

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**O CONHECIMENTO DOS PROFESSORES DA LESTE 2
DE SÃO PAULO SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA DA
EDUCAÇÃO FÍSICA NAS DÉCADAS DE 1980 E 1990**

**ADALBERTO DOS SANTOS SOUZA
ORIENTADOR: Prof. Dr. Jocimar Daolio**

**CAMPINAS
2002**

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O CONHECIMENTO DOS PROFESSORES DA LESTE 2 DE SÃO PAULO SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS DÉCADAS DE 1980 E 1990

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação de mestrado, defendida por Adalberto dos Santos Souza e aprovada pela Comissão Julgadora em 01 de Julho de 2002.

JOCIMAR DAOLIO

Orientador

CAMPINAS

2002

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA CENTRAL DA UNICAMP

So89c	<p>Souza, Adalberto dos Santos. O conhecimento dos professores da Leste 2 de São Paulo sobre a produção acadêmica da Educação Física nas décadas de 1980 e 1990 / Adalberto dos Santos Souza. -- Campinas, SP : [s.n.], 2002.</p> <p>Orientador : Jocimar Daolio. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.</p> <p>1.Educação física. 2. Professores de educação física - São Paulo (SP) - 1980-1990. 3. Cultura. I. Daolio, Jocimar. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. III. Título.</p>
-------	---

A Verdade

(Carlos Drummond de Andrade)

A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.

Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só trazia o perfil de meia verdade.
E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.

Arrebataram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em metades
diferentes uma da outra.

Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era totalmente bela.
E carecia optar. Cada um optou conforme
seu capricho, sua ilusão, sua miopia.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não seria possível sem a compreensão e colaboração de algumas pessoas. Infelizmente, alguns nomes poderão ser esquecidos, porque foram muitos os que, de alguma forma, contribuíram para que eu pudesse chegar até o final desta etapa. Mas mesmo correndo esse risco, é imprescindível citar alguns.

Começo os agradecimentos por uma pessoa que para mim passou a fazer parte do ciclo de pessoas pela qual tenho grande estima, e que foi fundamental para superar os vários momentos de dúvidas, inseguranças e dificuldades por que passei durante esta trajetória. Portanto, aqui fica um agradecimento especial ao meu orientador, Prof. Jocimar Daolio, que conduziu com dedicação e sabedoria esta orientação.

Outra pessoa por quem tenho um grande apreço é o Prof. Lino Castellani Filho, que, desde o primeiro contato que tivemos, até suas sugestões na qualificação, sempre me incentivou para continuar esta jornada de lutas a favor de uma educação física de qualidade e comprometida, tanto política, quanto socialmente.

Também quero registrar meu carinho pela professora Eliana Ayoub, pessoa doce e fraterna que, durante a qualificação do texto, deu sugestões de extrema importância, tanto para a continuação do trabalho, quanto para sua conclusão.

Aos meus companheiros de luta da Unicsul, sou mais que grato, pois várias foram as vezes que me ampararam diante das dificuldades que tive em função de fazer o mestrado e ainda ter que dar aulas.

Aos professores de Educação Física que contribuíram para esta pesquisa, e aos meus colegas da rede estadual, os quais convivi e aprendi muito durante os anos em que trabalhei com eles.

Aos colegas do Clube Náutico Mogiano, local onde tive a oportunidade de iniciar a vida acadêmica.

Aos meus alunos, que muitas vezes me ensinaram mais do que eu a eles.

À família, que, sem dúvida, constitui um dos fatores que podem contribuir para o sucesso, e com certeza, se obtive algum foi com o auxílio dessa. Desde meus pais, os quais, com muita dificuldade, deram duro para que eu pudesse estudar, sem nunca cobrar nada, passando pelos meus irmãos, cunhados e cunhadas. Todos eles têm uma importância muito grande nessa trajetória.

Aos que souberam entender minha ausência e também aqueles que não sabem, mas entendem a necessidade dela.

Aqueles que torcem por mim, que me incentivam, e aos colegas de mestrado: alunos, professores e funcionários.

Para as pessoas que, com certeza, foram as que mais sentiram minha ausência; minha esposa Creuza e nossos filhos, Ricardo e Renan. Agradeço a eles, profundamente, pela paciência e pelos momentos de compreensão na ausência de pai e de marido.

Por último, a todos aqueles que contribuíram de alguma forma para a conclusão desta pesquisa e, infelizmente, não foram citados. Meu mais profundo agradecimento.

SUMÁRIO

Resumo	xiii
Abstract	xv
1 – Introdução	01
1.1 - A trajetória pessoal até o início da pesquisa.....	01
1.2 - O problema da pesquisa.....	04
2 - Referencial teórico-metodológico	07
2.1- Os primeiros passos da pesquisa.....	07
2.2- Um olhar etnográfico.....	11
2.3- Cultura, cultura corporal e educação física.	18
3 - A produção acadêmica nas décadas de 1980 e 1990	24
4 - Caracterização do cenário em que se encontram os personagens	40
5 - A análise das entrevistas	53
6 - Considerações finais	76
Referências Bibliográficas	81
Lista de anexos	
Anexo A.....	87
Anexo B.....	88
Anexo C.....	89
Anexo D.....	90

RESUMO

O conhecimento dos professores da Leste 2 de São Paulo sobre a produção acadêmica da Educação Física nas décadas de 1980 e 1990

Este trabalho tem como finalidade discutir como os professores de Educação Física da Leste 2 de São Paulo incorporam a vasta produção acadêmica da área iniciada na década de 1980. Para tanto, ele se desenvolveu, basicamente, baseado na análise de quais obras foram as mais importantes para a construção do debate acadêmico realizado neste período e como elas chegam ao conhecimento dos professores. Para identificar quais foram estas obras, utilizo como suporte alguns autores que discutem esta questão de maneira mais sistematizada, além dos editais dos concursos públicos realizados no Estado de São Paulo. Após esta identificação, a discussão pauta-se na análise das entrevistas realizadas com os professores de educação física da região. Baseado nas características da pesquisa etnográfica, realizo uma interlocução com o discurso dos entrevistados para identificar em que grau eles incorporam as discussões pertinentes à área, e se isso proporcionou alguma mudança na sua atuação pedagógica. Ao final do trabalho, aponto quais são os problemas que permeiam o universo dos professores da região pesquisada, tentando, com isso, interligar quais são os fatores intervenientes que fundamentalmente influenciam sua ação.

ABSTRACT

The knowledge of the teachers of the East 2 of São Paulo about the academic production of the physical education in the decades of 1980 and 1990

This work has as purpose to discuss how the teachers of physical education of the East 2 of São Paulo incorporate the vast academic production of the initiate area in the decade of 1980. To do so, they grew, basically, based on the analysis of which works were the most important for the construction of the academic debate accomplished in this period and how they arrive to the teacher's knowledge. To identify which these works, I use as support some authors that discuss this subject in a systematized way, besides the announcements of the public contests accomplished in the State of São Paulo. After this identification, the discussion is ruled in the analysis of the interviews accomplished with the teachers of physical education of the area. Based on the characteristics of the ethnographic, I accomplish a dialogue with the interviewee's speech to identify in what degree they incorporate the pertinent discussions to the area, and if that provided some change in her pedagogic performance. At the end of the work, I point out the problems that permeate the teachers of the researched area universe, trying, with that, inter link, which are the intervening factors that fundamentally they influence her action.

INTRODUÇÃO

1.1- A trajetória pessoal até o início da pesquisa

(...) cada ação humana carrega em si toda a História da Humanidade e as possibilidades a serem re-desenhadas amanhã e é também portadora do futuro. Cada ação humana é uma síntese, ao mesmo tempo, única e universal, do nosso passado e do nosso futuro (Codo, 1999, p.41-42).

O objetivo desta primeira inserção é mostrar o caminho que percorri até chegar ao problema, tentando com isso situar-me historicamente neste processo de construção do conhecimento, que culminou na reflexão sobre como é pautada a atuação dos professores de Educação Física que atuam na rede estadual de ensino da Leste 2 de São Paulo.

Formado em meados da década de 1980, sempre tive a certeza de que a formação que obtive era a melhor possível, principalmente porque atendia a todos os interesses que me fizeram ingressar (como muitos) no curso de Educação Física, ou seja, obtive uma formação que atendia (pelo menos naquele momento acreditava nisso) às necessidades de alguém que pretendia ser um técnico. Afinal, era desse mundo esportivo que recentemente havia saído, mais precisamente como atleta de voleibol e, portanto, pretendia retornar, mas agora de forma diferente, como um técnico.

Após a conclusão do curso, acreditava que realmente meus objetivos haviam sido atingidos, pois comecei a trabalhar em alguns clubes como auxiliar técnico e, posteriormente, como técnico, fatos estes que satisfaziam, naquele momento, todas as minhas expectativas sobre a Educação Física. Digo isso porque todos os contatos que havia obtido, até então, com a Educação Física eram os que diziam respeito às turmas de treinamento, aos campeonatos, isso tanto na escola, quanto nos clubes pelos quais passei.

Posteriormente, ingressei na rede estadual de ensino de São Paulo, o que se deu concomitantemente ao ingresso como auxiliar de ensino na faculdade de Educação Física na qual eu havia me formado recentemente. Tanto o ingresso na rede estadual de ensino, quanto no ensino superior trouxeram a necessidade e, às vezes, a obrigação

de participar de alguns cursos. Digo obrigação porque não estava acostumado à fundamentação teórica, uma vez que, naquele momento, ainda acreditava como muitos, que meus conhecimentos práticos eram suficientes para ser um profissional competente, crença essa que ainda parece predominar na área de Educação Física.

Pois bem, foi nesse cenário que comecei a participar de cursos de atualização. Mas, na realidade, a participação e o interesse nestes cursos ainda não diferiam muito do inicial, ou seja, aquele centrado na capacitação única e exclusivamente técnica. Esta visão parece que era até certo ponto “natural”, principalmente pelo fato deste “conhecimento” ser o hegemônico, tanto na faculdade da qual fazia parte do quadro docente, quanto na rede estadual de ensino.

Devo alertar, porém, que não pretendo reviver aqui toda minha trajetória de vida como esportista, técnico ou professor, mas acredito ser fundamental a contextualização deste percurso, para que, no decorrer da pesquisa, fique claro como surgiram as inquietações que tenho e qual a relação destas com o que está sendo problematizado.

Retomando esta trajetória de vida, principalmente no que tange à formação acadêmica, faz-se necessário também mostrar como foi construído o processo histórico desta formação após a graduação, que culminou, como havia dito anteriormente, nas inquietações que tenho hoje sobre a atuação do professor de Educação Física, essencialmente nas escolas da rede estadual de ensino da Leste 2 de São Paulo, alvo da pesquisa em questão.

Durante quase dez anos após minha formação no ensino superior, ou seja, desde 1985 até precisamente 1993, os cursos em que eu estava presente tinham um caráter puramente técnico. Foi exatamente no ano de 1993 que necessitei participar de um curso de pós-graduação (lato sensu), um daqueles, como dito anteriormente, que eu era “obrigado a participar”, e esta obrigação não estava ligada ao fato de gostar ou não de estudar, mas, sim, ao fato de que todos os cursos que não estavam relacionados às questões ligadas ao esporte não atraíam meu interesse, simplesmente por acreditar que não tinham nenhuma relação com meus objetivos técnicos.

O curso ao qual me referi anteriormente era uma exigência da faculdade. Referia-se à didática do magistério superior que, segundo a instituição, daria as condições mínimas para continuar atuando neste nível. Vejam que falo aqui das

condições mínimas, isto porque, naquele momento uma das poucas exigências dos órgãos oficiais sobre a atuação de um professor em nível superior era apenas essa.

Durante a participação neste curso, tive a oportunidade de conhecer um professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), que trabalhava com metodologia, formado na área de ciências sociais, mais precisamente com graduação e mestrado em antropologia. Naquele momento, estava conhecendo algo novo, pois havia tido o primeiro contato com uma área, até então, desconhecida.

Os conhecimentos ligados às ciências sociais fizeram com que eu percebesse fatos que pareciam invisíveis, ou seja, a lente que passei a utilizar para enxergar o mundo a partir daquele momento, não era a mesma ou, quem sabe, seria melhor dizer que passei a utilizar uma.

Por influência deste professor, e pelo gosto que passei a ter pelos estudos nesta área, fui fazer o mestrado em antropologia na PUC-SP (que, por vários motivos, não pude concluir). Foi justamente lá que conheci as obras de autores como Marcel Mauss, Clifford Geertz e outros autores que suscitaram uma sede enorme de descobrir porque meus colegas e eu atuávamos daquela maneira com os “corpos” das pessoas? O que nos levava àquela visão tão distorcida da realidade? Comecei, assim, a questionar a minha atuação e a dos outros professores que atuavam na escola comigo.

Durante vários anos, fiquei com estas dúvidas. Particpei de vários congressos, cursos, seminários, sempre tentando entender e obter respostas para estas questões. Mas foi justamente quando assumi o cargo de vice-diretor de escola na rede estadual de ensino de São Paulo, em 1997, que estas inquietações atingiriam o seu apogeu.

Naquele instante, passei a observar de maneira diferente as aulas dos professores de Educação Física que trabalhavam na escola. Não que o cargo administrativo tivesse me dado uma suposta superioridade, pelo contrário, é que, a partir dele, pude perceber coisas até então imperceptíveis.

Acredito que isso tenha ocorrido só neste momento porque foi justamente a partir dele que comecei a “estranhar o que era familiar” e, em função desse estranhamento, passei então a perceber o quanto aquele trabalho realizado pelo professor de Educação Física na escola acontecia, por vezes, de maneira equivocada.

Portanto, foi desta trajetória cercada de incertezas e contradições que fui traçando meu caminho, caminho que, na realidade, foi menos tranquilo do que às vezes possa parecer. Aliás, foi justamente essa inquietude que fez surgir o interesse em desvendar as questões afetas aos professores de Educação Física que atuam na rede escolar de ensino, professores que, durante anos, trabalharam na mesma região na qual eu iniciei, que é a região da Leste 2 da capital¹.

1.2 - O problema da pesquisa

Compreender o ser humano implica em partir do pressuposto de que cada gesto e cada palavra estão imediatamente inseridos num contexto muito maior, que transcende a ele e a sua existência (Codo, 1999, p 41).

Esta pesquisa tem como objetivo identificar como os professores de Educação Física que atuam na rede estadual de ensino da região Leste 2 de São Paulo, compreendida entre os bairros de São Miguel e Itaim Paulista, tiveram acesso à produção acadêmica da área nas décadas de 1980 e 1990.

Tal preocupação deve-se ao fato de que, a partir da década de 1980, a Educação Física toma um impulso que a fez focar seu olhar em outra direção, uma direção centrada em preocupações com um ser histórico, político e social. Tais preocupações foram tomando consistência ao longo dos anos, e acabaram por ser explicitadas em obras produzidas nos períodos de 1980 e 1990.

Esta produção teve importância muito grande para a área, mas não se tem claro se ela chegou ao seu objetivo principal, qual seja, os professores que atuam na escola, principalmente, na escola pública. Resende (1995), ao falar sobre este assunto, afirma que alguns pesquisadores e autores têm contribuído pouco para superar esse hiato entre suas elaborações acadêmicas e as condições enfrentadas pelos profissionais que atuam na escola.

¹ Com a reforma educacional, promovida pelo atual governo, o que era conhecido até 1998 como 10ª Delegacia de Ensino, passou a se chamar Diretoria de Ensino Leste 2, englobando os bairros de São Miguel Paulista e Itaim Paulista na zona leste de São Paulo.

Portanto, em virtude dessa incerteza, a discussão realizada, durante o trabalho, permeará o caminho de identificar se estas obras são de conhecimento dos professores de Educação Física, e se esse conhecimento têm possibilitado uma mudança significativa na sua ação pedagógica.

Para identificar se ocorreu o mencionado acima, optei por realizar uma pesquisa do tipo etnográfica com um grupo de professores da região Leste 2 de São Paulo. Esta escolha está pautada no mesmo entendimento de André (1995), ou seja, este tipo de pesquisa permite reconstituir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária, uma vez que ela se caracteriza, fundamentalmente, por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada. Contudo, a autora acrescenta que *“(...) o estudo da prática escolar não pode se restringir a um mero retrato do que se passa no seu cotidiano, mas deve envolver um processo de reconstrução dessa prática”* (André, 1995, p.42).

Preocupado em atingir os objetivos propostos, procurei inicialmente, realizar um questionário que pudesse identificar quais seriam os professores contemplados para a entrevista. O grupo escolhido inicialmente foi o dos professores efetivos, que somavam um total de 70. Desse total, cinco não responderam ao questionário, ficando, portanto, como número final 65 professores, dos quais, escolhi sete para a entrevista.

Finalizada esta parte e tabulado os dados, percebi que o número de sete professores efetivos² não contemplaria a realidade do local, uma vez que existia um grande número de professores que não estavam nesta situação e que não haviam sido escolhidos. Realizei em virtude disso, a readequação da amostra e escolhi por meio de sorteio, mais sete professores que não eram efetivos.

Foram selecionados, portanto, um total de 14 professores de Educação Física da região Leste 2 de São Paulo. Esses 14 professores foram subdivididos em dois grupos, sete efetivos e sete admitidos em caráter temporário (ACT)³.

A finalidade desta divisão foi no sentido de detectar se existe uma distinção na atuação pedagógica entre os professores que são efetivos e os ACT's, haja vista que os

² Sobre a definição do que é um professor efetivo, falei com detalhes na parte referente à *“Caracterização do cenário em que se encontram os personagens”*.

³ A situação e caracterização do professor ACT também será abordada na parte citada acima.

primeiros, teoricamente, tiveram acesso às obras, por terem sido referenciadas para os concursos públicos, enquanto o segundo grupo não teve como princípio a obrigação desse contato.

