professores. Conseqüentemente, não há necessidade de esses professores cumprirem determinado cronograma de transmissão de conteúdos em função de datas fechadas em que os alunos deveriam ter tido acesso por causa do início de um

⁸ Durante o ano que fizemos nossa coleta de dados no CEFET-OP, verificamos raros momentos em que os professores de EF foram chamados para reuniões pedagógicas ou para algo parecido. Presenciamos profundo distanciamento entre os diversos atores escolares materializados no isolamento das disciplinas escolares e entre os diversos setores da escola.

período de provas ou avaliações que valem nota. Sobre essa questão, é importante atentar-nos para algumas reflexões desenvolvidas por Durand (1996).

Esse autor, ao discorrer sobre as diferenças existentes entre as disciplinas maiores e as menores, afirma que aquelas tidas como “menores” (Educação Física e Educação Artística) possuem maior margem para interpretações pessoais dos professores. Já os professores de disciplinas tidas como “maiores” (Matemática, Física, Português) dispõem de manuais, programas, que são, ao final das contas, memórias externas que nutrem seus conteúdos em classe. Professores das disciplinas “menores”, por não possuírem guias didáticos ou programas escolares prescritos, são incitados a propor conteúdos mais personalizados, segundo a confiança que eles têm em sua própria capacidade.

Não obstante esse grau de autonomia, vimos o docente Leandro organizar a divisão temporal do seu trabalho referenciado na adotada pela escola, ou seja, em bimestres. Ao ser questionado sobre o motivo que o leva a isso, ele nos responde:

A formação acadêmica é a seguinte: na didática, você trabalha com bimestre, semestre, você tem que ter isso aí, se é uma ou duas unidades, essas coisas todas da didática, então eu tinha isso, ainda tenho até hoje um pouco arraigado, em função da minha formação, e outra, que quando eu cheguei na escola, e, se você for olhar o nosso planejamento, toda a notificação que eu tenho ele está assim estabelecido, não quer dizer também que ele é inflexível, ele é flexível, mas nosso planejamento é bimestral. Então, eu apropriei disso e fui fazendo. (Prof. Leandro)

Esse docente demonstra que a opção por temporadas bimestrais tem relação direta com os modelos de organização didática incorporados na formação inicial. Além disso, ele consegue operar uma crítica a essa formação e reconhece nela a sua impropriedade ante o contexto real de trabalho na escola. Apesar dos limites e da precariedade dessa formação, ele também reconhece que esses conhecimentos da didática representaram um “salvo-conduto” perante o impacto causado pelo choque da realidade.

Ademais, esse modelo didático é de alguma forma reproduzido e perpetuado na escola, desde sua entrada, o que o leva a dar certa continuidade ao que ela já havia visto também na universidade. A própria dinâmica escolar ofereceu ao Prof. Leandro condutas e práticas pedagógicas que ajudaram a diminuir ainda mais o choque da realidade. Há certa imersão numa rotina de trabalho já colocada e definida como a possível para determinado momento.

A essa leitura feita pelo docente Leandro acrescentamos aquela feita quando da análise do planejamento do Prof. Mauro. A organização do planejamento guarda em parte a necessidade de os professores de EF se sentirem engajados na construção temporal do cronograma escolar. Parece haver por parte de Leandro a precisão de participar da vida escolar, de se manter em sintonia com a vida institucional ante um contexto que o coloca à margem da vida acadêmica na escola.

No entanto, o que pudemos perceber é que, na prática, o Prof. Leandro não leva a ferro e fogo a temporalidade bimestral. Em vários momentos, ele introduz temas e aulas diferentes ao que estava proposto para o bimestre. Em uma de suas turmas, após negociação com os alunos, ele dividiu um dos bimestres: num mês, a atividade que os alunos mais queriam; no outro, uma atividade proposta por ele.

Além disso, os conteúdos para os bimestres seguintes eram definidos juntamente com os alunos. Não havia, portanto, a preocupação do docente Leandro em escolher antecipadamente determinado esporte em detrimento de outro.

Primeiramente eu levo em consideração a turma. Então eu vejo as possibilidades de como pode acontecer isso, e de repente as dificuldades que a gente pode ter. Então conhecendo a turma é tranquilo. Eu proponho as atividades de acordo com os interesses dos alunos, coisa e tal. E de repente o programa também deixa até aquele objetivo, aí eu passo também a ter outro objetivo. Ou então continuo com o mesmo, mas com estratégia diferente. É divisão meramente didática. As coisas acontecem, vão acontecendo. (Prof. Leandro)

Nessa fala, esse docente revela abertura e sensibilidade para o contexto, para as relações, para as demandas que vão surgindo no transcorrer do trabalho, para a negociação com os alunos. Essa maleabilidade dos planos de ação desloca maior atenção para os alunos e para os momentos imediatos das aulas do que propriamente para os conteúdos de ensino. Ao dizer que as temporadas bimestrais constituem-se em divisões meramente didáticas, o Prof. Leandro demonstra sua autonomia ante a força standardizadora do trabalho escolar. O que aparentemente se mostra repetitivo e previsível, na realidade, é retraduzido em função dos interesses e das necessidades de ambos – alunos e professor.

No entanto, pudemos constatar que, em vários momentos, Leandro viu-se refém do seu próprio discurso. Ao defender que seu trabalho é referenciado nos alunos ou que tem como norte o atendimento aos desejos deles, ele abdicou em

diversas situações de colocar em prática o que havia programado e que se mostrava potencialmente interessante para a formação deles, em função das pressões que eles exerciam, reivindicando alguma atividade mais afinada aos seus interesses e desejos. Essa extrema abertura ao contexto e aos alunos algumas vezes resultava em aulas vazias de significado e num *laissez-faire* desprovido de conteúdos formativos.

Entendemos que a maior autonomia dada pela escola ao trabalho dos professores de EF lhes possibilita também maior margem de manobra na confecção e na normatização de seus planos de ação. Mais do que isso, as características intrínsecas do conhecimento tratado pela EF possibilitam prática personalizada no trato da organização do conhecimento dentro da escola. No relato seguinte, temos noção clara dessa questão, quando o docente comenta a maneira como ele divide o seu planejamento na prática:

No final do ano, a coisa é mais *light*. É mais leve, e eu tenho comigo que o último mês, principalmente as duas, três semanas finais, eu só vou gerenciar atividades recreativas, deixo muito à vontade. Livre. Primeiro, por acreditar na questão, aí volta aquela questão do lazer, do prazeroso e de ser facilitador. Por quê? O aluno está com uma carga muito grande de provas, recuperação, vestibular, cobrança em casa, aquelas coisas, então é o momento de eu facilitar. Mas não é simplesmente chegar lá, ou não chegar, rolar a bola; aí eu chego, moçada, hoje é assim e assim, por isso, isso e isso, quem estiver de dar uma estudada pode também, aproveita esse momento aí... Ela pode e deve ajudar. Porque a gente não é sozinho, e eu não me sinto nem um pouco desprestigiado, “deixando de vender um produto”, entendeu, tipo de vender um kit meu de Educação Física, eu prefiro deixar de vender esse kit, abrir aquela coisa ali e dar uma coisa mais à vontade e ajudar. (Prof. Leandro)

Assim como o Prof. Mauro, o Prof. Leandro mostra que parte de suas decisões de como intervir, interromper ou dar continuidade a determinado conteúdo ou ao tratamento dele leva em conta o seu olhar sobre a divisão temporal do cronograma escolar. Basicamente nesse cronograma, o final do ano é visto como a fase do ano letivo na qual os alunos estariam vivendo momentos mais agudos de tensão, questões que afetariam a qualidade da vida escolar deles. Essa sensibilidade, demonstrada pelo professor ao colocar a EF a serviço da melhoria das condições de permanência dos alunos na escola, revela importante qualidade docente, já demonstrada também pela Prof^a. Márcia: o de pensar sua prática e sua intervenção no âmbito do estabelecimento de ensino e de enxergar a existência de

uma escola dentro de outra escola.⁹ Vemos aqui, mais uma vez, que as preocupações com a aprendizagem dos conteúdos em si não constituem a única apreensão dos professores de EF ao organizarem o seu planejamento. Eles buscam alcançar outras finalidades e objetivos que, na maioria das vezes, não são vistos no rol dos programas escolares da escola, nem mesmo no dos professores de EF.

No entanto, há no seu discurso certa visão instrumentalista e utilitária da Educação Física. Essa disciplina teria como objetivo, entre outros, dar apoio para que eles pudessem render melhor nas atividades tidas como “sérias” da escola. Mesmo reconhecendo a importância da capacidade de abertura às necessidades e aos interesses dos alunos e ao contexto imediato, é no mínimo questionável se seria seu papel na escola o de oferecer aos alunos espaço de relaxamento das tensões provenientes das cobranças por performance escolar. Não seria papel de toda a escola o de pensar a questão da qualidade de vida dos alunos dentro do próprio ambiente institucional?

Por outro lado, também é questionável pensar a EF como contraponto ao que acontece nas demais disciplinas escolares. A EF não seria do mesmo modo uma disciplina voltada para a vivência do desconforto, do conflito e de aprendizagem de conhecimentos necessários à elevação do patamar reflexivo e intelectual dos alunos, a fim de se tentar conseguir uma inserção cultural mais qualificada na vida em sociedade por parte dos discentes?

O que fica de mais importante na forma como esses professores conduzem a organização do seu planejamento para um ano letivo é a sua relação diferenciada com o tempo. De acordo com Hargreaves (1994), para o professor, o tempo não é apenas um constrangimento objetivo e opressivo: é também um horizonte, subjetivamente definido, de possibilidade e de limitação. O tempo é, pois, um

⁹ Apontamos aqui que a escola é meio de vida social e que o período de escolaridade não é apenas uma passagem, uma preparação para vida, mas um momento próprio da vida. Sobre esse fato PERRENOUD (1995) indica que a escola, em muitos momentos, desconsidera parte da escolarização de crianças e adolescentes que escapam, por momentos longos ou curtos, das intenções pedagógicas explícitas. Quando seus membros reinterpretam as situações imediatas em função das suas necessidades imediatas, ela tende a fechar os olhos ou a reprimir essa manifestação da vida relacional e afetiva no seio de uma estrutura orientada, em princípio, para finalidades racionais, ou ainda a tentar utilizar as dinâmicas relacionais para melhor atingir os seus objetivos.

elemento muito importante da organização do seu trabalho. Ele estrutura o ensino e é, por sua vez, estruturado por ele.¹⁰

Nas justificativas levantadas pelos professores, encontramos um tipo de relação com o tempo mais próxima do que Hargreaves (1994) chama de “policrônico” em contraste com a relação temporal “monocrônica”. Segundo ele, no âmbito do tempo *monocrônico*, existe pouca sensibilidade para com as particularidades do contexto ou as necessidades do momento. Nesse quadro temporal, a prioridade é dada aos prazos, à conclusão das tarefas, às atividades programadas e aos procedimentos que predominam sobre o cultivo das relações entre as pessoas. No âmbito do tempo *policrônico*, ao contrário, as pessoas concentram-se na feitura de várias coisas simultaneamente, por processo de combinação. Existe uma sensibilidade extrema para o contexto, para as implicações das circunstâncias e dos envolvimento imediatos. No quadro temporal *policrônico*, mais do que as coisas são as relações que predominam. O tempo *policrônico* orienta-se mais para as pessoas do que para as tarefas.¹¹

O que foi demonstrado é que os professores de EF, em função da grande margem de autonomia dada pela escola ao ato de organização do planejamento, da não participação da EF no cronograma de avaliações da escola, pelo reconhecimento da escola de que a EF deva cumprir o papel de apoiar as atividades de ensino, acabam por pensar o seu planejamento tendo como referência o sentido do imediato. Mais do que os prazos a cumprir, são as pessoas (as necessidades e os interesses dos alunos e dos próprios professores de EF), as peculiaridades do contexto imediato (as necessidades internas da vida escolar) e o cumprimento de determinados objetivos prioritários (a formação de valores, a

¹⁰ Para HARGREAVES (1994), nos horários, nos prazos e nos constrangimentos de natureza temporal, o tempo pode parecer algo exterior ao professor, como se possuísse uma existência totalmente própria. Contudo, esse tempo também tem importante dimensão subjetiva. Os horários que eventualmente possamos experimentar como sendo externos, constrangedores e inalteráveis, constituem o produto das definições e de tomadas de decisão subjetivas. Ele chama essa tomada de decisão subjetiva de dimensão fenomenológica do tempo. Trata-se de uma dimensão na qual ele tem uma duração interior, variando de pessoa para pessoa.

¹¹ Em contraste com o que aponta HARGREAVES (1994, 2000) quando afirma que o mundo dos professores do ensino fundamental tem caráter predominante *policrônico*, os dados aqui apresentados apontam para certa relativização dessa afirmação. Entendemos que, além da influência dos níveis de ensino, devemos levar em conta as peculiaridades de cada uma das disciplinas escolares, a sua função no currículo escolar, as particularidades de seu conhecimento e a forma como os seus professores organizam o seu trabalho em função do tempo fenomenológico.

melhoria das relações interpessoais) que contribuem para organizar a intervenção dos professores durante o ano letivo.

5.3

Da seleção dos conteúdos: a predominância da prática esportiva

Antes de entrarmos propriamente na análise sobre as ações de ensino produzidas pelos nossos depoentes, entendemos ser importante chamar a atenção para o fato da predominância do conteúdo esporte no desenvolvimento do trabalho dos três docentes pesquisados. Pudemos perceber que o esporte está presente na maioria das aulas programadas durante todo o ano semestre.

Entendemos ser importante abordarmos tal questão porque os professores têm responsabilidades especiais em relação ao conhecimento do conteúdo, atuando como primeira fonte à compreensão da matéria pelos estudantes. A maneira pela qual essa compreensão é comunicada transmite aos estudantes o que é essencial sobre um assunto e o que é periférico. Pressupomos ser necessário interpretar quais seriam as crenças que guiam a ação do professor, revelando os princípios e evidências que subsidiam as escolhas que os professores fazem. (SHULMAN, 1987)

A docente Márcia, questionada sobre as razões pelas quais o conteúdo esporte encontra-se de forma predominante em seu trabalho, acaba nos respondendo dessa forma:

Eu acho que, na realidade, é uma posição cômoda, porque o esporte, ao contrário da dança, da ginástica, não tem uma demanda de envolvimento do professor tão grande. As quadras estão lá, as bolas estão lá, e é mais confortável para a gente chegar e dar uma aula de um determinado esporte do que eu planejar, tornar agradável uma aula que não está na prática do aluno, como a dança e a ginástica, ou uma luta, alguma coisa assim. Acho que, na realidade, são eleitos por conforto mesmo e pelo que ele proporciona, pela utilização do espaço, de tudo, tudo que eu posso pensar para minha aula, aquela atividade que eu seleciono, o esporte ou a recreação, ela me propicia de uma forma mais otimizada. (Prof^ª. Márcia)

Assim, essa docente nos revela que a opção pelo esporte foi feita não somente pela satisfação que ele proporciona ao seu trabalho. Aqui a justificativa tem relação com as maiores facilidades para operar suas práticas de ensino. Lembra que existe mais familiaridade no trabalho com o esporte e que essa

afinidade oferecia certa economia de energia. Isso também tem a ver com o esforço que ela teria para tentar convencer os alunos da importância do contato com determinados conteúdos que estão distantes da vida cultural deles, como, por exemplo, a ginástica e as lutas.

Concomitantemente, lembra que essa sensação de maior conforto no tratamento do esporte tem relação íntima de como a escola organiza seus espaços e o ambiente destinado às aulas de EF. No CEFET-OP, pudemos observar que os ambientes para a EF são organizados em função das regras e dos princípios oriundos do âmbito esportivo. São quadras de futebol de salão, vôlei, handebol, basquete, e ainda ginásios e piscina. Além disso, a maioria do material didático disponível para o trabalho dos professores está em consonância com as normas do meio esportivo (bolas, coletes para diferenciar os times, material para ginástica). Fica latente que parte do trabalho dos professores está submetida a numerosos aspectos formais, codificados e rotineiros. Sob esse ângulo, o ensino aparece como uma atividade instrumental fortemente controlada e formalizada. (TARDIF et al., 1999)

Não podemos deixar de mencionar que esse conforto manifestado pela Prof^a. Márcia no tratamento do esporte também tem estreita relação com a forma como foi conduzida a sua formação nos cursos de magistério e no curso universitário. Tal como dissemos no terceiro capítulo, esse tempo de formação foi marcado pela predominância de conhecimentos e práticas vindas do campo esportivo. Sendo assim, ela teria maior segurança ao desenvolvê-lo.

Por outro lado, ela nos revela que a priorização do esporte (assim como os jogos e as brincadeiras) possibilitar-lhe-ia otimizar melhor os objetivos pedagógicos pretendidos. Estamos entendendo que esse conteúdo teria a capacidade de potencializar o trabalho e o desenvolvimento de temas mais diretamente relacionados com o trabalho em grupo, com as relações intersubjetivas, de identificar os comportamentos inadequados e de interferir na formação dos valores dos alunos, dentre outros objetivos já mencionados. Tal objetivo é explicitado na organização do seu planejamento; nele podemos verificar que os esportes selecionados para o ensino são aqueles nos quais a presença da vivência coletiva é inerente: vôlei, basquete, futebol, handebol.

Mesmo reconhecendo que em sua fala a docente Márcia desconhece a força do arbitrário cultural¹², que tem o poder de impor a presença do esporte na escola e que tende, com isso, a naturalizar a sua incursão no currículo, a justificativa levantada por essa docente para explicar os motivos dessa seleção cultural busca reordenar esse arbitrário cultural em função do que ela entende ser o interesse e as necessidades dela e dos alunos.

Como seqüência, constatamos que o Prof. Mauro, assim como a Prof^a. Márcia, lança mão do esporte como um de seus conteúdos de ensino centrais. Vejamos:

É uma questão histórica da minha de vida, e por entender que a gente, no papel de professor, de contribuir para a formação da cidadania desses meninos, é o instrumento que eu consigo usar bem. A hegemonia do esporte é porque eu entendo ser concretamente, um instrumento que me fomenta e me possibilita a condição dessa construção. O esporte em si me dá essa abertura para tudo, eu consigo discutir tudo com ele. Eu tenho, e isso me dá segurança na minha prática, e eu consigo, pelo menos, com toda minha visão, onde eu alcanço, atingir esses alunos, isso é de uma maneira concreta, efetiva. Coisa que eu acredito não conseguir, por exemplo, com a dança, que tem questões pessoais envolvidas também. Através dessa relação eu posso trabalhar outros temas que eu acho importantes na formação desses alunos, na minha interferência junto a eles. Essas relações interpessoais entre eles, e entre mim e entre eles próprios, a possibilidade de desenvolvimento do senso crítico deles, de percepção através do senso crítico de que eles às vezes têm um discurso e a ação é diferenciada. Um exemplo é a participação das meninas no futebol, em que elas mesmas se excluem da prática, ou são excluídas pelos próprios alunos ao não tocar a bola, todos os conteúdos que são pertinentes na área da política, como eu te falei, na área da economia, na área da cidadania, da violência. Eu tenho a consciência e a tranquilidade de entender que eu consigo lidar melhor com isso se eu usar a vertente do esporte. E que eu percebo ser o carro-chefe que motiva, que incentiva e que eu tenho condição. (Prof. Mauro)

¹² Vale lembrar algumas conclusões de estudos de autores ligados à sociologia do currículo para melhor explicar o esporte como arbitrário cultural. Os estudos desses autores demonstram que nem tudo na cultura é passível de ser transmitido na escola. Por isso, uma seleção é necessária. Como bem lembra FORQUIN (1993), a escola não transmite toda a cultura, mas parte dela. Nessa seleção, está sempre presente um arbitrário cultural movido por sistemas de relação de força entre grupos que buscam controlar as transmissões educacionais. Assim, toda espécie de delimitação, quer seja material, quer seja simbólica, supõe e conduz, com efeito, relações de poder (YOUNG, 1982). O esporte torna-se hegemônico no ensino da EF no Brasil a partir do período do II Pós-Guerra Mundial. No Brasil, as condições para o desenvolvimento do esporte, quais sejam, o desenvolvimento industrial com a conseqüente urbanização da população e dos meios de comunicação de massa estavam mais presentes. A EF passa a assumir e a incorporar práticas, regras, normas, conteúdos do âmbito esportivo, estabelecendo certa subordinação aos códigos/sentidos da instituição esportiva. O esporte na escola passa, portanto, a ser um braço prolongado da própria instituição esportiva. Os códigos da instituição esportiva podem ser resumidos em: princípios de rendimento atlético-desportivo, competição, comparação de rendimentos, regulamentação rígida e formal, racionalização de meios e de técnicas. (BRACHT, 1992; LINHALES, 1997)

O Prof. Mauro revela-nos que a sua intimidade com o esporte, seja pela sua imersão como atleta, seja pela sua experiência como treinador de voleibol, seja pela contundência da presença do conteúdo esporte no tempo da formação inicial, possibilita-lhe maior segurança no domínio de conhecimentos e rotinas de trabalho que auxiliariam numa intervenção pedagógica que transcende ao mero ensino de técnicas e regras do esporte.

Essa relação quase visceral com o esporte lhe possibilita maior margem de ação no sentido de re-contextualizá-lo em função das múltiplas contingências das situações concretas de ensino, dos seus objetivos e das necessidades dos estudantes. Ao dizer que “o esporte em si me dá essa abertura para tudo, eu consigo discutir tudo com ele”, o Prof. Mauro parece dizer que, com o esporte, ele consegue problematizar temas da vida cotidiana que seriam de fundamental importância para o processo de formação dos alunos. Entre esses temas, ele cita as tensões próprias das relações entre meninos e meninas, os processos de exclusão presentes na sociedade e os relacionados à economia e à vida em sociedade. Ele aproveita o peso da presença do esporte na vida dos alunos fora da escola de maneira a relacioná-lo com temas que seriam fundamentais para o processo de formação dos estudantes: melhoria das relações interpessoais, reconhecimento das diferenças culturais entre homens e mulheres, formação de valores mais solidários e incluídos.

Mesmo reconhecendo que a dimensão da instrução dos movimentos técnicos do esporte está presente, tal dimensão não se apresenta como central na definição de seus objetivos pedagógicos. Seria preciso articular o ensino do movimento com as relações sociais e culturais que envolvem o ato de praticar o esporte na sociedade atual. Esse docente entende que o esporte nada mais é do que uma produção humana que reflete e traz em suas práticas valores, normas e códigos da sociedade em que vivemos.

Mas o discurso dele traz embutido, também, certa naturalização do arbitrário cultural. É como se a seleção de determinado conteúdo fosse apenas proveniente de uma ação individual descontextualizada das relações socioculturais. É como se não existisse por detrás dessa decisão individual a força

de jogos sociais e de relações de poder presentes na sociedade, que acabam impondo determinado tipo de seleção cultural por parte da instituição escolar.

Dando continuidade à nossa análise, verificamos que também o Prof. Leandro utiliza o esporte como conteúdo fundamental para objetivação de suas metas de ensino. Sobre essa priorização, ele nos responde:

A própria questão de ser uma coisa culturalmente construída, e que o aluno já vem com isso. E com aquela coisa de que Educação Física é esporte. É, porque se a gente vai fazer qualquer coisa diferente também ele perde a característica da EF. Essa instituição esporte, ela está presente mesmo, uma coisa cultural. A escola, desde que ela tenha Educação Física, ela lida com o esporte. (Prof. Leandro)

Nesse relato, verificamos que esse professor revela que a opção por esse conteúdo se dá porque na escola há uma confusão e uma associação quase imediata entre esporte e EF. Em qualquer aula de EF, tem que haver o esporte. Além disso, esse docente encontra por parte dos alunos enorme identificação cultural com esse conteúdo, em contraposição à profunda resistência ao trabalho com outros temas da cultura corporal de movimento (ginástica, brincadeiras, dança). Ele nos revela em conversas informais, e até mesmo em nossas observações de aula, que, ao tomar a iniciativa de ministrar conteúdos diferentes, ele sofre grande resistência dos alunos. Em vários momentos, vimos o Prof. Leandro tendo dificuldade de colocar em prática aquilo que havia programado, em função da pressão dos estudantes. Ele tende, com isso, a naturalizar a presença desse conteúdo em seu planejamento até como forma de justificar a sua hegemonia.

Tal fato pode ser analisado em outra perspectiva: ao aderir ao desejo dos alunos e, portanto, ao priorizar o ensino do esporte, esse professor procura fugir de possíveis conflitos com eles e do desconforto que isso possa gerar. Como as representações pedagógicas construídas ao redor da EF na escola informam aos professores da disciplina que suas aulas devem ser ricas em fruição e gratuidade, seria inadequado o ensino de conteúdos que os alunos não gostam ou não conhecem.

No entanto, Leandro busca traduzir o peso do arbitrário cultural, atualizando-o não somente em função dos interesses e das necessidades dos alunos, mas também objetivando alcançar metas que ele entende ser próprias do

papel pedagógico da EF na formação dos alunos. Vejamos o seu depoimento sobre a importância do esporte no seu trabalho na escola:

Quando eu trago uma questão sociopolítica para dentro do esporte é até mais fácil para o aluno identificar o paralelo que faz. Por exemplo, a questão esportiva, a questão da exclusão, da porrada, aquelas coisas. Da violência. A questão do limite, a questão de que lá fora ele é excludente, aqui dentro ele pode e deve ser includente. As regras de convívio. Estabelecer limites. (Prof. Leandro)

Há que se considerar que a íntima relação do esporte com a vida cultural dos alunos possibilita-lhes trazer para o espaço da aula as práticas sociais que ali se manifestam e que seriam fundamentais para a sua formação geral: questões éticas, estéticas e relacionais.

Pudemos perceber que os três professores, ao emitirem as razões pelas quais selecionam o conteúdo esporte para ser ministrado, não têm como meta central à mera transmissão de suas regras, normas e movimentos técnicos. Buscam, principalmente, transpor para a aula o que Martinand, citado por Forquin (1996), chama de “práticas sociais de referência”. Para Martinand, existe uma multiplicidade de práticas sociais que podem servir de referência aos saberes e às aprendizagens escolares: práticas técnico-científicas, práticas políticas ou cívicas, práticas profissionais, práticas de comunicação e de sociabilidade. Essa noção de práticas sociais de referência procura dar conta não somente de saberes em jogo, mas também dos objetos, dos instrumentos, dos problemas e tarefas, dos contextos e dos papéis sociais, ou seja, daquilo que pode haver por demasiado intelectualista na problematização da transposição didática.¹³

Com o esporte, os professores buscam transpor para as aulas os conflitos sociais, as formas de comunicação, as formas de sociabilidade existentes nessa prática social, para conseguir intervir no processo de formação humana dos estudantes. O esporte entra em cena não apenas em função da necessidade de reprodução dos interesses ideológicos e econômicos que estão por detrás dessa prática social. Os professores mostram-se, em sua maneira, dotados de criticidade capaz de intercambiar o peso do arbitrário cultural em função dos seus interesses e

¹³ Alguns autores como SHADOT (2000), PERRENOUD (2000) e TERRISÉ (2001) mostram que a noção de práticas sociais de referências veio atender à especificidade, aos problemas, e forma campos disciplinares muito particulares, como a Educação Física, a Educação Artística, a Geografia, a História, as línguas, que elaboram os seus processos de transposição didática.

do dos alunos, e das necessidades formativas que a escola e eles mesmos apontam e que devem ser levadas à aula de EF.

Os professores demonstram competência para saber que a compreensão sozinha não é suficiente; a utilidade de tal conhecimento está no seu valor para julgamento e ação. Assim, aqueles que podem fazer; aqueles que compreendem ensinam. A compreensão deve ser ligada ao julgamento e a ação ao uso apropriado da compreensão na tomada de sábias decisões pedagógicas. (SHULMAN, 1987)

5.4

Iniciando as aulas: “aquecendo” os motores da aula e as relações humanas

É a terceira aula do ano letivo de 2002 de uma turma de primeiro ano do ensino médio. A Prof^a Márcia leva os alunos para uma das quadras externas disponíveis no setor da EF para início das atividades.¹⁴ Eis o registro sobre os primeiros momentos da aula:

Ela inicia a aula fazendo a chamada. E num dia muito frio. Márcia então propõe uma brincadeira de pegador de corrente. Os alunos se envolvem bastante com a atividade. Há momentos em que o jogo parece que não vai dar certo, pois os alunos não conseguem se organizar na formação da corrente para tentar pegar o restante da turma. Márcia, ao perceber a dificuldade da turma, interfere dando dicas para solucionar os problemas de organização, ajudando, motivando. Márcia mostra-se também bastante envolvida com a atividade, demonstrando um ótimo humor, sorrindo e se divertindo juntamente com os alunos. Depois desse pegador, Márcia reúne os alunos no centro da quadra para organizar outra brincadeira. Define um determinado espaço onde os alunos deverão transitar sem sair dele. Pede a eles que corram lentamente nesse espaço. Em momento inesperado, ela falará em voz alta um número qualquer e os alunos deverão formar grupos desse mesmo número. Márcia mais uma vez se envolve com a atividade se divertindo, rindo, gozando os alunos. Depois dessa atividade, ela chama os alunos que estão em grupo de três e entrega dois bastões para cada grupo e desenvolve uma brincadeira de lateralidade. Nessa atividade, ela participa com os alunos, brincando junto com eles. Após essa atividade, Márcia reúne os alunos, pega uma bola de futsal masculino e feminino e as apresenta a eles perguntando qual a diferença entre elas. Os alunos mostram não saber. Márcia fala das diferenças entre o peso e o tamanho entre elas. Depois ela pede aos alunos que fiquem em círculo e propõe um jogo no qual todos deverão ficar de pernas bem abertas, e no meio do círculo haverá várias bolas de futsal. O objetivo do jogo é tentar fazer um gol colocando a bola entre as pernas dos participantes, utilizando somente as mãos. Márcia mais uma vez participa do jogo, divertindo-se com os alunos.

¹⁴ É bom lembrarmos que todos os professores trabalham com turmas mistas.

Ao observarmos algumas aulas dessa docente, pudemos perceber que quase a totalidade delas é iniciada com o conteúdo de jogos e brincadeiras. Ao ser questionada do porquê de agir assim, ela nos responde:

É de estar colocando os alunos mais predispostos a atividades que vêm depois, porque eles ficam o tempo todo sentados naquele espaço formal, no sentido assim do próprio formalismo corporal, ter que ocupar determinando lugar, então a atividade recreativa é para isso, para que ele se descontraia mesmo e entenda aquele ambiente da Educação Física como um ambiente mesmo, não ambiente diferente de ser espaço de aula, mas um ambiente onde a liberdade corporal pode ser exercida de forma mais à vontade mesmo, estar mais presente. (Prof^a. Márcia)

Percebemos que o conteúdo jogos e recreação parece estar a serviço da própria aula. Ele teria a função de ajudar os alunos a entrar no “clima” do que seria uma aula de EF de “verdade”. As brincadeiras entram como combustível que motiva os alunos para participar mais efetivamente de todas as atividades programadas para a aula. A utilização desse conteúdo visa atingir um objetivo imediato, localizado, instantâneo: motivar a própria aula.¹⁵

Da mesma maneira, a Prof^a. Márcia entende que o conteúdo jogos e brincadeiras ajudaria a explicitar e a demarcar melhor as diferenças entre a EF e as demais disciplinas. Ele levaria os alunos a entender, de forma instantânea, que eles teriam relação mais solta e gratuita com o espaço, com os colegas e com o conhecimento nesse contexto de ensino. Essa compreensão aparece como fundamental para que os alunos entrem no clima da aula.¹⁶

Além disso, a docente parece utilizar esse conteúdo para fazer com que se estabeleça um ambiente mais confortável à participação de todos na aula. Ela busca construir um clima eficaz para o envolvimento dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem. Esse clima passa, segundo algumas pesquisas, pelos seguintes descritores: solidário, caloroso, agradável, justo, democrático, pessoal, simpático, afável.¹⁷ O que se experimenta e vivencia no interior das atividades de recreação (gratuidade, interpessoalidade, alegria) perpetuar-se-ia para todas as atividades subsequentes da própria aula.

¹⁵ Sobre a utilização de determinado conteúdo para motivação da própria aula, DURAND (1996) lembra que a capacidade de obter e manter a ordem contribui para a definição dos conteúdos ensinados em classe.

¹⁶ Especificamente nessa aula, havia outro componente importante para o contexto de trabalho dos professores de EF: as condições climáticas. Era um dia muito frio em Ouro Preto. Ao final da aula, ao ser indagada sobre o porquê das brincadeiras no seu início, ela nos respondeu que achava importante que os alunos fizessem uma *atividade* que os “esquentasse”.

No entanto, a escolha de trabalhar o conteúdo jogos e recreação não se limita apenas à função que esse conteúdo teria de organizar e ordenar a própria aula. A sua escolha deve-se a preferências pessoais e/ou objetivos pedagógicos mais amplos. Vejamos o que ela tem a nos relatar:

Primeiro porque eu acho divertido, eu gosto de fazer, e acho que os alunos gostam também. Quando eles chegam na escola, nas primeiras aulas eles são arredios às atividades recreativas, brincar de pegador ou alguma atividade que tenha de dar a mão, qualquer coisa assim, eles ficam meio pé atrás. Mas logo, logo, eles estão se soltando, estão fazendo as atividades, acho que é uma forma muito interessante de estar vencendo algumas coisas que acontecem no universo do adolescente, como resistência a um colega de turma, algumas formas de preconceito às vezes; esse ano eu tenho observado, a gente tem um número muito grande de homossexual nas turmas, então eu acho que isso também acaba gerando alguns problemas quando os alunos não sabem como lidar com isso. E na atividade recreativa, sem eles perceberem, eles vão se mostrando, vão se aproximando mais dessas pessoas, ou se distanciando, e como eu te disse, a observação é constante e eu procuro estar atenta. (Profª. Márcia)

Fica claro nesse relato que muito mais do que ensinar e fazer com que os alunos aprendam o conteúdo, a professora o utiliza para fazer com que eles percebam e deparem com as suas próprias atitudes, para que ela possa compreender a forma como os discentes conduzem suas relações coletivas e ainda para observar e identificar as diferenças de comportamento entre eles. Essa atividade possibilitaria à professora a oportunidade de identificar importantes informações sobre a personalidade de seus alunos, assim como o perfil da turma como um todo. E esses dados sobre o perfil atitudinal e interpessoal dos discentes são de fundamental importância para a condução mais objetiva e segura de sua intervenção pedagógica. Parte-se do pressuposto de que a qualidade do relacionamento pedagógico que se estabelece entre professores e alunos depende, dentre outros motivos, do conhecimento mútuo.¹⁸

Soma-se aos fatos anteriores, outro que nos mostra que a escolha do conteúdo jogos e recreação se dá, também, pela afinidade e pelo prazer que o trabalho com tal conteúdo proporcionaria. A escolha de um conteúdo é motivada pelo sentimento de satisfação pessoal que ele provoca no professor. Esse gosto pelo conteúdo parece contribuir para que a docente Márcia sintasse mais motivada

¹⁷ Ver GAUTHIER et al. (1998, 2003).

¹⁸ Segundo esses mesmos autores, algumas pesquisas anglo-saxônicas que visam identificar as qualidades dos professores “eficientes” mostram que tais professores são aqueles que conseguem recolher o maior número de informações sobre os seus alunos.

dentro da aula e possa manifestar diante dos alunos expressões e atitudes carregadas de bom-humor e alegria. Isso parece contribuir para o estabelecimento de uma relação menos formal com os alunos, aproximando-a afetivamente deles, ajudando a produzir a efetivação de um ambiente de sala de aula menos tenso, mais participativo e mais caloroso.

O estudo de Woods (1997) com professores que militam no ensino médio nos mostra que o bom-humor e o sorriso ajudam a diminuir as tensões inerentes às situações de ensino. O humor auxilia o professor a manter o controle sobre os alunos e a reforçar o seu status diante deles. Seria uma forma utilizada pelos docentes para estabelecer relação de identificação cultural com seus alunos.

Ao observarmos algumas aulas do Prof. Mauro, pudemos identificar muitas semelhanças com as práticas e os saberes mobilizados pela Profª. Márcia¹⁹. No entanto, encontramos também algumas diferenças importantes.

Como foi verificado no trabalho de Márcia, Mauro também divide suas aulas em partes; cada uma delas se destina a determinado tipo de objetivo.

Nos ritos iniciais, observamos que, invariavelmente, ele recebe os seus alunos ao centro da quadra, na posição assentada. Quando os alunos chegam, ele pede a todos que se posicionem livremente, também na posição assentada, a sua frente, de forma a começar a fazer a chamada e a explicar os objetivos da aula.

Essa postura de receber os alunos pareceu-nos uma estratégia de aproximação e de diluição de patamares hierárquicos que acabam por produzir certo distanciamento entre alunos e professores. Ela constitui uma estratégia do professor de tentar criar um clima de confiança e afeto que seria fundamental para que ele pudesse ter maior acesso aos alunos. Ele tenta, portanto, operar esse movimento de aproximação por meio de uma simples postura corporal.

Complementa-se a esse gesto de aproximação, de se assentar ao chão, outro que é a chamada. A atitude de efetuar a chamada possui dois objetivos: o de controlar e forçar a presença dos alunos na aula, já que a aprovação na EF é condicionada por uma porcentagem de presença durante o ano letivo e é uma estratégia para guardar os nomes dos alunos; a respeito disso, ficamos

¹⁹ Intuímos que as semelhanças verificadas entre os trabalho dos docentes Mauro e Márcia advêm do fato de eles terem sido namorados e, posteriormente, casados durante um período bastante longo, além de ter sido colegas de sala nos cursos de magistério e no curso superior em EF.

impressionados com a rapidez com que o Prof. Mauro memorizava o nome deles. O interesse de saber os nomes não se resume apenas a decorá-los ou a memorizá-los. Isso demonstra atitude de maior atenção aos alunos, ou seja, de interesse por eles, e é o início de um esforço para conhecê-los melhor. Além disso, referir-se aos estudantes pelo nome é de fundamental importância para que o professor possa estabelecer relação de maior afetividade com eles.

Ainda sobre os momentos iniciais da aula, chamou-nos a atenção o fato de que, após a chamada, era ministrada uma atividade de alongamento muscular. Ao ser questionado sobre isso, o Prof. Mauro justifica que o “aquecimento” teria como um dos objetivos preparar os alunos para a atividade seguinte, isto é, para a prática esportiva. Tal afirmação é no mínimo questionável até sob o ponto de vista fisiológico.²⁰ Parece-nos que há, incorporada nessa prática, uma rotina muito comum ao universo do treinamento esportivo. Talvez a intensa imersão vivida por esse docente nesse meio durante boa parte de sua adolescência, reforçada pela sua formação inicial, acabou por alimentar a crença de que seria preciso preparar os alunos para a prática esportiva, para que possam ter melhor rendimento ou mesmo diminuir os riscos de sofrer alguma lesão articular ou muscular. Essas preocupações são muito próprias do universo de treinamento esportivo de alta performance, já que a cobrança por resultados é radicalizada. Nesse ambiente, os atletas estão submetidos ao esforço extremo, o que aumenta o risco de contusões.

No entanto, essa atividade de “aquecimento” nos parece ser recontextualizada pelo Prof. Mauro em função do que ele acredita ser uma das funções da EF na escola. Numa de suas aulas, ao trabalhar alongamento com os alunos, ele justifica essa atividade em função de outros objetivos. Vejamos o relato do nosso diário:

Mauro inicia a atividade da aula com uma seção de alongamento. Relaciona nessa atividade a prova de Matemática que os alunos fizeram no dia anterior. Para ele o alongamento ajudaria a relaxar os alunos das tensões provenientes desse exame.

²⁰ Segundo estudos na área da fisiologia do esforço, qualquer qualidade física (força, velocidade, flexibilidade, resistência), para ser melhorada, exige que as pessoas a treinem no mínimo três vezes por semana em dias separados. Cada turma do CEFET-OP tem direito somente a uma aula geminada de EF por semana, o que, portanto, comprometeria o alcance desse objetivo.

O Prof. Mauro justifica essa sua prática em função da pretensa capacidade da EF em auxiliar e apoiar os alunos diante das tensões provocadas pelos exames e pelas cobranças oriundas das demais disciplinas. Há que se questionar, na argumentação dele, se caberia à EF assumir o papel de “válvula de escape”, mediante o peso das pressões e obrigações pedagógicas colocadas sobre os ombros dos alunos. Tal justificativa indica, novamente, que a sua justificativa se sustenta em função das representações produzidas pela escola sobre os papéis curriculares a ser cumpridos pela EF. Isto é, a legitimidade dos professores e de suas práticas e opções pedagógicas seriam medidas pela capacidade de apoiar as atividades de ensino.

Mais do que apenas uma adesão às pressões colocadas pelo estabelecimento de ensino e de crenças alimentadas pela sua imersão no mundo esportivo, percebemos, também, que está embutida nessa prática a preocupação de cuidar dos alunos, de preservar a sua integridade física e emocional, de ajudar a garantir o seu bem-estar dentro da escola. Paralelamente, manifesta-se o cuidado do Prof. Mauro com a segurança física dos alunos na própria aula, já que a atividade de alongamento serviria para protegê-los de algum tipo de contusão durante a atividade esportiva.

Repete-se aqui, como no caso da Prof^a. Márcia, sensibilidade maior do professor de EF para o sentido do imediato. Nesse contexto, as atividades a realizar, bem como as pessoas aí envolvidas e que precisam ser cuidadas, têm papel fundamental na forma de condução do trabalho desses profissionais. O tempo do “aquecimento”, portanto, explicita um contexto de ensino no qual os problemas da segurança física dos alunos, as preocupações com o seu bem-estar dentro da escola contribuem para reatualizar os seus conhecimentos da área biomédica.

Materializa-se nessas práticas docentes o que já havíamos constatado no capítulo anterior. As opções metodológicas levadas a efeito pelos professores são mediadas pela *cultura do cuidado*. Os nossos professores não se preocupam em silenciar ou esconder essa dimensão do seu trabalho, mesmo mediante um contexto profissional – ensino médio – em que os aspectos técnicos da profissão docente são mais evidenciados em detrimento do envolvimento afetivo.

Mais do que isso, Mauro, assim como Márcia, demonstra que a sua intervenção está ligada à vida da escola como um todo. Ele pensa o seu trabalho no âmbito do estabelecimento. Mostra sensibilidade para o fato de que a escola é um lugar de vida imediata, onde são vividas experiências que não são mencionadas nos programas escolares, no currículo formal e nas prioridades educativas da escola.

Da mesma maneira que Márcia, o Prof. Mauro seleciona, basicamente, dois conteúdos de ensino para trabalhar em suas aulas: os jogos e brincadeiras e o esporte (os escolhidos são na sua totalidade esportes coletivos – basquete, vôlei, futebol e handebol).

No que tange ao conteúdo jogos e brincadeiras, ele o utiliza não com a mesma frequência que a Prof^a. Márcia, como atividade presente nos ritos iniciais da aula. Todavia, quando o utiliza dessa forma, o objetivo a ser atingido é o mesmo que o pretendido pela professora. São atividades destinadas a motivar as tarefas que vêm em seguida. Vejamos o relato do nosso diário de campo acerca desse momento:

Mauro inicia um pegador no qual os alunos terão o direito de ter um pique. O pique é ficar sem os pés no chão. Os alunos inicialmente manifestam dificuldades de se perceber sem os pés no chão. Alguns deles perguntam a Mauro como que eles fariam isso. Ele não responde e desafia-os a descobrir formas e alternativas para a efetuação desse pique. Os alunos aos poucos vão descobrindo alternativas para tal desafio. Mauro, percebendo que eles não estavam se movimentando muito, resolve participar ele mesmo da atividade para tentar dar maior motivação a ela. A ele soma-se outro pegador e a atividade ganha muito em motivação. Mauro parece relacionar esse tipo de atividade com o aquecimento. Isso parece se explicitar na frase dita por ele durante essa mesma atividade: “Essa atividade é para colocar o povo para correr”.

Relatamos agora a opinião do professor:

Eu acho que essa questão do lúdico, do brincar, é uma coisa muito gostosa. Ele conquista o aluno, eu acho isso um instrumento, uma forma de conquistá-lo para a prática de atividade física, para a aula de Educação Física, para a participação da aula. A partir dessa premissa que eu disse antes, parece que é um efeito cascata, eu uso muito por conta do efeito cascata, às vezes quando a turma chega desmotivada, às vezes já está quente, eu aproveito da mesma forma aquela quentura e sigo a partir dali. E eu consegui, são observações, eu consegui ter percepção de que fazendo isso à aula sempre rendia mais, o aluno brinca, descontra, conversa comigo. Vejo muito como motivador para a aula, os jogos e as brincadeiras, à medida que a turma chega desmotivada, isso mexe com ela e ela reage, parece que ela acorda para a aula. E quando ela chega nessa empolgação que eu acho muito legal aproveitar, ela só reforça e dá continuidade para isso até o final. E por experiências que eu tive durante esse tempo, é a forma de você motivá-los, eles gostam disso, o brincar por si só já é uma coisa muito

legal, coisa que eles fazem pouco, o adolescente hoje brinca pouco. E eles gostam, sem dúvida. (Prof. Mauro)

Nessa fala, vemos que Mauro encara o conteúdo jogos e brincadeiras não como mais um a ser transmitido e aprendido pelos discentes. Mais do que aprender as brincadeiras, elas são utilizadas como meio, como veículo para a produção de um clima mais afável e confortável à participação efetiva dos alunos na própria aula. Ele crê que a alegria e a motivação proporcionadas por meio das brincadeiras seriam capazes de contagiar toda a aula. A escolha desse conteúdo tem relação com a necessidade de fazer com que os alunos experimentem vivência de sucesso, de gratuidade, de felicidade, o que eventualmente melhoraria as chances de obter engajamento maior nas atividades posteriores.

Mais do que isso, esse conteúdo se constitui em um mecanismo de aproximação do professor com o aluno; ele produziria um ambiente no qual as barreiras formais da relação entre professor e aluno pudessem ser diluídas ou relativizadas. Como vimos nos relatos do professor e na transcrição do nosso diário de campo, a brincadeira possibilitou ao Prof. Mauro não somente motivar os alunos para a aula, mas também criar uma situação na qual o próprio docente conseguiria estabelecer proximidade com os alunos. Esse contato é de fundamental importância para que se possa produzir um nível de confiança e de identificação cultural entre ambos. Isso parece ser muito bem controlado por esse docente, a ponto de não se colocar em risco o contrato institucional. Sobre essa questão Shulman (1987) lembra que essa é uma das formas utilizadas pelos professores para interagir com os alunos e vice-versa, e se faz nos conteúdos de ensino e por meio deles. O que percebemos é que o docente lança mão de algumas características intrínsecas ao conteúdo jogos e recreação para construir uma relação mais afetiva com os estudantes.

Ainda em função das características intrínsecas desse conteúdo, podemos também inferir que a sua escolha se dá porque ele teria imensa capacidade integradora. Essa escolha, portanto, não pode ser separada dos objetivos pedagógicos que o docente e os demais agentes escolares (alunos, especialistas, diretores, demais professores) entendem ser mais próprios da disciplina EF: o desenvolvimento das competências relacionais dos alunos, a sociabilidade, a formação humana em geral.

No entanto, ao falar da importância desse conteúdo, o Prof. Mauro parece naturalizar demais a sua pretensa essência. É como se as brincadeiras carregassem consigo apenas conteúdos lúdicos, gratuitos, livres do arbitrário cultural. É como se o jogo, apesar de ser uma produção cultural, tivesse se salvado das contradições da própria cultura. É como se o simples ato de participar de uma brincadeira pudesse produzir transformações apenas positivas na formação dos alunos. Esse docente naturaliza a sua presença no currículo por um lado, e por outro tenta retraduzi-lo em função dos seus objetivos, do que a escola entende que seja o papel da EF na via institucional e em função do que ele entende ser os interesses e as necessidades dos seus alunos.

Paralelamente, podemos constatar que a tecnologia de ensino utilizada pelo Prof. Mauro, assim como pela Prof^a. Márcia, não separa a gestão da classe e a gestão da matéria de ensino. A escolha e a seleção de conteúdo e seu tratamento na aula estão intimamente relacionadas com um clima de ensino favorável à própria aula. A produção de um ambiente de ensino mais motivador, mais afável, mais caloroso não apenas facilitaria a tarefa da instrução, como também diminuiria conflitos e distúrbios que porventura colocassem a ordem da sala de aula em risco.

No entanto, não podemos esquecer o peso que recai sobre os ombros dos professores de EF, no tocante ao conjunto de expectativas criadas ao redor dessa disciplina dentro do estabelecimento de ensino. No capítulo anterior, vimos que a aula de EF deve ser sempre um lugar agradável, de vivências de menor desgaste intelectual, espaço de catarse e compensação do desgaste provocado pelo envolvimento das atividades mais “sérias”. Como disse o Prof. Mauro: “A aula tem que ser agradável, essa é uma situação”. Portanto, a opção dos nossos professores de EF por esse ou aquele conteúdo é influenciada e tem relação íntima com as demandas advindas da totalidade da vida escolar. Assim, uma opção por determinado conteúdo pode ser vista como arbitrário cultural interno, produzido pela própria cultura da escola. A ação dos professores dessa disciplina mostra-se fortemente vinculada a uma escola que não aparece nos programas escolares e que se traduz como espaço de relações e de vida cultural no seu sentido mais amplo.

Para finalizar esse tópico, é importante lembrarmos que o Prof. Leandro não demonstrou de maneira tão rotineira como os outros dois docentes a

preocupação em fazer com que os ritos iniciais da aula fossem destinados à motivação ou a atividades preparatórias para a própria aula.

5.5

A aula continua: ações pedagógicas em contexto de ações situadas

Os ajustamentos necessários à instrução requerem a adequação de determinadas representações, não somente a estudantes em particular, mas também a um grupo de determinado tamanho, disposição, receptividade e química interpessoal, situado em condições ambientais particulares e mediante objetivos de ensino específicos. A instrução envolve a performance de uma variedade de atos de ensinar. Ela inclui muito dos mais cruciais aspectos da pedagogia, como a organização e gestão da sala de aula, a apresentação clara de explicações e descrições vividas, a distribuição e o controle das atividades de ensino propostas, a interação efetiva com os estudantes por meio de olhares, afetos, perguntas, sondagens, respostas, reações, elogios e críticas, dentre outras. É sobre essas e outras questões que vamos nos ater neste item do capítulo.

Inicialmente vejamos, por meio de anotações de nosso diário de campo, como a Prof^{ra}. Márcia opera o tratamento do esporte e quais saberes pedagógicos ela mobiliza segundo os interesses e as necessidades dos alunos:

Após as atividades de brincadeiras ela inicia uma atividade em filas, na qual os alunos deveriam conduzir a bola de futsal entre vários cones. Depois de determinada a sequência de cones, os alunos deveriam passar a bola para um outro colega que estaria esperando numa fila. Aproveitando a organização em filas, ela propõe outra atividade de passe em deslocamento, com bolas de futsal. Márcia desloca-se de um lado para o outro, observando os alunos e sua performance. Nesse tempo de observação, ela percebe maiores dificuldades por parte das meninas e vai, durante a atividade, propondo alternativas de movimento, de como tocar na bola, questionando-as sobre qual seria a parte do pé mais adequada para efetuar um passe, de modo a fazer com que a bola chegasse ao destino desejado. Como forma de apoio, ela elogia em voz alta qualquer manifestação de progressão no exercício realizado pelas meninas. Depois dessa atividade, Márcia chama os alunos para perto de si e propõe a realização de minijogos de futsal. Para isso ela divide a quadra em três pequenos campos, aproveitando a delimitação de três quadras de vôlei já demarcadas dentro do espaço da quadra de futsal. Como haviam sido formados três grupos da atividade anterior (estafeta), ela ganha tempo e repete a divisão desses grupos nessa atividade. Essa atividade inicia-se e durante todo o seu transcorrer essa docente se desloca por toda a quadra, observando a forma como os alunos construíram seus jogos, fazendo perguntas, ajudando a solucionar problemas,

incentivando, lembrando aos meninos a necessidade de fazer com que as meninas participassem da atividade, passando a bola para elas, fazendo-as, enfim, participar. Há um interessante envolvimento dos alunos, possibilitando uma inter-relação solidária e fraterna entre eles. Depois dessa atividade, ela pede aos alunos que os jogos de futsal se desenvolvam na quadra toda. A fim de ganhar tempo, ela utiliza os três grupos dos três pequenos jogos de futebol “tradicional” para formar três times. Sendo assim, cada time ficará com seis jogadores. O jogo recomeça e a professora apenas o observa sem fazer o papel de árbitro. Não há árbitro nesse jogo. Em determinado momento do jogo, Márcia percebe que um dos alunos estava prendendo demais a bola e não a repassando para os demais colegas, principalmente para as meninas. Ela intervém e pede a ele que passe a bola aos seus colegas, lembrando-lhe a necessidade de fazer com que todos participassem. Márcia em tom de voz mais alta, já que o jogo estava em andamento, gritou com esse aluno pedindo que ele se lembrasse da discussão ocorrida na aula anterior. Houve um conflito entre meninos e meninas, o que ocasionou reclamação das meninas de que os meninos não as deixavam tocar na bola. Segundo ela, o argumento dos meninos era que a participação das meninas no jogo faria com que o time deles perdesse a partida. Ela também intervém com alguns alunos quando esses chutam muito forte. Pede para eles terem cuidado para não machucar os colegas. Apesar da advertência dela sobre a falta de partilha da bola durante o jogo, o aluno com o qual ela gritou continuou a segurar a bola em demasia. Márcia então parou de intervir parecendo esperar outro momento para agir.