Além das questões elencadas anteriormente, durante o trabalho serão mostradas, também, quais as características da região em que trabalham esses professores, bem como os procedimentos adotados para a seleção da amostra. Posteriormente, será feita a análise das entrevistas, possibilitando, assim, o entendimento da possível relação entre as obras e o fazer pedagógico dos professores.

Vale lembrar que, para auxiliar na obtenção das respostas suscitadas com base nas questões postas no início do trabalho, a pesquisa foi desenvolvida com a técnica da entrevista semi-estruturada. A preferência por este tipo de entrevista se deu por entender que ela pode dar os subsídios necessários para a compreensão adequada de como é pautada a elaboração do pensamento sobre as aulas de Educação Física por parte do professor.

Além disso, este tipo de entrevista mantém, segundo Triviños (1987), a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator, o que acaba por contribuir para um transitar mais tranquilo por estas questões.

Identificar se as obras que foram produzidas nas décadas de 1980 e 1990 têm chegado aos professores traz à tona questões que ainda não foram discutidas densamente. Pois são várias as pesquisas que discutem os problemas da Educação Física, mas, normalmente, estão relacionadas a um âmbito mais geral do problema.

Durante o trabalho ora apresentado, procuro relacionar, mesmo que de forma sucinta, até que ponto toda esta produção tem efetivamente mudado a atuação desse professor na escola, uma vez que não adianta produzirmos tanto, como se têm feito nos últimos anos, se esta produção não chegar a quem de fato necessita dela.

Tive como pretensão, durante a realização deste estudo, contemplar algumas das características do trabalho etnográfico, ou pelo menos uma delas que, de acordo com Geertz (1989), é proporcionar narrativas e enredos para redirecionar nossa atenção, tornando-nos visíveis para nós mesmos.

2 – REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

2.1- Os primeiros passos da pesquisa

Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (Freire, 1996, p.35).

Antes de aflorar o assunto e as discussões, acredito ser necessário delinear algumas questões, dentre elas, qual referencial teórico servirá de suporte para traçar o caminho escolhido, além disso, evidenciar qual é a compreensão que tenho sobre a Educação Física, a cultura e um termo que será utilizado com freqüência no trabalho, a cultura corporal. Após estes esclarecimentos, o trabalho será desenvolvido em três partes, mas sempre com a preocupação de que estas partes diferenciadas estejam entrelaçadas.

Para que isso ocorra, optei por iniciar a parte subsequente a esta discussão com questões que estarão relacionadas com a produção teórica sobre a Educação Física, mais precisamente sobre as obras publicadas no período que compreende as décadas de 1980 e 1990.

Entendo que se faz necessária a inclusão deste assunto, uma vez que é justamente neste momento que a história recente da Educação Física começa a mudar. Não pretendo porém, discorrer sobre sua história, pois esta já vem sendo estudada de maneira muito competente por vários autores, tampouco analisar as obras, o que também não seria novo, muito menos necessário para os objetivos propostos pela pesquisa em questão.

Na realidade, mostrarei apenas como alguns autores falam das principais publicações sobre a área nas duas décadas relatadas anteriormente. Isso porque pretendo utilizar a discussão sobre estas obras como pano de fundo para auxiliar na compreensão da atuação dos professores de educação física na escola.

Pretendo também identificar se os professores tiveram acesso a estas obras e se existe uma fundamentação acadêmica na ação destes professores calcada em uma ação teórica consistente, influenciada de alguma maneira por elas.

Outro adendo que se faz necessário sobre essa parte, e talvez seja até redundante, mas para que não paire nenhuma dúvida correrei este risco, é que o período analisado foi apenas o das décadas de 1980 e 1990, porque foi justamente neste período que teve início a constituição de um corpo científico mais consistente na Educação Física brasileira, que não baseava mais seus estudos na área apenas por um viés, o biológico. Tais estudos, por sua vez, acabaram culminando em obras que obtiveram grande repercussão entre os profissionais ligados ao meio acadêmico.

Cumprida esta etapa de delineamento sobre as obras, os próximos passos ficaram centrados, basicamente, na caracterização do cenário em que se encontram os professores, uma vez que o local e as condições de trabalho têm, ao meu ver, uma influência fundamental na atuação desses profissionais.

Em virtude desse determinante, algumas questões sobre as condições de trabalho oferecidas aos professores pelo poder público necessitaram ser contempladas.

Após a caracterização do cenário, enveredei a discussão para as entrevistas realizadas com os professores e a análise destas. Para, com base nelas, desvendar se ocorreu o contato e a apropriação das obras publicadas no período compreendido entre 1980 e 1990.

Sobre a escolha da amostra e como ocorreram as entrevistas, explicitarei mais detalhes, já que é esta etapa que determina o início da resposta às inquietações colocadas no trabalho.

Foi partindo do entendimento de Thompson (1995), que o processo de apropriação é ativo e potencialmente crítico, no qual as pessoas procuram entender e dar sentido às mensagens que recebem, que procurei detectar, no discurso dos professores entrevistados, o que havia notificado no início do trabalho. Ou seja, se os mesmos têm conhecimento sobre a produção acadêmica na área de Educação Física, e se este conhecimento exerce algum tipo de influência sobre seu trabalho.

Como suporte para revelar as questões relativas ao contato com as obras e sua influência na ação pedagógica, utilizei a entrevista semi-estruturada⁴. Tal opção ocorreu

⁴ O roteiro utilizado para a entrevista consta do anexo B.

por entender, como Triviños (1987, p.146), que esse tipo de entrevista é “(...) *aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas*”. O autor ainda acrescenta que essas questões não nascem a *priori*, que elas são resultados, tanto da teoria que alimenta a ação do investigador, quanto de toda a informação que ele já recolheu sobre o “fenômeno social” que lhe interessa.

Foi coadunando com essas idéias do autor, e em posse das informações que serão detalhadas no decorrer do trabalho sobre o local de atuação dos professores e o delineamento da fundamentação teórica, que passei para a realização das entrevistas.

A *priori*, o procedimento adotado para a escolha dos entrevistados foi o de selecionar, como dito anteriormente, apenas os professores efetivos da região, que somam um total de 70. Em função desta escolha, os professores responderam um questionário (anexo A) visando a identificação, com base nas respostas, de quais professores tiveram acesso à produção na área de educação física nas décadas de 1980 e 1990.

Entendia que em posse destas respostas, poderia identificar uma possível relação destas com a ação pedagógica dos professores. Porém, após a tabulação dos dados, que também será mostrada mais à frente, pude identificar uma inconsistência nas respostas, uma vez que a grande maioria dos professores que respondeu aos questionários não conseguia relacionar as obras aos autores; outros citavam autores de correntes totalmente divergentes, demonstrando não ter nenhum critério para tal escolha.

Devido a esta divergência, selecionei apenas sete professores, isso porque este foi o número de professores que, minimamente, conseguiram identificar as obras e relacioná-las aos autores, mantendo, além disso, uma coerência nas citações.

Após ter escolhido estes sete professores para realizar as entrevistas, percebi que em função da quantidade de professores que estavam na condição de ACT, um total de 109, a amostra inicial possivelmente não traduzisse o pensamento do grupo como um todo.

Em decorrência dessa não contemplação dos professores ACT's, houve a necessidade de mudança na escolha da amostra, mudança esta que acredito ter sido

extremamente favorável, uma vez que identificar se estas obras têm chegado a esses professores não efetivos é fundamental, principalmente por ser este um grupo hegemônico na região.

Todavia, como mencionei anteriormente, já havia escolhido um grupo de sete professores efetivos para realizar as entrevistas, e não queria desconsiderar esta seleção por entender que eles poderiam trazer alguma contribuição para o entendimento do problema. Optei, assim, por dividir a amostra em dois grupos distintos: sete professores efetivos e sete ACT's, para, com base nessa divisão, realizar uma análise comparativa, para identificar se existe alguma diferença de pensamento em função do acesso às obras.

Em relação aos efetivos, uma outra justificativa em mantê-los é deles terem sido aprovados em concursos públicos e, necessariamente, tiveram, de alguma maneira, acesso às obras, o que não significa que este acesso possibilitou uma incorporação densa e crítica sobre as mesmas. Mas, mesmo assim, não podemos desconsiderar sua importância, além do que, a participação deles é de grande valia para o início da montagem deste quebra cabeças tão complexo.

Após a definição de que seriam mantidos os efetivos, faltava a escolha dos professores ACT's que fariam parte das entrevistas. Utilizei como critério para a escolha destes o sorteio de sete professores. Esta preferência em realizar a entrevista com o mesmo número de professores efetivos e ACT's é pautada na idéia de que os dois grupos estejam sendo contemplados, e que isso possa traduzir, de alguma maneira, o pensamento de seus pares em relação às questões levantadas no início da pesquisa.

Finalizada esta fase de escolha da amostra, fui a campo conversar com os professores, fato esse que se mostrou essencial na compreensão das indagações propostas inicialmente.

Entendo, porém, que é justamente com base nesta convergência dos dados que as partes do todo tomam corpo, integram-se. É o instante no qual a pesquisa é mais contundente, principalmente porque é neste momento que os fatos tornam-se mais claros, expressando como é construído o pensamento dos professores de Educação Física da Leste 2 de São Paulo. Principalmente, no que diz respeito ao seu

conhecimento sobre a produção acadêmica nas décadas relatadas anteriormente e a relação deste com sua atuação pedagógica.

Não há dúvida que o caminho percorrido para a realização desta pesquisa foi longo, movediço e árido. Além disso, vários foram os momentos tomados por incertezas que acabaram por suscitar mudanças no decorrer desta empreitada, momentos estes que fizeram com que eu compreendesse melhor o alerta de Geertz (1997, p.76), quando diz que devemos nos esforçar para perceber “(...) *como aquilo que é profundamente diferente, pode ser profundamente entendido, sem se tornar menos diferente; ou ainda, de que maneira o extremamente distante pode tornar-se extremamente próximo, sem estar menos distante*”.

Mas a despeito de todas essas dificuldades, acredito também que o pesquisador que não estiver preparado para isso, efetivamente, não está preparado para ser de fato um pesquisador. Portanto, essa convicção de que posso contribuir de alguma forma é maior que as dificuldades enfrentadas.

2.2 – Um olhar etnográfico

Se a interpretação antropológica está construindo uma leitura do que acontece, então divorciá-la do que acontece - do que, nessa ocasião ou naquele lugar, pessoas específicas dizem, o que elas fazem, o que é feito a elas, a partir de todo o vasto negócio do mundo - é divorciá-la das suas aplicações e torná-la vazia (Geertz, 1989, p.28).

O caminho traçado durante a pesquisa tem como influência teórica os princípios da antropologia, mais precisamente, da antropologia social. Esta opção, que também se deve às características e objetivos do estudo, norteará a construção dos alicerces que darão sustentação ao seu desenvolvimento, uma vez que um dos objetivos é o entendimento de como é pautada a ação pedagógica do professor de Educação Física, no que se refere à compreensão e apropriação das obras.

Todavia, entendo que para a pesquisa desenvolver-se de maneira densa e significativa seja fundamental uma análise global do fenômeno, sem a qual, corremos o risco de tratá-lo superficial e inadequadamente. Portanto, para essa compreensão, ou seja, a de um fenômeno social total, “(...) *é preciso apreendê-lo totalmente, isto é, de*

fora como uma ‘coisa’, mas também de dentro como uma realidade vivida” (Laplantine, 1998, p.91).

É comungando com essa idéia de Laplantine sobre a apreensão total do fenômeno, que procurei, durante a pesquisa, não perder de vista a importância dos aspectos culturais e sua influência na construção de qualquer representação sobre a sociedade e suas ações. Tenho plena consciência de que essa tarefa não é simples, que por mais que tentemos, sempre escapa algo, mas, mesmo assim, acredito que isso não inviabilizou a tentativa, pelo contrário, tornou a realização do trabalho mais prazerosa.

Este constante olhar de “fora” e de “dentro” na perspectiva antropológica é de suma importância, uma vez que os que estão dentro não reconhecem suas ações na totalidade sem sair, por outro lado, os que estão fora, também não o farão, se não penetrarem no universo a ser entendido.

A partir disso, devemos perceber, como Laplantine (1998, p.184), que

(...) o que vivem os membros de uma determinada sociedade não poderia ser compreendido situando-se apenas dentro dessa sociedade. O olhar distanciado, exterior, diferente, do estranho, é inclusive a condição que torna possível a compreensão das lógicas que escapam aos atores sociais.

Percebe-se a partir daí que, para compreender o universo dos professores de Educação Física, é necessário transitar de maneira contextualizada por esta linha tênue, que é a do pesquisador envolvido e, ao mesmo tempo, distanciado do grupo pesquisado. “Envolvido” no sentido de não tornar a pesquisa superficial, com informações imprecisas e mal interpretadas de seus informantes e, “distanciado”, no sentido de não influenciar negativamente⁵ as ações dos pesquisados, tornando-as também imprecisas e tendenciosas.

Triviños (1987, p.122), a este respeito, lembra que

⁵ Refiro-me aqui ao aspecto negativo da influência, no sentido de que se a entrevista não for bem conduzida, o entrevistado pode ficar preocupado em responder o que ele pressupõe ser a resposta esperada pelo pesquisador.

(...) as tentativas de compreender a conduta humana isolada do contexto no qual se manifesta criam situações artificiais que falsificam a realidade, levam a engano, a elaborar postulados não adequados, a interpretações equivocadas.

Portanto, o pesquisador deve ficar atento e preocupado com essa possibilidade, real em uma pesquisa qualitativa, principalmente quando a falta de experiência ainda é latente. Mesmos os pesquisadores mais experientes preocupam-se e tomam todos os cuidados a fim de evitar esses deslizes durante o caminho a ser percorrido.

Além das inquietações descritas acima, entendo que deva haver também a preocupação com os aspectos culturais dos envolvidos no processo, uma vez que estes são preponderantes em relação ao contexto em que se dá a atuação dos professores de Educação Física.

A respeito desses aspectos culturais e a importância de sua contextualização, Geertz (1989, p.24) é bem claro ao dizer que:

(...) a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível, isto é, descritos com densidade.

Para reforçar esse pensamento de Geertz (1989), de que o entendimento da cultura não passa pela análise de que os acontecimentos sociais se dão de forma casual, isolada e descontextualizada, mas, sim, com base em contextos estruturados e interligados, trago à tona o pensamento de Thompson (1995, p.166), no qual o autor, afirma que *“(...) os fenômenos culturais podem ser entendidos como formas simbólicas em contextos estruturados; e a análise cultural pode ser pensada como o estudo da constituição significativa e da contextualização social das formas simbólicas”*.

Embasado nesse entendimento, da contextualização estruturada das formas simbólicas, afirmo que a prática pedagógica dos professores de Educação Física é um acontecimento sociocultural estruturado, sendo necessária, portanto, sua compreensão a partir desse contexto social em que está inserido.

Daolio (1995, p.36), ao abordar esta questão da contextualização dos fatos sociais e, portanto a singularização destes fatos, afirma que:

É a partir da concepção de que o homem possui uma natureza cultural e de que ele se apresenta em situações sociais específicas que se chega à idéia de que o que caracteriza o ser humano é justamente a sua capacidade de singularização por meio da construção social de diferentes padrões culturais.

Esses padrões culturais, a que se refere o autor não podem ser marginalizados pelos professores de Educação Física, uma vez que seu trabalho se dá com corpos que carregam, de certa forma, estas influências socioculturais, influenciando, conseqüentemente, os diferentes tipos de comportamento e formas de expressão.

Para uma melhor compreensão a esse respeito, entendo que uma segunda fonte auxiliadora para o encaminhamento da pesquisa deva estar presente. Refiro-me, aqui, à uma investigação que adotará as características de uma pesquisa do tipo etnográfica.

Porém, para abarcar um estudo do tipo etnográfico e, além do mais, no universo escolar, a pesquisa deve ser organizada de maneira bem estruturada, consistente e, talvez o mais difícil, compreensível aos atores sociais que dela tenham conhecimento. Para isso, deve-se ter bem claro o que é e como deve ser trilhada esta jornada. No entanto, antes de prosseguir, entendo ser necessário caracterizar um pouco esse tipo de pesquisa segundo alguns autores.

Geertz (1989), ao falar sobre a prática etnográfica, explicita que devemos ir além da definição dos livros-texto, que é aquela na qual esta prática é a que simplesmente estabelece relações, seleciona informantes, transcreve textos etc. Segundo ele, devemos fazer mais do que isso, precisamos ter um tipo de esforço intelectual que nos leve, ao final do processo, a uma “descrição densa”.

Todavia, não devemos nos iludir e achar que a prática etnográfica por si só seja esclarecedora de todos os fenômenos, muito pelo contrário, seu objetivo é tentar compreender os acontecimentos culturais num dado momento histórico para, a partir disso, procurar construir uma leitura deles. Entretanto, a realização dessa leitura não é

uma tarefa simples, muito menos suave. Geertz (1989, p.22) alerta-nos sobre esta dificuldade dizendo que:

(...) fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de 'construir uma leitura de') um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamentos modelados.

Nesse aspecto, é importante salientar mais uma vez que a pesquisa etnográfica tem fundamental importância para o entendimento do processo cultural, porém, sua relevância só será preservada se forem respeitadas aquelas características básicas identificadas por Geertz (1989), ou seja, o fato dela ser *interpretativa*, de que o que ela *interpreta é o fluxo do discurso social*, de que ela tenta *salvar o dito num discurso social* e, por último, o fato dela ser *microscópica*.

Mas não é apenas Geertz quem trata da questão da pesquisa etnográfica. André (1995, p.27) entende que “*(...) a etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade*”. Acrescenta, ainda, que para os antropólogos o termo tem dois sentidos: o primeiro, um conjunto de técnicas para coletar dados sobre os valores, hábitos, crenças, práticas e comportamentos de um grupo social; o segundo, um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas.