Primeiramente, pudemos verificar que, ao contrário do que a professora nos diz, ela tem como um de seus objetivos ensinar algumas técnicas do movimento esportivo. No início dessa parte da aula, observamos que uma de suas preocupações foi levar os alunos a vivenciar alguns movimentos técnicos presentes no jogo de futsal, como, por exemplo, o passe e a condução de bola. Nesse momento, ela lança mão de alguns procedimentos metodológicos muito parecidos ao que se vê no universo do treinamento esportivo, isto é, quando se fragmentam os movimentos presentes do jogo em partes, submetendo os alunos ao exercício de repetição e individualizando o rendimento deles.

Essa atividade de exercício de passe e condução foi justificada pela Prof^a. Márcia também como uma estratégia de inclusão das meninas na própria aula. Como o tema futebol no Brasil ainda é um elemento da cultura corporal majoritariamente vivido pelo gênero masculino, as meninas tinham, segundo o olhar dessa professora, certa defasagem em relação aos meninos. Em nossas conversas após a aula, perguntei o porquê das atividades organizadas em fila. Ela revela que essa atividade foi ministrada muito em função das meninas. Transcrevo a seguir uma nota do diário sobre o teor da sua resposta:

Ao propor uma atividade de passe e condução de bola em estafeta, ela revela que teve como objetivo fazer com que as meninas pudessem vivenciar práticas de

movimento que elas não tiveram na vida. Ela justifica isso também em função de elas poderem, ainda na aula, participar mais efetivamente do jogo coletivo.

Verifica-se aqui o cuidado e a sensibilidade de Márcia com a questão da equidade. O contexto de aula com a turma mista exige dessa professora sensibilidade maior para as diferenças comportamentais, psicológicas e físicas entre meninos e meninas. Ela demonstra essa sensibilidade e busca, mediante sua intervenção, abrir espaço para o tratamento equânime dos alunos/as durante a própria aula.²¹

Sobre essa questão, Kunz (1993) mostra em seu estudo sobre a construção histórico-cultural dos estereótipos sexuais no contexto escolar que a educação física constitui o campo onde, por excelência, se acentuam, de forma hierarquizada, as diferenças entre homens e mulheres. Nessa mesma direção, Louro (1997) nos instiga a pensar que, se alguns componentes curriculares à constituição da identidade de gênero parecem, muitas vezes, ser feitos por meio de discursos implícitos nas aulas de EF, esse processo é, geralmente, mais explícito e evidente.

Percebemos, mais uma vez, que na aula de EF o importantíssimo elemento do imediato surge como algo fundamental para a própria condução da aula e da intervenção docente. Ao se assentar mais profundamente sobre as relações interpessoais, as peculiaridades do contexto e das pessoas envolvidas, das quais é preciso cuidar, o universo de ensino da EF acaba por determinar não somente uma opção metodológica por parte do professor, mas um tipo de sensibilidade essencial para a atuação profissional: dimensão ética. Diante do problema das diferenças culturais entre os alunos, o que impede que todos possam participar efetivamente desse espaço de aprendizado, a Prof^a. Márcia intervém de forma a garantir o envolvimento de todos na atividade. Aqui os efeitos normativos da dimensão ética são proposições que guiam o trabalho do professor, não porque elas sejam verdadeiras em termos científicos, ou que elas funcionem em termos práticos, mas porque elas são moralmente ou eticamente corretas. (SHULMAN, 1986)

²¹ Sobre o problema da equidade na participação de meninos e meninas nas aulas de esporte, vale lembrar o estudo de ALTMAN (1998), que mostra que na escola os meninos ocupam espaços mais amplos que as meninas por meio do esporte, o qual está vinculado a imagens de uma masculinidade forte, violenta e vitoriosa.

O que nos pareceu diferente foi a sua postura em relação ao desenvolvimento da atividade. Em nenhum momento ela buscou impor aos alunos uma técnica de movimento definitiva e única; ao contrário, ela tentou levá-los a descobrir a forma mais segura para conduzir e passar a bola. Mais do que isso, ela procurou criar um clima afável na forma como se dirigia aos alunos, incentivando-os com elogios, divertindo-se com os momentos engraçados e destinando mais atenção para aqueles estudantes mais inseguros.

Além de se dirigir aos alunos verbalmente, ela procura produzir um ambiente de maior confiança e segurança; assim, ela diminui a distância física entre ela e eles, deslocando-se constantemente no espaço físico da sala de aula. A nosso ver, esses deslocamentos constituem-se em rotinas de trabalho que têm como objetivo não somente antever possíveis distúrbios no “bom” andamento da aula, mas também facilitar a comunicação pedagógica com os discentes. É bom lembrar que o gesto, o silêncio, o olhar, a mímica, o deslocamento são poderosas armas utilizadas pelos professores para manter comunicação mais próxima com os alunos. (TARDIF et al., 1999; GAUTHIER et al., 1998, 2003; WOODS, 1997)

O deslocamento faz-se necessário, a nosso ver, porque o espaço físico onde a aula se realiza caracteriza-se pela sua amplitude. Diante disso, o deslocamento constante torna-se mecanismo de controle, fiscalização e avaliação dos acontecimentos ocorridos na aula. Outra razão é que, durante as atividades, existe um nível de ruído elevado em função da intensa comunicação verbal e gestual entre os alunos. Ao jogarem, os alunos gritam, sorriem, conversam, discutem, o que torna quase impossível conduzir a aula por meio dos discursos proferidos de determinado lugar fixo. Assim, a docente Márcia se aproveita da liberdade de deslocamento proporcionado pelo ambiente da quadra (nela não existem obstáculos, tampouco um lugar definido para o professor ficar, como, por exemplo, o tablado da sala de aula tradicional) e busca estabelecer variadas formas de comunicação com os alunos e de controle das atividades por outros mecanismos que não a expressão discursiva. Ao ser questionada de como é trabalhar num ambiente como esse, ela responde:

Você já reparou nossas salas de aula, como elas são? Aquela questão do tablado? Eu acho o tablado até necessário, porque ele facilita o aluno que senta atrás a visualizar o professor, se o professor estivesse no chão seria mais difícil, eu o acho necessário, mas ele impõe um certo distanciamento do professor. E acho

que isso é um privilégio na aula de Educação Física, você não ter esse distanciamento físico necessário. O fato de eu estar mais próxima dos alunos nesse sentido, eu posso me colocar estrategicamente ao lado de quem quero me aproximar. Eu tenho mais acesso aos alunos. Muito mais. (Prof^a. Márcia)

Para ela a proximidade física e a diminuição da distância corporal são tomadas como ferramentas pedagógicas próprias dos professores de EF e que parecem ser fundamentais para a sua intervenção pedagógica. Possibilitam observar melhor o comportamento dos alunos ou de determinado aluno, estabelecer vínculos mais afetivos com eles, bem como aprofundar a leitura sobre o seu perfil comportamental. A proximidade física possibilitaria, também, a diluição das relações de formalidade inerentes a um ambiente institucional como a escola. O que para alguns professores significaria sério obstáculo para ela se apresenta como um privilégio.

Sobre a importância dos deslocamentos como estratégia de controle e supervisão das atividades de ensino utilizadas pela docente, Gauthier et al. (1998, 2003), baseados em análise de várias pesquisas sobre o trabalho de professores dentro de sala de aula, demonstram que os professores mais eficientes circulam muito mais na sala, utilizando comportamentos não-verbais significativos, e também mantêm contato pelo olhar de maneira mais constante que os professores ineficientes. Esses autores apontam que essa prática precisa ser incentivada, visto que o contato com os professores durante o trabalho individual aumenta em aproximadamente 10% o nível de empenho dos alunos.

Após essas atividades de interação com os fundamentos técnicos do futebol, Márcia busca organizar outra (de pequenos jogos) dessa modalidade em espaços menores. Nessa tarefa, ela desenvolve estratégias de encadeamento de atividades que faz com que a aula ganhe em agilidade. Perde-se pouco tempo na organização dos grupos. Isso, além de evitar possíveis distúrbios ou acontecimentos indesejáveis que coloquem em risco a ordem dentro de sala de aula, faz com que a motivação da aula não diminua. Ela demonstrou essa habilidade, ao aproveitar a formação de grupos construídos ainda na realização dos jogos e brincadeiras para a atividade de estafeta, bem como no segundo momento quando da formação dos três grupos que iriam jogar minijogos de futebol e na organização dos times que jogariam futebol tradicional na quadra

toda. Essa habilidade é que é denominada pela literatura como a capacidade de *encadeamento das ações*.

Ao formar pequenos jogos de futebol, a Prof^a. Márcia parece estabelecer uma vivência de prática esportiva diferente da que é hegemonicamente colocada: com regras institucionalizadas, com delimitação espacial determinada, com padrões de performance padronizados e de vivência competitiva mais exacerbada e separados por gêneros sexuais. Ao reconstruir o espaço de jogo, ao dar aos alunos a chance de construir suas regras de forma coletiva, ao dar maior autonomia para a resolução dos conflitos surgidos durante o jogo, ao não cobrar padrões de performance rígidos, ao possibilitar que meninos e meninas pudessem jogar juntos, ela procura “re-significar” a prática do jogo de futebol. Busca criar um ambiente mais solidário e confortável, visando, a nosso ver, estabelecer condições para que os alunos pudessem viver experiências de sucesso e desenvolver percepções mais profundas de si mesmos.

Mesmo num ambiente onde se faz presente a força normatizadora do esporte, principalmente pelo constrangimento do espaço físico, Márcia demonstra autonomia para recriar a prática esportiva, interferindo primeiramente na delimitação espacial onde os jogos ocorreriam. Essa é uma questão importante e atravessa o trabalho de todos os nossos professores de EF. A definição de determinada intervenção pedagógica passa, em muitos momentos, pela necessidade de reformatar a organização espacial da sala de aula.

Essa docente parece partir do pressuposto de que cada tipo de organização social e material oferece uma interface particular entre os alunos e o ensino. Sobre essa questão, Gal-Petitfaux (2003) defende que na EF em particular os espaços e a organização do material têm lugar importante: eles contribuem para organizar a atividade de aprendizagem dos alunos e do professor. Mesmo trabalhando em espaço organizado de forma standardizada por força dos regulamentos e das regras do mundo esportivo, esses mesmos espaços são domesticados pelos professores. Ele os utiliza como mais uma ferramenta pedagógica de maneira a atender suas intenções educativas.

Seguindo na análise dessa aula, já passando para o momento do jogo de futsal em toda a quadra, podemos observar que a Prof^a. Márcia mostra novamente a sua autonomia perante o esporte institucionalizado. Em vez de impor um jogo de

5 contra 5 (essa é a regra do futebol de salão), ela mantém os grupos formados anteriormente nos minijogos de futebol, fazendo com que os times tenham seis componentes em cada um deles. Além de garantir o encadeamento das atividades, ela subverte o que é estabelecido como norma esportiva em função de garantir maior participação de toda a turma durante os jogos. Isso porque, ao organizar apenas três times, ela diminuiu a quantidade de alunos que ficariam esperando a sua vez de participar do jogo, ampliando com isso o tempo de permanência efetiva de cada um dentro da quadra.

No transcorrer da partida de futebol, Márcia não ocupa a posição de árbitro, e, assim, não centraliza sobre si o foco de decisão e resolução dos acontecimentos do jogo. Busca com isso dar maior autonomia para a participação dos alunos, além de possibilitar mais tempo e atenção para observar o comportamento deles, na tentativa de resolução dos conflitos e das dúvidas relacionadas às regras do jogo, aos atritos entre os alunos e aos momentos de indefinição. Sua intenção é conduzir o jogo com os alunos.

Durante a partida, ela permanece numa posição de observadora arguta; expressa-se pouco e, quando isso acontece, sua fala é pontual e curta. Nessa posição, dois problemas chamam a sua atenção: a necessidade de lembrar aos alunos o cuidado com a segurança física do colega (quando solicita que os meninos chutem com menos força) e o individualismo de determinado aluno que resiste em passar a bola para as meninas, aparentemente por entender que elas não seriam capazes de ajudar o seu time a vencer.

Essas duas situações nos dão mais ou menos a noção das questões que trazem preocupação para a docente Márcia. Não há, pelo menos aparentemente, muita apreensão para com as questões da aprendizagem do movimento, de aplicação dos movimentos técnicos durante os jogos. Seu foco de atenção volta-se mais fortemente para a garantia de participação equânime da turma, como o cuidado com a segurança física das meninas e a forma de relação intersubjetiva construída pelos alunos. Constatamos, com isso, uma hierarquização do nível de atenção aos problemas a serem trabalhados. Fica claro que o foco de preocupação dessa docente está assentado mais fortemente no plano dos processos de socialização do que propriamente no plano da instrução do conteúdo.

Intuímos desse fato que, como já existe por parte de Márcia certa rotina e domínio dos procedimentos de ensino das técnicas e fundamentos dos esportes, sua atenção volta-se mais fortemente para os fatos que vão ocorrer no instante imediato da aula. São para esses fatos que ela precisa estar mais atenta, de forma a poder intervir mais agudamente no processo de formação dos estudantes. Como lembra Tardif (2002b), os saberes docentes obedecem a uma hierarquia: seu valor depende das dificuldades que apresentam em relação com a prática.

Encerrado o jogo de futebol, a Prof^a. Márcia reúne os alunos para uma avaliação da aula. Lembramos que o tema seria a relação de gênero (meninos e meninas). Talvez já prevendo que numa aula de futebol esse conflito pudesse vir à tona, ela resolveu colocar esse assunto como ordenador da avaliação da aula. Vejamos o relato do nosso diário de campo sobre esse momento.

No final da aula, ela reuniu a turma ao centro da quadra e com os alunos sentados ao chão ela buscou problematizar questões relacionadas ao individualismo de alguns deles durante o jogo e a dificuldade que as meninas tiveram em participar da aula em função desse tipo de comportamento. Márcia, já reunida com a turma, começa a falar, lembrando que a aula de EF não é para formar atleta e sim um espaço onde todos deveriam ter o mesmo direito de participar. Mesmo as meninas, que têm menos habilidade e força, deveriam ter o mesmo direito. Ela não cita nominalmente os alunos que tiveram esse comportamento excludente. Os alunos ouvem essa fala sem muita atenção. Como não há comentários por parte deles, a discussão não acontece e ela resolve encerrar a aula.

Ao ser questionada por que invariavelmente ela termina a aula com uma avaliação oral, a docente justifica:

Para amarrar o que a gente fez no dia, porque senão fica uma coisa muito solta também. Você chega, os alunos chegam, você dá uma atividade, aí dá o sinal, eles vão embora; então, é como se eles estivessem pego uma bola com o Zé Luiz²², jogado bola e ido embora, só que ali tem a mediação do professor. Então eu gosto desse momento para caracterizar que aquilo ali é um espaço de aula. Essa aula hoje se finalizou com isso, isso e isso, para a próxima aula o objetivo é este, este e este. (Prof^a. Márcia.)

Com esse relato, ela parece querer nos dizer que a parte mais reflexiva da aula seria destinada ao momento da avaliação. Sem esse momento, tudo o que foi vivenciado anteriormente pelos alunos, mediante as dinâmicas e estratégias de ensino por ela implementadas, não possibilitou uma apropriação mais crítica do que foi experimentado na aula. É como se as atividades organizadas para a aula

²² Zé Luiz é o funcionário que trabalha no setor da EF e que tem responsabilidade de cuidar do material didático da disciplina.

não fossem capazes de provocar nos discentes um ganho reflexivo. É como se o ato reflexivo estivesse centrado na ação discursiva.

Essa justificativa da Prof^a. Márcia traz embutida a própria ambigüidade do saber da EF: ser um saber que se traduz num saber-fazer, num realizar corporal, e ser um saber sobre esse realizar corporal (BRACHT, 1997). Esse autor, ao problematizar essa ambigüidade, questiona se é possível falar em “movimento crítico” e se a criticidade ou a educação crítica em EF somente pode acontecer mediante um discurso crítico sobre o movimento. Para ele é preciso não incorrer no erro de entender a criticidade apenas como um conceito da esfera da cognição. É preciso alargá-lo, abarcando a dimensão estética. Assim, segundo o autor, uma educação crítica no âmbito da EF teria igual preocupação com a educação estética, com a educação da sensibilidade, o que significaria dizer incorporação não via discurso e sim via “práticas corporais” de normas e valores que orientam os gostos, as preferências, que, junto com entendimento racional, determinam a relação de indivíduos com o mundo.

Assim como o autor, entendemos que Márcia, ao alocar o momento “reflexivo” para o tempo da avaliação, esquece ou não se atenta para o fato de que todas as atividades vividas pelos alunos durante a aula podem ter sido, em si mesmas, momentos ricos de reflexão sobre a prática esportiva, sobre a relação de gêneros, sobre o cuidado para com as diferenças culturais, sobre a relação humana e sobre a construção coletiva do mundo.

Isso não quer dizer que a atitude tomada por essa professora seja equivocada ou vazia de conteúdo formativo. A abertura ao debate, à discussão, ao embate de opiniões é fundamental para o amadurecimento dos sujeitos individuais e coletivos. Para Perrenoud (2001), é vital ter direito e tempo para conversar. A conversa é fonte rica de sentido, de identidade e de força.

Sobre essa re-contextualização do ensino do esporte construída pelo Prof. Mauro, transcrevermos a seguir parte do nosso diário de campo que relata a sua rotina de ensino do esporte. Vejamos agora o primeiro momento desse percurso de instrução do conteúdo esporte:

Após o pegador, ele inicia a atividade de fundamentos de futsal. Existem oito bolas disponíveis. O Prof. Mauro, então, divide a turma em grupos de 4 e 3 componentes. Os alunos se agrupam em filas em lados opostos das linhas laterais da quadra. Com essa disposição espacial dos alunos, ele estabelece a seguinte

seqüência de atividades: 1) deslocamento com a bola; 2) deslocamento com parada de bola; 3) drible com deslocamento; 4) alunos em trios com uma bola, tentando fazer controle dela no ar. Mauro circula por toda a quadra, observando e orientando os alunos de como tocar na bola, e de como se deslocar com ela. Sua fala é sempre curta e pontual. Ele mais observa do que fala. Mostra-se bem próximo dos alunos como que quisesse dizer que está ali para ajudá-los.

Em boa parte das aulas observadas, o Prof. Mauro, após a parte de “aquecimento” (alongamento muscular e jogos e brincadeiras), desenvolve com os alunos exercícios de habilidade de alguns fundamentos técnicos de certo esporte (no caso, o futebol de salão) e atividades em grupos em que os alunos são chamados a fazer exercícios fragmentados e repetidos de determinado fundamento: o passe, a condução de bola, o drible. Há aqui mera reprodução de exercícios oriundos do universo do treinamento esportivo de escolinhas de iniciação esportiva; são movimentos repetitivos e fragmentados. Essa prática nos parece pouco inventiva e também distante em relação aos objetivos a ser alcançados pelo próprio professor.

Intuímos que essa simples transposição de práticas de movimentos de treinamento esportivo para dentro da aula é uma forma de rotinizar um conjunto de seqüências metodológicas mais seguras e amplamente dominadas pelo Prof. Mauro. É como se houvesse certa “esclerose” ante outras possibilidades de ensino e a realidade de ensino diferenciada da escola. Há aqui uma falta de cuidado com que Shulman (1987) denomina de *seleção instrucional*.²³ Tal fato nos leva a questionar até que ponto o conhecimento profundo com determinado conteúdo por parte do professor pode ser benéfico para o seu ensino na escola.

Ainda em relação a isso, inferimos que, diante da necessidade de gerir os diferentes aspectos presentes no contexto de ensino – a instrução, a socialização e a gestão da sala de aula e a necessidade de interagir com os alunos –, a utilização de rotinas de instrução do conteúdo, já incorporadas pela sua experiência no meio esportivo e também na sua trajetória profissional na escola, contribui para

²³Seleção instrucional ocorre quando o professor deve passar da reformulação do conteúdo pelas representações até a incorporação de representações em formatos e métodos instrucionais. Aqui o professor depende de um repertório instrucional de abordagens ou estratégias de ensino. Esse repertório pode ser bastante rico, incluindo não somente as alternativas mais convencionais como palestra, demonstração, recitação ou trabalhos individuais, mas também uma variedade de formas de aprendizado cooperativo, ensino recíproco, diálogo socrático, aprendizado pela descoberta, métodos de projetos e aprendizagem fora da ambiente da sala de aula. (SHULMAN, 1987)

diminuir o grau de incertezas do processo de ensino/aprendizagem, assegurando a regulação da complexidade de situações.

Como as atividades de ensino das técnicas dos fundamentos esportivos apresentam-se rotinizadas, o Prof. Mauro busca atuar de forma a ocupar a sua atenção para outras questões da aula que contribuem para a efetivação ou não de seu sucesso. Ele procura motivar e controlar os alunos, organizando-os nos limites espaciais da sala de aula (um ginásio), cuidar da segurança física deles, motivar mais de perto as meninas, engajando-se na aula por meio de intenso envolvimento físico. Ele se desloca constantemente entre os alunos, e, quando se dirige individualmente a um deles, procura fazê-lo pelo encurtamento da distância física.

Eis seu depoimento, ao ser questionado da intensidade desses deslocamentos:

Exatamente para dar a eles a percepção de que eu estou ali como eles, eu tenho o meu papel, tenho a minha obrigação ali, as minhas funções, mas eu estou no contexto, eu estou com eles na aula. Eu não executo porque tenho uma necessidade de estar com uma percepção mais separada, mas eu faço parte daquele grupo, daquele trabalho. A idéia de estar junto ajuda; pode parecer um pouco paradoxal o que eu vou dizer, mas, além dessa situação que eu coloquei antes que é muito bonita, de movimentação, tem muito aluno que às vezes toma a atitude de malandrar um pouquinho, fica sempre sentado num mesmo ponto, ele não se desloca, ele não participa. Eu acho que reagindo dessa forma eu dou ao aluno quase que a obrigação de participar, porque me movimentando eu o estou vendo o tempo todo. Então eles participam, eles participam sem perceber, sem eu precisar estar chamando a atenção, sem eu precisar estar falando, vamos lá, não morcega não, estar sendo às vezes mais ríspido. Talvez uma falha minha nesta questão seja não contextualizar essa situação; nem sei se seria o caso também, não pensei nisso. Mas é uma didática. (Prof. Mauro)

Primeiro, a estratégia de se deslocar constantemente e de estar próximo aos alunos parece produzir a sensação de que o professor estaria participando da atividade com eles. Isso de alguma forma os motivaria a se envolver nas tarefas propostas nas aulas. O professor acredita que o seu envolvimento corporal durante a atividade se constitui numa ferramenta pedagógica importante para o bom andamento da aula.

Esse docente ainda deixa claro que esse tipo de estratégia possibilitaria não somente motivar os estudantes, mas se constituiria também numa forma de controle disciplinar. Sua presença contribui para corrigir desvios de conduta ou possível perda do controle da sala de aula. Sobre esse fato, Gauthier et al. (1998; 2003) nos mostram que os professores experientes empregam sinais não-verbais (gestos, contato físico com os olhos, proximidade física) com o objetivo de regular

possíveis problemas de comportamento nas aulas. Suas intervenções são, portanto, quase sempre de natureza moderada. As repreensões verbais diretas ou punições são empregadas em último caso.

Ainda sobre essa questão, vale a pena refletirmos sobre a especificidade do espaço físico da sala de aula de EF. Ao observarmos as aulas, pudemos perceber que os professores se encontram muito mais expostos fisicamente, seja pela inexistência de um tablado, seja pela inexistência de obstáculos ao seu deslocamento (mesas, carteiras, armários). Esse ambiente de ensino nos parece ser fator fundamental para que o professor estruture determinado tipo de intervenção pedagógica. Entendemos que não se pode separar o processo de construção das habilidades de gestão da sala de aula e de conteúdos sem que seja levada em conta a especificidade do contexto espacial da sala de aula de EF. Perguntamos ao Prof. Mauro como ele percebe esse ambiente e de que forma isso interfere ou não no andamento da sua ação docente. Vejamos sua resposta:

Para mim uma relação de troca muito grande, de estreitamento de relações com os alunos, grande, é uma quebra de paradigmas forte, porque eles não vêm o professor como aquela pessoa distante. Ajuda-me e muito. Cada dia mais na condição de compreensão, de como poder compreender as pessoas, os alunos principalmente. A exteriorização deles, a reação que eles têm não só corporal, mas de fala, de emanar opinião, de conversar, de discursar é muito mais tranquilo a olhos vistos, você consegue ver com muita clareza. Essa situação da sala de aula de Educação Física possibilita isso mais do que qualquer outra. Aliás, em relação às outras, nenhuma delas tem essa grande premissa que nós temos, daí a grande importância nossa também. (Prof. Mauro)

Nesse relato e em nossas observações, pudemos perceber que esse docente lança mão de forma intencional das possibilidades que o ambiente físico da EF lhe possibilita para aproximar-se dos alunos. Para ele, essa proximidade seria fundamental para conhecer melhor os alunos, analisar mais de perto suas reações, investigar sua personalidade e compreender sua subjetividade.

Essa compreensão é de fundamental importância para que o docente possa participar do processo de formação de seus alunos. Para intervir na formação de valores, no comportamento e na forma como conduzem suas relações humanas, seria preciso, por exemplo, diminuir a distância física para com os alunos. Sentar-se no chão para recebê-los, diminuir a distância em relação a eles, deslocar-se no meio deles são estratégias que contribuem para potencializar ainda mais as facilidades de vivência relacional oferecidas pela organização espacial da sala de

aula da EF. Mauro, portanto, é ao mesmo tempo, em relação a esse contexto espacial, determinante e determinado.

Numa terceira parte da aula, esse docente procura fazer com que os alunos possam praticar o esporte tradicional. Assim, geralmente os alunos dividem os times livremente para que possam iniciar um jogo. Essa é uma oportunidade para que o professor faça uma série de observações, e, ao final da aula, possa levantar questões importantes para avaliação e debate sobre o comportamento dos alunos durante o transcorrer da partida. Aqui a prática esportiva é vista como espaço para vivências que contribuem positivamente para a formação dos alunos. Vejamos a seguir a estratégia metodológica por ele utilizada para atingir esses objetivos:

Depois de terminada essa conversa inicial, Mauro propõe a turma a seguinte tarefa: eles devem dividir os times, os coletes e montar os seus próprios jogos do que eles quisessem, com regras e organização construídas por eles. Diz que não vai interferir em quase nada. Mauro, no entanto, não se ausenta do ambiente de aula e assume uma postura de observador arguto de todos os acontecimentos que vão ocorrer na aula a partir desse momento. Os alunos optam em jogar futsal com as regras oficiais, com times masculinos e femininos separados e com times formados por cinco jogadores em cada lado. Mauro em nenhum momento se opõe a forma como os alunos vão organizando seus jogos. Cumpre o papel de árbitro nas partidas, a pedido dos próprios alunos. Ele não impõe a sua participação como árbitro. Os times divididos são formados com número de jogadores determinado pelas regras oficiais (5x5). Esse docente os ajuda quando eles o requisitam, e esclarece dúvidas, principalmente sobre as regras do futsal. No papel de árbitro, Mauro monta certa encenação, incorporando o papel de um árbitro oficial, sendo, portanto, extremamente rigoroso na aplicação das regras oficiais; é informal na maneira como intervém no jogo, apresenta postura carrancuda e não abre espaço para a discussão sobre o cumprimento das regras. É notório em várias situações o sentimento de desconforto dos alunos ao jogarem futebol dessa maneira. Em determinado momento, ele deixa de assumir o posto de árbitro e permite que os alunos joguem com as suas próprias regras. Até o final dos jogos procedentes, ele apenas observa o andamento dos jogos.

Nessa transcrição do nosso diário de campo, percebemos o Prof. Mauro buscando criar um clima de jogo muito próximo da prática esportiva mais formalizada: com regras oficiais (regras impostas externamente), árbitros (controle externo do jogo), padrões de comportamento mais rígidos (forte controle disciplinar). Ele busca com isso expor os alunos, o mais radicalmente possível, a essa forma de jogar o futebol. Leva-os a sentir a presença de uma ambiência antidemocrática, por demais rígida, característica do esporte institucionalizado. Como se quisesse mostrar a sua incompatibilidade diante do contexto específico

de ensino no qual deve-se garantir não somente a participação efetiva de todos, mas a vivência de experiência de prazer, gratuidade e sociabilidade.

Ao mesmo tempo, esse professor garante aos seus alunos alguns conhecimentos básicos sobre o funcionamento do esporte dito institucionalizado, quando os submete ao convívio de suas regras, da organização disciplinar, dos seus comportamentos e códigos. Parece mostrar a eles que a crítica ao esporte institucionalizado e sua reconstrução passa necessariamente pelo conhecimento das normas e dos códigos de seu funcionamento. No entanto, mais do que conhecer o esporte formal, o professor os leva a experimentar e a sentir o que é jogar futebol dessa forma. O ato de conhecer não se apresenta desvinculado da vivência. O ato de jogar, em si, torna-se um momento reflexivo para os estudantes.

No entanto, para que os alunos pudessem viver de maneira mais intensa a ambiência do clima da prática esportiva formal, ele lança mão de um repertório rico de gestos, expressões faciais, de postura corporal, que contribuem para construir uma encenação²⁴ do que seria o clima de jogo em que os códigos do esporte de rendimento se fazem presentes. Há, portanto, forte engajamento corporal desse docente na materialização do ambiente da prática esportiva formal. Como já havíamos dito, ele atua de forma a estabelecer intenso envolvimento corporal. De todos os professores observados é o que utiliza mais intensamente o corpo, seja pela movimentação, seja pelas expressões e gestos. São, a nosso ver, recursos profissionais fundamentais para o exercício da sua atividade docente. Tal questão indica que professores de Educação Física, em função de um senso prático que reveste o seu contexto de ensino, privilegiam freqüentemente a linguagem corporal: ele organiza sua ação significativa para os alunos mediante posturas, gestos e deslocamentos. As intervenções dos professores podem ser vistas como técnicas corporais, isto quer dizer técnicas postas no jogo de corpo nas relações humanas. (GAL-PETITFAUX, 2003)

²⁴ KUNZ (1996), em seu livro *A transformação didático-pedagógica do esporte*, propõe que o ensino do esporte pode ser ministrado utilizando-se o recurso da encenação. Segundo ele, as encenações pedagógicas do esporte possibilitariam a problematização dos valores, códigos, sentidos e significados usualmente encontrados no contexto social mais amplo, conferindo-lhe, portanto, intencionalidade pedagógica. O Prof. Mauro parece concordar com o autor. No entanto, a nosso ver, ele vai além da proposta de KUNZ quando participa, como um dos protagonistas, dessa teatralização. Ele não apenas proporciona aos alunos espaço à vivência nessa peça, mas participa intensamente dela como um dos seus atores mais importantes.

Após esse momento no qual faz o papel de árbitro, o Prof. Mauro se retira do jogo e deixa que os estudantes joguem sozinhos sem a presença ordenadora do árbitro e das regras oficiais do futsal. Com isso, ele busca oferecer aos alunos a possibilidade do contraponto, ou seja, de um jogo mais informal e aberto à construção coletiva. Mais do que isso, ele visa observar como que os alunos manejam a liberdade de poder tomar as rédeas do jogo. Nesse momento, quando apenas observa, ele colhe uma série de informações sobre o comportamento individual e coletivo dos alunos. Esses dados são registrados para que, ao final da aula, ele possa conduzir um debate com a turma, problematizando determinadas questões que ele entende ser fundamentais para a reflexão dos estudantes.

Como se não bastasse a riqueza das experiências e das reflexões que tal prática possa ter causado à formação dos alunos, esse docente entende ser muito importante discutir, avaliar e debater com os alunos o que foi vivido na aula.

Segue abaixo a transcrição do nosso diário de campo acerca desse momento:

Mauro pede a turma que se reúna ao centro da quadra para avaliação da aula. Novamente os alunos sentam-se no chão da quadra juntamente com o Prof. Mauro colocado na posição também indicada. Ele tenta nesse momento problematizar vários acontecimentos ocorridos durante a aula. Pergunta a turma se a discussão sobre as regras se manifestou de alguma maneira durante a aula. Uma aluna levanta a questão de gênero, dizendo que achou legal a postura dos meninos que modificaram sua maneira de jogar (sendo menos agressivos) em função da presença das meninas na quadra. A partir da fala dessa aluna, Mauro revela que se sentiu muito incomodado com um dos times de meninos que tinha apenas uma menina jogando. Essa menina, segundo suas observações, pouco tocou na bola durante o jogo. Essa mesma aluna diz que não se mobilizou durante o jogo por medo de se machucar e por não querer prejudicar o time dela, já que ela não tinha a menor habilidade para o jogo de futsal. Mauro aproveita a fala dessa aluna e diz que houve certa contradição entre o que foi falado e discutido na aula de hoje com o que aconteceu na prática. Ele diz que muitas vezes incorporamos certas práticas competitivas, mesmo tendo o discurso crítico acerca do direito à participação equânime durante o jogo. Nesse sentido, Mauro lembra que Tânia (aluna excluída no time dos meninos) deveria ter tido a mesma chance de participar do jogo como os demais meninos do seu time. Lembra que no jogo não havia prêmios, não se tinha o objetivo de vencer a qualquer custo, ou seja, não valia nada, pois era uma brincadeira. Ele lembra que essa cultura esportiva manifestou-se na aula quando a turma preferiu utilizar as regras oficiais em detrimento das regras construídas e discutidas coletivamente. Além disso, a turma reivindicou a figura do árbitro e organizou times 5x5 como definido pelas regras oficiais. Mauro chama a atenção para o fato de que “se não há modificação da nossa postura na hora que vamos jogar, não há como mudar nada na sociedade”. Alerta que muito das formas de relações sociais estão presentes na hora de um jogo de futsal.

Essa atitude de avaliar a aula com os alunos, no seu momento final, foi observada por nós como prática corrente no trabalho do Prof. Mauro, que assim se justifica:

Isso já me rendeu um apelido de bispo. Orientar no sentido de reforçar o início, quer dizer, é aquilo mesmo, precisa ter paciência para aquilo ser atingindo, precisa mudar a postura para que a situação modifique também, e eu só consigo fazer isso, entendo que o aluno só vai perceber isso com alguma intervenção minha. Não tirando deles a capacidade de percepção, mas reforçando isso, e talvez não sei se isso seria uma deficiência minha ou não, eu sinto uma necessidade imensa de fazer isso. Eu não consigo conceber a minha aula sem terminá-la dando o fecho. (Prof. Mauro)

Da mesma forma que a Prof. Márcia, Mauro sente enorme necessidade de problematizar, via debate discursivo, o que acontece durante as aulas. É como se a parte reflexiva da aula fosse deixada para esse momento. Sem isso, haveria um vazio pedagógico que poderia minimizar ou diluir a sua importância como docente. Parece ser fundamental elaborar um saber sobre o realizar corporal. Sem esse momento, não haveria ganho reflexivo para a formação dos alunos.

Tudo isso traz marcas muito próprias de ações situadas no contexto de ensino de uma disciplina como a EF. Não há nessas avaliações exames quantitativos, avaliações fechadas e tampouco notas que graduariam o nível de aprendizagem dos alunos. O que existe é o interesse em promover uma revisão do que foi vivido na aula, uma reconstrução da prática e um momento de discussão sobre a vida e as relações sociais que se manifestam no esporte.

Para facilitar o debate e criar um clima aberto à participação dos alunos, esse professor novamente lança mão de uma postura corporal – sentar-se no chão como os alunos –, estabelecendo maior proximidade física com eles, produzindo, a nosso ver, um ambiente de maior confiança para que os estudantes possam se sentir mais confortáveis para expressar sua opinião sobre os fatos acontecidos no ambiente da sala de aula. Ao tomar essa atitude, o Prof. Mauro nos instiga a pensar sobre a presença, na prática pedagógica, de canais não-convencionais de acesso e comunicação operados pelos professores. Nesse “simples” ato, esse docente nos coloca diante da importância da linguagem corporal como uma potente re-significadora das formas de interação entre os agentes escolares.

Nesse momento da aula, Mauro procura questionar com os alunos a relação de submissão que eles tiveram no que diz respeito aos códigos esportivos

estandardizados. Lembra-os que, em função dessa submissão, foram deixadas de lado questões fundamentais que eles mesmos defendem, ou seja, a participação equânime de todos, a abertura à construção coletiva do jogo, a igualdade de direito à participação de meninos e meninas. O docente busca expor os alunos às suas próprias contradições. Ele procura lembrá-los da necessidade de colocar em prática na hora de um jogo de futsal, por exemplo, aquilo que eles acreditam ser valores transformadores da sociedade. Reforça que a prática esportiva seria um espaço aberto para a materialização da vivência dessa autonomia e a transformação de relações humanas desiguais em relações solidárias.

É importante percebermos que o debate com os alunos vai ganhando força porque a forma de exposição do Prof. Mauro não se dá de maneira expositiva. Ele busca trazer os alunos para o debate por meio de perguntas e questões provocadoras. O debate ganha fôlego porque os alunos tornam-se parceiros do professor e alimentam a discussão com outros elementos importantes, como a sensação sobre a aula, a vivência e os olhares. A utilização de perguntas apresenta-se como mecanismo facilitador do debate e da promoção da participação dos alunos. Sobre essa forma de intervenção operada por esse docente, vale lembrar que alguns estudos sobre o trabalho de professores experientes têm mostrado que aqueles que produzem os melhores efeitos sobre a aprendizagem fazem perguntas no intuito de conservar a atenção do grupo, indicando, por exemplo, que todos os alunos podem ser chamados a responder.²⁵

Inferimos que o Prof. Mauro, nessa parte da aula, não trouxe algo muito fechado e esquematizado para a discussão. Ele parece confiar na própria dinâmica da aula, na sua capacidade de improviso e na participação efetiva dos alunos, para oferecer elementos reflexivos importantes para a problematização dos acontecimentos ocorridos na aula.²⁶

²⁵ Algumas pesquisas sobre o trabalho de professores experientes têm mostrado que o emprego de técnicas eficazes de questionamento oral aparece como um indicador de que os alunos terão um empenho positivo nas atividades de ensino. (SHULMAN, 1987; GAUTHIER et al., 1998, 2003)

²⁶ Sobre a parceria com os estudantes, PERRENOUD (2001) lembra que o próprio professor precisa de parceiros à altura para progredir em sua aula. Paradoxalmente, quanto mais uma atividade coletiva for ambiciosa, mais ela dependerá que os alunos estejam à vontade no âmbito da comunicação. Acreditamos que o debate ocorrido nessa aula aconteceu de maneira rica, uma vez que o professor tinha diante de si o que PERRENOUD chama de *parceiros à altura*. Era uma turma de alunos do terceiro ano do ensino médio, com idade entre 17 e 18 anos, dotados de grau de maturidade maior, pertencentes a uma escola pública de excelente qualidade.

Os fatos acontecidos na aula se constituíram em referências enriquecedoras do debate e do aprofundamento da reflexão sobre as questões relacionadas à construção coletiva das regras (formais versus informais), as relações coletivas, a relação de gênero, a aula como espaço de cidadania, o esporte como fenômeno social, dentre outros. A própria aula torna-se conteúdo de ensino. Reforça-se aquilo que já havíamos comentado, isto é, a aula de EF traz consigo o importantíssimo sentido do imediato.

Ainda sobre a maneira como esse docente conduz suas avaliações, pudemos perceber que ele utiliza o recurso de registros escritos como mais uma forma de monitorar o andamento do processo de ensino-aprendizagem. Ele se vale de relatórios semestrais, de pequenos questionários em que os discentes são questionados sobre o andamento do curso, das aulas e sobre o comportamento do professor. Ele assim se expressa:

O principal motivo é de um retorno, de uma avaliação em que eu possa perceber se aquilo que eu estou concebendo na Educação Física no contexto dessa turma está sendo atingido. Às vezes o registro escrito é manifestado por pessoas que naquele momento não quiseram, não tiveram coragem de participar, têm outros problemas, então você passa a ter mais um instrumento de participação, porque o outro momento e que ainda não foi, pelo menos com você ainda não, você ainda não percebeu, é chegar aos meninos com o resultado daquilo que eles escreveram, no sentido de dizer, olha, você nunca colocou isso aqui para mim, por quê? Mauro, mas eu tinha vergonha. (Prof. Mauro)

Percebermos que, além de monitorar o percurso do processo de aprendizagem dos alunos, as avaliações escritas têm função importante de interação com os discentes. Tal fato vem reforçar a tese de que, para os professores de EF, as interações humanas não ocupam lugar secundário ou periférico no seu trabalho: elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, a nosso ver, a própria natureza de sua pedagogia. As avaliações escritas, aqui, são utilizadas também como forma de fazer com que os alunos que não têm coragem de se manifestar publicamente o façam de modo mais privado no registro escrito. Com isso, elas criam outro canal de comunicação, a fim de colher mais informações não somente de um estudante em particular, mas também de um grupo, quanto à disposição, receptividade e química interpessoal. O Prof. Leandro não nos deixa esquecer de que o ensino é uma atividade humana, um trabalho interativo, ou seja, um trabalho baseado na interação entre pessoas, e que ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, visando atingir

determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização. (TARDIF, 2002d)

Dando seqüência às análises, veremos algumas aulas do Prof. Leandro no primeiro bimestre do ano letivo, nas quais ele prioriza o conteúdo futebol. Abaixo, a transcrição do nosso diário de campo de uma dessas aulas:

A aula começa com uma atividade combinada com a turma na aula anterior. Essa tarefa é a seguinte: as meninas procurariam informações sobre a história do futsal e os meninos sobre as regras do futsal. Como as meninas não conseguiram se organizar para tal tarefa, Leandro faz esse papel e começa a falar sobre a história do futsal, sua origem, o desenvolvimento de suas regras, dentre outras informações. Nessa explanação, Leandro procura discutir com os alunos determinadas dimensões da relação de gênero presentes no jogo, como, por exemplo, a não participação das mulheres em jogos de futebol. Durante essa fala, Leandro possibilita e incentiva a todo o momento os alunos a falar e a emitir sua opinião. Após a fala do professor sobre a história do futsal, um dos alunos apresenta à turma a tarefa combinada na aula anterior. Esse aluno trouxe uma pesquisa sobre as regras oficiais do futsal. Durante a apresentação, Leandro intervém tentando discutir as nuances das regras e da utilização delas no cotidiano de lazer dos alunos.

Nesse momento da aula, o Prof. Leandro tenta garantir aos alunos alguns conhecimentos sobre o surgimento e a evolução histórica do futebol de salão e conhecimentos básicos sobre as regras desse esporte.²⁷ O interessante é que a sua fala é interrompida sempre com alguma pergunta destinada aos alunos. Essas questões de acompanhamento buscam mobilizar os alunos para participar do debate e mantê-los atentos sobre a discussão do tema da aula. O que transparece em nossas observações é que o professor demonstra certa dificuldade em desenvolver o tema de forma oral. Talvez em função disso, ele lance mão das perguntas como forma de motivar a sua exposição. Com isso, abre espaço para improvisações provenientes das contribuições dos alunos. Como não houve participação efetiva por parte dos alunos, o debate ficou comprometido e a reflexão sobre o tema da evolução das regras desse esporte, empobrecida. Parece-me que o professor conta com os alunos como parceiros que potencializariam a riqueza reflexiva da aula.

²⁷ Verificamos que a atitude do Prof. Leandro, ao abordar o ensino do esporte contextualizando a sua trajetória de evolução histórica, pode ser atribuída em parte pelo estudo efetuado pelos professores da coordenação de EF do CEFET-OP do livro *Coletivo de autores: metodologia de ensino de educação física para o primeiro e segundo graus*, quando do processo de construção do planejamento de ensino ainda no ano de 1998. Entre as propostas contidas nessa publicação, apregoa-se a necessidade de se ensinar os aspectos históricos que envolvem a prática esportiva em nossa sociedade.

Em relação aos demais professores, os ritos iniciais da aula não são destinados a motivar a própria aula ou a promover algum tipo de preparação fisiológica para as atividades procedentes. Diferentemente dos outros professores, esses momentos não se apresentam rotinizados e marcadamente definidos para determinada tarefa. Essa parte é usada para um debate sobre o tema selecionado ou para explicar os objetivos da aula ou mesmo para ocupar o tema proposto para a classe.

No segundo momento dessa mesma aula, passa-se para a organização de pequenos jogos de futebol. Abaixo, o relato dessa atividade:

Leandro divide a turma em dois grupos mistos e propõe que os grupos construam pequenos jogos de futebol. Para isso, disponibiliza algum material, como massas, cordas e bolas de diversos tipos. Leandro se ausenta momentaneamente do ginásio para buscar o material da aula e deixa os alunos discutindo sozinhos sobre a construção dos jogos. Ao voltar, ele observa o trabalho de discussão dos alunos, e circula, vai a cada grupo para observar mais de perto. Durante mais ou menos 15 minutos, Leandro praticamente não intervém nos trabalhos de grupo e restringi-se apenas a observar. Entre atividade de discussão sobre a história do futsal e suas regras mais a atividade em grupo de construção de pequenos jogos de futsal, gastou-se mais ou menos 40 minutos. Após esse período, um aluno de cada grupo apresenta-se e diante de toda a turma mostra o jogo construído pelo seu grupo. Leandro ouve atentamente e com paciência a explicação do jogo a cargo de cada grupo. O grupo por alguns minutos apresenta o seu jogo, explicando discursivamente e, posteriormente, jogando para toda a turma ver. Leandro, ao observar o jogo, aponta questões sobre conflitos e dificuldades de compreensão que o próprio grupo teve ao colocar em prática a construção do seu jogo.

O Prof. Leandro procura dar oportunidade para que os alunos construam minijogos de futebol, totalmente diferentes da prática esportiva mais formalizada. Com isso, ele parece mostrar que eles têm no desenvolvimento de suas práticas esportivas fora da escola uma margem infinita para recriar a forma como esse jogo vai ocorrer. Transparece nessa atividade que o professor deseja que os alunos incorporem o entendimento que essa prática social, o esporte, deva ser construída coletivamente, com o grau de autonomia necessária e em consonância com os objetivos e desejos de cada grupo social.

Não é despropositado, portanto, o fato de o Prof. Leandro trazer para a aula determinados objetos a ser incorporados aos minijogos de futebol, objetos estes que não pertencem à prática esportiva tida como tradicional. Além disso, aparece como fundamental a intervenção na reorganização dos espaços destinados ao jogo. Ensinar, aqui consiste em parte em agenciar uma cena de trabalho e compor com

ela para transmitir saberes. Cada tipo de organização social e material oferece uma interface particular entre os alunos e o ensino (DURAND, 1996). Assim como no trabalho da Prof^a. Márcia, na EF em particular os espaços e a organização do material têm lugar importante: eles contribuem com a atividade de aprendizagem dos alunos e do professor, que os utiliza de maneira a atender suas intenções educativas.²⁸

Os nossos depoentes mostraram ser fundamental intervir na organização do espaço físico da sala de aula, em especial os professores Leandro e Márcia. Essa intervenção contribui para organizar a atividade de aprendizagem dos alunos. Essa aula do Prof. Leandro era realizada num ginásio onde existia uma quadra com as marcações oficiais do basquete; no entanto, o tema da aula era o futebol. Além disso, foi dada aos alunos ampla liberdade para definir os limites espaciais de seus minijogos. Esse professor parece entender que os alunos teriam melhor percepção de sua autonomia diante da prática esportiva, recriando-a em função de suas próprias necessidades e interesses, se fosse dada a eles a liberdade para intervir nos limites espaciais do jogo.

Durante mais de 20 minutos, o Prof. Leandro resume-se a observar as tarefas e os alunos. Esse tempo de observação se constitui num elemento fundamental para que esse docente possa organizar a sua intervenção na própria aula e no desenvolvimento do trabalho durante o ano. O tempo para observação não é tempo perdido e sim um tempo precioso para o Prof. Leandro:

Olha, eu procuro observar de uma maneira bem ampla tudo que está ocorrendo. Então eu tento observar todas as situações possíveis, diretamente ligadas à aula, ou não. E dali também pode surgir um grande momento para uma discussão. Tipo assim, questões internas da escola, questões afetivas do aluno, problemas. Relações entre eles, problema de “panelas” que há. (Prof. Leandro)

São nessas ocasiões que o professor busca conhecer melhor a personalidade dos alunos, identificar a diferença entre eles, a configuração de conflitos entre grupos (as famosas “panelas”), enfim, elementos do contexto de ensino que são importantes para a organização de sua intervenção pedagógica e também definidores do papel educativo da EF e de seus professores. Isso porque é importante para o professor que as relações interpessoais dos alunos dentro da

²⁸ É importante lembrarmos que a prática de se introduzir determinados objetos na aula foi também verificada no trabalho desenvolvido por QUEIROZ (2002) no seu estudo sobre as práticas

classe sejam carregadas de solidariedade e afetividade. Ele entende ser sua função fazer com que a turma cresça no âmbito das relações humanas. A observação, portanto, pode ser considerada como forma de interagir mais intensamente com os alunos.

Nesses momentos nos quais o Prof. Leandro busca se deslocar entre os alunos e observar o trabalho por eles desenvolvido, ou mesmo nas ocasiões em que os alunos estão esperando a vez para entrar na quadra para jogar algum tipo de esporte, ou ainda quando se direciona aos alunos que não se motivaram a participar da aula, pudemos perceber que o professor lança mão de interessante estratégia de interação com os alunos. Vejamos:

Os grupos se dividem e Leandro desloca-se de grupo em grupo, observando o trabalho deles e também ajudando com idéias e perguntas. Leandro mostra-se próximo dos alunos, puxa conversa com aqueles não muito envolvidos na atividade. Esses assuntos permeiam o contexto de vida dos discentes, ou seja, conversa sobre butecos, shows, música, etc.

Com essas estratégias, o Prof. Leandro busca utilizar os interstícios da própria aula para colher o maior número de informações sobre seus alunos. Para isso, ele tenta diminuir a distância formal entre ele e os estudantes, buscando “apenas” conversar assuntos “aleatórios” sobre a vida cotidiana deles dentro e fora da escola. Veja a explicação do professor em relação a essa sua prática:

Eu tenho para mim que o aluno tem percepção de que nós somos todos iguais ali, guardando aquele limite, “iguais”, eu sou professor e eles são alunos. Com a proximidade, eu acho que eles se sentem mais à vontade. É, por qualquer “borracha” que quem quer que seja vá falar eu ouço, porque ali dá para a gente pegar, tem sempre alguma coisa boa. Tem que saber ouvir mesmo. (Prof. Leandro)

Ter maior informação sobre os alunos, conhecê-los melhor aparece como fundamental para o alcance do empreendimento educativo a ser atingido pelo professor. Mais do que isso, esse tipo de contato informal possibilitaria uma relação de confiança e proximidade com os alunos, o que facilitaria a observação e a análise do comportamento e das atitudes demonstradas por eles, assim como rica troca de informações sobre a vida deles. Tais informações parecem ser importantes para que o professor saiba melhor quem são na realidade esses sujeitos sociais.