Embora essa descrição da autora pareça muito próxima da que Geertz critica, em outro trecho André (1995, p.45) deixa claro que não pensa dessa forma sobre a pesquisa etnográfica pois, para ela:

(...) a pesquisa etnográfica não pode se limitar à descrição de situações, ambientes, pessoas, ou à reprodução de suas falas e de seus depoimentos. Deve ir muito além e tentar reconstruir as ações e interações dos atores sociais segundo seus pontos de vista, suas categorias de pensamento, sua lógica. Na busca das significações do outro, o investigador deve, pois, ultrapassar seus métodos e valores, admitindo outras lógicas de entender, conceber e recriar o mundo.

Prosseguindo, mas sem perder de vista o foco central de nossa pesquisa, que são os professores de Educação Física que atuam na rede estadual de ensino, devemos esclarecer que, apesar do interesse dos etnógrafos, como descreve André (1995), ser a descrição da cultura de um grupo social e, o de educadores ser o processo educativo, a análise dos aspectos culturais deve ser preservada. Esta afirmação deve-se ao fato de que a escola não é algo isolado, ela faz parte do contexto sociocultural como um todo.

No entanto, devo afirmar que, guardadas as devidas diferenças, um estudo do tipo etnográfico como esse que me propus a realizar é plenamente justificável no âmbito educacional, uma vez que, de acordo com André (1995), na pesquisa educacional, não se tem feito etnografia no seu sentido estrito e, sim, uma adaptação, pois certos requisitos da etnografia não são, nem necessitam ser cumpridos.

Para a autora, a caracterização do estudo como do tipo etnográfico em educação acontece quando ele atende a algumas características básicas, que são:

- 1. fazer uso das técnicas tradicionais que são associadas à etnografia, como observação participante, entrevista, análise de documentos;*
- 2. o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados;*
- 3. a ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo, e não no produto ou nos resultados finais;*
- 4. a preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas vêem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca;*
- 5. ela envolve um trabalho de campo. O pesquisador aproxima-se de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado;*
- 6. descrição e indução e*
- 7. formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias (André, 1995, p.28-29).*

De acordo com estas afirmações, percebemos que a pesquisa qualitativa em educação, que pretende atender às características da pesquisa do tipo etnográfica cujo pressuposto seja o entendimento da cultura ou das ações de um determinado grupo social, deve estar sempre vinculada ao contexto social dos fatos. É partindo dessa preocupação com a análise contextualizada dos fatos, que opto pelo delineamento de uma pesquisa que tenha nítida identificação com as características descritas acima.

Deve registrar-se, porém, que, nem a investigação em foco, nem mesmo esta parte que trata do referencial teórico têm a intenção de discursar de forma mais densa sobre a etnografia ou a pesquisa etnográfica, mas também não podemos desconsiderá-la, uma vez que é ela que dá o suporte necessário para o delineamento de nossas ações. Além disso, acredito como Trivínõs (1987, p.104), que não “(...) *é possível interpretar, explicar e compreender de fato a realidade, sem que haja um referencial teórico*”.

Foi com este intuito que procurei situar-me, quanto à orientação teórica metodológica que permeou o desenvolvimento do estudo. Fundamentado nessas considerações, sobretudo quanto ao método, devo evidenciar que o trabalho foi desenvolvido de maneira que a análise do processo em que se desenvolve o conhecimento afeto às atividades físicas dentro do ambiente escolar teve fundamental importância. Sobretudo, pelo fato de entendermos que estas atividades se desenvolvem, como dito linhas acima, num processo cultural amplo.

Para finalizar essa discussão sobre o referencial teórico, gostaria de mencionar o pensamento de Penin (1994), no qual a autora acredita que, embora possamos entender esse processo cultural dentro da escola de maneira ampla, devemos também perceber que, na escola, existe uma cultura que, segundo ela, é a cultura escolar. Acrescenta, ainda, que a escola cria ou produz um saber específico, considerando, de um lado, os conhecimentos sistematizados disponíveis na cultura geral, e de outro, aqueles provenientes, tanto da “lógica” institucional quanto das características da profissão, como ainda da vida cotidiana escolar.

2.3 - Cultura, Cultura Corporal e Educação Física

Aquilo que tomávamos por natural em nós mesmos é, de fato, cultural; aquilo que era evidente é infinitamente problemático (Laplantine, 1998, p.21).

O antropólogo americano Clifford Geertz (1989) é um dos primeiros a defender um conceito de cultura essencialmente semiótico. E, ao fazer isso, Geertz inicia uma nova fase sobre o entendimento contemporâneo do conceito de cultura.

Esta nova fase de análise das sociedades é, sem dúvida, muito importante para a antropologia. E foi acreditando, como Max Weber, “*que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu*” (Geertz, 1989, p.15), que o autor procurou evidenciar que entender uma cultura é compreender como as pessoas são, como agem e como se relacionam; é, portanto, decifrar essas teias. Percebe-se então que, partindo desse entendimento, a análise cultural torna-se interpretativa ou, como o próprio Geertz (1989) diz, ela passa a ser uma ciência interpretativa, que não está mais em busca de leis, mas à procura de significados

É o significado atribuído à cultura por Geertz que subsidiará a retomada das discussões sobre as formas de manifestações culturais que estão relacionadas ao “corpo”. Formas estas que, de acordo com Thompson (1995), são absorvidas ativamente, recebendo um sentido, um significado no próprio processo de recepção e que, portanto, vão adotando significados diferentes em sociedades distintas.

Obviamente que, *a priori*, estas formas e significados não se tornam inteligíveis a todos os atores que fazem parte desse contexto. Mas é justamente aí que está o fascínio de uma pesquisa etnográfica, que tem como um de seus principais objetivos o de fazer com que o pesquisador transforme em inteligíveis estas formas simbólicas, que irão constituir, na sua totalidade, o que chamo de manifestações culturais.

Decifrá-las, portanto, é uma das tarefas a cumprir durante a pesquisa, uma vez que o comportamento das pessoas também é condicionado, em grande parte, pelas regras sociais estabelecidas culturalmente. Regras estas construídas com base num significado simbólico que toma forma aos poucos, até atingir seu ápice.

Em virtude desses determinantes culturais, Rodrigues (1986, p.10) identifica a cultura como sendo um distintivo das sociedades humanas, alegando que ela é

(...) como um mapa que orienta o comportamento dos indivíduos em sua vida social. Puramente convencional, esse mapa não se confunde com o território: é uma representação abstrata dele, submetida a uma lógica que permite decifrá-lo. Viver em sociedade é viver sob a dominação dessa lógica e as pessoas se comportam segundo as exigências dela, muitas vezes sem que disso tenham consciência.

De acordo com esse pensamento, pode-se então dizer que o processo cultural delimita, em grande parte, como as pessoas escolherão suas formas de manifestar-se nas mais diversas situações, inclusive, em relação às questões ligadas ao seu corpo.

É o mesmo Rodrigues (1986) quem afirma ser inegável a existência de conjuntos de motivações orgânicas, que conduzem os seres humanos a determinados tipos de comportamento. Mas o autor alerta que, a cada uma dessas motivações biológicas, a cultura atribui uma significação especial, em função da qual assumirá determinadas atitudes e desprezará outras.

O ato de dormir, por exemplo, pode ser considerado uma motivação orgânica, mas a maneira como dormimos, seja ela em pé, sobre o cavalo, deitado em um colchão, ou em uma rede, com certeza é um processo cultural. Poderíamos falar também do ato de alimentar-se, que talvez exprima tão bem essa diferença entre as motivações orgânicas e a significação cultural. Afinal, é sabido que, a despeito de qualquer necessidade orgânica, o tipo de comida que cada grupo come, e quem desse grupo come o quê, é influenciado e definido culturalmente.

Percebe-se, como consequência disso, que não há comportamento que não passe pela influência cultural e é sobre a égide dessa influência que os corpos também são formados. Esse processo que mais parece um processo “modelador”, acontece de maneira que os corpos possam ser “conhecidos” e “reconhecidos” de acordo com a sociedade em que vivem.

Na obra de Daolio (1995, p.39) percebe-se um entendimento parecido a esse, quando o autor afirma que o homem, por meio do seu corpo, pode assimilar e se

apropriar “(...) dos valores, normas e costumes sociais, num processo de *inCORPOração* (...)”. Essa incorporação nada mais é do que, como dito anteriormente, o processo pelo qual os seres humanos passam a internalizar em seus corpos os valores sociais que estão contidos na sociedade. Depois de internalizados e codificados, eles serão exteriorizados, a fim de que se tornem evidentes e decodificados os “conceitos” e também os “preconceitos” existentes nesse “corpo cultural”.

Obviamente que se o corpo passa a ser compreendido no que diz respeito ao seu “desenvolvimento”, numa perspectiva cultural, poderemos inferir, como Daolio (1998a), que a cultura deve ser entendida como um dos principais conceitos para a Educação Física. Entretanto, o autor acrescenta que quando se assume essa postura, ou seja, de que a Educação Física deve ter uma atuação eminentemente cultural, “(...) *há que se considerar, primeiro, a história, a origem e o local daquele grupo específico e, depois, suas representações sociais, emolduradas pelas suas necessidades, seus valores e seus interesses*” (Daolio, 2001, p.35).

Acredito que, como conseqüência dessas reflexões, pode-se falar não mais de um corpo natural, mas, sim, de um corpo culturalmente construído. Ao aceitar que os corpos são diferentes, e que as culturas também o são, podemos, então, chegar à conclusão que existe de fato uma “*cultura corporal*”, cultura esta carregada de uma dimensão, tanto simbólica quanto histórica.

Quero ressaltar que o sentido atribuído aqui à dimensão simbólica é igual ao atribuído por Thompson (1995, p.19), que entende estas dimensões simbólicas como a maneira de nos expressarmos e entendermos os outros, e que isto não constitui um outro mundo, *etéreo*, que se coloca em oposição ao que é real: pelo contrário, “(...) *elas são parcialmente constitutivas do que em nossas sociedades é ‘real’*”.

Se a percepção sobre como são construídas estas dimensões simbólicas trilhar um caminho que também seja convergente para a compreensão do que é cultura corporal, de que as duas, tanto cultura, quanto corpo, são expressões com significados próprios, porém indissociáveis, poderemos chegar a compreender que a cultura corporal é de fato desenvolvida com base em ações históricas e intencionais com significações próprias e contextualizadas.

É com esse entendimento da ação histórica, intencional e contextualizada, que os professores de Educação Física devem abordar os esportes, a dança, os jogos, a ginástica e as lutas como componentes pedagógicos utilizados para o desenvolvimento de suas ações. Estas atividades, na realidade, são práticas sociais que são selecionadas a partir de uma variedade de possibilidades e, nesse sentido, não se pode deixar de anunciar que seu constructo engloba influências, tanto culturais quanto econômicas, políticas, sociais e históricas.

O trabalho do professor acontece, portanto, com um ser situado historicamente e influenciado pela associação das condições expostas acima.

Para dar mais robustez a este entendimento, acrescento a ele, a compreensão do Coletivo de Autores⁶ (1992, p.39), no qual afirmam ser fundamental para uma ação pedagógica consistente por parte do professor de Educação Física, o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal. Pois, de acordo com eles:

É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, ou desafios ou necessidades humanas.

Para ampliar ainda mais essa assertiva dos autores e a discussão sobre o termo cultura corporal, busco mais duas definições sobre o tema que me parecem pertinentes. A primeira definição é a adotada por Castellani Filho (1998, p.54). Para ele, “(...) a cultura corporal é formada pela interação de distintas práticas sociais, tais como a dança, o jogo, a ginástica, o esporte que, por sua vez, materializam-se, ganham forma, através das práticas corporais”.

A segunda, proposta por Soares (1995), entende que a cultura corporal está ligada a uma prática social cujo objetivo é o de tratar de um dado conhecimento que está entranhado na atividade humana, e que este conhecimento passa pela

⁶ O coletivo de autores que organizou o livro Metodologia do Ensino da Educação Física é composto por: Carmen L. Soares, Celi N.Z. Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli O. Escobar e Valter Bracht.

tematização de atividades corporais específicas, tais como a ginástica, a dança, o esporte e as lutas.

Essa visão convergente dos autores, de que a cultura corporal ganha forma por meio das práticas corporais, talvez possa ajudar a entender que nas aulas de Educação Física o que os professores fazem na realidade é trabalhar com essas práticas corporais engendradas culturalmente e, conseqüentemente, precisam ser entendidas como tal.

É fundando nesse entendimento que acredito que a Educação Física deva passar a ser vista como área cuja temática principal seja a cultura corporal, cultura esta que deve ser vislumbrada, como já esboçado anteriormente, de maneira contextualizada, histórica, crítica. Objetivando, a realização de um trabalho não com um esporte, dança ou um jogo qualquer, mas com sentido e significação, buscando autonomia e competência social, a fim de alcançarmos um ensino, a partir do qual nossas crianças possam crescer e tornar-se adultas por intermédio dessa prática.

Porém, devemos ter claro que essa tarefa não é simples, de que para uma ação transformadora ser consistente, ela deve levar em consideração uma conjunção de fatores. Além do mais, devo concordar com Daolio (2001, p.34) quando diz que esta ação transformadora,

(...) não será efetiva apenas pela proposição de novos referenciais teóricos ou pela criação de novas estratégias de ensino, mas deverá alcançar o universo de representações sociais que circunscrevem a prática escolar de Educação Física, decifrando-lhe os reais significados.

As representações sociais que necessitam ser decifradas também devem ser entendidas como formas simbólicas, com o mesmo sentido atribuído por Thompson (1995) anteriormente, qual seja, de que elas não são incorporadas passivamente pelos indivíduos, mas, sim, ativamente e criativamente, recebendo sentidos e produzindo significados no próprio processo de apreensão.

Talvez esteja aí um dos problemas da área, ou seja, esta falta de percepção sobre os sentidos próprios que possuem as formas simbólicas para a Educação Física.

Isso faz com que alguns professores, por vários motivos, ainda não tenham percebido que sua prática está também ligada a uma perspectiva cultural, de entendimento do homem como um todo, e não apenas de um organismo biológico.

Daolio (2001, p.38), ao abordar esse assunto, declara que:

A perspectiva antropológica lança luzes sobre essa área chamada Educação Física, área esta que é, simultânea e dialeticamente, única e variada, singular e plural, objetiva e subjetiva, universal e local. Qualquer abordagem de Educação que negue esta dinâmica cultural inerente à condição humana, correrá o risco de se distanciar do seu objetivo último: o homem como fruto e agente de cultura. Correrá o risco de se desumanizar.

Julgo ser imprescindível essa discussão, não só no que diz respeito à definição de como compreendo os termos cultura, cultura corporal e Educação Física, mas, também, para deixar claro como acredito que deva se desenvolver as práticas corporais nas aulas de Educação Física.

Após a delimitação dessa compreensão, a análise feita sobre as representações e ações dos professores de Educação Física, que fazem parte da pesquisa, talvez fique mais clara, haja vista que entender como são elencadas e fundamentadas estas práticas é essencial para iniciar um processo de transformação.

3 - A PRODUÇÃO ACADÊMICA NAS DÉCADAS DE 1980 E 1990

(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (Freire, 1996, p.25).

A idéia desta seção é mostrar como alguns autores vêm discutindo as obras publicadas nas décadas de 1980 e 1990, objetivando, com isso, subsidiar a compreensão de quais obras influenciaram o pensamento da Educação Física brasileira nas últimas décadas. Esta opção está calcada na idéia de que existe uma possível relação entre as obras e a construção do conhecimento desses professores que atuam na escola.

Os critérios escolhidos para a identificação das obras como sendo as mais relevantes neste processo foram pautados em alguns pressupostos básicos que são:

- 1) a sua utilização como referência em concursos públicos da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, pressupondo que os professores que participaram destes concursos tiveram contato com estas obras;
- 2) a utilização destas obras como fonte bibliográfica e de pesquisa na área de Educação Física, entendendo, assim, que sua utilização sistemática reflete a importância que determinada obra tem para a construção do pensamento acadêmico.

Após a definição dos critérios, a identificação das obras seguiu-se da seguinte maneira: procurei partir do primeiro critério adotado, ou seja, identificar nos editais⁷ dos últimos concursos públicos da rede estadual de São Paulo quais eram as obras que tratavam a Educação Física de maneira a propiciar uma possível mudança na atuação do professor, objetivando, após esta análise, cruzar os dados com os dos outros critérios de seleção das obras.

Optei pelas obras referenciadas nos últimos três concursos que procuraram enfocar a Educação Física de maneira diferenciada. Todavia, isto não significa que exista um enfoque crítico ou propositivo em todas essas obras, mas entendo que,

⁷ A relação das obras que constaram dos editais encontram-se no anexo D.

minimamente, elas tenham apresentado um conteúdo diferenciado, ou seja, não tratam de regras, técnicas desta ou daquela modalidade, entre outras coisas. Portanto, poderiam, de alguma maneira, iniciar uma transformação no fazer pedagógico do professor.

Outro detalhe interessante é que, à medida que o debate acadêmico vai criando densidade, as obras referendadas nos concursos tornam-se também mais críticas em relação ao modelo de Educação Física vigente. Isso é visível se comparado o edital do concurso de 1985 com o de 1998. O primeiro, apesar de ainda manter resquícios de uma visão biológico-funcional, mostra o início da incorporação desta nova visão sobre a área, mesmo porque, essa discussão sobre uma visão mais crítica ainda era recente. Já o segundo, deixa mais evidente essa incorporação, pelo menos em termos de bibliografia, uma vez que as obras de cunho biológico não são contempladas.

Excetua-se a esta análise as propostas curriculares de Educação Física da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas do Estado de São Paulo (CENP) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), pelo fato destes tratarem, em sua maioria, da organização de propostas de outros autores.

Após análise dos editais, ficou nítido que as obras que aparecem como referência para os concursos públicos da rede estadual de ensino de São Paulo são, na sua quase totalidade, as mesmas que circulam no meio acadêmico e científico da Educação Física brasileira. É baseado nesta constatação que o cruzamento dos dados relativos aos editais dos concursos públicos e os outros critérios de seleção das obras se completaram.