Perrenoud (2001), ao desenvolver as suas reflexões sobre os 11 dilemas da comunicação na sala de aula, revela-nos que seria importante que os professores pudessem aprender a reger sobre as questões da vida cotidiana, como desemprego, dinheiro, racismo, moradia, brigas, violência, lazer, trabalho, consumo; tudo isso significa revelar modos de vida, valores, às vezes desvios ou falhas, isto é, significa falar sobre o que come, ao que se assiste, o que se faz, o que se diz em família. Muitas vezes, o professor fica sabendo mais do que gostaria. Essas informações sobre alunos são, portanto, fundamentais para diminuir o grau de incerteza e insegurança presentes no processo de ensino-aprendizagem. Como o ensino possui um núcleo interativo fundamental, a qualidade do relacionamento pedagógico e humano que esse estabelece entre os professores e os alunos depende, entre outras coisas, do conhecimento mútuo.

As formas de interagir com os alunos produzidas pelo Prof. Leandro, como a utilização do conteúdo jogos e recreação como caminho de acesso aos alunos, levadas a efeito também pelos docentes Mauro e Márcia, podem ser definidas como *tecnologia de interação humana* (TARDIF, 2002). Isso porque, parte significativa do ato de ensinar objetiva desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização. Essas estratégias de interação constituem o núcleo e, por essa razão, determinam a própria natureza da pedagogia. Para os professores de EF, a dimensão interativa é central porque eles partem do pressuposto – e a escola também – de que a especificidade de sua intervenção pedagógica na escola visa atuar na conformação da sensibilidade dos alunos. Para isso, é fundamental que eles consigam ter maior acesso à subjetividade dos estudantes, estabelecendo com eles relação de maior confiança, proximidade e afetividade.

Dando sequência à temporada de futebol, pudemos ver o Prof. Leandro organizar um torneio com a mesma turma já analisada. Esse torneio foi ordenado em três partes: na primeira, o professor trabalhou com os alunos algumas informações sobre regras dessa modalidade esportiva, alguns mecanismos, como, por exemplo, o preenchimento de súmulas dos jogos e as diferenças entre o que seria um torneio e um campeonato. Munidos dessas informações, passou-se para a segunda etapa da organização do campeonato. O Prof. Leandro entregou aos

alunos um questionário que objetivava constituir as características da competição, com questões sobre a opção *entre um torneio e um campeonato, o regulamento do torneio, a tabela, os times, algumas regras básicas*.

Os dois grupos deveriam, assim, organizar-se separadamente para responder às perguntas do questionário, e, posteriormente, apresentá-las à turma para discussão. O Prof. Leandro, nesse momento da leitura dos questionários, contribui com algumas sugestões e levanta algumas questões que não haviam ficado claras e esclarece algumas dúvidas dos alunos. Ele busca, com isso, garantir a eles a exposição de suas propostas, colocando-as em discussão.

Para melhor organização dos torneios, foram feitas pelos próprios alunos duas comissões organizadoras: uma do torneio das meninas e outra do torneio dos meninos. Elas ajudariam na organização dos jogos (escrita e leitura da súmula, distribuição de coletes, responsabilidade pelas bolas que caíam atrás dos alambreados da quadra, organização do material após o término da aula). Ao propor que parte da organização do torneio ficaria sob a responsabilidade dos estudantes, Leandro busca garantir experiências formativas que ele entende ser importantes para o processo de formação deles, como, por exemplo, o sentido da cooperação e da co-responsabilidade.

Há que se destacar que a postura e a iniciativa desse docente em aulas anteriores foram fundamentais para que os alunos pudessem construir seus respectivos regulamentos. Foram garantidos a eles vários conhecimentos sobre regras, estrutura organizativa do esporte e formas diferenciadas de jogar futebol. Com esses conhecimentos, os discentes tiveram autonomia para construir seus próprios torneios; assim eles não partiriam do nada.

Após esse momento de organização, passou-se à terceira etapa, ou seja, a realização dos jogos. Seguem algumas transcrições do nosso diário de campo:

Enquanto Leandro disponibiliza o material a ser utilizado no campeonato (bolas, coletes, súmula), os alunos ficam na quadra se organizando. Leandro assume o papel de árbitro. Antes de iniciar o jogo, Leandro combina algumas regras que farão parte do jogo com os meninos (falta, faltas coletivas, lateral, escanteio). Enquanto o jogo rola, as meninas continuam inseridas em outro espaço, discutindo o regulamento do seu torneio. No transcorrer do jogo, posso perceber que não houve muita rigidez no trato com as regras (lateral, faltas, tiro de meta). Somente algumas regras foram priorizadas. Durante o jogo, Leandro vai questionando os alunos sobre algumas dúvidas que surgiram sobre as regras e sobre o regulamento. Ao final do último jogo, um aluno acaba se irritando com a arbitragem feita por Leandro e com o resultado do jogo, já que o seu time havia

perdido. Ele sai da quadra muito nervoso, joga o colete no chão e sai falando palavrões. Leandro nota a atitude de exaltação do aluno; no entanto, percebe também que aquele não era o momento de discutir com ele, pois estava muito nervoso. Disse-me depois que na próxima aula retomaria esse acontecimento com a turma.

Podemos perceber que, nessa transcrição, o professor busca abrir espaço para a construção de um jogo de futebol que possa incorporar a decisão do coletivo. Apesar de ocupar a posição de árbitro, a pedido dos próprios alunos, a sua intervenção não se dá de maneira fechada e rígida. Ele busca abrir espaço para o esclarecimento de dúvidas que foram surgindo. Procura tomar uma posição mais de mediador do que de árbitro e, ainda, partilhar com os alunos as decisões sobre os acontecimentos ocorridos no jogo.

Mediante o conflito com o aluno por causa da discordância em relação à arbitragem, esse professor procura não entrar em confronto direto com ele e percebe que aquele não era o momento ideal para intervir, já que o aluno demonstrava enorme irritação. Preferiu na aula seguinte retornar ao acontecido, colocando o problema em discussão com toda a turma, de forma a não personalizar o fato. Intervém sem utilizar repreensões ou punições disciplinares mais diretas e duras.

Essas atitudes retratam de alguma forma uma das habilidades docentes mais admiráveis por nós verificadas durante todo o transcorrer da pesquisa. Em nenhum momento, houve qualquer tipo de ato disciplinar mais duro cometido pelos três de nossos docentes, seja de exclusão de algum aluno da sala de aula, seja de punição mais direta a determinado aluno. Os professores demonstraram grande abertura e tranquilidade para lidar com problemas disciplinares ocorridos nas aulas. Sempre buscaram o caminho da negociação e do diálogo, mostrando muitas vezes alto grau de paciência e tolerância às atitudes não muito convenientes de alguns deles.²⁹

Cremos que tal habilidade possa ser fruto de um contexto de ensino no qual existem maiores possibilidades para a fala, para a interação, para a elevação do tom de voz, para a conversa, para o deslocamento físico, para a ocupação menos formal do espaço e para uma tolerância maior ao ruído. Essas vivências

não são esporádicas. Ao contrário, são partes constitutivas das aulas de EF. Sobre essa particularidade das aulas de EF, Durand (1996) nos lembra que as modalidades de ordem, de regras e de vida coletiva não são as mesmas segundo os professores e as diferentes matérias.

Como vimos no capítulo anterior, os professores de EF entendem que as suas aulas têm de caracterizar-se pela intensidade das relações interpessoais, pelo seu caráter mais gratuito e por ser um espaço de aprendizagem menos tenso. Essas representações construídas por esses professores contribuem, a nosso ver, para que eles busquem formas mais negociadas de intervir quando um ato de indisciplina vem à tona.

Ainda sobre os jogos, vale a pena registrar como se deu a intervenção do Prof. Leandro naquele do torneio das meninas:

Leandro nesse momento observa atentamente o jogo das meninas e dá algumas orientações sobre dúvidas em relação às regras, e participa incentivando-as. As alunas se dirigem à quadra e, assim como no campeonato masculino, há uma comissão organizadora do torneio que fica por conta de fazer as súmulas, a tabela, o controle do tempo dos jogos e o cumprimento do regulamento. O interessante é que no campeonato das meninas os times têm seis jogadores e os goleiros são meninos. Leandro em nenhum momento interfere nas escolhas das meninas. Pelo contrário, ele incentiva a iniciativa delas, e se mostra muito atento ao jogo, manifestando-se sensível às dificuldades demonstradas por elas para jogar futebol. Nesse sentido, fica especialmente cuidadoso ao cansaço físico delas por causa do esforço no jogo. Os intervalos são medidos pela necessidade de recuperação física das meninas. Juntamente com essa preocupação, Leandro incentiva e motiva as meninas a participarem, elogia suas jogadas, esclarece dúvidas sobre regras; enfim, mostra-se atento às especificidades do jogo praticado por meninas. Durante o andamento do torneio feminino, houve uma solicitação de uma delas de modificação do regulamento para que assim houvesse a possibilidade da realização de uma final (o regulamento inicial do torneio das meninas era por pontos corridos e, portanto, não haveria final). Leandro, percebendo o crescimento da motivação das alunas no transcorrer do torneio, concordou, mas disse que a mudança só ocorreria se todas as alunas assentissem também, o que aconteceu. Com isso, o último jogo da aula ficou cheio de motivação e emoção. Os meninos, que já haviam parado de jogar futsal em outra quadra, também se envolveram com os jogos das meninas e do lado de fora começaram a incentivá-las e a fazer o papel do que seria uma torcida. Leandro também parece ter ganhado um banho de motivação, incentivando as meninas e participando ainda mais da alegria delas. Cabe lembrar que a aluna que havia conversado com Leandro antes de começar a aula participou efetivamente dos jogos, sendo a autora de alguns gols. Ela saiu da aula muito alegre, pois não havia sentido nada no joelho.

²⁹ GAUTHIER et al. (1998, 2003), ao analisarem pesquisas americanas e canadenses sobre as características de professores eficientes, mostram que os professores competentes só recorrem a punições em último caso, e elas são sempre de natureza moderada.

Essa maior atenção dada pelo Prof. Leandro às meninas nos pareceu ter relação com a necessidade de maior cuidado com a integridade física delas. Pudemos observar que elas, de maneira mais precoce, expressavam cansaço. Essa era uma dimensão importante a ser levada em conta por esse professor. Assim, ele controlava os intervalos dos jogos, mais pela necessidade de recuperação física das meninas do que pelo tempo predeterminado. Atentamos para o fato de que o cuidado com a segurança física dos estudantes tornava-se, a nosso ver, elemento importante no processo de desenvolvimento de uma atitude de maior sensibilidade para com os alunos.

Podemos também perceber que, em função do crescimento da motivação da aula e da participação das meninas no próprio torneio, o Prof. Leandro acata a sugestão delas quanto à modificação do regulamento. Esse docente, ao priorizar o prazer, a alegria e o envolvimento, aceita a sugestão, percebendo que tal modificação poderia acarretar ganho motivacional importante. Ele demonstra, com isso, abertura ao contexto imediato das relações.

É interessante percebermos que esse ambiente é capaz de trazer à quadra uma aluna que havia muito não freqüentava as aulas de EF, em função de uma lesão no joelho. O docente procura, numa conversa individual, motivá-la, uma vez que ela mesma estava desejosa de participar; porém, demonstrava certa insegurança. A postura de acolhida do Prof. Leandro, assim como o clima de gratuidade e alegria da aula, produziu as condições adequadas para que ela pudesse participar normalmente.

Ao final da aula, Leandro mostrou sua satisfação por ter conseguido que essa aluna participasse da aula de maneira efetiva. Tal fato parece indicar que esse tipo de conquista, na qual é exigido dos docentes a mobilização de recursos afetivos, dialogais e relacionais, coloca em evidência do que seria para os professores de EF parte significativa de sua própria capacidade de ensinar e de atingir um bom desempenho na sua profissão.

Sobre esses fatos, podemos dizer que a forma como o Prof. Leandro conduz o seu trabalho ordena-se mais diretamente em função de um princípio a que Hargreaves (1998) chama de tempo policrônico. No âmbito dos quadros temporais policrônicos, existe enorme sensibilidade para o contexto, para com as implicações e complicações das circunstâncias e dos envolvimento imediatos. Ele

se orienta mais para as pessoas do que para as tarefas. No entanto, o autor ainda aponta que o tempo policrônico encontra-se mais usualmente entre as mulheres do que entre os homens. Podemos verificar, nos dados já relatados, que essa afirmação não deve ser refutada, mas sim relativizada.

Essa postura cuidadosa e afetuosa com a estudante parece-nos uma habilidade pedagógica de fundamental importância para a sua prática profissional. Como bem define o Prof. Leandro, sobre os princípios ordenadores do seu trabalho, “a questão do relacionamento, a questão da afetividade é bem aberta. A proximidade das relações é tudo. Eu não abro mão disso, de jeito nenhum”. Sobre essa questão, Tardif et al. (1999) afirmam que boa parte do trabalho dos professores repousa sobre os afetos, a capacidade não somente de pensar os alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, suas crenças, suas alegrias, seus bloqueios afetivos. A capacidade de interagir e de se relacionar com os alunos aparece como imprescindível para que o Prof. Leandro possa perceber os seus alunos para além da dimensão epistêmica.

Em todo o processo, prioriza-se um repertório instrucional rico em abordagens e estratégias de ensino que visam reformular o conteúdo em função dos interesses e das necessidades dos alunos e do próprio professor. O Prof. Leandro utiliza uma variedade de formas de aprendizado cooperativo, ensino recíproco, de avaliações no percurso da aprendizagem, do debate como forma de conquista, do consenso, do aprendizado pela descoberta e de produção de textos escritos e orais.

Ele ainda busca construir um processo de ensino-aprendizagem no qual sejam evitadas situações em que os estudantes se submetam a avaliações comparativas e/ou desvalorizáveis de seu trabalho. Mesmo havendo a vivência da competição, essa não se apresenta como central na forma como o torneio foi conduzido. Busca-se reconstruir a prática esportiva na aula, introduzindo outros elementos centrais: a participação, a construção coletiva das regras, a integração da turma, a cooperação na organização do torneio e o sentimento de prazer e alegria ao participar da atividade.

Compreendemos que a opção de trabalhar o futebol pela via da organização de um torneio deu-se em função do profundo conhecimento que o Prof. Leandro adquiriu, seja na experiência como membro da Secretaria de

Esportes e Lazer no início de sua carreira no Norte do País, seja pelo importante cargo que ele ocupava na Liga de Futebol Amador de Ouro Preto, quando a pesquisa foi realizada. Nesses locais de trabalho, esse docente arregimentou conhecimento e experiência sobre a parte organizativa do esporte, o que o ajudaram a ter maior segurança no tratamento da prática de ensino do futebol.³⁰

Concomitantemente às aulas curriculares normais de EF, o Prof. Leandro apresentou à escola proposta de disciplina eletiva dentro dos moldes definidos pelas novas diretrizes curriculares do ensino médio.³¹ Intitulada de “Recreação e Brincadeiras Populares”, essa disciplina tinha como objetivo central *rebuscar as brincadeiras populares de forma a introduzir os atores sociais nelas envolvidos no universo da cultura do movimento humano, de maneira que eles possam agir de forma autônoma e crítica*.

Talvez seja importante sublinhar que, nas aulas de EF curriculares normais, o conteúdo jogos e recreação foi pouco utilizado pelo Prof. Leandro. Apesar de reconhecer a sua importância, ele encontrava por parte dos alunos enorme resistência, em função de que, para eles, a aula de EF era sinônimo de esporte. Essa resistência dos alunos era motivo de certa frustração profissional, uma vez que o professor entendia que esse tema da cultura corporal de movimento é detentor de importantes conteúdos formativos. Além disso, ele demonstrava grande afinidade e prazer ao trabalhar com o tema.

Era unânime entre os professores de EF o reconhecimento de que, da coordenação, o Prof. Leandro era o que detinha mais conhecimento e habilidade para o trato com esse conteúdo; até o próprio docente reconhecia essa sua habilidade. No relato seguinte, fica mais ou menos claro esse auto-reconhecimento: “Eu já pensei, a gente tem que ser uma macaca de auditório pedagógico. Então, faz parte do show, tem que ter isso aí. Às vezes, a gente é elogiado por esse lado da gente” (Prof. Leandro). O trabalho com as brincadeiras se constitui um espaço importante para a exposição de suas competências

³⁰ Parece-nos que, quanto mais rica e diversificadas forem às experiências com determinado conteúdo, mais seguro e criativo o professor se mostrará no trato do conhecimento e na transformação desse num saber que possa ser inteligível e assimilável pelos alunos. Como bem lembra SHULMAN (1986), “aqueles que sabem fazem; aqueles que compreendem ensinam”.

³¹ De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, é facultado às escolas o direito de remanejar 25% das disciplinas do currículo. Cada escola pode introduzir disciplinas

pedagógicas. No relato de uma das aulas dessa disciplina, pudemos ver como essas habilidades se afluam:

O Prof. Leandro inicia os trabalhos com as brincadeiras, utilizando uma corda bem comprida. Desenvolve com os alunos várias brincadeiras diferentes com a mesma corda. Leva-os para o círculo e propõe uma atividade de pula-corda em círculo, e depois propõe outras variações de brincadeiras com esse material. Os alunos que inicialmente mostravam-se resistentes à brincadeira manifestam agora bastante motivação. Durante essa atividade, ele demonstra enorme capacidade de improvisação, mistura-se no meio dos alunos sem perder o domínio do espaço, estabelece vários vias de comunicação com eles (gestos, assovios, gritos de incentivo, toques), tudo isso misturado a um refinado senso de humor. Em vários momentos, ele sorri abertamente junto aos estudantes. Essa presença humorada o ajuda muito a desenvolver essas atividades com os alunos. Ele consegue se aproximar deles, criando um clima de informalidade e gratuidade que estimula a turma a vivenciar as brincadeiras propostas. Após a atividade com as cordas, o Prof. Leandro propõe como última atividade uma brincadeira chamada “Carniça”. Nela, ele manifesta mais contundentemente sua capacidade de improvisação, de comunicação e de condução de um trabalho mais lúdico com os alunos.

Pelo fato de o docente participar da atividade com os alunos e brincar como se fosse um deles, esses alunos parecem sentir-se mais à vontade ou menos “ridículos” nesse tipo de brincadeira com cordas. Entendemos que o engajamento corporal do professor, produz uma sensação de igualdade que contribui para aumentar a motivação.

Além disso, o bom-humor do Prof. Leandro, com suas gozações, com os apelidos dados aos alunos, abrem caminho para a relação entre professor-aluno mais próxima. Indagado sobre em que aspecto essa sua postura é importante para o desenvolvimento do trabalho, ele nos responde:

Como eu vou pedir certas ações, que eles liberem o corporal, se eu não... É para facilitar o desenvolvimento daquilo que eu estou propondo, das atividades e tal. Eu não tenho aquela formalidade. E eu procuro o máximo me inteirar. Porque isso aí vai culminar justamente naquela troca. O aluno vai ter mais facilidade de chegar para mim e abrir certas situações e não vai ter aquela, ô como é que eu vou falar com o cara; não, chega e fala rasgado. Isso dá a abertura. Fica mais próximo de mim. (Prof. Leandro)

Também, o próprio trabalho com o tema jogos e brincadeiras acaba possibilitando maiores chances para situações engraçadas, inesperadas e que exigem dos alunos envolvimento mais coletivo. Ou seja, o próprio conteúdo com suas marcas singulares ajudam o professor a implementar um jogo de interações

que estejam afinadas com os interesses e as necessidades locais dos alunos e do projeto político-pedagógico definido por cada estabelecimento de ensino.

humanas que possibilitaria uma relação interpessoal mais intensa, tanto entre os alunos como entre alunos e professores, e também o alcance de determinados objetivos traçados pelo docente.

No entanto, no programa dessa disciplina entregue aos setores de coordenação pedagógica da escola para avaliação e posterior aprovação, definiam-se algumas características que a diferenciava das aulas de EF curriculares. Essa diferenciação se explicita em dois aspectos: *as atividades nela desenvolvidas teriam um cunho teórico-prático com aulas expositivas e a realização de provas e trabalhos independentes e investigativos*. Portanto, ela se singularizava por operar sua avaliação por meio de notas, médias de aprovação, provas e trabalhos escritos, aulas expositivas, leituras e interpretação de textos, utilizando recursos didáticos, como retroprojektor e quadro-negro. Além disso, boa parte das aulas foi desenvolvida em ambiente fechado, isto é, na sala de ginástica pertencente à própria coordenação de EF.

Apesar dos condicionamentos impostos à organização da disciplina, que exigiam do Prof. Leandro o cumprimento de certas obrigações inexistentes no âmbito do ensino da EF curricular, vimos esse docente intercambiando para essa disciplina determinadas estratégias pedagógicas utilizadas nas aulas curriculares de EF.

Como vimos na caracterização da organização dessa disciplina, o Prof. Leandro definiu que lançaria mão de leitura de textos, trabalhos escritos, resumos de textos, com o objetivo de se encaixar às normas de avaliação tipicamente escolares, já que todas as disciplinas eletivas estavam presas à forma de avaliação corrente na escola: nota e média mínima para aprovação.

Apesar desses limites, observamos esse docente à procura de preservar parte das estratégias de ensino utilizadas nas aulas de EF curriculares. No nosso diário de campo, identificamos algumas intermediações:

Estamos reunidos na sala de ginástica do setor da EF, não muito grande, mas que contém alguns aparelhos de ginástica artística e acrobática. No entanto, esses aparelhos ficam encostados nos cantos da sala que tem um bom espaço sem qualquer objeto ou obstáculo. Nessa sala é que o Prof. Leandro desenvolve suas aulas “teóricas”. Como sempre os alunos chegam e ocupam seus lugares de maneira mais informal possível, eles vão direto aos colchões disponíveis na sala, deitam-se numa posição que os deixa mais próximos uns dos outros. Em nenhum momento, há qualquer reprovação desse docente em relação a essa atitude dos alunos. Na aula de hoje, ele procura dar continuidade à discussão do tema da

brincadeira. Ele tenta basicamente discutir o conceito de brincadeira como produção cultural. Para isso, utiliza de artigos do livro de Nelson Marcelino³² – “Estudos do Lazer” – “Crianças: o direito à alegria” e “A preservação dos jogos e brinquedos”. Depois de entregar uma cópia dos textos aos alunos, ele pede que eles se dividam em dois grupos. Cada grupo ficaria com um texto diferente. Ele ainda solicita aos alunos que façam uma leitura dos textos e, posteriormente, respondam a duas questões que vão ser colocadas em debate na turma e também um resumo escrito sobre o texto. Durante o trabalho dos alunos, o Prof. Leandro permanece em silêncio, deslocando-se entre eles e observando o desenvolvimento do trabalho. Os grupos parecem estar bastante envolvidos na atividade, procurando discutir e conversar sobre o tema. Produz-se um espaço rico de interações e contato entre todos. Cada grupo teve que registrar as questões para a discussão numa lâmina de retroprojektor. Essas respostas foram projetadas pelo relator de cada grupo, a fim de que toda a turma pudesse ver claramente as questões elaboradas pelo grupo. Durante toda a atividade de grupo, os alunos permaneceram deitados nos colchões da maneira mais informal possível, e foi nessa posição que construíram os seus textos e suas questões. Após o término do trabalho, o relator de cada grupo coloca as lâminas com as perguntas no retroprojektor e dirige a questão para a turma. Essa estratégia consegue despertar a atenção dos alunos e que eles participem do debate. Valendo-se das questões colocadas pelos alunos, o Prof. Leandro interage, incrementando o debate com outras perguntas, motivando os alunos a se expressarem, elogiando suas sugestões, ajudando a resolver dúvidas. Ao intervir, ele utiliza uma linguagem muito próxima a dos estudantes com expressões de gírias, figuras de linguagem de fácil entendimento, além de chamar os alunos pelo apelido e fazer questões provocativas e desafiadoras a eles, sem, no entanto, falar em demasia. Seu discurso é curto e intermediado com questões dirigidas a alunos individualmente e à turma como um todo. Em alguns momentos, ao encaminhar alguma questão a determinado aluno, ele tende quase sempre a se deslocar até ficar bem próximo dele.

O que podemos perceber nessa aula é que o Prof. Leandro, ao utilizar ferramentas e material didático não muito próprios do cotidiano de aula da EF nessa escola (retroprojektor, leitura de textos, registros escritos), ele o faz de forma a incorporar alguns procedimentos metodológicos utilizados no cotidiano de trabalhos desenvolvidos no ambiente das quadras.

Primeiro, ele escolhe uma sala parecida com o ambiente das quadras, ou seja, ele prioriza um local onde não haja obstáculos ao deslocamento (carteiras, mesas), um lugar onde os alunos possam colocar-se de maneira mais informal possível, um espaço que garanta a possibilidade do contato interpessoal dos alunos e entre docente e discentes. Soma-se a essas características o fato de essa sala possuir vários colchões de ginástica, o que contribui para uma apropriação mais informal do espaço, além de proporcionar um contexto físico mais confortável para a permanência dos alunos. A preocupação do Prof. Leandro com a preparação

³² Nelson Marcelino é importante pesquisador na área de estudos sobre o lazer.

do ambiente de ensino revela, mais uma vez, que os espaços e a organização do material têm lugar importante no seu trabalho: eles contribuem para organizar a atividade de aprendizagem dos alunos e a do professor. Essa nos parece ser uma sensibilidade importante para a atuação do docente, porque a produção de um clima favorável ao processo de instrução e de socialização passa necessariamente pelo cuidado com o local onde o processo de ensino-aprendizagem se realiza. Para esse professor, ensinar consiste em agenciar uma cena de trabalho e se integrar a ela, a fim de que possa instruir e socializar os estudantes. Para ele, cada tipo de organização material (espacial) oferece uma interface particular com os alunos e o ensino.

Ao organizar o trabalho com os textos, ele o faz de forma a garantir a permanência do trabalho em grupo. Em quase todas as aulas dessa disciplina eletiva, o trabalho com textos dentro do horário de aula de leitura, de estudo dirigido, de construção de resumos sobre textos foi feito em grupo. Ele tenta, assim, garantir a permanência da interação entre os alunos e promover a continuidade do processo de integração da turma. Soma-se a isso o fato de que o trabalho em grupo parece ter sido fundamental para motivar os alunos a participar mais efetivamente dos debates promovidos acerca dos textos trabalhados em aula.

Em função disso, o nível de ruído na aula, apesar de ser menor do que o da quadra, permanece. Esse ruído, provocado pelas conversas entre os alunos, pelas discussões sobre o texto, pelo murmurinho inerente ao trabalho coletivo, não é capaz de incomodar o professor. Esse barulho, tanto na sala como na quadra, compõe a cena de aprendizagem.³³

Outra característica interessante é que, assim como nas aulas em quadra, ele não ministra o conteúdo pela via da aula expositiva. Ele propõe uma tarefa e busca acompanhar o trabalho em grupo mediante sua observação. Mais uma vez, faz uso dos deslocamentos constantes ao redor dos alunos, do controle por meio do olhar, do encurtamento da distância física, do silêncio.

³³Esse contexto por nós descrito parece contrapor-se com que PERRENOUD (2001) afirma ser a lógica do ensino escolar. Segundo ele, para evitar a anarquia em uma sala de aula, a palavra deve ser pedida e concedida pelo professor, a fim de que haja intercâmbio ordenado e dirigido por ele. Por isso, a conversa em uma rede clandestina de comunicação e as tomadas de palavras mais selvagens na rede oficial são duplamente proibidas, já que perturbam o andamento da aula e eliminam a autoridade do professor. Na escola, o silêncio é ouro. Ele é considerado necessário para

Em grande parte do tempo de exposição oral, ele faz perguntas que visam provocar o debate e a participação dos alunos. São muito reduzidos os momentos de exposição discursiva centrada no professor. Ele procura disponibilizar a palavra a todos, incentivando-os com questões relacionadas ao texto. Essa estratégia parece produzir nos alunos maior autoconfiança para participar da aula. Vejamos o comentário do professor a esse respeito:

Porque, se você não faz perguntas, eles vão aceitando tudo, não dão abertura para o debate. Então você tem que começar a conversar, conversar não, a perguntar, para estimular o debate. Porque muitos alunos ainda têm medo do professor, eu não posso, eu discordo, mas não vou falar porque senão ele... Isso desinibe os alunos. Dá aquela sensação de que ele é importante no contexto. Eu estou tendo voz, isso eu acho muito importante, é o grande lance para mim. (Prof. Leandro)

As perguntas têm a função de produzir a interação do professor com os alunos. A exposição mediante perguntas consiste num dos meios encontrados pelo Prof. Leandro para alcançar determinados resultados educativos, em interação com os discentes. Ele toma os alunos como parceiros nessa empreitada e procura fazer com que eles estejam à vontade no âmbito da comunicação. O trabalho por meio de perguntas leva os alunos a se sentirem valorizados, mantém a atenção do grupo e mostra que eles podem ser chamados a participar. Ela não produziria o efeito esperado se esse professor não lançasse mão de uma linguagem mais próxima do contexto cultural dos alunos. Esse docente, de todos eles, foi o que demonstrou uma linguagem oral mais simples ou mesmo mais adequada ao entendimento de alunos adolescentes. Era comum a utilização de gírias, de exemplos da vida cotidiana, dentre outras. O Prof. Leandro parecia perceber que a produção de um clima favorável à comunicação na sala de aula passava necessariamente por um tipo de linguagem mais próxima ao contexto cultural dos alunos.

Segundo Tardif (2002d), o professor precisa desenvolver comportamentos que sejam significativos aos alunos, considerando os seus motivos, desejos e significados à sua própria atividade de aprendizagem. O Prof. Leandro, questionado do porquê de operar a comunicação na sala de aula com esse tipo de linguagem, responde-nos que “isso aí vai culminar justamente naquela troca. O aluno vai ter mais facilidade de chegar para mim e abrir certas situações e não vai

que se escute o que as pessoas dizem e também para trabalhar. Essa afirmação não se encaixa muito bem ao contexto de ensino por nós verificado.

ter aquela, ô, como é que eu vou falar com o cara; não, ele chega e fala rasgado. Isso dá a abertura. Fica mais próximo de mim”.

A busca do estabelecimento de uma linguagem mais próxima dos alunos materializa-se, também, na forma como esse docente organiza e constrói os textos que são trabalhados nas aulas. Observamos que ele utiliza quase sempre textos retirados de jornais, revistas, páginas de internet e também de livros. São sempre textos curtos, com linguagem mais simples. Uma vez que os professores de EF não têm livros didáticos, eles mesmos têm de produzir o seu próprio material didático escrito. Ele nos explica que o trabalho com esses tipos de texto tem os seguintes objetivos:

O objetivo é o seguinte: os textos a gente procura, pela leitura de jornal, revistas, de alguns textos, de coisas significativas, com o objetivo de que o aluno aproprie daquilo ali. Agora, ler por ler, eu acho que não é o suficiente. O importante é debater, fazer o debate. Eu penso que se as demais disciplinas estivessem dispostas a fazer o trabalho dessa maneira, nossa, o ganho seria outro. (Prof. Leandro)

Os textos aqui só ganham sentido e validade no processo de aprendizagem se forem debatidos. A leitura do texto deve ser um meio motivador para a prática interativa, para a conversa e para a discussão coletiva. A presença do texto na aula existe não somente em função do seu conteúdo interno, mas também para propiciar e ajudar a criar condições para a participação e a interação dos alunos. Talvez seja por isso que o professor tem cuidado ao escolher textos com uma linguagem mais próxima possível à dos alunos.

Ao colocar como central no plano do ensino a dimensão das interações, o Prof. Leandro trabalha com os alunos utilizando o recurso do retroprojektor, de forma a fazer com que eles próprios possam manusear o aparelho. Ele procura dividir com os alunos o espaço destinado à exposição do tema da aula, desalojando-se momentaneamente desse espaço histórico e secular do professor – ficar de frente aos alunos. Objetiva-se perpetuar o espaço para a interação. Vê-se que o professor deseja compartilhar até esse espaço com seus alunos.

Sobre o trabalho com o registro escrito (textos, avaliações, estudo dirigido, lâminas de retroprojektor), pudemos perceber que, dos três professores pesquisados, o Prof. Leandro foi o que mais se utilizou desse recurso. Parece-nos instigante perguntar por que um professor de EF lança mão de um recurso didático que não é comumente utilizado nas práticas de ensino dessa disciplina. Ao

refletirmos sobre as razões que o levaram, de maneira tão recorrente, a optar por essa alternativa metodológica, chegamos a algumas interpretações que nos parecem significativas à compreensão de sua pedagogia.

A primeira delas parece estar relacionada ao aprofundamento da reflexão do que foi vivido e apreendido, via práticas corporais, durante o percurso da realização e participação nas atividades. Os registros escritos adicionariam ao processo de ensino-aprendizagem outro tipo de elemento reflexivo ausente nos momentos em que os alunos “apenas” jogavam e participavam das atividades de ensino.

Intuímos que a utilização recorrente do registro escrito em suas aulas apresenta-se como mecanismo simbólico importante para mostrar à escola que os trabalhos desenvolvidos na EF guardam características tipicamente escolares. A nosso ver, esse recurso tem como um dos objetivos mostrar aos alunos e à escola como um todo que essa disciplina participa da sua vida acadêmica. Parece-nos que o uso dessa estratégia de afirmação profissional não pode ser desvinculado da posição de desprestígio da EF na hierarquia dos saberes escolares.³⁴ Numa escola de ensino médio como o CEFET-OP, transformada recentemente em escola de nível superior, urge que a intervenção pedagógica se dê, também, por meio de estratégias mais afinadas com a lógica acadêmica. E o registro escrito é uma expressão máxima desse reconhecimento.³⁵

Essa interpretação ganha força se juntarmos a ela outro interessante fato que pudemos presenciar durante o transcorrer da pesquisa. Desde o início das observações das aulas do Prof. Leandro, observamos que, dos três professores, ele era o único que não utilizava as roupas próprias de um professor de EF, ou seja, tênis, calção, camisetas, moletom, dentre outros. Ele trajava na quadra calça jeans,

³⁴ Alguns estudos sobre o ensino da EF nas escolas têm demonstrado que um dos maiores obstáculos ao desenvolvimento do trabalho dos professores de Educação Física na escola decorre do baixo *status* que essa disciplina possui no currículo escolar. GARIGLIO (1997); JEBER (1996); BRACHT et al. (2002)

³⁵ Sobre o peso das formas escriturais-escolares na socialização escolar, GIVENCENT et al. (2001) vão nos dizer que a escola e a pedagogização das relações sociais de aprendizagem estão ligadas à constituição de saberes escriturais formalizados, saberes objetivados, delimitados, codificados, concernentes tanto ao que é ensinado quanto à maneira de ensinar, tanto às práticas dos alunos quanto às práticas dos mestres. Historicamente, a pedagogização, a escolarização das relações sociais de aprendizagem são indissociáveis de uma escrituralização-codificação dos saberes e das práticas. Uma pedagogia do desenho, da música, da atividade física não se faz sem uma escrita do desenho, uma escrita musical, uma escrita esportiva. O modo de socialização escolar é, portanto, indissociável da natureza escritural dos saberes a transmitir.

camisa social, sapatos, blusa de frio de lã ou jeans. Instigados por essa observação, fomos saber desse docente as razões de tal conduta. Leiamos suas explicações:

Eu sempre gostei de usar o fardamento da EF, só que mudei justamente para fazer um contra-ponto. Um ato de rebeldia. Um dia eu estava com um livro, chegou um aluno e disse: “Olha isso aí, um professor de EF com um livro”. Aquilo me incomodou um pouco. Um dia resolvi vir sem a roupa da EF e isso incomodou as pessoas. “Você vai dar aula assim?” Qual o problema? Para ser professor de EF, eu não preciso ter estereótipo de professor de EF, eu sou professor igual a todos. Com isso, estava querendo demarcar a busca da igualdade. Operar uma ruptura com esse estereótipo.

Esse relato indica que, para o Prof. Leandro parece ser maior o peso de ter que ensinar uma disciplina que, invariavelmente, ocupa posição de menor status no currículo escolar. Aqui, determinados elementos de sua identidade profissional são deslocados ou relativizados em função da necessidade de adequar-se a determinados parâmetros ou a outros estereótipos profissionais. Com essas atitudes, ele incorporaria um capital simbólico necessário à ampliação do reconhecimento acadêmico na escola.

O que fica de interessante dessa análise é que muitas das práticas e dos saberes profissionais construídos pelos professores são edificados numa sutil e complexa relação com o todo da vida institucional. O Prof. Leandro mostra entender muito bem a dinâmica da vida escolar, sendo capaz de retirar dela elementos importantes para uma ação profissional que lhe possibilite reconhecimento ante os seus pares e os demais agentes escolares. Em vez de se entregar à cômoda posição de vítima, diante de um contexto profissional que lhe é desfavorável, ele busca re-significá-lo, acomodando a sua conduta pedagógica em função dos seus objetivos pedagógicos e dos padrões de profissionalidade docente estabelecidos por uma escola como o CEFET-OP.

Para finalizar a análise do trabalho e dos saberes profissionais mobilizados pelo Prof. Leandro, entendemos ser fundamental examinarmos uma especificidade da condição desse professor. Esse docente é Portador de Necessidades Especiais – PNE; ele perdeu um dos braços num acidente há 12 anos. Achamos importante tocar nesse ponto porque algumas considerações sobre o saber docente demonstram que, no trabalho, a personalidade do professor apresenta-se como uma de suas ferramentas pedagógicas, ou seja, sua personalidade é um componente essencial.

O trabalho docente pode ser visto como um *labor emocional* (TARDIF, 2002d). Nesse tipo de atividade, a personalidade do trabalhador, suas emoções, sua afetividade fazem parte do processo de trabalho: a própria pessoa, com suas qualidades, seus defeitos, sua sensibilidade, enfim, tudo o que ela é, torna-se, de certa maneira, um instrumento do trabalho. Nesse sentido, ela é um componente tecnológico das profissões de interação. Essa tecnologia emocional é representada por posturas físicas, por maneiras de estar com os alunos. A personalidade do trabalhador torna-se ela mesma uma tecnologia do trabalho. Os componentes do calor humano, da empatia, da compreensão, da abertura de espírito, do senso de humor constituem parte irrefutável do ensino no trabalho interativo. O professor não pode apenas “fazer o seu trabalho”, ele deve também se engajar e investir o que ele é como pessoa no seu trabalho. (TARDIF, 2002d; NÓVOA, 1990; ARROYO, 2000)

A condição de ser um PNE que o diferenciaria o Prof. Leandro de outras pessoas, tal diferenciação se potencializa pelo fato dele ser um professor de EF. Entendemos que ser um docente dessa disciplina, sendo um PNE, é um fato que interfere diretamente no processo de constituição de sua identidade profissional. As representações sociais em torno do profissional da EF são aquelas que o associam quase sempre a uma pessoa dotada de um corpo “perfeito” e dotada de uma saúde “modelar”. Além disso, reproduz-se no senso comum que esses professores devem conduzir suas práticas de ensino por meio de um intenso engajamento corporal nas atividades em sala de aula, seja operando demonstrações “corretas” de movimentos técnico-esportivo, seja praticando exercícios físicos junto aos alunos.

O que verificamos em nossas observações de aula é que esse docente demonstrou enorme capacidade de superação dessa “limitação e mostrou autonomia surpreendente. Em vários momentos, pudemos observá-lo utilizando essa sua condição como ferramenta para a motivação de alunos que não queriam participar de alguma atividade esportiva, seja por vergonha, seja por acharem que não sabiam jogar, seja por medo de se machucarem. Nesses momentos, ele entrava na aula e participava dos jogos com os alunos, tentando mostrar que, se ele podia fazer, os alunos que eram considerados “normais” também poderiam. Eis o seu comentário sobre o assunto:

Eu tenho duas perspectivas de Educação Física, até por uma questão corporal minha. Uma, eu antes do acidente; outra, depois. E eu aprendi muito, eu considero que eu comecei a ser professor de EF quando eu fui enquadrado nas diferenças, vamos dizer assim, na prática, porque eu passei a ter outra visão. A questão de limite. Eu passei a ter um olhar diferente pelo seguinte: eles (os alunos), mesmo estando ali perfeitinhas, têm toda uma questão de limites, de diferenças, que, às vezes, mesmo daquele jeito, não são capazes de fazer o que eu faço, então passei a ver a questão corporal de cada um com mais clareza, que cada corpo é um corpo. Passei a ver dessa forma. Repercute na relação. Porque são maneiras completamente diferentes de ver o mundo e ver o homem. Aliás, a gente até aprende muito. Algumas situações, principalmente a da superação. Tem coisas que a gente acha que não é capaz e eles mostram que não é por aí, há possibilidade sim. É a questão do limite, todos nós temos um limite. Aluno que chega perto de mim, “eu não vou porque eu estou com o dedo machucado”. Eu não tenho o braço e estou lá, qual é o problema? Você pode fazer. Eu uso isso de uma maneira positiva. (Prof. Leandro)

Nesse relato, esse docente demonstra que a sua condição de PNE foi fundamental para que ele pudesse se tornar mais sensível às diferenças, entender os seus alunos nas suas singularidades, respeitar os limites humanos e, portanto, corporais de cada um deles. Ser um PNE lhe possibilitou estabelecer uma postura mais aberta com os alunos, bem como propiciou uma via de acesso e de interação para com eles; ao se tornar mais sensível às diferenças dos alunos, abre-se caminho para conhecê-los mais profundamente.

Mais do que isso, intuímos de nossas observações e em conversas informais com o Prof. Leandro que sua condição de PNE foi fundamental para que ele pudesse constituir um estilo de ensino próprio. Diferentemente dos professores Mauro e Márcia, que demonstraram preocupação com a necessidade de se ensinar determinadas habilidades técnicas do esporte, o Prof. Leandro revelou-nos que essa dimensão é pouco relevante para o desenvolvimento de sua proposta de ensino. Ele parece ter a compreensão de que o caráter universalista presente na forma como a técnica do movimento esportivo está estabelecida e, conseqüentemente, a sua mera transposição para dentro da aula, pressuporia certa violência simbólica diante da pluralidade e diversidade dos alunos que estão à sua frente. Ele busca garantir outras formas de relação com o conteúdo esportivo, salientando as dimensões da sua estrutura organizativa, seus aspectos históricos e, principalmente, a tentativa de fazer ver aos alunos que a prática esportiva pode ser vivida de forma a garantir ricas experiências de cunho estético.

Talvez seja por isso, também, que Leandro tenha desenvolvido afinidade tão grande com o conteúdo de jogos e recreação. Ele parece entender que, nesse conteúdo, as chances de que alguém seja excluído ou desrespeitado, em função da sua condição cultural, dos seus limites corporais, mostram-se diminuídas. O fato de ter sido “enquadrado nas diferenças” contribui para produzir uma série de representações acerca dos conteúdos a ser ensinados. Essas representações parecem interferir não somente nas interações estabelecidas com os alunos, mas também na forma como opera a seleção e o tratamento dos conteúdos.

5.6

A predominância do trabalho em grupo

Durante a observação do trabalho dos nossos depoentes, chamou-nos a atenção o uso predominante de atividades em grupo. Foram raras às vezes que as tarefas individuais se fizeram presentes em suas aulas, de forma predominante.

Movidos por essa estranheza, questionamos os nossos depoentes sobre os porquês desse fato. Em relação à Prof^a. Márcia, vejamos o que ela respondeu:

Por observação, os adolescentes têm essa questão de formação de grupos. Então eles estão sempre em grupos, no espaço da aula, no espaço mais informal. Se a turma tem um problema de relacionamento, eu vou usar do que eu tenho para estar lidando com isso, porque é um espaço em que a Educação Física tem o privilégio de lidar com isso. Eu posso estar observando, por exemplo, dois alunos que tenham alguma limitação no seu relacionamento, eu vou criando estratégias, eu me posiciono de forma que eu me coloque para que esses alunos se enfrentem de alguma forma. Na aula de EF, eu acho que eu tenho uma possibilidade de articular isso de diversas formas, então quando eu proponho, por exemplo, um pegador, em que eles têm que se agrupar, eles não estão escolhendo com quem vão se agrupar, e sim com quem está mais perto, e isso eu entendo que proporciona essa quebra dessas coisas, não é quebra de moralidade, porque nem é esse o meu objetivo, mas é tornar essa convivência deles mais ampliada para o contato com o outro de maneira diferente, entender o outro em outra perspectiva. Eu nunca verbalizei isso para os meus alunos, porque eu acho que se eu o fizer eles vão ter o olhar para isso e podem se fechar. Então eu tento fazer de outra forma. E eu acho que a atividade em grupo oferece várias possibilidades de apreensão. (Prof^a. Márcia)

Essa professora, ao justificar as razões pelas quais opera o seu trabalho predominantemente com atividades grupais, volta a reforçar o que já havíamos dito. O objetivo central de sua intervenção pedagógica seria o de tentar melhorar as relações intersubjetivas dos alunos, intervir na formação de suas atitudes e de seus valores, de solucionar problemas de relacionamento dentro da turma. Dessa

forma, o trabalho em grupo apresenta-se como fulcral para as suas pretensões pedagógicas, ditas específicas. Saber-ensinar por meio da experiência coletiva parece se constituir num dos diferenciais de sua prática de ensino em relação aos demais professores e às disciplinas da escola.³⁶

Quanto ao Prof. Leandro, vejamos o que ele nos responde sobre a presença do trabalho em grupo em suas aulas:

Por acreditar na questão da relação. É justamente desse detalhe de relação, de construir junto, de cooperar, de que ninguém faz nada sozinho, que, por menor que seja a contribuição de um elemento para o coletivo, para o grupo, ela tem que ser ouvida, saber ouvir. Disso eu não abro mão. (Prof. Leandro)

Como já dissemos, essa parece ser uma premissa do trabalho dos professores de EF. Uma prática que diferenciaria a intervenção pedagógica desses professores dos demais professores da escola. Com ela o professor procura garantir aos alunos a possibilidade do contato, da conversa e do debate, da relação interpessoal, da construção coletiva do jogo. Esses momentos interativos ocupam lugar central no processo de aprendizagem, compondo a cena social adequada para que o conteúdo seja transmitido.

Já o Prof. Mauro argumenta da seguinte maneira sobre as razões que o levam a ensinar via atividades em grupo:

Eu acredito que a disciplina Educação Física no contexto escolar seja uma das disciplinas que mais pode e mais colabora com esse tipo de atividade. O mercado de trabalho exige hoje das pessoas estar muito envolvidas com o trabalho em grupo. Acho que esse é o momento de construção, de ajuda nesse sentido. Outro é do estreitamento das relações deles mesmos, de conviver com o diferente, de conviver com idéia diferente, de respeitar essa idéia diferente, de querer ser compreendido porque a gente sempre quer, mas de compreender as ações e de respeitar essas ações, o trabalho em grupo dá muito essa possibilidade, que eu acho riquíssimo nessa parte. (Prof. Mauro)

Aqui o professor repete o que já havia sido colocado pelos outros dois depoentes, a saber: eles entendem que seria um das funções específicas da EF desenvolver as competências relacionais dos alunos. Primeiramente, não podemos esquecer que essa pode ser creditada ao peso das representações pedagógicas construídas ao redor da EF pelo contexto escolar. Como vimos, os professores são

³⁶ GAUTHIER et al. (1998, 2003) demonstram que em suas pesquisas os professores que mais motivam e estimulam seus alunos a aprender são aqueles que lhes fornecem mais oportunidades para interagir entre si. Se a necessidade do momento é fazer com que os alunos aprendam minuciosamente, conviria formar pequenos grupos. Isso, segundo esses autores, parece ser uma

socializados na escola que os informa; desde a sua trajetória como discente da educação básica que a escola está dividida entre aqueles que educam e aqueles que instruem. Nesse “latifúndio”, a parte que caberia à EF seria o papel da educação geral dos estudantes. Nessa direção, o trabalho em grupo relaciona-se com um dos objetivos centrais a ser alcançados pelos professores de EF: a melhoria das relações intersubjetivas dos estudantes.

O Prof. Mauro nos traz também outro elemento importante que compõe o conjunto das representações relativas aos papéis pedagógicos da EF numa escola como o CEFET-OP. Ele nos lembra da centralidade da educação para o mundo do trabalho, dado esse ordenador do projeto educacional de uma escola profissionalizante. Dessa forma, educar para o trabalho requer incorporação de saberes e vivências que possibilitem uma inserção profissional mais qualificada.

No entanto, os professores parecem esquecer um fato fundamental, qual seja: os conteúdos de ensino selecionados (jogos e esportes coletivos) determinam a condução do trabalho em grupo e vice-versa. Os conteúdos selecionados trazem consigo o poder de facilitar o empreendimento educativo almejado pelos docentes. Como já havíamos dito, o que caracterizaria objeto de ensino da EF seria a *corporeidade do sentir e do relacionar-se*.

Nesse sentido, não podemos desvincular a opção pelas tarefas grupais da especificidade dos conteúdos ensinados pelos professores de EF. A hegemonia da presença do esporte e dos jogos e brincadeiras ratifica a sensação, por parte deles, de que o trabalho coletivo seria uma característica mais própria dessa disciplina. Shulman (1986, 1987), ao tratar do *conceito de conhecimento pedagógico da matéria* ensinada, mostra-nos que não há como desvincular o conteúdo da pedagogia. Ele aponta que os conteúdos de ensino organizados, representados e adaptados aos diversos interesses e habilidades dos aprendizes e, ainda, apresentados para a instrução acabam por produzir um conhecimento que está para além da matéria em si. Ele se transformaria no conteúdo da matéria para ensinar. A participação nas lições em classe implicaria a integração de conhecimentos acadêmicos e de conhecimento social e interacional. A compreensão sozinha não é suficiente. A utilidade de tal conhecimento está no seu valor para julgamento e

prática a ser encorajada, porque provoca maior nível de participação por parte dos alunos, assim como uma reflexão mediante a discussão.

ação. Assim, aqueles que podem fazer; aqueles que compreendem ensinam. A compreensão, argumenta o autor, estaria ligada ao julgamento e à ação ao uso apropriado dessa compreensão na tomada de sábias decisões pedagógicas.

Todavia caberia questionar se as demais disciplinas escolares não seriam, também, um espaço aberto ao trabalho coletivo. Acreditamos que sim. No entanto, o trabalho cotidiano dos professores de EF com conteúdos nos quais a atividade grupal é inerente reforça a crença de que essa seria uma especificidade do ensino de EF e, conseqüentemente, um espaço aberto para o reconhecimento de suas competências pedagógicas na escola. O conteúdo não é mero objeto de transmissão, mas um substrato no qual os professores constroem seu repertório profissional. (DURAND, 1996)

Sobre essa questão, Gal-Petitfaux (2003) afirma que diferentes conteúdos podem ajudar o professor a explorar determinadas dimensões da formação dos alunos. No entanto, a afirmação dessa autora nos parece incompleta, uma vez que entendemos que a escolha de determinado conteúdo contribui, também, para o processo de construção e lapidação dos saberes pedagógicos mobilizados pelos professores de EF.

A efetivação dessa estratégia de ensino parece demandar, por parte dos nossos sujeitos de pesquisa, uma série de procedimentos de intervenção pedagógica para que eles consigam manter a mobilização e o envolvimento dos alunos nas tarefas propostas. Entre elas, podemos citar: a prática do deslocamento constante entre os grupos e os alunos, o engajamento do corpo com a utilização variada de gestos e expressões como forma de controle e comunicação com os discentes, a busca de mobilização e engajamento nas atividades pela força da menor distância física entre professores e alunos, a varredura visual e o controle pelo olhar, o encadeamento das ações.