Em relação ao segundo critério de seleção das obras, que diz respeito à sua utilização como fonte bibliográfica e de pesquisas na área, procurei identificar quais são os artigos ou livros que analisam a produção acadêmica da Educação Física nas décadas de 1980 e 1990.

Foram identificados, nesse estudo, algumas obras que abordam esta questão da produção acadêmica de forma mais sistematizada. As obras e seus autores são os seguintes:

- **Entre a educação física da escola e a educação física na escola: educação física como componente curricular (1997);**

Francisco Eduardo Caparroz;

- **Política educacional e educação física (1998);**

Lino Castellani Filho;

- **Educação física brasileira: autores e atores da década de 1980 (1998b);**

Jocimar Daolio;

- **Apresentação e análise das principais abordagens da educação física escolar (1998);**

Suraya C. Darido;

- **Influências do pensamento pedagógico renovador da educação física: sonho ou realidade? (1996);**

Neyse Luz Muniz;

- **Consenso e conflito da educação física brasileira (1994).**

Vítor Marinho de Oliveira;

Todos os autores e obras têm algo em comum, ou seja, estiveram preocupados em mostrar como está sendo construída academicamente a Educação Física brasileira nas últimas décadas. E para isso, alguns de forma mais densa, outros nem tanto, mostram quem são os protagonistas desta nova parte da história da Educação Física brasileira, uma história que começa sua mudança a partir da década de 1980 e que têm como interlocutores personagens que influenciaram concretamente este novo olhar sobre a área.

Julgo necessário estender um pouco mais esta parte e mostrar, mesmo que sucintamente, o que estes autores estudam, e quais obras são citadas ou estudadas por eles, para que, no cruzamento destes dados com os dos editais, não parem dúvidas sobre a importância destas obras para a construção do pensamento pedagógico dos professores de Educação Física.

Entre esses autores temos Caparroz (1997), que tenta mostrar as diferentes concepções que emergem na Educação Física brasileira. E, ao fazer isso, aponta para o surgimento de algumas tendências diferentes na área. Segundo o autor, estas novas

tendências diferem umas das outras, não só na maneira de olhar para a Educação Física, mas, principalmente, em relação ao seu referencial teórico. Caparroz as identifica como: desenvolvimentista, humanista, construtivista, fenomenológica, antropológico-cultural, histórico-crítica, histórico-social, sistêmica e crítico-superadora.

Em relação à produção destas concepções, o autor lembra que ela têm se dado, na sua grande maioria, por meio de dissertações, teses, artigos e livros, e que algumas das obras mais importantes no que diz respeito à definição destas concepções são:

- **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista (1988);**

Go Tani et al;

- **Educação física humanista (1985);**

Vitor Marinho de Oliveira;

- **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física (1989);**

João Batista Freire;

- **Educação física escolar: uma abordagem fenomenológica (1991);**

Wagner W. Moreira;

- **Diretrizes Gerais para o ensino de 2º grau: núcleo comum – Educação Física (1988a);**

Lino Castellani Filho;

- **Educação física e sociedade (1991);**

Mauro Betti;

- **Metodologia do ensino de educação física (1992);**

Coletivo de Autores;

- **A educação física cuida do corpo e ... “mente” (1983);**

João P. S. Medina.

O autor alerta que, apesar das diferenças teóricas existentes entre estas abordagens, elas surgiram com a finalidade de estabelecer algo novo na área, e que pertencem a um movimento auto-intitulado de renovador, movimento este que parece ganhar espaço no meio acadêmico. No entanto, Caparroz não fica apenas no âmbito da

apresentação destas obras; no decorrer de seu trabalho, tece algumas críticas sobre esta produção.

Diferentemente de Caparroz, Castellani Filho (1998) opera com outro tipo de divisão das linhas teóricas da Educação Física. Ele acredita que existem apenas duas correntes teóricas básicas, ou como ele as chama, concepções pedagógicas, que são divididas da seguinte forma: as não propositivas e as propositivas. Acrescenta, ainda, que as propositivas se dividem em propositivas não sistematizadas e sistematizadas.

As não propositivas são:

- Fenomenológica

Silvino Santin e Wagner W. Moreira;

- Sociológica

Mauro Betti;

- Cultural

Jocimar Daolio.

Enquanto que as propositivas não sistematizadas são:

- Desenvolvimentista

Go Tani;

- Construtivista

João Batista Freire;

- Crítico-emancipatória

Elenor Kunz.

Por último, Castellani Filho identifica as propositivas sistematizadas. Uma que prima pela aptidão física, e outra chamada de crítico-superadora. Em relação à primeira, o autor não cita nenhum representante, e, sobre a segunda, atribui seu surgimento ao **Coletivo de Autores**, do qual ele faz também parte.

O autor, ao abrir um espaço em sua obra para comentar sobre estas questões, lembra que boa parte da produção recente da área surgiu a partir da segunda metade da década de 1980 com o objetivo de anunciar algo novo. Ao mencionar o início desta mudança e a influência que isto teve para área, torna-se inevitável para Castellani Filho

(1998) apontar alguns dos precursores desse novo caminhar na Educação Física. Identifica, assim, o que ele passa a chamar de Quadro de Teorias da Educação Física, localizando, dentro destas teorias, as concepções pedagógicas citadas anteriormente.

Daolio (1998b) também tem sua preocupação voltada para as questões afetas a esta pluralidade de visões na Educação Física, e demonstra isto em sua pesquisa, principalmente quando procura relatar como o debate acadêmico da área foi construído ao longo da década de 1980. Embora aborde o mesmo período que Caparroz, a década de 1980, ele o faz a partir de outro olhar, o olhar antropológico. Dessa forma, identifica alguns personagens e algumas obras de expressão que contribuíram para este tão aclamado debate, e entre elas cita:

- **Conversando sobre o corpo (1985);**
Heloísa T. Bruhns (org.);
- **O que é educação física (1983);**
- **Educação física humanista (1985);**
Vitor M. de Oliveira;
- **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física (1989);**
João B. Freire;
- **A educação física cuida do corpo e...”mente” (1983);**
João P. S. Medina;
- **Metodologia do ensino da educação física (1992);**
Coletivo de Autores;
- **Educação física escolar: Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista (1988);**
Go Tani et al..

Na pesquisa realizada por Daolio, os autores/atores, como ele os chama, que serviram de amostra para sua pesquisa foram: Victor Matsudo, João Paulo Medina, Vitor M. de Oliveira, Lino Castellani Filho, Celi Taffarel, Go Tani e João B. Freire. Estes autores/atores mostraram, por meio de suas falas e divergências, como o debate na Educação Física precisava ser ampliado, uma vez que a riqueza de idéias e o debate

sobre elas poderiam gerar uma Educação Física realmente preocupada com o saber científico, pedagógico, social e político.

Embora nem todos apontassem esta preocupação em seus trabalhos, e o debate não tenha ocorrido de forma tranqüila, uma vez que teve como característica marcante, em sua primeira fase, uma disputa mais no campo político do que acadêmico, devemos reconhecer sua importância histórica para o cenário nacional.

Devemos entender também que a gênese desse debate não poderia ocorrer de forma diferente, afinal, o país passava por um período de abertura política e as ações de engajamento político que vislumbrassem uma transformação social eram fundamentais para a consolidação dessa abertura.

A Educação Física, por sua vez, deveria participar desse processo de forma mais explícita, e foi justamente isso que alguns tentaram fazer. Partiram para a quebra do paradigma até então reinante, que era o das ciências biológicas, que não explicava nem atendia às necessidades de nossa sociedade, pelo contrário, as naturalizava.

Alguns dos autores, não contentes com essa visão sobre a área, buscaram uma nova forma de olhar para o homem, que privilegiava agora os estudos a partir das ciências sociais e humanas, procurando a partir destas, preencher as lacunas existentes até então.

Com essa nova visão sobre o homem e com os embates acerca da necessidade de mudança na atuação do professor de Educação Física, surgem dois grupos distintos. Porém o surgimento desses dois grupos, que passaram a ser conhecidos como “*progressistas*” e “*conservadores*”, deu-se num ambiente cheio de acusações mútuas.

Os que faziam parte do grupo “*progressista*” eram aqueles que desejavam mudança não só social, mas também na área, enquanto os acusados de “*conservadores*” não tinham explícita esta preocupação. Embora fossem acusados de terem uma visão reducionista em relação à área, esse último grupo se defendia alegando que também se preocupava com as questões sociais, embora em suas produções essa preocupação não ficasse explicitada.

Ao que tudo indica, esses dois grupos não tinham pensamentos diferentes só sobre a Educação Física, mas também sobre o tipo de sociedade que queriam. Em função disso, as questões políticas e ideológicas acabaram falando mais alto.

Acredito que foi esta crescente demanda de obras que procuram estudar as “abordagens teóricas” e suas conseqüências para uma mudança na Educação Física brasileira, que fez com que Darido (1998) também tentasse mostrar as várias concepções que perpassam a área.

A autora afirma, no início de seu trabalho, que essas concepções surgiram no final da década de 1970, em oposição às vertentes tecnicista, esportivista e biologista, e que este surgimento ocorreu em função do momento histórico por que passava o país, a educação e, em especial, a Educação Física. Além de falar sobre o surgimento dessas concepções, a autora procura identificar quais são elas e quais autores as representam. Ao fazer isso, ela acaba por dividir os autores e obras em várias abordagens, assim classificadas:

Desenvolvimentista (Go Tani), Interacionista-construtivista (Freire), Crítico superadora (Coletivo de autores) e Sistêmica (Betti) e, além dessas, cita que outras estão surgindo, entre elas, a Fenomenológica (Moreira), a Cultural (Daolio) e a Psicomotricidade, proposta por Le Bouch.

Para fundamentar as afirmações acima, Darido analisa as seguintes obras:

- **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista (1988);**

Go Tani et al;

- **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física (1989);**

João Batista Freire;

- **Metodologia do ensino de educação física (1992);**

Coletivo de Autores;

- **Educação física e sociedade (1991);**

Mauro Betti.

Além dessas, Darido (1998) ainda cita:

- **Educação física escolar: uma abordagem fenomenológica (1991);**

Wagner W. Moreira;

- **Educação física escolar: uma abordagem cultural (1993);**

Jocimar Daolio;

- **A educação pelo movimento (1983);**

Le Bouch.

Embora a autora tenha feito um análise de forma superficial de algumas obras, seu artigo serviu para reforçar o quanto é crescente esta preocupação com o trabalho do professor de Educação Física, mostrando, sobretudo, o que cada uma pretende em relação à área.

Muniz (1996) foi outra autora que também teve sua preocupação voltada para esse período tão fértil e, em sua dissertação, procurou verificar se houve alguma influência nos professores das escolas do município de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro, dos princípios e pressupostos teórico-práticos, identificados com o pensamento pedagógico renovador da Educação Física.

Para fundamentar seu trabalho, Muniz realizou uma investigação com os professores de Educação Física que atuam nas escolas públicas do Rio de Janeiro, na qual tem como um de seus procedimentos a realização de entrevistas. Embasada nessas entrevistas, procurou identificar quais obras seriam as mais significativas, selecionando uma quantia de vinte e três livros que foram mencionados como sendo representativos do pensamento pedagógico renovador da Educação Física.

Para a autora, é necessário lembrar que o pensamento pedagógico renovador da Educação Física surge num momento tipicamente de denúncia e crítica aos tradicionais pressupostos conceituais e didático-pedagógicos que vinham norteando o ensino e a aprendizagem da Educação Física na escola. Essas críticas apontavam para um trabalho com aspectos voltados eminentemente para o trabalho motor, deixando claro um entendimento fragmentado do ser humano.

Ao abordar estas questões, a autora chega a identificar, no campo da intervenção pedagógica, duas perspectivas que, segundo ela, se completam. A primeira, é a que fica no âmbito do diagnóstico e da denúncia, na qual os autores criticam o tipo de homem e sociedade que não queriam e acenavam para um modelo ideal, e a segunda, que opera no âmbito da denúncia e propõe alguma saída baseada

em diretrizes didático-pedagógicas, que indiquem caminhos para ação do professor de Educação Física.

Em relação à análise das obras que possivelmente estivessem ligadas a esse pensamento, a autora detecta que tais obras poderiam estar associadas a três aspectos gerais de intenção que não são, necessariamente, excludentes: o da denúncia, da proposição de princípios conceituais e proposição de fundamentos de intervenção didático-pedagógica.

Muniz (1996) esclarece, ainda, que as obras ligadas ao plano da *denúncia* são as que a essência do conteúdo abordado é a crítica ao estado da arte da Educação Física. Já as situadas no plano da proposição de *princípios conceituais*, a essência do seu conteúdo é uma espécie de ensaio, propondo uma nova abordagem orientadora da Educação Física. Por último, a autora aborda as obras centradas na proposição de fundamentos de uma *intervenção didático-pedagógica*, e estas estariam situadas, entre aquelas que seu conteúdo apresentasse uma dimensão de instrumentalização da ação pedagógica do professor.

Utilizando-se da discussão expressa acima, destaco a seguir as obras apresentadas por Muniz na mesma ordem em que aparecem em seu trabalho.

- **Criatividade nas aulas de educação física (1985);**
Celi Nelza Z. Taffarel;
- **A educação física cuida do corpo e “mente” (1983);**
João P. S. Medina;
- **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física (1989);**
João Batista Freire;
- **Educação física e aprendizagem social (1992);**
Valter Bracht;
- **O que é educação física (1983);**
Vitor Marinho de Oliveira;
- **Educação física humanista (1985);**
Vitor Marinho de Oliveira;

- **Prática da educação física no 1º grau: modelo de reprodução ou perspectiva de transformação? (1984);**

Vera Lúcia Costa Ferreira;

- **Metodologia do ensino de educação física (1992);**

Coletivo de Autores;

- **Educação física: ensino e mudanças (1991);**

Elenor Kunz;

- **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista (1988);**

Go Tani et al.;

- **Educação física no Brasil: a história que não se conta (1988b);**

Lino Castellani Filho;

- **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira (1988);**

Paulo Ghiraldelli Júnior;

- **Concepções abertas no ensino da educação física (1986);**

Reiner Hildebrandt & Ralf Laging;

- **Transformação didático-pedagógica do esporte (1994);**

Elenor Kunz;

- **Esporte para todos: um discurso ideológico (1982);**

Katia Brandão Cavalcanti;

- **Consenso e conflito da educação física brasileira (1994);**

Vitor Marinho de Oliveira;

- **O brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo (1990);**

João Paulo S. Medina;

- **Educação física e desportos: uma abordagem filosófica da corporeidade (1984);**

Silvino Santin;

- **Educação física e sociedade (1991);**

Mauro Betti;

- **De corpo e alma (1991);**

João Batista Freire;

- **Visão didática da educação física: análises críticas e exemplos práticos de aula (1991);**

Grupo de Trabalho Pedagógico UFPE/UFSM;

- **Educação física: competência técnica e consciência política em busca de um movimento simétrico (1985);**

Apolônio Abadio do Carmo;

- **Elementos e princípios da educação física: uma antologia (1988);**

Jürgen Dieckert.

Percebe-se, mais uma vez, pela quantidade e ecletismo das obras citadas acima que a Educação Física vem sendo discutida nas mais variadas formas, contudo, resta saber como isto se traduzirá efetivamente numa mudança por parte do professor, e conseqüentemente, do seu fazer pedagógico. Resende (1995, p.72), preocupado com esta questão, afirma que para essa mudança acontecer de fato, a produção acadêmica da área, “(...) *terá que se justificar com base na realidade concreta enfrentada pelo profissional de Educação Física para que, dialeticamente, produza intervenções superadoras e qualitativas no âmbito da prática pedagógica*”, sem a qual o discurso poderá cair no vazio.

Com essa afirmação, o autor não nega que tenham ocorrido algumas mudanças na área, porém, alerta que é necessário saber se essas mudanças melhoraram de tal modo a atuação do professor de Educação Física, que a sociedade a julgue fundamental e necessária.

Finalizando, temos Oliveira (1994), que utilizou, como estratégia para a escolha das obras a serem estudadas por ele, o encaminhamento de 220 questionários para vários Estados⁸, objetivando detectar quais obras eram mais representativas no que

⁸ Na obra de Oliveira, não houve menção de quais Estados foram enviados os questionários.

diz respeito à sua utilização pelos participantes da pesquisa, fundamentando, dessa maneira, a escolha dessas obras para análise.

Vale lembrar que, de acordo com o autor, quase todos os que responderam ao questionário atuam em cursos superiores de Educação Física e possuem, no mínimo, o título de mestre, além de serem autores de artigos ou livros.

Dos 220 questionários enviados, obteve resposta de 96, e desses, um total de 50% enviaram os princípios que nortearam suas escolhas em relação às obras, sendo que a ênfase, segundo o autor, recaiu em dois critérios:

- a) de ordem instrumental, fundamentada na utilização dos textos em disciplinas de graduação e pós-graduação;
- b) qualitativa, apoiando-se na seleção dos textos que promoveram o rompimento com o pensamento estabelecido.

Oliveira (1994) registra, ainda, que foram utilizados, também, alguns critérios secundários para esta escolha, tais como: utilização dos textos em monografias e dissertações; tiragem dos livros; consulta a bibliotecas; referências em concursos públicos; repercussão em congressos e eventos científicos.

Essa apreciação serviu como auxílio na determinação de quais obras seriam escolhidas, sendo que inicialmente o autor tinha intenção de selecionar cinco livros e cinco artigos. Ao final da tabulação dos dados, esse número aumentou, uma vez que houve um empate na escolha do quinto artigo mais votado, o que culminou num total de onze obras: cinco livros e seis artigos.

As obras escolhidas foram:

- **A educação física cuida do corpo...e “mente” (1983);**
João P. S. Medina;
- **A (des)caracterização profissional-filosófica da educação física (1983).**
Lino Castellani Filho
- **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física (1989);**
João Batista Freire;
- **Bases fisiológicas da educação física e dos desportos (1983);**
Edward L. Fox e Donald K. Mathews;

- **O que é educação física (1983);**
- **Educação física humanista (1985);**

Vítor Marinho de Oliveira;

- **A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo ... capitalista (1986);**
- **A educação física escolar como campo de vivência social (1988);**
- **Educação física: a busca da autonomia pedagógica (1989);**

Valter Bracht;

- **Educação física na pré-escola e nas quatro primeiras séries do ensino de primeiro grau: uma abordagem de desenvolvimento I. (1987);**

Go Tani;

- **Educação física: uma desordem para manter a ordem (1987);**

Apolônio Abadio do Carmo.

Após a identificação das obras, Oliveira passa a ter como fio condutor de seu trabalho, a preocupação em mostrar quais são as pedagogias do consenso e conflito, para, mais tarde, sinalizar como a Educação Física se insere neste contexto. Ao fazer isso, aponta para duas formas distintas e opostas de enxergar o mundo, uma com tendência mais conservadora (consenso) e outra progressista (conflito).

Para o autor, a pedagogia do consenso tem inspiração positivista e transmite valores que procuram legitimar historicamente o poder burguês, além disso, para essa pedagogia a educação funciona como um dos subsistemas integradores, responsáveis pela socialização, o que, no limite, acaba por legitimar sua ação.

Oliveira (1994, p.185) acrescenta, ainda, que a pedagogia do consenso “(...) *sustenta-se em princípios funcionalistas que só prevêem possibilidades para interação, continuidade, conservação, harmonia, equilíbrio e ajustamentos sociais*”, que acabam não contribuindo em nada para a emancipação humana.

Conforme o mesmo autor, a pedagogia do conflito tem no marxismo uma de suas fontes clássicas, portanto, no método dialético o seu maior respaldo teórico, uma vez que este é um método revolucionário, isso porque não se contenta apenas com a aparência dos fenômenos e procura então buscar sua essência. Todavia, não podemos

esquecer de seu caráter contra-ideológico, na medida em que sua luta é contra a burguesia.

Após esclarecer o que são essas pedagogias, o autor tenta mostrar como a Educação Física encaixa-se neste quebra-cabeças e abre, com isso, um espaço para análise das obras citadas, tentando identificá-las como ligadas ao consenso ou ao conflito. Expõe, ainda, que, embora a área tenha sido dominada durante anos pela pedagogia do consenso, recentemente, podemos perceber, mesmo que timidamente, indícios de mudança para uma pedagogia do conflito.

Entendo que após esta apresentação de como algumas obras vêm discutindo a produção das décadas de 1980 e 1990, possamos caminhar um pouco mais, principalmente no tocante a como estas obras podem ser as que apresentam maiores possibilidades de influenciar a construção do pensamento dos professores de Educação Física que atuam na escola.

Para se chegar a esse objetivo, ou seja, o de detectar se essas obras têm influenciado a ação pedagógica dos professores da região abrangida pelo presente estudo, acredito que o cruzamento dos dados foi imprescindível.

Esse cruzamento levou em consideração, primeiramente, conforme já dito, obras que constam nos editais dos concursos públicos do Estado de São Paulo. Essa opção deve-se ao fato de que todos os professores tiveram oportunidade de acesso à bibliografia presente nesses concursos, o que não seria garantido às outras obras que não constassem desses concursos. Entendo, porém, que a qualidade do acesso a elas não esteja garantida, mas, mesmo assim, os professores que prestaram o concurso tiveram a oportunidade de conhecer esta produção.

Em posse dos editais e da relação das obras que ali constavam, foi possível identificar quais delas também estavam presentes nas discussões feitas pelos autores que abordaram a produção acadêmica nas décadas de 1980 e 1990. A interlocução desses dois dados reforçou mais importância dessa produção, uma vez que, na sua grande maioria, as obras que constavam dos editais também foram as abordadas nas discussões sobre a produção do período relatado acima.

Após esta primeira interseção, que teve como uma de suas preocupações a legitimidade da contemplação das obras nos concursos públicos, será feita uma

segunda com base nas entrevistas, na qual será verificado se aquilo que se tem produzido na área em âmbito acadêmico, tem chegado e sido apropriado pelos professores de Educação Física que atuam na esfera escolar.

4 - CARACTERIZAÇÃO DO CENÁRIO EM QUE SE ENCONTRAM OS PERSONAGENS

Necessitamos, no final, algo mais que saber local. Precisamos descobrir uma maneira de fazer com que as várias manifestações desse saber se transformem em comentários umas das outras, uma iluminando o que a outra obscurece (Geertz, 1997, p.353).

As escolas que compõem a Diretoria de Ensino da Leste 2 estão situadas em uma região periférica da zona leste de São Paulo, mais precisamente na região compreendida entre São Miguel Paulista e Itaim Paulista. Essas regiões possuem características que, por si só, já traduzem a dimensão gigantesca de uma área que é considerada como uma das maiores do Estado.

São Miguel Paulista é considerado um bairro dormitório, uma região que, segundo dados do Tribunal Regional Eleitoral (TRE), é uma das maiores em números de eleitores, são, aproximadamente, 200.000 habitantes⁹ distribuídos em mais de 10 km².

Para atender a essa população em termos de ensino fundamental, médio e superior, o bairro conta, atualmente, com 80 escolas estaduais, além de 39 municipais, 28 particulares e mais 01 Universidade, também de propriedade particular.

Sem menosprezar a importância do trabalho desenvolvido pelos professores que atuam nas escolas municipais e particulares, a opção pela realização da pesquisa nas escolas estaduais deu-se em virtude da proximidade que tenho com estas, uma vez que atuei durante anos como professor da rede estadual. Além disso, também contribuíram para esta escolha o número elevado de escolas estaduais na região, o fato dessas escolas oferecerem o ensino fundamental e médio e, pelo sistema educacional do Estado de São Paulo, ser o maior do Brasil em número de alunos e unidades escolares.

As 80¹⁰ escolas estaduais que mencionei anteriormente oferecem vagas aos alunos em todos os níveis de escolaridade, e os critérios adotados para a distribuição

⁹ Dados obtidos na Administração Regional de São Miguel Paulista, órgão da Prefeitura do Município de São Paulo.

¹⁰ Segundo fontes ligadas à Diretoria de Ensino da Leste 2, no ano de 2002 está previsto o funcionamento de mais duas escolas Estaduais.

dessas vagas seguem uma política ditada pela Secretaria Estadual da Educação. No ano de 2001, período no qual se desenvolveu a pesquisa, algumas escolas foram readequadas para atender à demanda de alunos na região. Após esta readequação, elas ficaram divididas em seis tipos de unidades escolares:

- **10** escolas de Ensino Fundamental de 1º a 4º Série;
- **07** de Ensino Fundamental de 5º a 8º Série;
- **12** de Ensino Fundamental de 1º a 8º Série;
- **16** de Ensino Médio;
- **10** de Ensino Fundamental de 1º a 4º Série e Ensino Médio;
- **25** de Ensino Fundamental de 5º a 8º Série e Ensino Médio.

Essas escolas atenderam em 2001, em média, **100 mil alunos**. Para suprir a necessidade de parte desses alunos, principalmente no que diz respeito ao foco de nossa investigação, ou seja, às aulas de Educação Física, a Diretoria de Ensino da Leste 2 necessitou de cerca de **188** professores.

Desses 188 professores, apenas **70** deles eram efetivos. Todos os outros professores que atuavam na região não tinham este tipo de vínculo com o Estado. Eles estavam enquadrados, por sua vez, em dois grupos distintos, o dos estáveis, que somavam um total de **09** e o dos ACT's (Admitidos em Caráter Temporário), que totalizavam **109**.

Os professores efetivos conseguiram esta condição após aprovação em concursos públicos e, além desta vantagem da estabilidade, gozam ainda do privilégio de poderem escolher uma escola como sede, na qual ficam lotados até que surja o interesse de sua parte de se removerem para outra unidade escolar ou por ocasião da extinção das aulas.

Os estáveis, por sua vez, conseguiram a estabilidade em função da lei de estabilidade que os beneficiou após a promulgação da nova Constituição Federal¹¹ e, ao contrário dos efetivos, têm direito à escolha da escola apenas pelo período letivo, tendo garantidas somente 10 horas aula por semana, isso no caso de não conseguirem um número maior de aulas no processo de atribuição que ocorre no início do ano letivo.

Por último, temos os professores Admitidos em Caráter Temporário, comumente conhecidos como “ACT”, que são contratados para o ano letivo. Não possuindo nenhum vínculo com o Estado após o término do mesmo. Exceção a essa regra ocorre quando conseguem escolher aulas no ano seguinte, desde que isso ocorra sem a quebra na seqüência de dias trabalhados, caso contrário, existe a necessidade da dispensa para posterior recontração desse professor.

É importante apontar e distinguir as diferenças entre essas três categorias de professores, uma vez que grande parte dos professores da região está atualmente na condição de ACT's, o que, no limite, causa uma rotatividade muito grande de professores nas escolas, prejudicando, dessa maneira, o processo pedagógico, já que, dificilmente, estes conseguem permanecer por mais de dois anos consecutivos na mesma escola.

Esses dados relativos ao grande número de professores na condição de ACT's devem ser observados com maior atenção, já que não é por falta de concursos públicos que eles estão nesta condição, haja vista que na última década ocorreram dois concursos públicos.

Embora o objetivo neste momento não seja o aprofundamento da discussão sobre estes dados, não se pode negar sua relevância para o processo educacional. E, em nome desse valor, algumas questões devem ser pensadas, dentre elas:

Será que esses professores são mal preparados em sua formação acadêmica?

Os concursos são mal elaborados e não medem a capacidade do professor?

Ou será que o poder público, em especial a Secretaria de Educação, não tem uma política adequada de qualificação desses professores, uma vez que a grande

¹¹ Por força de disposição transitória da Constituição Federal de 1988 (artigo 19), foram declarados estáveis os servidores públicos civis da União, Estados e Municípios que na data da promulgação da Constituição (5/10/1988) contassem com pelo menos 5 anos continuados de exercício.

maioria dos que atuam na rede estadual de ensino e que prestaram o concurso não foram aprovados?

Tais questões, como dito anteriormente, não serão aprofundados neste trabalho, mesmo porque o estudo mais detalhado sobre indagações tão complexas merecem outra dissertação. Contudo, não posso deixar de mencionar minha inquietação sobre um assunto que compõe uma lista de problemas a serem solucionados, para, quem sabe, atingirmos uma excelência no ensino público, contemplando, assim, uma das necessidades básicas de nossa população, que é uma educação de qualidade e comprometida com as questões sociais.

Acrescente-se a essas informações sobre os professores, as referentes à quantidade de professores do sexo masculino e feminino e a quantidade de turmas de treinamento¹² existentes na região. Essa opção em explicitar esses dados está pautada na possibilidade deles auxiliarem na construção do entendimento sobre a ação dos professores.

Em relação ao primeiro dado, que se refere à questão de gênero, são 102 professores do sexo feminino e 86 masculino. Sobre o segundo, as turmas de treinamento, utilizamos como fonte os dados fornecidos pela Secretaria Estadual de Esportes, que é a atual responsável pelo campeonato colegial, tentando com isso mostrar a grandeza da região neste item.

Contudo, é necessário esclarecer que essa intenção em mostrar os números ligados aos jogos escolares não está calcada apenas em uma análise quantitativa dos dados, pelo contrário, ela está pautada na possibilidade de que a apreciação desses dados possa subsidiar o entendimento de uma possível relação entre o número de turmas de treinamento e a escolha dos conteúdos utilizados pelos professores para elaboração das aulas.

Mas, antes de passar aos números, gostaria de discorrer um pouco mais sobre a lógica que comanda a organização das turmas de treinamento, uma vez que não

¹² As turmas de treinamento são homologadas pela diretoria de ensino e têm como finalidade preparar os alunos que se destacaram nas aulas para participar dos times oficiais das escolas que disputam os campeonatos escolares.

podemos negar sua importância estratégica na manutenção da atual estrutura do esporte escolar.

Castellani Filho (1994) já apontava sua preocupação para esta questão, afirmando, na época, que as turmas de treinamento podiam ser compreendidas baseadas em duas situações. Uma delas era relacionada à supremacia da instituição Esporte como determinadora de como lidar com as questões afetas à Educação Física escolar, uma vez que essa se preocupava mais com os objetivos da instituição esportiva do que com o projeto pedagógico da escola.

A outra, dizia respeito à estreita ligação que mantinha o esporte escolar com o Sistema Esportivo Nacional, mostrando, com isso, que o esporte escolar sempre esteve mais vinculado aos princípios e objetivos do Sistema Esportivo Nacional do que com os do Sistema Educacional Brasileiro.

Contudo, devemos lembrar que essa visão elitista de esporte, que ainda é dominante, toma forma na escola nas turmas de treinamento, continuando sua formatação na escolha dos professores que ministrarão essas aulas, haja vista que a opção pela criação e atribuição das turmas de treinamento é prerrogativa do diretor da escola. Outro dado complicador é que, em inúmeros casos, a direção escolhe os professores responsáveis por essas turmas pelo seu sucesso nos jogos anteriores, transformando os títulos conquistados em sinônimo de competência pedagógica, reforçando, ainda mais, a importância dos alunos “vencedores” para garantia das aulas aos professores.

Percebe-se, assim, que a participação nos jogos escolares de maneira vitoriosa possibilita, cada vez mais, aos professores que não são efetivos uma chance de garantir algumas aulas no ano seguinte. É interessante frisar que se o professor não efetivo quiser trabalhar só com as turmas de treinamento, o diretor pode permitir. Já o professor efetivo não têm esta possibilidade, uma vez que sua jornada deve ser composta com pelo menos 70% da carga horária com alunos das turmas normais.

Podemos perceber nesse breve relato que, a princípio, essa insistência na formação de tantas turmas de treinamento justifica-se na medida em que atende aos objetivos do projeto político esportivo proposto pelo Estado. Todavia, é possível perceber de forma mais clara essa visão hegemônica, pelo número de turmas oficiais,

afinal, são **213 turmas** de treinamento com três aulas semanais cada, totalizando 639 aulas, sendo **116** turmas do sexo masculino e **97** do sexo feminino, que geram, em média, emprego a 53 professores (cada um, com 12 aulas).

Acredito que esses números possam indicar também um certo grau de corporativismo por parte dos professores, principalmente porque estas turmas representam, de certa maneira, um fator de sobrevivência para aqueles professores que ainda não se efetivaram, já que elas poderão garantir algumas aulas no ano seguinte.

Essa garantia passa pelos interesses do diretor da escola, pois ele pode criar até três turmas de treinamento para cada professor, quando lhe convém, mas também pode extinguir as turmas quando o professor não é de interesse da escola, ou seja, as turmas são criadas de acordo com o interesse da escola e do professor, e não do aluno.

Vejamos, com os números abaixo, como isso ocorre e como ainda é forte esta idéia de que é o esporte de rendimento que deve pautar as aulas de Educação Física na escola.

São 213 turmas de treinamento divididas da seguinte maneira:

- 96 turmas de **Voleibol**;
- 70 turmas de **Handebol**;
- 39 turmas de **Basquetebol**;
- 02 turmas de **Dama**;
- 02 turmas de **Tênis de mesa**;
- 02 turmas de **Xadrez**;
- 02 turmas de **Atletismo**.

Ressalte-se que esses números já foram superiores, uma vez que as turmas de treinamento de Futsal, que eram as maiores, não são mais homologadas pelo atual dirigente de ensino, alegando, como principal motivo para tal decisão, o fato dessas turmas desestimularem a participação, tanto de professores, quanto dos alunos em outras modalidades.

Devo lembrar que a idéia em mostrar esses dados surge com o intuito de traçar um perfil das características da região e dos professores que ali atuam para, a partir dele, iniciar o processo de compreensão do pensamento e da ação dos profissionais da região, principalmente, em relação a como é estabelecida a lógica que leva à elaboração e execução das aulas de Educação Física.

Para contemplar algumas questões que ajudaram a compreender a elaboração do pensamento dos professores de Educação Física, necessitarei, a partir deste momento, contemplar além de discussões mais recentes, repetir alguns pontos já discutidos no início do trabalho.

Início as discussões pelo problema dos questionários, uma vez que, elaborei um, com o intuito de auxiliar na escolha da amostra utilizada nas entrevistas. A princípio, pensei na possibilidade de que todos os professores da região pudessem responder ao questionário elaborado, mas essa possibilidade foi descartada, já que os professores que ainda não haviam prestado os concursos públicos para a rede estadual de ensino, possivelmente, não teriam tido contato com as obras acadêmicas da área.

Esse critério de contato com as obras foi adotado, naquele momento, por entender que elas dão um rumo aos professores, além disso, pressupõe-se que elas possam dar um suporte teórico para a elaboração de seu pensamento e, conseqüentemente, das ações que conduzem o fazer pedagógico do professor de Educação Física.

Em função desses determinantes, a opção adotada foi a de escolher os professores concursados para que respondessem aos questionários, uma vez que, tendo participado e passado nos últimos concursos, esses professores, minimamente, teriam tido contato com a produção mais recente da área. Pensando nisso, elaborei os questionários de forma que as questões pudessem contemplar o possível conhecimento e incorporação desta produção na área.

Após esta etapa, passei a contatar os 70 professores efetivos para que respondessem aos questionários, mas várias foram as dificuldades encontradas no decorrer da entrega desses questionários. Às vezes, os professores sentiam-se constrangidos em não conhecer obras mais recentes na área e procuravam um jeito de adiar esse contato; outras vezes, o fato de não terem feito nenhum curso após dez ou

mais anos de formação, fazia com que eles também se sentissem inseguros para responder as questões.