O fato é que organizar as tarefas pedagógicas predominantemente na formatação grupal não se apresentou uma dificuldade para os professores. Eles demonstraram enorme desenvoltura no trato desse tipo de atividade. Tais habilidades pedagógicas tornam-se ainda mais prementes porque, ao lado da predominância do trabalho em grupo, verifica-se que o ambiente onde as aulas de EF ocorrem possui as seguintes características: tem delimitação física de maior amplitude, é ao ar livre, conta com nível de ruídos grande em função da intensa e

permitida interação entre os alunos. Sendo assim, o uso restrito da linguagem oral não seria suficiente para manter a organização e a motivação da aula.

5.7

Saber-ver, saber-observar e saber-ouvir: saberes profissionais necessários ao ensino

No desenvolvimento do trabalho de pesquisa, questionamos os professores de EF sobre quais seriam os saberes necessários para ensinar, ou melhor, o que eles aprenderam de mais importante durante a trajetória profissional dentro da escola. Ao proferirem suas respostas, fomos surpreendidos com elementos da realidade que, inicialmente, nos pareceram sem muito sentido e de difícil decodificação e compreensão, quais sejam: saber-ver ou saber-observar; saber-ouvir.

Diante disso, emergiram as seguintes questões: de que forma esses saberes estariam vinculados aos papéis específicos destinados aos professores de EF na escola? Qual a validade prática desses saberes? De que forma esses saberes ajudariam os nossos depoentes no enfrentamento dos desafios colocados pelo universo da prática de ensino?

Em nossas idas e vindas aos dados da pesquisa, sejam eles oriundos das entrevistas, sejam decorrentes de nosso diário de campo, sejam do aporte teórico utilizado na pesquisa, fomos aos poucos tentando interpretar em seus discursos e atos um quadro de inteligibilidade e de sentido que justificam suas razões de agir. Para tentar esclarecer essas e outras questões, instigamos os nossos informantes a dar maiores esclarecimentos sobre a natureza e a função desses saberes.

A Prof^a. Márcia, ao ser questionada sobre quais seriam os saberes utilizados para ensinar e o que ela desenvolveu no exercício da profissão docente na escola, dá o seguinte depoimento:

A observação. Observar cada aluno. Observar o comportamento, as mudanças de comportamento e em que contexto essas coisas aconteciam, principalmente nesse universo dos adolescentes, o que eles, esses personagens vestem e o que está por trás desse personagem dos alunos. Nesse universo adolescente, isso é muito fértil. Saber-ver e saber-ouvir. Na hora de aplicar aquilo que você tem como possibilidade, como instrumento, como conhecimento seu, saber fazer uso desses saberes. Eu acho que buscar o momento propício para qualquer intervenção, para

qualquer coisa, é um movimento que o professor tem que desenvolver. (Prof^a. Márcia)

No seu relato, ao dar esclarecimento sobre a função e a natureza do saber-ver e saber-observar e do saber-ouvir, a professora parece tentar dizer-nos que a sensibilidade para observar e ouvir são habilidades necessárias para uma ação docente e que o foco central de sua intervenção se direciona mais fortemente aos processos de formação e educação geral dos estudantes.

Quando nos relata a importância de saber-observar, ela talvez queira dizer que seria de sumo interesse seu o desenvolvimento de habilidades pedagógicas que a capacitassem para saber ver os alunos para além das aparências, isto é, desenvolver uma sensibilidade mais fina para compreender a subjetividade deles. Como ela mesma disse em um relato anterior, saber-observar facilitaria ver os seus alunos de maneira mais *ampla*. Portanto, saber-observar, saber-ver e saber-ouvir são competências profissionais necessárias à intervenção pedagógica que visa, por meio de uma leitura mais sensível e aprofundada sobre o perfil emocional e comportamental dos alunos, atuar mais radicalmente em relação ao processo de constituição dos comportamentos e atitudes dos discentes.

Não podemos deixar de mencionar que o fato de a Prof^a. Márcia ter dito que saber-ver e saber-observar se constitui num aprendizado fundamental para o seu exercício profissional parece estar relacionado com a capacidade de supervisionar ativamente a aula. Como vimos, os professores usam diversas formas de supervisionar as atividades de ensino propostas nas aulas. Os docentes utilizam-se de deslocamentos físicos, da presença corporal como forma de mobilização dos alunos, de gestos e de varreduras visuais. Essas práticas se constituem em habilidades pedagógicas importantes e significativas para o bom andamento do trabalho dos professores de Educação Física. Tal importância pode ser explicada em razão de contexto de ensino que se mostrou *sui generis*, seja pelas condições ambientais onde a prática do ensino dessa disciplina ocorre, pela presença mais intensa do ruído, pela recorrência do trabalho em grupo, seja em razão de um senso prático que reveste esse contexto de ensino no qual a habilidade discursiva se apresenta menos importante, por exemplo, que ações significantes para os alunos mediante posturas, gestos e deslocamentos.

Para fazer funcionar a classe, os professores buscam simplificar o conteúdo das situações de ensino-aprendizagem. Alguns estudos vêm mostrando que a prática da *supervisão ativa* apresenta-se como elemento importante da profissionalização dos professores na educação básica. Isso porque ela se constitui numa estratégia informal de avaliação e de responsabilização empregada pelos professores, de forma a manter o equilíbrio ecológico favorável à aprendizagem e em atenção aos objetivos. (GAUTHIER et al., 1998, 2003)

Os efeitos da *supervisão ativa* poderiam ajudar os professores da seguinte forma: manter a motivação; criar condições de maior segurança aos alunos; prevenir e colocar fim às perturbações; sincronizar as intervenções; formular as retroações pertinentes e produtivas; produzir estratégias significativas de implicação dos alunos nas tarefas. (DEBIENS, 2003)

Nessa direção, podemos dizer que, quando a Prof^a. Márcia nos diz que saber-observar ou saber-ver foram os saberes pedagógicos mais significativos apreendidos no exercício da profissão, ela pode estar se referindo à capacidade de ser eficaz na interpretação de eventos em curso na sala de aula, mas também à capacidade de intervir de maneira apropriada sobre o curso das ações. Dessa forma, a *supervisão ativa* aparece como estratégia fundamental no processo de condução do seu trabalho.

Ao observamos o trabalho dos professores de EF na sala de aula, pudemos perceber, dentre outras coisas, que parte significativa da divisão do tempo da aula era destinado “apenas” a supervisionar de maneira ativa o trabalho dos alunos. Ou seja, eles ficam a observar os acontecimentos, o comportamento e o envolvimento dos discentes nas atividades de ensino. Sua intervenção opera-se de maneira indireta, objetivando controlar e mobilizar os estudantes através do olhar atento, de expressões faciais de aprovação ou desaprovação, de gestos e sinais.³⁷

Ainda sobre a especificidade da ação docente em EF, pudemos perceber também que a capacidade de supervisionar ativamente as tarefas de ensino reporta à necessidade de criar condições adequadas para a segurança física dos alunos.

³⁷ DESBIENS (2003), em seu estudo sobre as formas de controle ecológica de classe operada por professores de EF de escola pública no Canadá, aponta que a supervisão ativa seria uma das habilidades profissionais mais importantes e significativas para o trabalho dos professores dessa disciplina.

Como já mostramos, as ações e as intervenções dos professores são mediadas, em muitos momentos, pelo cuidado com a manutenção da integridade corporal, de forma a diminuir, ao máximo, situações que porventura poderiam provocar acidentes e desgastes orgânicos desnecessários.

Mais adiante, quando indagada ainda sobre a importância desses saberes para o seu trabalho, a Prof^a. Márcia acaba nos revelando que eles são de fundamental importância para uma intervenção pedagógica diferenciada e qualificada do professor na escola. Para ela, essa capacidade de intervir seria medida pela habilidade de saber-ver e de modificar o comportamento dos alunos:

Eu acho que isso é fundamental num professor. O professor que entra e sai da sala de aula e não deu conta de que tipo de comportamento ele conseguiu interferir naquele dia, ou se não conseguiu, o que ele tira daquele dia em relação ao grupo de alunos que ele pegou no começo da aula, não tem consciência, na minha opinião, do que ele está fazendo ali na frente. Porque chegar ali e falar, falar, falar, eu sinceramente acho que não precisa ser professor para isso. (Prof^a. Márcia)

Evidencia-se nesse relato que a habilidade de transmissão do conhecimento específico não seria fundamental para o reconhecimento das competências profissionais para essa professora. A restrita transmissão do conteúdo ou a lógica transmissiva, que muitas vezes fundamenta o agir profissional no contexto do ensino médio organizando e definindo parâmetros do que seja um “bom” ou um “mau” professor, não se apresenta como determinante para a definição de princípios ordenadores de habilidades pedagógicas necessárias à sua intervenção pedagógica na escola. Isso porque seria preciso desenvolver habilidades pedagógicas que podem ficar restritas ao domínio do conhecimento disciplinar.

Mais do que isso, essa docente nos instiga a pensar que o trato com o conhecimento específico da EF não pode ser descolado da intervenção no processo de formação geral dos alunos. Ao lidar profissionalmente com o ensino da cultura corporal de movimento seria possível ao professor desenvolver saberes profissionais de tipo *sui generis*. Por esse motivo, a prática de ensino da e na EF se apresentaria como um espaço de intervenção pedagógica no qual, os seus professores, com relação a essa disciplina, são determinantes e determinados.

Além disso, ela nos revela que a habilidade discursiva não se apresenta como ferramenta profissional essencial para a sua intervenção pedagógica.³⁸ *Falar, falar, falar é fácil*, o difícil seria ter sensibilidade para ver o subterrâneo existencial dos alunos, a sua subjetividade, observar e saber intervir na forma como eles conduzem suas atitudes, ter sensibilidade para ouvir na fala deles seus sentimentos, seus desejos e as normas de sua conduta com os demais colegas.

Essa sensibilidade para interpretar a personalidade dos alunos foi também manifestada pela Prof^a. Márcia, quando ela proferiu as razões pelas quais ela escolheu o curso de EF (ver cap. 3). Retomemos brevemente ao que ela nos disse quando indagada sobre como ser uma profissional da EF possibilitou-lhe atender parte de suas expectativas do que seria a sua atuação como uma profissional da Psicologia:

Por ser a Psicologia uma área de grande interesse, eu também tenho interesse em leituras nessa área, e buscar coisas que me levem para mais próximo da área de que eu ainda gosto. Eu tentei pedir uma obtenção de novo título na UFMG, porque eu faria o curso de Psicologia. É um curso que eu tenho desejo de fazer. E acho que esse interesse interfere na minha prática, sim. Porque eu procuro, eu acho que até no meu jeito de ser mesmo, essa coisa nas pessoas, o conhecimento, estar tentando identificar nas pessoas, observar. Acho que sou uma pessoa muito observadora, que estou muito atenta às mudanças de comportamento e isso eu consigo trazer para as minhas aulas de Educação Física. Eu acho que a Educação Física é muito rica nessas possibilidades, a gente tem a proximidade com o outro, que talvez outras disciplinas não dêem conta, essa possibilidade tão alargada quanto na EF. Eu acho que na Educação Física a gente é privilegiada por poder lidar com essa relação. (Prof^a. Márcia)

Podemos perceber nesse relato que ela busca na Psicologia, ou do que ela entende ser as habilidades profissionais próprias de um psicólogo, conhecimentos necessários à sua intervenção pedagógica na EF. Realça entre esses saberes a sensibilidade para observar perfil comportamental dos estudantes, de saber se relacionar com indivíduos ou grupos, dentre outros. Mais do que isso, ela reconhece que a habilidade para observar seria mais necessária para os professores de EF graças a determinadas especificidades do contexto de ensino próprio a esse componente curricular.

³⁸O relato da Prof^a. Márcia mostra-se diferente do que MONTEIRO (2002) demonstrou em sua tese acerca do trabalho docente de professores de História de uma escola pública de ensino médio do Rio de Janeiro. Ela revelou que, para os professores de História, a habilidade narrativa ou discursiva se apresenta como fundamental no desenvolvimento de sua prática docente.

Quando nos deparamos com os relatos do Prof. Leandro sobre os saberes que ele apreendeu e/ou desenvolveu no exercício de sua prática docente, percebemos categorias semelhantes às mencionadas pela Prof^a. Márcia:

Ouvir. É, por mais “borracha” que quem quer que seja vá falar, eu ouço, porque ali dá para a gente pegar, tem sempre alguma coisa boa. Tem que saber ouvir mesmo. Com certeza. Saber ouvir, porque às vezes a gente tem mais a ouvir, ficar calado, saber o momento de interferir. (Prof. Leandro)

Assim como Márcia, Leandro mostra-nos que saber-ouvir é muito importante para o seu trabalho em EF. Saber-ouvir parece vir atrelado à busca e à sensibilidade para manter interação com os estudantes. Estar atento ao que os alunos dizem e conversam durante a aula pode ser fundamental para que os professores encontrem meios de acesso a eles, a fim de que possam organizar de forma objetiva a condução de determinada intervenção pedagógica.

Ainda para tentar decodificar a importância do saber-ouvir para o desenvolvimento do trabalho docente, é bom lembramos o que vimos indicando neste capítulo. As aulas de EF se mostraram intensas, no que diz respeito à comunicação oral entre os alunos, seja discussões em trabalhos de grupo, seja conversas informais entre os estudantes, seja comunicação por meio de gritos, brincadeiras e expressões variadas. Parece-nos que, ao elencar a capacidade de saber-ouvir como habilidade importante para a sua atuação profissional, o Prof. Leandro busca mostrar que, por causa da intensidade e da variedade das formas de comunicação presentes nas aulas de EF, há que se aguçar a disposição para a escuta. Tal disposição, além de ajudar na objetivação da sua conduta, promoveria interação entre alunos e professores. E essa maior proximidade ajudaria na produção de um ambiente de ensino mais caloroso e, conseqüentemente, facilitaria a condução de uma prática pedagógica que pudesse intervir de maneira qualificada na educação geral dos estudantes.

Da mesma forma, a importância de saber-ver e saber-ouvir ou de decodificar os sentidos e significados provenientes das situações de ensino pode ser interpretada em função da recorrência e centralidade de atividades grupais no trabalho dos professores de EF. Em função dessa característica marcante, os professores precisariam saber traduzir, por meio de varreduras visuais, os acontecimentos vividos, o conteúdo das interações provocadas pelas tarefas em grupo; interpretar os conteúdos interativos produzidos em função do trabalho

coletivo; intervir rapidamente face manifestação de comportamentos não muito apropriados de certos alunos e saber impor um ritmo ao ensino no qual o nível de motivação do grupo se mantenha favorável ao bom andamento da aula.

Parece-nos que o saber-ouvir vem amarrado ao saber-observar. Isso porque, para o bom andamento das aulas, é preciso ser capaz de recolher informações, compará-las e conservá-las. Saber-observar pode ser o mesmo que saber-interpretar. Algumas pesquisas têm nos mostrado que saber interpretar a sala de aula, o movimento dos alunos, sua reação, sua motivação, ou seja, o comportamento do sistema de classe, está no coração da competência profissional dos professores. (DESBIENS, 2003; GAUTHIER et al., 1998, 2001)

Tardif et al. (1999) ratificam a importância da capacidade interpretativa dos docentes como habilidade fundamental para sua intervenção pedagógica quando observa que os professores são intérpretes do que se passa na sala de aula. Eles devem constantemente “ler e interpretar” a classe, o movimento dos alunos, suas atitudes bem como seus progressos. Sobre esse olhar, grande parte do que se pode chamar de pedagogia está relacionada à capacidade de interpretação dos professores. Nessa medida, os docentes podem ser definidos como leitores de situações.

Vejamos o que o Prof. Leandro nos fala quando nos relata o que ele tenta observar durante o andamento de suas aulas:

Olha, eu procuro observar de maneira bem ampla tudo o que está ocorrendo. Então eu tento observar todas as situações possíveis, diretamente ligadas à aula ou não. E dali também pode surgir um grande momento para uma discussão. Por exemplo, questões internas da escola, questões afetivas do aluno, problemas. Relações entre eles, problema das *panelas* que existem. (Prof. Leandro)

De maneira detalhada, esse professor diz que uma de suas preocupações é observar como os alunos se comportam e se organizam coletivamente, os seus problemas afetivos e as *panelas* formadas entre eles próprios. A observação torna-se fundamental na medida em que o que é captado dessa diversidade de relações humanas é tomado como objeto de sua intervenção docente. Diferentemente dos demais professores da escola, o conteúdo relacional produzido pelos alunos parece tornar-se objeto a ser trabalhado nas aulas. Esses conteúdos tomam dimensão diferenciada, já que não se apresentam apenas como problemas e obstáculos que dificultam a aprendizagem dos conteúdos e tampouco são problemas a ser

solucionados pelo setor de orientação pedagógica da escola. Eles são parte essencial das preocupações pedagógicas desses professores de EF, que mostram grande interesse em tentar ver os alunos para além de sua dimensão epistêmica.

5.8

Os professores e a organização de suas aulas: a importância das rotinas de trabalho

Para finalizar a nossa análise, pudemos perceber que os três professores conduzem formas diferenciadas de organização do âmbito de suas aulas. Em relação aos professores Mauro e Márcia, constatamos que a organização da aula se apresentou dividida basicamente em três partes que se repetem de forma perene (aquecimento – jogos e brincadeiras, alongamento –; ensino dos fundamentos do esporte, em que, por meio de partidas esportivas, dois times se enfrentam; e avaliação oral ao final). Essa rotina é evidenciada no relato da professora:

Eu ainda estou presa àquele esquema de procurar uma atividade para caracterizar o início mais agitado da aula, depois a aula propriamente dita, que seria o conteúdo; quando é o esporte, este é o conteúdo da aula; e depois em geral, como a gente até veio conversando, em 45 minutos de aula, então eu gosto de conversar com a turma ao final da aula, mas nem sempre isso é possível. (Profª. Márcia)

Nessa mesma linha, ao falar sobre a organização da aula, o Prof. Mauro diz estar *muito preso a isso*. Tal organização parece constituir-se em um processo de rotinização do trabalho. Com isso, eles tentam reduzir as incertezas das situações de ensino-aprendizagem, tanto para os alunos quanto para os professores. Como lembram Tardif et al. (1999), as rotinas de trabalho asseguram aos professores a sua seguridade ontológica, favorecendo a renovação de sua identidade, de seu estilo de ensino e de sua personalidade profissional.

Dizemos dessa rotinização do trabalho porque tanto os relatos de Márcia como os de Mauro revelam certo aprisionamento em relação a esse esquema de aula tripartite. Isso porque a rotina consiste, em parte, na automatização de uma série de procedimentos, que objetivam o controle e a coordenação de seqüências de comportamento aplicáveis a situações específicas. A rotinização reduz a incerteza da situação de ensino-aprendizagem para alunos e para professores, assegurando a regulação da complexidade das situações de ensino, em que se produz grande quantidade de eventos diferentes, permitindo atender aos objetivos

coletivos e individuais, a duração das ações, sua repetição e, ainda, constitui um potente organizador espaço-temporal das situações de ensino que ajudam a definir um estilo de atuação profissional dos docentes. As rotinas constituem-se, enfim, parte significativa dos conhecimentos da base profissional de nossos professores. (TARDIF et al., 1999; WOODS, 1997; GAUTHIER et al., 1998, 2003)

Ao utilizar a rotina no trabalho de estruturação das aulas, esses docentes parecem sentir-se mais seguros ante a imprevisibilidade e complexidade das situações de ensino. Essa atitude possibilitaria também aos alunos anteverem normas e procedimentos de ação, diminuindo assim situações de interrupção. Ela ajuda a tornar mais simples o contexto complexo do ensino diante da presença simultânea de diferentes tipos de ação, os quais obrigam os professores a realizar uma gama de interações com os alunos, com o material, com o espaço físico e em função dos vários objetivos a atingir, objetivos esses que não são necessariamente coerentes.

De fato, educar, instruir, interagir com os alunos e conseguir gerir a sala de aula são práticas que não obedecem necessariamente a uma mesma lógica e podem muito bem se mostrar contraditórias ou pelos menos incompatíveis. As rotinas de trabalho dão ao professor, portanto, a possibilidade de reduzir as mais diversas situações a esquemas regulares de ação, o que lhe permite, ao mesmo tempo, concentrar sua atenção em diversos acontecimentos simultaneamente.

Diferentemente dos outros dois professores, o Prof. Leandro não demonstrou rotina fixa e recorrente na organização de suas aulas curriculares de EF. Não foi verificada a mesma sequência perene como o foi nas aulas de Márcia e Mauro. Sua aula não se dividia sistematicamente em aquecimento, ensino das técnicas do esporte, jogo esportivo e avaliação. Havia uma variação maior nessa organização, ou seja, abria-se espaço para improvisações e negociações com os alunos acerca do tema a ser tratado na aula e o tempo destinado a ele.

O fato é que essa abertura ao imediato, aos desejos dos alunos e ao contexto diário de trabalho fez com que, em vários momentos, o professor se tornasse refém dos alunos. Ao defender em seus discursos que as aulas de EF deveriam ser eminentemente agradáveis, prazerosas e ser a expressão dos desejos dos alunos, vimos o Prof. Leandro abrir mão de lecionar determinadas aulas programadas que tratavam de conteúdos potencialmente importantes para a

formação dos alunos, em função da pressão exercida por eles. Essas pressões surgiam muito por causa do desejo manifestado pelos discentes em praticar determinada atividade em detrimento de outra.

Quando nos diz que, “em se tratando de Educação Física eu gosto de tudo, mas desde que tenha aquele dedinho do lúdico, do desejo de fazer a coisa, não fazer por obrigação, mas fazer porque eu estou com vontade”, vimos o Prof. Leandro envolto a um pacto, a nosso ver, perverso tanto para o professor quanto para os alunos. Isso porque esse discurso advém de uma visão distorcida do que seria o papel da EF na escola, ou seja, aquele de oferecer aos alunos momentos de prazer, de descontração, de alegria, de gratuidade. Em função disso, algumas vezes foi negado aos alunos o direito ao acesso a determinados conhecimentos importantes para a sua formação. Sobre esse fato, Bracht (1999) nos alerta que a dimensão que a cultura corporal de movimento assume na vida do cidadão atualmente é tão significativa que a escola é chamada não a reproduzi-la simplesmente, mas a permitir que o indivíduo se aproprie dela criticamente, para poder, de maneira efetiva, exercer sua cidadania. Introduzir os indivíduos no universo da cultura corporal de movimento de forma crítica é tarefa da escola e especificamente da EF.

Voltamos novamente a questionar se não seria papel da EF oferecer aos alunos, também, momentos de desconforto, de esforço reflexivo, de aprendizado crítico acerca dos diversos temas da cultura corporal de movimento. Por sua vez, não seria papel das outras disciplinas escolares oferecer aos alunos um aprendizado carregado de relações interpessoais, de momentos de gratuidade, de menos tensão, valorizando e incorporando os desejos e os interesses dos alunos?

Pudemos constatar, ainda, que a não presença de rotinas rígidas e perenes na formatação das aulas parece diminuir a sua segurança sobre o tema a ser tratado, abrindo espaço demasiado para improvisações. Tal fato acaba por produzir uma sensação de insegurança perante a imprevisibilidade e a complexidade, inerentes ao contexto imediato de ensino. Como vimos, as rotinas consistem na automatização de uma série de procedimentos, que objetivam o controle e a coordenação de uma seqüência de comportamentos aplicáveis a situações específicas. Ela assegura a duração das ações, a sua repetição e constitui forte ordenador espaço-temporal das ações. A inexistência de rotinas

organizadoras das dinâmicas de suas aulas, em função da sua maior abertura ao contexto e às improvisações, parece colocar em xeque os próprios objetivos a ser alcançados pelo professor.

Sobre esse tema, Perrenoud (2001) nos lembra que a eficácia da ação docente não pode ser atribuída somente ao que chamamos de saberes e conhecimentos, sejam eles procedimentais, sejam eles práticos, mas que é preciso conceder um espaço decisivo para outras ferramentas cognitivas que não pertençam à ordem das representações, e sim das operações. Nesse sentido, aponta que a noção de *habitus*, entendido como sistema de esquemas de ação que podem ser transpostos, generalizados ou diferenciados de uma situação para outra, permitiria aos professores orquestrar em tempo real alternativas de ação pedagógica ante os complexos desafios colocados pelo ensino.

No entanto, sua maior abertura ao contexto e às situações imediatas foi fundamental para que ele pudesse perceber o processo de exclusão entre os alunos, preocupar-se com os alunos “diferentes” (tímidos, agressivos), ter abertura ao diálogo diante de situações de impasse, incluir discussões e conteúdos necessários a um momento peculiar e orientar-se mais para as pessoas e para as relações do que para o conteúdo a ser transmitido. Sobre essa questão, vale aqui o alerta feito por Durand (1996), quando nos lembra que a rotinização, por se caracterizar por seqüências fortemente estruturadas e automatizadas, é susceptível de reproduzir uma margem restrita de variação, e, apesar de ser eficaz, pode criar algum tipo de “esclerose”.

5.9

Os professores de EF e as estratégias de sedução

Durante todo o transcorrer deste trabalho, principalmente no contato com as ações pedagógicas dos nossos sujeitos de pesquisa, fomos identificando determinadas atitudes que se mostraram importantes ao alcance das metas de ensino projetadas por esses professores.

Pudemos verificar nas análises feitas anteriormente neste capítulo que os professores utilizam-se de variadas estratégias de aproximação e construção de

uma relação pedagógica com os alunos, em que as dimensões do afeto e do aprofundamento das interações intersubjetivas se mostram centrais. Dentre essas ações interativas, destacaram-se as conversas informais com os alunos nos interstícios das próprias aulas e fora delas, os gestos, como se sentar ao chão junto a eles para conversar e avaliar a aula, o toque físico (segurar o braço, dar as mãos), a encenação dos variados sentidos e significados da prática esportiva na sociedade, a presença constante do sorriso como estratégia produtora de uma relação pedagógica menos formalizada, a colocação de apelidos nos alunos, o uso de uma linguagem mais próxima da cultura juvenil, a participação com os alunos nas atividades propostas, as negociações e concessões quanto ao conteúdo a ser ministrado e ao tempo destinado a cada atividade, a preocupação com a vida dos alunos no cotidiano na escola, a prática de direcionar-se a eles pelo nome, dentre outros.