Acrescente-se a isso a proximidade que alguns têm com o pesquisador, o que, muitas vezes, causou uma certa dificuldade na condução da pesquisa, sendo que para solucionar esse impasse, optei às vezes pela figura de um colaborador, que não faz parte da amostra, embora seja formado na área.

Após todos esses desencontros, consegui, finalmente, que fossem respondidos 65 dos 70 questionários previstos. Isso porque alguns encontravam-se de licença, outros, não demonstraram interesse em responder porque um dos critérios adotados para se responder ao questionário era de que ele fosse respondido no momento, não possibilitando, assim, possíveis consultas a amigos ou outros artifícios que pudessem mascarar seu conhecimento.

Mesmo tomando todos esses cuidados durante a tarefa, alguns professores pediam auxílio sobre o nome de algum autor ou obra que, porventura, a memória teimava em não ajudar. Quando o auxílio pedido não prejudicava o conteúdo da resposta, ele foi concedido, caso contrário, a resposta ficava em branco.

Vejam os dados obtidos com as respostas:

1) Em relação à idade dos professores

A idéia desta questão era identificar qual a faixa etária que predomina entre os professores, objetivando com isso realizar uma análise da possível relação entre a idade e o conhecimento sobre as obras mencionadas anteriormente. Isso por acreditar que os professores mais novos, em sua formação, supostamente tiveram acesso às obras publicadas nos últimos 15 anos, o que talvez não tivesse ocorrido na formação dos professores mais antigos.

Idade	Masc (30)	Fem (35)	Total (65)
26 – 30	02	02	04
31 – 35	07	16	23
36 – 40	05	10	15
41 – 45	10	03	13
46 – 50	04	03	07
Mais de 51	02	01	03

2) Em relação ao tempo de trabalho na rede pública

Nessa questão pretendeu-se identificar se o tempo de serviço na rede pública tem alguma relação com a quantidade de cursos de atualização realizados pelo professor.

Tempo de rede pública em anos	Masc.	Fem.	Total.
01 – 05	01	01	02
6 – 10	05	06	11
11 - 15	10	20	30
16 – 20	05	06	11
21 – 25	07	02	09
Mais de 26	02	00	02

3) Se o professor é formado em outro curso superior

O objetivo dessa pergunta era descobrir se os professores que realizaram outra graduação, a fizeram em áreas ligadas à educação, e em que grau estas possibilitaram uma reflexão sobre sua atuação.

Sim	Masc	Fem	Total
Pedagogia	18	17	35
Outros	02	01	03

4) Se realizou algum curso de atualização após a formação

As respostas a esta questão possibilitam identificar qual o tipo de interesse que os professores que atuam na área escolar têm, principalmente, em relação aos conteúdos que serão ministrados em suas aulas, pressupondo que os cursos realizados têm este objetivo.

Sim	Masc	Fem	Total
Extensão/Técnico	24	26	50

5) Se o professor trabalha em outro local fora da escola

Acredito que saber se o trabalho que o professor realiza na escola é o seu principal objetivo, ou trata-se apenas de mais um, também pode auxiliar no entendimento sobre sua *práxis*. Foi pensando nessa possibilidade que a questão acima foi elaborada.

Sim	Masc	Fem	Total
	08	05	13

6) Ano em que prestou o concurso

O ano em que o professor prestou o concurso pode ser esclarecedor em relação a alguns pontos, entre eles, como e por que o professor tomou conhecimento das obras em questão e qual a influência desse contato para suas aulas. Vale lembrar que os professores que prestaram concurso em 1986, possivelmente, não tiveram contato com estas obras naquele concurso, isso porque era recente esse debate na área.

Concursado no Estado em:	Masc. - 30	Fem. - 35	Total - 65
1986	11	07	18
1992	05	03	08
1998	14	25	39

7) Quais são os livros na área de Educação Física que você conhece

As respostas dadas a esta questão não foram estimuladas. Portanto, as citações contidas aqui refletem, de algum modo, o conhecimento dos professores em relação a essas obras.

Nome ou tema do livro	N.º de citações		Total ¹³
	Masc.	Fem.	
Esportes em geral	12	16	28
Jogos cooperativos	09	16	25
Educação de corpo inteiro	05	12	17
Educação física cuida do corpo e “mente”	03	02	05
Da cultura do corpo	02	02	04
O brasileiro e seu corpo	02	02	04
Educação física no Brasil: a história que não se conta	02	02	04
Educação física dirigida	02	00	02
Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista	01	01	02
Parâmetros Curriculares Nacionais	01	01	02
Lazer e educação	01	01	02
De corpo e alma	01	00	01
Educação física: a arte da mediação	01	00	01
Coletivo de autores ¹⁴	00	01	01
Educação física e aprendizagem social	01	00	01
Conversando sobre o corpo	01	00	01
Outros	09	09	18

¹³ O número total de respostas não corresponde ao número de professores porque alguns colocaram em suas repostas mais de um livro.

¹⁴ Este foi o nome do livro dado na resposta original dos professores, fazendo uma clara confusão com os autores do livro, o que também ocorreu com outras obras.

8) Quais são os autores na área de Educação Física que você conhece

Semelhante à questão anterior, não houve interferência na resposta proferida pelos professores, salvo quando o mesmo pedia auxílio em relação à pronúncia correta ou modo de escrever o nome do autor.

Nome do autor	N.º de citações		Total
	Masc.	Fem.	
Fábio Brotto	07	20	27
João B. Freire	08	19	27
João P. S. Medina	12	09	21
Lino Castellani	10	03	13
Hudson Ventura	05	07	12
Jocimar Daolio	06	05	11
Valdir Barbanti	05	04	09
Moacir Daiuto	03	05	08
Go Tani	01	04	05
Huizinga	02	01	03
Marcellino	01	02	03
Celi Taffarel	00	03	03
Valter Bracht	02	00	02
Manuel Sérgio	01	00	01
Valter Giordano	01	00	01
Mauro Betti	00	01	01
Outros	05	11	16

9) Existe algum autor que teve influência em suas aulas

A tentativa aqui é identificar se existe uma fundamentação teórica por parte do professor, e se esse referencial teórico é utilizado na elaboração de suas ações pedagógicas.

Nome do autor	N.º de citações		Total
	Masc	Fem	Total
Fábio Brotto	06	08	14
João B. Freire	02	03	05
Moacir Daiuto	01	03	04
Hudson Ventura	02	00	02
Lino Castellani	02	00	02
Valdir Barbanti	01	01	02
João P. S. Medina	01	00	01
Outros	02	03	05

Após o término desta etapa, na qual me dediquei principalmente à caracterização da região, a elaboração, tabulação e análise dos dados obtidos com base nos questionários, parti para a fase abordada a seguir, que é a das entrevistas com os professores.

5 - A ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

(...) o que inscrevemos (ou tentamos fazê-lo) não é o discurso social bruto ao qual não somos atores, não temos acesso direto a não ser marginalmente, ou muito especialmente, mas apenas àquela pequena parte dele que os nossos informantes nos podem levar a compreender (Geertz, 1989, p.30).

Quando iniciei as entrevistas com os professores de Educação Física da região Leste 2, tive como uma das preocupações a de demonstrar que não estava tentando naquele momento julgá-los. Apesar deste cuidado, surgiram alguns imprevistos, que fizeram com que houvesse a necessidade de superá-los antes de prosseguir. Dentre esses imprevistos surgiu um que, até certo ponto foi surpresa, que se refere à proximidade do pesquisador com o grupo, o que causou desde inibição inicial de alguns entrevistados, fundamentalmente no início das entrevistas, até a recusa em conversar por parte de outros.

Devido a este fato, antes de mostrar como se deu as entrevistas dos professores, gostaria de abrir um parênteses e discorrer um pouco mais a respeito desses assuntos, principalmente sobre a proximidade do pesquisador, uma vez que foi justamente este ponto que acreditava ser o facilitador para a retomada das discussões com os professores com os quais havia tido um contato maior.

Contrariamente a esta expectativa, houve uma certa objeção no início, não que eles se negassem a colaborar com a pesquisa em si, mas se mostraram um tanto preocupados com o que iriam dizer, já que os conhecia anteriormente ao ensejo, e isto, na visão deles, atribuía uma responsabilidade maior ao seu relato, o que, possivelmente, não aconteceria com alguém estranho a eles.

A inibição também foi algo presente durante o processo, principalmente diante da figura do gravador. Em função disso, várias foram as vezes em que o gravador não ficou à mostra, tentando com isso minimizar essa timidez. Devo lembrar que, embora o gravador não estivesse à mostra em algumas entrevistas, todos os entrevistados sabiam da sua presença, bem como dos objetivos da pesquisa.

Mas me parece que não foi apenas este o motivo. Uma outra questão que me pareceu central foi a que, em certos momentos, dava impressão que pela falta de

segurança em responder algumas das indagações, eles se sentiam ameaçados. Era como se eu estivesse invadindo um espaço proibido, e que a fragilidade pedagógica seria aflorada naquele instante. Nessas situações, eu procurava tranquilizá-los, uma vez que essa tensão poderia fazer com que suas respostas não fossem as mais espontâneas possíveis, se é que realmente isso pode acontecer plenamente numa relação pesquisador/pesquisado.

Também houve aqueles que, a princípio, não se dispuseram a participar da pesquisa, e isso ocorreu precisamente com dois professores que eram efetivos. Procurei, diante desse impasse, identificar quais seriam as razões para a recusa. Um deles me disse que não tinha interesse porque *“essas pesquisas que são feitas na Universidade estão fora da realidade deles”*. Tentei, então, persuadi-lo com uma breve explanação da importância de tais pesquisas para uma melhor intervenção pedagógica. Sinceramente, não sei se o convenci de tal importância ou se foi o constrangimento da recusa diante de minha insistência, que o fez recuar do seu propósito inicial.

O segundo professor tinha motivos que não eram tão claros. Primeiro, não tinha tempo para as entrevistas, depois, utilizou como pretexto o incômodo em falar diante do gravador, e, por último, acabou admitindo estar desatualizado sobre as questões mais emergentes em relação à Educação Física. Diante desta situação, procurei mostrar-lhe que não tinha intenção em julgar suas aulas ou coisa parecida, e mais uma vez expus quais eram os objetivos da pesquisa, além de reafirmar que o sigilo da identidade estava garantido a ele e a todos os outros entrevistados. Estes esclarecimentos parecem ter amenizado suas preocupações, já que possibilitou sua participação.

Sobre os professores ACT's, tenho pouco a dizer, mesmo porque estes foram os mais solícitos, e não tive problemas mais sérios para conversar com eles a respeito de sua participação nas entrevistas. Acredito que isto tenha ocorrido em virtude deles não serem concursados, o que, no seu entendimento, não os obrigava a conhecer as obras, e, conseqüentemente, os deixava mais à vontade para falar sobre sua atuação.

Sanados os desencontros, as entrevistas transcorreram de maneira rica e reveladora em vários aspectos, o que, sem dúvida, propiciou uma melhor compreensão do universo simbólico que ronda os professores de Educação Física que atuam naquela região. Esse desnudamento expõe questões que, até então, estavam ocultas aos que

são “estranhos” a esse universo simbólico, questões estas que podem ser melhor compreendidas a partir da análise do relato desses professores.

É interessante relatar que durante as primeiras entrevistas que realizei percebi uma certa tensão e ansiedade de ambas as partes. Acredito que isso talvez tenha ocorrido porque, se de um lado os professores entrevistados sentiam um certo receio em relação a como responder as questões que lhes eram apresentadas, de outro, eu também estava numa situação delicada, uma vez que não pretendia, naquele momento, realizar juízo de valor deste ou daquele professor.

Além do mais, a preocupação em deixá-los à vontade durante a entrevista, para que pudessem responder realmente o que pensavam, e não aquilo que supostamente acreditavam que eu queria que respondessem, talvez tenha feito com que eu demorasse um pouco a descobrir o tom certo para as entrevistas.

Nesses primeiros contatos com os professores, procurei conversar sobre vários assuntos, principalmente, porque isso se mostrou uma estratégia eficaz para que as entrevistas transcorressem de modo mais tranquilo.

Durante esse bate-papo mais informal, as questões relevantes em relação à pesquisa iam surgindo quase que “naturalmente”, o que no meu entender, pode ter dado a elas uma proximidade maior com o pensamento real desses personagens.

Nessas conversas preliminares, um dos assuntos que vieram à tona foi a questão da política educacional. Sobre ela, a maioria dos professores com quem conversei, diziam não gostar muito, embora soubessem de sua importância para resolver os problemas da educação, mas não se sentiam capacitados para atuar nesse campo. Outros diziam que estavam mais preocupados em desenvolver seu trabalho da melhor maneira possível, e do Estado, só queriam o material adequado para trabalhar.

Na alocução desses professores ficou claro que seu papel era dar aulas e, que *“essa coisa de política era para o governo”*. Nota-se aí um nítido reflexo de como são preparados esses profissionais, ou seja, as questões relacionadas a qualquer tipo de política governamental, segundo eles, deve ser tratada por profissionais da política, enquanto eles, os professores, devem se preocupar apenas com a questão pedagógica, esquecendo-se que educar também é um ato político, uma das possibilidades como, dizia Freire (1996), de intervenção efetiva no mundo.

Também houve, durante as entrevistas, aqueles professores que diziam estar cansados de tantas falcatruas, escândalos e desvios de dinheiro público, e que esta falta de respeito com a educação os levava ao desânimo de tentar fazer algo diferente.

No entanto, parece-me que esse procedimento embute o resultado de toda questão ideológica que vem sendo articulada de maneira eficiente nos últimos governos e, em especial, no Estado de São Paulo. Afirmo isso de maneira veemente porque a cada novo governo, o projeto político educacional que estava em vigor é substituído por outro e, o que é pior, essa sucessão de reformas, mesmo antes do anterior ganhar consistência, tem levado, ao que tudo indica, à falência da educação em nosso Estado.

Devemos perceber que o tipo de política educacional que o Estado implementou, e vem seguindo nos últimos anos, tem em seu constructo ideais que são hegemonicamente elaborados por um pequeno grupo dominante, grupo este que tem valores, normas e representações sociais integrantes de seu próprio universo cultural e simbólico.

Azevedo (1997) acredita que essa particularidade faz com que as políticas públicas sejam elaboradas, definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória dessa sociedade ou do Estado, guardando, portanto, estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria.

Em função disso, gostaria de recorrer às idéias de Saviani (2000), que entende ser fundamental a compreensão destas representações por parte das camadas sociais menos favorecidas, já que, se eles não dominarem os conteúdos culturais, não poderão fazer valer seus interesses, porque ficarão desarmados contra os dominadores que se utilizam exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação.

Esse desinteresse tão grande por parte dos professores entrevistados pelas questões relativas às políticas educacionais fez com que eu trilhasse outro caminho para identificar a causa disso. Optei por buscar os motivos que os levaram à escolha pelo curso de Educação Física e também como se deu sua formação nestes cursos. A justificativa para isto é que a compreensão dos caminhos que os levaram a ingressar nestes cursos, bem como sua formação, talvez pudesse elucidar essa indiferença.

Sobre os interesses que os levaram a buscar o curso, pude perceber que, embora os motivos apresentados sejam distintos na sua gênese, eles acabam, na sua grande maioria, tendo uma certa conexão com a prática de atividades físicas que essas pessoas realizavam anteriormente.

Para elucidar melhor o que acabo de afirmar, veremos a seguir alguns desses relatos. Mas antes, devo esclarecer que pelo fato de trabalhar com dois grupos distintos, optei por identificá-los da seguinte forma: **PE** (Professores Efetivos) e **PA** (Professores ACT's):

Foi a minha única opção porque eu realmente gostava. Na verdade eu fiz pra mim, nem pensava em dar aula (PE).

Minha primeira opção foi Educação Física, porque eu gostava e achei que era uma opção boa. Se eu não tivesse feito Educação Física, eu teria feito turismo, porque são duas coisas que são livres (PE).

Eu queria fazer medicina, aí eu estudei, fiz o vestibular mas não passei, tentei para biologia e também não passei. Eu sempre gostei de jogos e dança, aí eu fiz Educação Física, foi minha terceira opção (PA).

Minha primeira opção foi Educação Física, eu já gostava muito de Educação Física, posso dizer que tive bons professores e acho que isso me incentivou a fazer o curso, até por jogar outros esportes (PA).

Os outros professores entrevistados também tiveram como motivos para a opção pelo curso de Educação Física os ligados, de alguma forma, à experiências na área

esportiva ou a afinidade com seus professores no período em que estudavam, raros foram os casos em que esse vínculo não esteve presente de maneira explícita.

É interessante perceber que uma das poucas áreas em que o aluno, quando ingressa na faculdade, já pressupõe o que irá aprender é a Educação Física. Ele ingressa no curso com a expectativa, e às vezes a certeza, de que irá reforçar seu conhecimento sobre as modalidades esportivas que teve acesso e, além disso, ampliará o conhecimento a outras.

Infelizmente, algumas instituições não estão preocupadas em mudar essa visão e trabalhar com as questões mais relevantes à formação de um profissional de Educação Física, questões estas apontadas por Soares *et al.* (1999) como: identificar qual conhecimento deve ser trabalhado na escola pela Educação Física; decidir por que esse conhecimento se apresenta como base fundamental para o aluno refletir a realidade social, apreendê-la e explicá-la e, explicitar por que o conhecimento da Educação Física é um elemento importante de impulsão para o salto qualitativo cultural da nossa população.

A não observância destes aspectos por estas instituições leva a uma formação que apenas reforça os valores já inculcados anteriormente ao ingresso no ensino superior. Talvez esteja aí o início da explicação de por que os professores e, em especial os de Educação Física, não se interessam e nem têm dimensão da importância de sua atuação política para a mudança desse paradigma.

Voltando ao interesse pela escolha do curso, percebe-se pelas alocações anteriores que isto está ligado com a experiência esportiva ou a vontade de aprender, como disse um professor, “para si”. Essa expectativa de como se desenvolve um curso ainda é a hegemônica em nosso país, não é à toa que quando um aluno ingressa num curso com características diferentes a essas, ele se surpreende, afinal, ele esperava aprender a dançar, jogar vôlei, basquete, futebol e outras modalidades, porque só assim, pensa ele, poderia ensinar.