Essas estratégias se mostraram eficazes ao desenvolvimento do trabalho dos professores de EF porque os ajudava a manter e a sustentar o engajamento dos alunos em meio aos processos de ensino-aprendizagem. Eram ações interativas que obedeciam a determinados critérios pragmáticos, já que buscavam atender a objetivos relativos a necessidade de instruir e educar os alunos, papéis esses estabelecidos pelo contrato social que legitima importância cultural da escola.

Essas táticas interativas podem ser entendidas como práticas sutis de convencimento dos alunos, de forma a não utilizar os recursos da autoridade institucional outorgado aos professores. Embora se possa manter os alunos fisicamente numa sala de aula, não se pode obrigá-los a participar de um programa de ação orientado por finalidades de aprendizagem: é preciso que os alunos se associem, de uma maneira ou de outra, ao processo pedagógico em curso, para que ele tenha alguma possibilidade de sucesso.

Para alguns autores, as tecnologias de interação estabelecidas pelo trabalho dos docentes podem ser classificadas em três tipos: a coerção, a autoridade e a persuasão. A *coerção* consiste no comportamento punitivo real simbólico desenvolvido pelos professores em interação com os alunos na sala de aula. Esse comportamento é estabelecido, ao mesmo tempo, pela instituição escolar, que lhes atribui limites variáveis de acordo com a época e o contexto, e, pelos professores, que os improvisam em plena ação, como sinais pragmáticos reguladores da prática

realizada no momento: olhar ameaçador, trejeitos, insultos, ironia, indicação com o dedo. A *autoridade* reside no “respeito” que ele é capaz de impor aos seus alunos, sem coerção. Ela está ligada ao seu papel e à missão que a escola lhe confere, bem como à sua personalidade, ao seu carisma pessoal (TARDIF et al., 1999). Elas permitiriam que o professor impusesse o seu programa de ação em detrimento daquelas ações desencadeadas pelos alunos que iriam no sentido contrário a esse programa.

A arte de *persuadir* ou *seduzir* os alunos reside no ato de convencer o outro a fazer algo ou a acreditar em algo. Ela se apóia em recursos retóricos como promessas, encenações e convicções. Baseia-se no fato de que os estudantes são seres susceptíveis de ser impressionados, dobrados, convencidos por atos e palavras dirigidas às suas paixões e aos seus desejos. Na busca de transformação dos alunos, os professores agem muitas vezes movidos pelo desejo de persuadi-los. Buscam construir estratégias que visem seduzi-los e cortejá-los constantemente. Em suma, a sedução apresenta-se como consubstancial à relação pedagógica e ao trabalho dos professores. (GAUTHIER et al., 1999)

Nos relatos abaixo, os professores Mauro e Leandro deixam transparecer que a conquista da competência profissional, ou a confirmação pelo docente de sua própria capacidade de ensinar e de atingir um bom desempenho na prática da profissão, passa necessariamente pelo desenvolvimento da capacidade de mobilização dos alunos via mecanismos de sedução e persuasão:

Eu tenho horror quando eu vou corrigir uma prova. Porque aquilo ali já é uma coisa sacana, por que o professor tem que ficar lá em cima? Isso não existe. Uma coisa que pega muito é a questão do respeito. Não é aquela coisa, digamos assim, eu me igualo, não, eu tenho uma diferença, mas a gente pode falar a mesma língua. A questão de ouvir mesmo, até para dar ênfase àquelas questões que eles trazem de fora, a relação humana, a cooperação. A relação humana, a troca de experiências. O que pega é a relação. Abre as portas. A relação humana e a troca de experiências. Porque um depende do outro. E o aluno só vai abrir a experiência que ele tem, se ele tiver uma relação, não é mesmo, uma relação legal com ele. Para ensinar, e até para identificar qual expectativa que eles estão querendo também, que faz parte de um processo de construção coletiva. (Prof. Leandro)

O que mais marcou foi a minha mudança de postura ao longo do tempo com os meninos. A postura muito radical, incisiva de decisão unilateral, de imposição foi quebrada pelos meninos, de uma forma que eu não admitiria em momento nenhum. E que eles sentaram e me fizeram perceber que eu estava errado, e a partir dali a minha relação com eles mudou muito, eu consegui ficar mais tranquilo, eu brinco muito mais, eu os deixo mais à vontade, e isso os faz me

respeitar mais do que respeitavam antes. Porque às vezes tinham medo do Mauro, eles respeitam o Mauro, foi diferente e me marcou demais. O envolvimento deles, o envolvimento de participação, a sedução aconteceu abertamente, e aquilo foi sendo levado dessa forma e hoje eu continuo lidando dessa forma, a reciprocidade dos alunos é muito grande nesta questão e isso me marcou bastante. Essa participação deles continuou, no momento em que as coisas não iam bem, a turma conseguia, com maturidade retornar, e eu consegui perceber isso e ver com mais maturidade, com mais leveza isso. (Prof. Mauro)

Nesses relatos, indica-se que a atividade profissional na escola, mediada pelo ensino da disciplina EF, parece ter sido capaz de despertá-los para a necessidade de edificar alternativas pedagógicas que os possibilitassem contato mais próximo com os alunos. Essa proximidade apresenta-se como fundamental para o aprimoramento do tipo de intervenção pedagógica que os professores de EF atribuem a si mesmos como sendo próprias. Como intervir na resolução de problemas ligados à dimensão afetiva, ao comportamento, à relação humana, se existe uma relação radicalmente assimétrica entre alunos e professores? Como entender os problemas afetivos e relacionais dos discentes, se não se materializa um contato mais próximo entre alunos e professores?

Nessa linha, a busca de uma relação mais afetiva, a atitude mais leve no trato com os alunos e o ato de brincar com eles, mostram-se atrelados à conquista, por parte dos professores, de canais de comunicação com esses alunos, de forma a possibilitar a aquisição de uma relação pedagógica mais íntima e calorosa. A conquista dos alunos pela persuasão parece estar colada à capacidade do professor de poder reconhecer nos discentes importantes facetas da personalidade, dos seus desejos e de suas necessidades, que se mostrou difícil conquistar numa relação assimétrica e autoritária. Mais do que isso, o Prof. Mauro revela que o menor grau de formalidade das relações possibilitou não apenas a diminuição das tensões entre os alunos, mas a conquista de uma autoridade construída na relação humana cotidiana.

Nesses relatos, verifica-se, também, que as falas dos professores Mauro e Leandro mostram-se atravessadas pelo conjunto de representações produzidas dentro da escola ao redor da EF. Essas representações advêm em parte como reflexo do lugar ocupado por essa disciplina no jogo das relações de poder na escola, assim como pelo conjunto de expectativas que são projetadas em relação aos papéis educativos específicos que recaem sobre esse componente curricular.

Como vimos no capítulo anterior, aos professores de EF é destinado o papel de propiciar aos alunos práticas educativas que visem oferecer momentos de gratuidade, de liberdade, de relações intersubjetivas e de modificação do seu comportamento e de valores.

Mais do que isso, esses professores são reconhecidos no CEFET-OP como profissionais que lidam com os alunos de forma diferenciada, capazes de ensinar mediante uma relação pedagógica em que as dimensões do afeto e da amizade constituem elementos diferenciados da prática docente dos demais professores da escola. Nessa linha, os professores buscam reconhecimento pela perpetuação da compreensão e atuam para evitar a ocorrência de problemas disciplinares mais graves.

Sobre esse fato, é interessante citarmos alguns relatos dos professores, proferidos em conversas informais durante nossas observações de campo. Foi unânime entre os nossos depoentes que o trabalho na escola os tornou mais flexíveis, principalmente no que diz respeito à relação com os alunos e ao trato com o conhecimento. Os três, ao fazer uma comparação de como eles agiam quando do início de suas atividades profissionais no CEFET-OP e de como eles agem no presente, vêm-se muito mais receptivos a um contato mais caloroso com estudantes, mais sensíveis às demandas trazidas por eles e mais atentos às dimensões do contexto imediato. Intuímos que o conjunto de representações pedagógicas ao redor da EF, citada no parágrafo anterior, apresenta-se como substrato fundamental para que esse processo de sensibilização se concretize.

Ainda no que diz respeito ao contexto que envolve o trabalho dos professores de EF e a centralidade das tecnologias de persuasão por eles utilizada, há que se considerar que essa centralidade está de alguma forma relacionada a uma faceta importante do contexto situado desses professores: a relação um pouco mais livre e autônoma diante de programas escolares mais standardizados.

Sobre essa questão, é importante nos atermos a algumas reflexões feitas por Durand (1996), quando ele mostra as diferenças existentes entre as disciplinas “maiores” e as “menores”. Segundo esse autor, as disciplinas tidas como menores (Educação Física, Educação Artística) possuem maior margem para interpretações pessoais dos professores, que, por não possuírem guias didáticos ou programas escolares prescritos, são incitados a propor conteúdos mais personalizados,

segundo a confiança que eles têm em sua própria capacidade. Já os professores de disciplinas tidas como maiores (Matemática, Física, Português) disporiam de manuais e programas, que são, ao final das contas, memórias externas que nutrem seus conteúdos em classe.

Essa observação de Durand foi constatada em nossa pesquisa, ou seja, foi evidenciado que os professores de EF não possuíam um programa de ensino balizador vindo de fora da escola, ou mesmo de dentro da escola. Não se constatou também que, na coordenação de EF, houvesse um programa formalizado ao qual os professores viam-se na obrigação de seguir. Em todo o período que estivemos fazendo a coleta de dados, os nossos depoentes trabalharam com ampla margem de autonomia.

Nesse contexto, no qual esses profissionais vêem-se menos tolhidos pela força contingencial do tempo monocrônico³⁹, há mais tempo para que eles se voltem e se preocupem com as dimensões do imediato e o plano das relações. Nesse campo de atuação, as táticas de interação mostram-se fundamentais não somente ao processo de adesão gratuita dos alunos, mas para a gestão do conteúdo e da sala de aula.

Há que se ressaltar que todos os professores da escola utilizam-se de recursos e estratégias de sedução em sua prática profissional. Em parte, porque elas são necessárias ao trabalho pedagógico e, também, porque a nova pedagogia introduziu outra relação de forças na sala de aula. O bom professor não é mais a figura autoritária, distante e depositária de um saber incontestável. Ele deve se aproximar dos seus alunos, escutá-los, responder às suas necessidades, torna-se seu amigo. Simultaneamente, o modelo de aluno passivo é substituído por aquele que é convidado a exprimir suas necessidades e interesses e que toma iniciativa de suas próprias aprendizagens. (GAUTHIER, 1999)

No entanto, parece-nos instigante pensar que, em função dos papéis atribuídos à EF na escola e das relações de poder desfavoráveis a ela no currículo escolar, as estratégias de persuasão têm peso significativo ao desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores de EF pesquisados. Primeiro, porque o

³⁹ Para HARGREAVES (1994), o que marca o contexto do tempo monocrônico é a sua relação mais direta com a campainha e com o horário preestabelecido do que propriamente com o sentido do imediato, do imprevisto e das peculiaridades do contexto.

ensino dessa disciplina não coloca no horizonte dos alunos o risco da reprovação do ano escolar. Tal fato acaba por redimensionar as relações de poder entre alunos e professores. Segundo, é que o conhecimento de que trata essa disciplina não se apresenta “útil” ao projeto escolar futuro, de boa parte dos alunos, já que o seu conhecimento pouco os instrumentalizaria para terem sucesso em exame vestibular.

Pudemos ver em nossa pesquisa que a maioria dos alunos se direcionava para a aula de EF com a crença de que essa disciplina se constituía em espaço/tempo de lazer destinado à fruição. Nessa lógica, como então garantir que os alunos possam ter acesso ao conhecimento e a aprendizagens significativas para sua formação humana, sem que abram mão da fruição, da gratuidade? Como elevar o patamar de conhecimento dos alunos em relação ao que eles já conhecem, sem se submeter totalmente aos desejos dos alunos? Como “prender” ou motivar os alunos, sem que se tenha no horizonte a iminência de uma reprovação por meio de notas, resultantes de avaliações formais? Esses dilemas se mostraram constantes no desenvolvimento do trabalho dos professores.

Nesse contexto situado de ensino, em que as formas de controle são menos rígidas e codificadas, as estratégias de sedução e persuasão ganham relevância e utilidade. Isso porque, quanto maior o controle, menos o trabalho interativo tem chance de se liberar e emergir. (GAUTHIER et al., 1999)

Durante a observação do trabalho dos professores, pudemos presenciar diversos acontecimentos que, a nosso ver, indicam a necessidade de desenvolver variadas estratégias de sedução.⁴⁰ Entre esses, citamos os seguintes: a timidez de determinados alunos em expor-se emocionalmente a um coletivo de pessoas, o medo e a insegurança ante a possibilidade de algum acidente físico, o medo das meninas de jogarem com os meninos, ora o forte calor, ora o intenso frio de Ouro Preto, o desinteresse de alguns discentes perante a obrigatoriedade de fazer uma atividade que não gostavam, a vergonha, principalmente para as meninas, de expor parte do corpo aos demais alunos numa aula de natação. São fatos que

⁴⁰ Em algumas situações que se mostraram incontornáveis, em face à dura resistência de um aluno ou de vários de participarem da aula, os professores utilizaram o recurso da autoridade pela força constrangedora da presença no Diário de Classe.

demandaram dos professores atuação criativa num contexto no qual eles agem na urgência e decidem na incerteza.

5.10

A importância da teoria: um alicerce de sustentação para o desenvolvimento dos saberes profissionais

Desde o início de nossa pesquisa, relatamos que um dos motivos que nos levou a escolher esse grupo de professores para ser objeto de nossa investigação foi a constatação preliminar de que eles conseguiram, a sua maneira, incorporar à sua prática parte importante do conjunto da produção teórica produzida pela área da EF nos últimos 10 a 15 anos.⁴¹

Durante a investigação, fomos tendo acesso a vários dados da realidade de trabalho desses profissionais que os levaram a se relacionar com essa produção teórica, confirmando, assim, nossa constatação inicial. Dentre esses, podemos citar o fato de a sala da coordenação de EF do CEFET-OP possuir rica minibiblioteca com vários livros, textos e periódicos produzidos na área. Segundo, porque todos os professores da coordenação procuraram se qualificar e fizeram cursos de especialização e mestrado. Terceiro, a inserção desses profissionais na mais importante e conceituada entidade científica da EF no Brasil (Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte/CBCE), seja participando dos seus congressos bienais, seja tendo acesso aos seus periódicos bimestrais.⁴² Com isso, eles puderam ter acesso ao que havia de mais recente e rico sobre o conhecimento em EF. Especificamente, sobre a importância do contato estabelecido com a entidade científica citada para o desenvolvimento profissional de nossos docentes, segue abaixo um interessante relato do Prof. Mauro:

Foi em Vitória, lá a gente discutia temas muito pertinentes à pedagogização do esporte, onde eu comecei a conhecer o Bracht e o Kunz⁴³. E naquela mesma época o Encontro Nacional de Professores de EF, que nós fizemos na instituição.

⁴¹ Diferentemente da tendência observada por MUNIZ (1996), quando ele nos revela em seu estudo que o conhecimento das propostas pedagógicas de caráter crítico, produzidas no Brasil nas últimas duas décadas, é ainda pequeno entre aqueles que estão em atividade nas escolas de ensino fundamental e médio.

⁴² O acesso regular aos periódicos bimestrais dessa entidade foi motivada porque o CEFET-OP tornou-se sócio institucional do CBCE muito em função de uma reivindicação feita pelos professores na escola.

⁴³ Valter Bracht e Elenor Kunz são dois dos mais importantes pesquisadores na área da EF no Brasil.

Foi quando eu comecei a ser instigado para a leitura mais voltada para a pedagogia, para a relação pedagógica do conteúdo da Educação Física e não da análise tecnicista. A gente começou a perceber as outras tendências, e inclusive a localizá-las no tempo. Elas contextualizaram essa abertura, aos momentos das tendências pedagógicas, higienista, tecnicista, foi onde eu consegui me identificar como tecnicista, muito legal, eu não sabia que era assim. A minha composição da aula que seria dada de basquete, completamente diferente do que eu daria. Aquilo me marcou demais. Sem querer ser redundante, a contribuição desses processos nessa formação que vai te dando uma condição melhor de refletir e acho que essa preocupação com a profissão, esse querer ser professor, você vai começar a refletir. O que eu estou fazendo aqui? Eu não admiti isso a ninguém, mas aquilo mexeu comigo. Eu ficava à parte das discussões, eu não tinha condição de construir os argumentos. Foi fundamental como instigador para as discussões, para a leitura, porque era um fórum que reunia várias vertentes da EF, que tem também a sua vertente técnica, eu optei, até levado por outros colegas, para a vertente pedagógica falei, isso aqui vai me encher o saco, desculpe a expressão, mas eu fui e falei, tem tudo a ver, até porque estava sendo um contra-senso muito grande meu estar trabalhando nessa vertente desde a minha época de faculdade, uma vertente que eu considero mais humana no trato com o esporte e não conseguir ver aquilo. Não conseguir ver a condição e a importância que a EF tinha no contexto da ludicidade, da brincadeira, da formação humana, das relações de construção de saber, de crítica, de participação, de briga, na construção. Eu consegui ver a forma como atinge. Como podemos fazer isso aqui? (Prof. Mauro)

Esse professor deixa claro que o acesso às reflexões e pesquisas produzidas na área foi de fundamental importância para que ele pudesse situar-se historicamente e perceber melhor qual o seria o seu papel social e político como docente em EF. Parece-nos que, com base nessa experiência, foi possível ao professor olhar para a sua prática de maneira diferente, identificando nela facetas e dimensões que até então não haviam sido percebidas e analisadas.

Juntamente com o contato com o CBCE, os professores da coordenação estabeleceram rico e constante convívio com alguns professores da Faculdade de Educação Física de Viçosa. Esse contato se materializou em momentos de aprofundamento de estudos acerca de determinada obra de referência na EF⁴⁴, oficinas e discussões sobre aspectos mais voltados para as dimensões metodológicas dessa disciplina.

⁴⁴ A obra citada pelos professores foi o livro *Metodologia do ensino de educação física/Coletivo de autores* (1992). Essa obra, que se caracteriza pelo seu caráter propositivo, faz uma crítica inicial aos princípios que ordenaram o ensino da EF no século passado, estes baseados no pressuposto da aptidão física e, posteriormente, apresenta uma proposta de ensino de EF para o ensino fundamental e médio com sugestões de como tratar os conteúdos, as estratégias metodológicas, as formas de avaliação e de seleção dos temas da cultura corporal, dentre outras proposições.

Para além disso, esse contato positivo com a teoria ou com os “teóricos” foi reforçado, também, durante um dos períodos profissionais mais ricos vividos pela coordenação de EF do CEFET-OP. Segundo relato dos professores, durante mais ou menos três anos eles conseguiram se organizar de forma colegiada, com reuniões de quinze em quinze dias, no CEFET-OP para discutir temas de cunho pedagógico. Essas reuniões eram destinadas ao debate de temas variados como impasses e problemas verificados nas aulas, a organização de eventos extracurriculares; tratamento de conteúdos, trocas de experiências, estratégias metodológicas e estudo de textos e livros recentes produzidos pela área da EF, dentre outros.

Nesse mesmo tempo, eles foram protagonistas na organização de dois eventos acadêmicos⁴⁵ dentro do CEFET-OP, que tinham como objetivo discutir temas referentes à educação física escolar em geral e questões que dizem respeito ao ensino da EF nas escolas de Educação Tecnológica da Rede Federal de Ensino. Nesse evento, estiveram presentes importantes pesquisadores não só da área da EF mas também da educação, que proferiram palestras ou coordenaram oficinas e minicursos.

Sobre a importância da teoria produzida na área para o andamento do trabalho desses professores, vale aqui citarmos um relato da Prof^a. Márcia sobre a importância do livro *Metodologia de ensino da educação física/Coletivo de autores*, obra essa paradigmática dentro da EF na década de 1990:

O livro que me sacudiu foi aquele livro de metodologia do ensino de educação física, coletivo de autores. Aquele livro realmente sacudiu a minha prática. E aí a gente, com base naquele livro, vem lendo autores que estão ligados a esse nível de discussão. Por propor de forma mais objetiva um novo olhar para a Educação Física. Eu acho que foi uma obra que deu conta de dar esse trato a questões do cotidiano da Educação Física. Não foi uma obra assim “teórica”, porque houve uma época em que nós líamos e ficávamos muito no plano filosófico e pouco concreto mesmo, porque na hora que a gente precisa, chamem de receita de bolo, chamem do que quiser, mas tem hora que a gente precisa de algo mais concreto e eu acho que esse livro como um primeiro passo, conseguiu colocar esse olhar, e cada um foi aprofundando, na medida do seu interesse. (Prof^a. Márcia)

Essa docente nos mostra que essa obra, de alguma maneira, proporcionou aos professores da coordenação de EF ferramentas, caminhos e soluções práticas

para os problemas e desafios colocados pelo contexto de ensino. Faz uma crítica velada às produções teóricas ditas “filosóficas” que têm pouca relação e pouco contribuem para a solução de questões complexas advindas da prática. No entanto, ela nos mostra que essa própria obra, a qual ela faz elogios pela sua proximidade com o contexto da ação, não é capaz de resolver todos os problemas. *Ela é o primeiro passo*. É preciso, segundo ela, que os professores continuem *aprofundando*, mediando esse conhecimento de acordo com *o seu olhar e seu interesse*. Ela nos deixa claro, portanto, que esse conhecimento tem um limite; ele precisa ser atualizado e mediado por cada um dos docentes. Ela mostra com isso um salutar distanciamento ante a produção acadêmica, o que abriria espaço para intervenções de cunho mais personalizado.

Pudemos perceber que os professores lançam mão de algumas das reflexões propostas nesse e em outros livros. Além da busca do tratamento histórico dos temas da cultura corporal de movimento, como verificado numa das aulas do Prof. Leandro, um dos legados mais importantes do conteúdo da obra supracitada e de outras produções da área foi o rompimento parcial com o pressuposto da aptidão física. O conjunto das reflexões produzidas pelos nossos depoentes, em função do contato com as produções teóricas da área, parece ter sido capaz de ajudar os professores a ampliar os horizontes de suas intervenções pedagógicas para além da proposição de exercícios físicos mecânicos e repetitivos, desprovidos de sentidos e significados e restritos a aprendizagens de técnicas, regras e normas do esporte institucionalizado ou voltado para o mero adestramento corporal necessário ao mundo do trabalho. Munidos do aporte teórico, eles puderam ampliar o horizonte de sua atuação profissional para além da perspectiva biologista, incorporando ao seu trabalho preocupações com a educação para o lazer, com a melhoria da qualidade de vida, com a formação ética, com a formação de competências relacionais e com a formação estética.

Esse fato nos pareceu importante ser ressaltado porque, mesmo reconhecendo que as propostas de ensino desenvolvidas pelos professores tenham demonstrado forte teor autoral, revelando um distanciamento considerável diante

⁴⁵ I Encontro de Professores de Educação Física das Instituições Federais de Educação Tecnológica e II Encontro de Professores de Educação Física das Instituições Federais de Ensino Profissionalizante.

das produções acadêmicas de cunho mais propositivo, a teoria aparece como ferramenta fundamental para que os nossos professores produzissem suas próprias reflexões.

Quando o Prof. Mauro nos diz que o que ele tinha aprendido com o contato com o ambiente mais acadêmico e com a produção teórica mais recente da área *tinha tudo a ver* com o seu trabalho, como uma vertente que ele considerava *mais humana no trato com o esporte competitivo e não conseguir ver aquilo*, ele parece nos dizer que a separação e a relação binária, pretensamente existentes entre o saber experiencial e o conhecimento teórico, seriam no mínimo questionáveis. Interpretamos que ele nos tenta mostrar que no conhecimento teórico estão embutidos saberes, vivências e experiências, que são, também, da ordem do mundo prático.

Tal interpretação nos leva a concordar com Perrenoud (2001), ao discordar de autores como Tardif (1991) e Raymond (1993), quando esses fazem referência à experiência de maneira perigosa ou não devidamente especificada, uma vez que sugerem que os outros saberes não são provenientes de nenhuma experiência, o que seria um absurdo. A verdadeira distinção é entre saberes eruditos e saberes do senso comum. Ambos, segundo o autor, estariam enraizados na experiência humana, mas de modo diferente. Seria tentador, porém falacioso, falar apenas dos “saberes da experiência”. Se assim fosse, estaríamos sugerindo que eles se contrapusessem (contrapõem) a saberes menos realistas, que dariam as costas à experiência enquanto todo procedimento científico é experimental, em seu sentido amplo.

Essa lembrança feita por autor supracitado é importante porque em muitas ocasiões a prática pela prática pode não significar nenhum aprendizado significativo para o trabalho docente. Os profissionais do ensino podem aprender muito pouco com a experiência, usando-a tanto para apoiar preconceitos e teorias anacrônicas quanto para identificar causalidades sutis ou dominar fenômenos complexos.

O que os nossos professores nos mostraram foi que a teoria não foi vista como contraponto aos saberes profissionais. Ela se revelou importante porque ajudou-os a ver dimensões relevantes em sua prática profissional não ainda percebidas em função de práticas incorporadas há anos e repetidas sem uma

atitude reflexiva mais contundente. A teoria participa do trabalho dos professores e da sua forma específica de reflexão sobre a ação, sem que se retire dos professores o seu caráter de ator, capaz de imprimir uma ação criativa e autônoma.

Tentamos mostrar neste capítulo as especificidades do contexto de ensino ao qual os professores de EF estão submetidos cotidianamente no CEFET-OP. Buscamos trazer à tona a relação entre a construção dos saberes profissionais desses docentes ante as peculiaridades do conteúdo de ensino da EF, do espaço físico onde esses profissionais laboram suas práticas pedagógicas, das representações construídas pela escola e pelos professores dessa disciplina em relação aos papéis a ser desempenhados na vida institucional, e em relação às interações com os alunos. Concluimos afirmando que esses componentes diversos que integram a cena de ensino-aprendizagem situada da EF são fundamentais para a construção de saberes profissionais, também marcadamente situados.