Embora esse pensamento de que o professor que ensina melhor é aquele que sabe jogar e executar o gesto técnico com perfeição ainda seja o predominante¹⁵ na área, existem alguns professores da rede estadual que ainda lutam contra isso, mesmo sendo raros e se sentindo, segundo eles, como estranhos no ninho, eles ainda lutam contra essa visão.

Encontrei um desses professores. Ele manifesta um descontentamento desde seu ingresso até o término do curso. Relata que, na época em que se formou (1980), só se falava em esporte e, conseqüentemente, preparação para trabalhar com ele. Comenta ainda que:

Naquele período, a Educação Física era de rendimento, era a época que a Educação Física estava se expandindo no Brasil e o que nós tínhamos eram aquelas matérias básicas que todo mundo já sabe, mas o que mais eu me identificava eram aquelas aulas que tinham a ver com a questão do movimento, a questão da recreação (...), ritmo, dança. Eu já entrei na faculdade questionando, por exemplo, aula de voleibol, aquela coisa de fazer o toque perfeito, regra, jogar etc. (PE).

Como disse, esse é um caso raro, pelo menos no grupo alvo da pesquisa. Na sua grande maioria, o pensamento recorrente por parte dos professores de Educação Física que atuam na escola ainda é de que a elaboração dos conteúdos das aulas, deva ser pautada com base nos paradigmas esportivos hegemônicos. Diante disso, devemos fazer a seguinte pergunta: como e por que estes professores foram trabalhar na escola?

Acredito, porém, que para tal indagação talvez não exista uma única resposta, e, sim, um conjunto de fatores que fizeram com que a trajetória desses egressos dos cursos de Educação Física fosse desembocar no leito escolar. Durante os diálogos, percebi que muitos estavam naquele local por acaso ou porque não encontraram abrigo nos clubes e academias, independente da condição Efetivo ou ACT. Talvez os relatos abaixo retratem melhor como isso normalmente acontece.

¹⁵ Embora exista uma grande resistência no meio acadêmico sobre esta visão hegemônica, nas escolas da rede estadual pesquisadas, esse modelo ainda é dominante.

Eu me identifico muito com a escola, mas hoje eu até trabalharia num clube, até porque eu já fiz cursos técnicos, e já tenho confiança, porque no começo, quando saí da faculdade, não tinha confiança de trabalhar num clube. Hoje, eu tenho (PE).

Foi assim: quando eu terminei de fazer Educação Física, eu mudei para o Rio de Janeiro, e lá no Rio de Janeiro eu fui trabalhar em academia porque lá as pessoas valorizam muito o corpo (...) eu fui para uma academia onde o aluno passava pelo exame médico, (...) aí eu trabalhava em cima do laudo. Depois o médico dizia: com essa pessoa tem de trabalhar assim, essa parte pode, essa não pode, eu achava legal. Mas aí eu casei e vim para cá, conheci uma colega que trabalhava numa escola e ela tinha estudado comigo, (...) e ela me disse: você não quer trabalhar na escola (...), e eu não estava fazendo nada e falei “tudo bem”, (...) e comecei a dar aulas (PA).

Vejam os outros exemplos típicos que acontecem com muitos professores quando eles terminam o curso e, por terem um emprego fixo, ficam à espera de um concurso ou da melhor oportunidade de ingressar na escola.

A princípio, eu não tinha intenção de trabalhar na escola, tanto que depois que eu me formei, eu trabalhei três anos como secretária, eu só fui para a escola porque acabei cansando de trabalhar na área como secretária. Aí, como eu tinha essa opção de trabalhar na escola, eu tentei e me dei bem (PA).

Nota-se nestes relatos que não só o compromisso com a educação é secundário, como também o são a responsabilidade social e política. Para Soares *et al.* (1999), a Educação Física não pode mais reforçar esta visão e ficar à margem do processo de transformação social. Ela tem uma responsabilidade de ensinar, e ensinar bem, o que podemos traduzir de acordo com a autora, num ensino comprometido com os problemas sociais cada vez mais latentes na sociedade brasileira.

Mas como falar de compromisso educacional, social e político, se ainda existem professores mal preparados e que, além disso, iniciam sua docência mesmo antes de concluírem o curso. Alguns, inclusive, iniciam este trabalho a partir do primeiro ano da

graduação, um fato, sem dúvida, preocupante, uma vez que este aluno ainda não está apto para atuar como educador neste período.

Em virtude dessa constatação, devemos refletir sobre o porquê um Estado como o de São Paulo ainda não têm professores suficientes para atender à demanda necessária. Ou seria melhor dizer que existem estes professores, mas em função dos baixos salários, muitos não se interessam pela docência na rede estadual, enquanto que os outros, em virtude de uma formação de baixa qualidade, não conseguem passar nos concursos?

Infelizmente, esse problema do números excessivo de professores estudantes e não concursados atuando na rede estadual é mais comum do que se pensa. A recorrência deste fato faz com que as indagações anteriores estejam cada vez mais vivas. Contudo, acredito que estas são questões que só podem ser compreendidas numa análise mais profunda da atuação do Estado na Educação.

Devemos, portanto, observar as questões concernentes à política educacional, de maneira que nossa compreensão se dê com base na inter-relação dos fatores subjacentes a ela. Alguns autores como Azevedo (1997) compreendem que a educação é parte de uma totalidade maior e que deve ser pensada sempre em sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto.

A autora acrescenta, ainda, que o problema das políticas públicas deve ser entendido em um plano mais geral e que devemos ter presente como são elaboradas as estruturas de poder e de dominação. Contudo, devo alertar que só o entendimento de como se estabelecem essas estruturas não é suficiente para uma mudança mais significativa. É necessário ter “competência” e vontade política para que essas mudanças ocorram.

Creio ser incompreensível um profissional que tem como um de seus objetivos auxiliar na transformação do ser humano a partir dos conhecimentos elaborados historicamente, não se atualizar constantemente. Para tanto, é necessária a pesquisa, e, nesse aspecto em particular, Freire (1996) é bem claro ao dizer que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Portanto, a condição essencial para uma atuação que permita a emancipação do educando passa pelo ensinar o aluno a buscar o conhecimento, sem o qual ele apenas reproduzirá esse conhecimento.

Mas quais são as condições objetivas que têm os professores da rede estadual de ensino para realizar tal propósito? Percebo, cada vez mais, a distância desta ação. Com os salários irrisórios que recebem os professores, eles se vêem obrigados a trabalhar em dois ou até três locais diferentes, e reclamam, constantemente, que os cursos que são oferecidos pelo Estado são fora dos horários de aula. Isso significa que, devem arcar com as faltas e os descontos no salário dos outros locais que, trabalham.

Um dos professores entrevistados disse que já tinha feito alguns cursos de handebol, Educação Física infantil e, inclusive, tinha começado um curso de pós-graduação, mas que acabou parando, e quando perguntei-lhe porque havia parado o curso, respondeu “*que era muito sacrifício para pouco dinheiro*”. Um outro respondeu que não fazia porque não tinha tempo e que sua desmotivação também era ligada ao próprio desinteresse do Estado.

Mas, de maneira geral, as reclamações ficavam no âmbito da indisponibilidade de tempo, como veremos a seguir.

Eu gosto de estudar, mas eu trabalho no Estado e na Prefeitura e é difícil você trabalhar o dia todo e ainda estudar, o Estado não ajuda e você precisa sobreviver. O sistema no Brasil é este, funciona ao contrário, em vez de você estudar bastante e se aperfeiçoar para depois trabalhar, você vai trabalhar depois de formado e não consegue mais estudar. Eu acho fundamental o estudo porque se não o ensino fica aí como está (PE).

Primeiro que eu tenho que trabalhar em dois locais. Eu trabalho 16 horas por dia, estudar durante a semana não dá porque eu começo as sete da manhã e termino as onze da noite. Sábado não me interessa muito, porque eu quero primeiro curtir meus filhos, depois quando eles crescerem, talvez eu volte, neste momento eu prefiro dar atenção maior, pelo menos nos finais de semana, à minha família (PA).

Em virtude desses relatos, acredito que o professor vem perdendo aos poucos aquilo que Saviani (2000) acredita ser fundamental, a antevisão da diferença entre o ponto de partida e o ponto de chegada. Para o autor, esse caminhar sem rumo não possibilita a organização e implementação dos procedimentos necessários para se

transformar a possibilidade em realidade. Cabe aqui mais uma pergunta. Será que é essa falta de rumo que tem feito com que o professor desista aos poucos de ser professor, que continue na profissão mas sem esperanças de realizar uma mudança a partir dela?

Freire (1996) dizia que para ser professor era necessário perceber que a educação não é neutra, perceber que a prática pedagógica necessita de uma definição, uma tomada de posição, decisão, ruptura, uma escolha entre isto ou aquilo. Mais uma vez eu me pergunto, como pode um professor que está desmobilizado, desmotivado, e em alguns casos descompromissado politicamente, entender seu papel dentro dessa estrutura?

Estas explanações demonstram um pouco como pensam alguns professores sobre a importância de participar de cursos de capacitação visando a uma instrumentalização, tanto política, quanto pedagógica. Contudo, existe o outro lado da moeda. A grande maioria dos professores que manifestou interesse em participar de algum tipo de curso, independente de serem efetivos ou ACT's, o fez pensando puramente na instrumentalização técnica.

Vejamos algumas ilustrações:

Recentemente a Diretoria ofereceu um curso de arbitragem de vôlei e basquete, mas foi fora do meu horário, eu queria fazer muito, mas trabalho na prefeitura e eles não dispensam o professor para isso, é uma pena porque as regras mudam todo dia e a gente precisa se atualizar (PE).

Não faço muitos cursos, mas se eu fosse fazer um curso dentro da área eu gostaria de fazer de natação. O Estado teria que oferecer mais cursos, às vezes a gente nem fica sabendo, quando eles oferecem é fora do horário e eu não vou fora do horário porque eu não tenho vontade, tem de ser dentro do horário (PA).

Nota-se que os objetivos que se tem em mente para o desenvolvimento das aulas, tanto por parte do professor Efetivo, quanto do ACT, ainda passam pela especialização de alguma modalidade esportiva, pois dessa maneira eles acreditam que a competência técnica estará garantida, não se preocupando, portanto, com os

aspectos pedagógicos. Nas argumentações que seguem abaixo, estes objetivos ficam ainda mais explícitos.

A minha prioridade é trabalhar com as modalidades esportivas (...), mas eu também tento mostrar aos alunos que a Educação Física não é só o esporte. Se o aluno quiser aprender mais ele vai para a turma de treinamento, eu trabalho com o alongamento, a atividade física em geral, ele acha que só precisa fazer exercício quando vai jogar (PE).

Eu acho que é mais importante ele fazer o que ele gosta, eu gosto de priorizar o que a maioria gosta. O aquecimento sempre acontece, depois eles querem bola na mão e isso já não é de hoje, você quer mudar um pouco e eles têm uma grande resistência, você consegue, mas o rendimento já não é o mesmo. Então você dá um vôlei, um basquete ou um futebol, principalmente para os meninos (PE).

Eu divido a turma entre meninos e meninas, aí eu dou um esporte que é de interesse dos meninos e um de interesse das meninas. Eles gostam, porque aprendem o que vêem na televisão (PA).

A minha aula depende da série em que eu estou trabalhando, eu gosto de trabalhar a teoria e a prática, se ele vai fazer um abdominal ou um aquecimento, ele tem de saber porque, se é um jogo, tem de saber as regras. Eu gosto de conscientizar ele da importância daquilo, para ele fazer a coisa com qualidade. Eu priorizo esta questão de você estar orientando (...) (PA).

Como venho dizendo repetidas vezes, essa visão ainda é a que predomina na área, e o que é pior, como foi mostrado anteriormente, não se tem percebido uma diferença significativa entre os professores efetivos e aqueles que ainda continuam na condição de ACT. Dos sete professores efetivos entrevistados, apenas um demonstrou em suas asserções que pensa na elaboração de suas aulas de maneira diferente. Não percebi nos outros efetivos nenhuma relação com o que haviam respondido anteriormente nos questionários.

Como disse há pouco, apenas um dos sete professores efetivos pensa de maneira diferenciada os conteúdos de suas aulas. Segundo ele, suas aulas acontecem da seguinte maneira:

No início do ano, eu trabalho um pouco com música, priorizo a questão corporal [de acordo com o professor, ele compreende a questão corporal como sinônimo de auto-conhecimento do corpo], embora os alunos não gostem, eu tento mostrar a eles a importância desse trabalho. Eu vejo a questão do corpo fazendo o cara interagir com ele o tempo todo, apesar dos alunos quererem jogar o tempo todo, às vezes eu tento quebrar isso, mas eu acho que eles acabam achando legal no final (PE).

Talvez não seja mera coincidência essa visão sobre as aulas de Educação Física, não que eu esteja julgando se é a melhor aula, mas, pelo menos é a que propõe um trabalho diferenciado em relação às outras. Afirmei anteriormente que talvez não seja mera coincidência esta visão, porque este foi o único dos professores entrevistados que havia feito outros tipos de cursos, que não aqueles meramente esportivos, além disso, seu engajamento político ficava latente em sua fala.

Eu fiz alguns cursos quando comecei a dar aulas, mas me envolvi com o sindicato dos professores¹⁶ e tive de parar um pouco de fazer cursos na área, (...). Em Educação Física eu fiz cursos para trabalhar com crianças deficientes mentais, recreação, fiz também um curso de antropologia durante seis meses, e achei muito legal, principalmente antropologia que foi uma coisa assim que me empolgou bastante. Acho que por isso que eu procuro no começo da aula falar bastante, às vezes eu pego uma notícia, o que está acontecendo e tento ver o que o aluno está percebendo disto (...) (PE).

Esse professor também me disse que sabia que essa preocupação com questões sociais mais amplas e não apenas aquelas relacionadas à Educação Física, infelizmente, não estava presente na maioria dos professores. Explicitou, ainda, seu descontentamento com os rumos da educação pois, para ele, não existia uma política pública clara que visasse à qualificação e atualização dos professores, o que, no seu entender, contribuía para o sucateamento da escola pública.

¹⁶ O sindicato ao qual se refere o professor é a APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo).

Um outro ponto importante que surgiu durante as entrevistas foi sobre o Assistente Técnico Pedagógico (ATP), cargo este criado pelo atual governo e ocupado por um professor de Educação Física, afastado das aulas para dar suporte técnico-pedagógico a todos os professores da área na Diretoria de Ensino.

As informações que obtive a respeito do trabalho desenvolvido por este profissional são de que esse ATP estava sobrecarregado com a organização do campeonato colegial de esportes, fato esse que o impedia de organizar cursos de atualização, ou de se preocupar com as questões pedagógicas relacionadas à Educação Física, ficando essa responsabilidade com a coordenadora pedagógica da escola.

Fundado nessas afirmações, procurei desvendar quais critérios pautavam a escolha do professor que ocupava este cargo. Descobri que, na maioria das vezes, o cargo é preenchido por meio de uma indicação, e que este é um cargo de confiança do Dirigente Regional de Ensino, não tendo, portanto, a característica de escolha pela competência técnica pedagógica e, sim, pela afinidade política.

No caso específico da diretoria de ensino da Leste 2, o caso é ainda mais grave, uma vez que, nenhum professor efetivo teve interesse ou foi indicado pelo dirigente regional de ensino, ficando o cargo de ATP sob responsabilidade de um professor que não é sequer concursado.

O interesse em me estender um pouco mais nesse assunto é que acreditava que a figura do ATP pudesse auxiliar os professores a questionar algumas coisas, questionamentos estes que pudessem ajudá-los na compreensão do seu papel de educador e, conseqüentemente, da Educação Física na escola. Mas pude perceber que, aparentemente, isso não ocorre, já que os cursos que poderiam suscitar estes questionamentos não são contemplados, pelo contrário, nos últimos quatro anos, a Diretoria de Ensino da Leste 2 priorizou os cursos de arbitragem, cursos estes que atenderam às reivindicações dos próprios professores.

Diante dos fatos, surge uma interrogação. Onde está incorporada a vasta produção acadêmica ocorrida nas décadas de 1980 e 1990 que questionou este paradigma?

Para proferir tal resposta, é necessário analisar algumas alocações sobre esta questão.

Eu não conheço todas as obras, mas eu até tive uma que me ajudou bastante que era a do Hudson¹⁷, mas é difícil ter algum livro para a Educação Física, quero dizer, com coisas novas, acho que não tem tido muita coisa nova na área. Via de regra, o que os livros tem, inclusive os Parâmetros Curriculares, é algo que eu já fazia, por exemplo, se o professor de matemática ou de geografia for fazer alguma coisa diferente hoje, na Educação Física já se fazia (PE).

É nítido o desconhecimento por parte desse professor sobre o que foi produzido na área nos últimos 20 anos. Além disso, ele me disse que um outro livro que é fundamental para suas aulas é o que seu professor de basquetebol lhe indicou na época em que estava na faculdade, há mais ou menos uns 25 anos, tempo que este professor é formado.

Um outro professor, desta vez ACT, ao falar de seu conhecimento sobre as obras, disse o seguinte:

As que eu conheço são de vôlei, mas eu não me lembro agora do autor. O grande problema da escola é que a gente não tem nada, o que eu tenho é meu, que nem de handebol, eu tenho até hoje uma apostila da faculdade que eu uso até hoje. Por exemplo, aquele que tem aí na escola, como se chama, aquelas propostas, eu acho que pra mim não tem nada a ver (...) (PA).

Nesse caso, a professora em questão não conseguiu distinguir nem os livros técnicos que utiliza, se é que utiliza algum realmente, nem vislumbrar uma produção diferente desta. Além disso, lança mão de uma apostila da época em que estudava, há mais ou menos 15 anos.

¹⁷ O livro ao qual se refere o professor é de autoria de Hudson Ventura TEIXEIRA. Aulas de educação física: 1º grau, São Paulo: IBRASA, 1978.

Neste relato, como no do professor efetivo, as preocupações e o material utilizado para solucioná-las são basicamente as mesmas. De um lado, o esporte como tema central das aulas e, logicamente, um livro ou apostila que dê conta de instrumentalizar o trabalho com este conteúdo, e de outro, a crítica ao material oferecido como subsídio pelo Estado.

Há pouco, falei sobre as características de quem ingressa no curso de Educação Física. Referi-me a elas dizendo que os alunos já ingressam no curso sabendo o que irão aprender. Parece que isso não muda muito após a formação na maioria dos cursos, ou seja, após passarem alguns anos no ensino superior, eles ainda acham que o conhecimento técnico é o suficiente para ser um bom professor. Esquecem-se da dimensão histórica, cultural, social e política dessa relação com o ser humano.

Mas os problemas relacionados ao trabalho desenvolvido na escola não param por aí. Outras questões também devem ser analisadas com atenção.

A primeira delas entendo que seja em relação à competência de ensinar por parte do professor. Afinal, será que o professor está sendo preparado adequadamente para tal tarefa? A segunda, diz respeito a que grau de interesse existe por parte do Estado na preparação desse profissional, e a última faz alusão ao que, segundo alguns estudos¹⁸, vem crescendo, cada vez mais, dentro do sistema educacional público, que refere-se à síndrome da desistência profissional por parte do professor, da qual falarei com mais detalhes adiante.

Retornando ao problema do conhecimento das obras, atribuo grande parte deste desconhecimento às instituições de ensino superior, que em seus cursos de graduação não têm se preocupado com uma formação mais voltada para a área das ciências humanas. Na realidade, elas têm se preocupado apenas com os interesses do mercado de trabalho, mercado este que é pautado em valores de uma sociedade capitalista.

Para reforçar esta análise de que o professor ainda não tem dimensão da importância de uma reflexão crítica sobre seu papel, veremos na seqüência algumas alusões na qual os professores, tanto efetivos quanto ACT's, além de desconhecerem

¹⁸ Sobre os estudos que apontam para esse aumento do desinteresse do professor em relação à sua profissão, consultar Wanderley CODO (org.), em *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1999.

as obras, fazem críticas às propostas curriculares de Educação Física oferecidas como subsídios pelo Governo do Estado de São Paulo. Não pretendo fazer aqui apologia a estas propostas, mas, apesar de suas limitações, devemos entender que elas representaram um avanço para a área.

Eu conheci as obras por cima, através do concurso, e acho elas estão longe da realidade. Via de regra, o que esses livros têm, inclusive, os Parâmetros Curriculares, é algo fora da realidade, eu queria ver esses “caras” virem dar uma aula aqui na periferia [os “caras” a que ela se refere são os autores dos livros] (PA).

Pra mim, eu gosto do Moacyr Daiuto [ela refere-se aqui ao livro do Daiuto que trata do ensino do basquetebol, editado na década de 70]. Tem também do vôlei, mas eu não me lembro agora do autor (PE).

Essa última professora está prestes a se aposentar, e uma de suas principais reclamações é de que a Educação Física mudou muito. Hoje, os alunos não querem mais saber de nada, eles não vêm uniformizados para as aulas e, por isso, “*você tem de abrir mão de uma coisa que na verdade não está certa, eles participam da aula de uma maneira que ao meu ver não está muito correta*”.

Perguntei a ela porque achava importante o uniforme. A resposta foi de que os alunos ficavam todos iguais, não havendo distinção entre eles. Quando proferiu esta resposta, insisti na questão, reformulando a pergunta. Qual seja, questionei se a igualdade era a única justificativa para o uso do uniforme, mas a resposta que obtive foi a mesma. Acreditava que pudesse haver outros argumentos para tal insistência no uso do uniforme, como, por exemplo, uma exigência da direção da escola ou algo parecido.

Pode parecer que esta questão do uniforme não seja importante, mas acredito que esta e outras atitudes tomadas por este ou aquele professor têm uma ligação direta com o que eles pensam sobre o mundo, a educação e o ser humano. Este pensamento parece que tem criado, por parte dos poucos professores que obtiveram contato com uma produção mais crítica da área, uma resistência em relação à sua incorporação. Percebe-se isto, tanto nos relatos anteriores quanto nos que virão a seguir.

Eu conheci as obras através do concurso, e acho que só ajudou para concurso, cada realidade é uma realidade, a maioria das vezes elas são muito distantes, tirando o João Batista Freire, e outra que eu li, que são os jogos cooperativos, que foi super legal, as outras não têm muito a ver com a nossa realidade (PE).

Eu conheço algumas coisas, eu vi para o concurso. Na faculdade mesmo eu não vi nada. Eu discordo de algumas, porque você tem de ter uma teoria e em cima dessa teoria você deve ter uma prática, e eu vejo muita teoria sem prática, aí não dá certo (PA).

Quando estes professores expressam seu pensamento acreditando existir uma distância entre o que é produzido academicamente e sua realidade, parecem revelar uma certa mágoa.

Em outro trecho da conversa, a professora ACT revela que os pesquisadores não entendem a realidade dos professores na escola, que eles não sabem nem da metade dos problemas enfrentados no dia-a-dia. Continua ela, “*temos de lidar com alunos que não querem saber de nada, outros que vêm com fome, uns que só querem jogar, que desrespeitam a gente, não temos material, as salas são muito grandes, trabalhamos demais*, e, finaliza a professora, *ainda querem que trabalhemos direito*”.

Esta reclamação da professora não foi um caso isolado, pelo contrário, foi constante durante o campo. Outro detalhe que notei nas entrevistas foi que, tanto no grupo dos efetivos, quanto dos ACT's, alguns professores conheciam as obras em função de terem estudado para os concursos, mas na quase totalidade a rejeitavam, alegando, como motivo, uma distância entre o que era discutido nelas e a realidade vivida por eles. Outro fato é que não houve, como pensava a princípio, diferença de pensamento entre os efetivos e ACT's sobre quais seriam os conteúdos das aulas.

As reclamações foram de todas as ordens, algumas delas legítimas, outras não. Uma delas referia-se ao número excessivo de alunos e as condições de trabalho oferecidas a eles pelo Estado, reivindicação, fundamentada, já que é inviável trabalhar com um número muito grande de alunos de uma só vez.

Ainda sobre as condições de trabalho, um outro entrevistado, professor efetivo, me disse que sua escola não oferecia nenhuma condição de trabalho, mostrando toda sua indignação com este fato.

Agora eu vou te falar minha situação, eu trabalho numa escola lá em Guaianases, numa quadra que é aberta, tem um esgoto em volta dela, esse esgoto vai para quadra e fica bem embaixo da trave. As crianças estão fazendo educação física e a bola pinga lá, o local é cheio de matagal, eles ficam expostos a tudo, dengue etc. Além disso tem contato com ratos, o chão é cheio de crateras (...). Um dia eu cheguei lá e a trave estava presa numa corda, não é para você ficar revoltada! (...).

Compreendo a gravidade desses problemas, contudo, sua resolução só se dará com uma atuação política mais efetiva, não só nos aspectos mais gerais da educação, mas também na elaboração do projeto pedagógico da escola, participação esta que, historicamente, tem sido negada pelo professor de Educação Física.

Todavia, uma ação pedagógica consistente e transformadora passa não só pelo engajamento, mas também pela compreensão de como podemos travar esta luta. Porém, essa compreensão só poderá aflorar pela incorporação de leituras críticas em relação não só à área, mas sobretudo, em relação à sociedade.

Percebi em poucos professores vontade de mudar, além disso, não sabem por onde começar e lhes falta a esperança e certeza de que este trabalho não se dá no vazio, que sua luta, mesmo sendo dura, pode gerar frutos e multiplicar-se, mesmo que lentamente.

Esta desesperança têm gerado o que Codo (1999) chama de síndrome de *Burnout*. Segundo o autor, *Burnout* foi o nome escolhido, em português, para determinar uma síndrome na qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não o importam mais e qualquer esforço lhe parece inútil. Ela envolve três componentes básicos que são: exaustão emocional, despersonalização e falta de envolvimento pessoal no trabalho.

Codo (1999) ainda relata que, quando um professor entra em síndrome de *Burnout*, ele assume uma posição de frieza frente a seus alunos, não se deixando envolver com seus problemas e dificuldades, as relações interpessoais são cortadas, como se ele estivesse em contato apenas com objetos.

Parece que essa atitude descrita pelo autor é cada vez mais freqüente no sistema educacional público, uma vez que o professor se vê desamparado pelo

sistema, sentindo-se incapaz de realizar seu trabalho de maneira adequada. E, em não atingindo os objetivos aos quais se propõe, o professor fica com um sentimento de incapacidade pessoal para realizar algo que tanto almejou.

Não é por coincidência que os professores com visão mais crítica e sintonizada com os problemas mais gerais são justamente aqueles que mais leram e tiveram contato com a produção mais crítica da área. Fato este que só reforça as idéias de Saviani (2000), de que só poderemos lutar e vencer os dominadores se dominarmos seus conteúdos culturais.

Para mostrar melhor a afirmação acima, separei um trecho da entrevista com aquele único professor que parece ter compreendido esta dimensão.

Eu conheço algumas pessoas que me marcaram e que eu estou sempre ligado, por exemplo, o Manuel Sérgio, de Portugal que esteve recentemente no Brasil e o próprio Lino Castalani. Como eu te falei, conheci estas pessoas em uma época em que eu estava no sindicato e o livro dele [Castalani Filho] "Educação física no Brasil: a história que não se conta" foi muito importante. Tem também o João Batista Freire, o Medina¹⁹, que eu tive a oportunidade de assistir algumas palestras, tem o Paulo Freire, que apesar de não ser da Educação Física, eu acho que tem tudo a ver com a área. Tem alguns autores que, não é que eu queira fazer crítica, mas é que eles são assim meio diferentes, por exemplo o Go Tani, que pega a área do desenvolvimento que eu não consigo entender porque. Ah eu ia me esquecendo tem um autor da antropologia que eu também gosto muito que é o Jocimar Daolio. Acho que todos eles me ajudaram a pensar assim (PE).

Este professor, embora formado há mais de vinte anos, permanece em sintonia com o que acontece na área, o que significa dizer que a vontade de mudar pode e deve estar presente durante todo o ciclo de sua atuação como educador.

Peço aqui permissão para citar um grande educador que dizia o seguinte: "*minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas **objeto**, mas sujeito também da história*"

¹⁹ Ele faz referencia a João P.S. Medina.

(Freire, 1996, p.60). É com este espírito de quem deseja fazer a história, não só da Educação Física, mas também da sociedade, que o professor deve encarar seu trabalho.

Mas, infelizmente, mesmo alguns dos professores que afirmaram ter lido algumas obras produzidas nas décadas relatadas anteriormente, não incorporaram seus conceitos, uma vez que ainda trabalham com o esporte de maneira descontextualizada, entendendo este como um fim em si mesmo. Vejamos estes depoimentos:

Por exemplo se você vai trabalhar voleibol, o aluno quer que você coloque a rede e dê a bola, (...) ele não quer saber se antes ele tem de aprender os fundamentos básicos, toda aquela seqüência pedagógica, e quando você vai fazer isso ele fala "ah, professora, eu já sei, porque que eu tenho de fazer isso" (PE).

Eu dirijo quase cem por cento das aulas, até para explicar a forma correta de alongar etc., aí eu digo vocês tem cinco minutos para alongar, posteriormente ao alongamento eu começo a colocar exercícios com outras movimentações. (...) corrida como eu fazia na minha época eu tenho um certo receio, isto porque os nossos alunos não fazem exame médico. Mas a questão das corridas, o trabalho aeróbio está bem prejudicado e o anaeróbio nem se fala (...). Depois disso eu parto para o jogo (PA).

Percebemos nestes depoimentos que ainda é nítida a influência do padrão esportivo de rendimento, inclusive, este serve como subsídio para tocar os alunos, no sentido de motivá-los a participar e treinar ainda mais para o aprendizado se desenvolver adequadamente.

Se, de um lado, esta percepção é clara e homogênea, de outro, não ficou nítida, em nenhum momento, a incorporação das leituras realizadas para o concurso por parte dos Efetivos, seu discurso não difere em nada dos proferidos pelos ACT's, deixando transparecer que as obras foram lidas com a finalidade única de ajudar na aprovação do concurso, não modificando em nada sua visão da área.

Conseqüentemente, continua de maneira recorrente este entendimento sobre as aulas de Educação Física, entendimento este transportado dos esportes mais

veiculados pela mídia. Apesar de toda esta homogeneidade, um dos relatos em especial me chamou a atenção. Foi quando perguntei a uma professora efetiva, como classificaria suas aulas, e ela respondeu da seguinte forma.

As minhas aulas vão acontecendo, a maneira como elas acontecem depende do que os alunos querem (...). A Educação Física hoje está sem estrutura, as meninas vêm para a aulas sem uniforme, de saia, sandália, querem ficar todas cheirozinhas após as aulas, os meninos querem ficar batendo papo, (...) não tem como eles saírem da aula e ir todo fedido para a sala. Por isso que eu deixo as aulas irem acontecendo da maneira que der (PE).

Como é possível, a partir destes conceitos sobre como deve ocorrer uma aula de Educação Física, pensar uma Educação Física que respeite a individualidade do ser humano. Aí eu me pergunto: onde está o problema? No professor, na formação profissional, nas políticas educacionais, ou no processo como um todo?

Em relação aos professores de Educação Física, percebi, como dito linhas acima, que aqueles que não haviam sido contemplados inicialmente para fazer parte da pesquisa, que eram os ACT's, trabalham da mesma maneira que os efetivos, priorizam em suas aulas as modalidades esportivas mais conhecidas, que são: o voleibol, basquetebol, handebol e futsal, quando não se utilizam apenas de uma delas.

Essa preocupação de efetivos e ACT's em contemplar apenas as modalidades mais veiculadas pela mídia, reforça o pensamento de Thompson (1995), que diz que hoje existem poucas sociedades que não foram atingidas pelas instituições e mecanismos de comunicação de massa. Tanto isso é verdade que, dos 14 professores entrevistados, 13 não explicitaram, em nenhum instante, preocupação com a formação do ser humano, somente com a do atleta.

Diante dos fatos, percebi, quando realizei a comparação dos relatos dos dois grupos entrevistados, algo que salta aos olhos, ou seja, a semelhança de seus discursos, não existindo, portanto, diferença sensível entre os professores que prestaram concurso público e leram as obras e os ACT's que, teoricamente, não tiveram acesso a elas de maneira mais sistematizada.

Já em relação à segunda interrogação, a formação profissional, necessitaria de um estudo mais detalhado, mas, mesmo assim, pode-se dizer, empiricamente, que ela tem uma influência muito grande na manutenção do modelo vigente, uma vez que a maioria dos profissionais ainda é formada em instituições que reproduzem este modelo.

É amparado na esteira desta discussão, sobre o conteúdo das aulas e sobre qual lógica ele é pensado, que procurei durante todo o período em que tive contato com os professores, detectar qual o conhecimento que eles tinham sobre esta luta travada a partir da década de 1980, por uma Educação Física centrada não mais nos aspectos biológicos e de rendimento do ser humano, mas sim no entendimento deste como um ser cultural, social, político e histórico. Dimensão esta que, se for compreendida pelo professor, talvez dê um novo alento à área, resgatando, assim, a importância da Educação Física.

6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após ter passado esse período no qual desenvolvi a pesquisa de campo com os professores de Educação Física da diretoria de ensino da Leste 2 de São Paulo, percebi que vários são os motivos que levam o professor a não incorporar as obras acadêmicas produzidas nas décadas de 1980 e 1990.

Dentre esses fatores, considero que alguns têm maior relevância para esse acontecimento. Julgo, porém, ser a formação profissional o ponto de partida para o entendimento dessa complexa estrutura, uma vez que é na Universidade que esses profissionais deveriam ser estimulados à discussão mais densa sobre a área. Entretanto, parece que tem acontecido justamente o contrário, nela eles têm encontrado apenas o reforço daquilo que já “sabiam”.

Esse conhecimento antecipado sobre a área vem sendo pautado pela concepção hegemônica de esporte, que dita como acontecerá a formação dos profissionais e, ao que parece, isso ainda vem ocorrendo na maioria das Universidades. Tal visão justifica-se porque essas atendem às necessidades do mercado de trabalho, ou seja, não mostram preocupação com a formação de um ser humano crítico e, sim, com as necessidades desse mercado elitista, segregador, pautado em padrões de moda e de consumo.

Parece que os professores entrevistados passaram pela graduação sem discutir estas obras que analisam de forma mais crítica o modelo vigente de sociedade ou, se discutiram, não incorporaram tal discussão. E o pior é que, mesmo os que após sua formação prestaram concurso público, o que, obrigatoriamente, fez com que eles tivessem acesso a essas obras, não mostraram nenhuma diferença de pensamento em relação aos professores que não prestaram este concurso. Talvez isso explique, em parte, sua “alienação” em relação a toda esta discussão desencadeada na década de 1980.

É na esteira desse pensamento que o professor termina sua graduação e ingressa na escola, transferindo seu afã de ensinar as técnicas esportivas aprendidas na Universidade para seus alunos, transformando, dessa maneira, a escola num espaço de mediações desconexas e fora da realidade e das necessidades do aluno.

Durante a pesquisa, percebi que vários fatores intervêm de forma negativa para o desenvolvimento do trabalho do professor. Não adianta construir escolas, superlotar as salas de aula e depois abandoná-las. Os professores devem ter uma estrutura adequada para desenvolver seu trabalho, além do mais, devem também ser preparados de maneira apropriada para tal exercício.

Criar, por exemplo, um cargo de Assistente Técnico Pedagógico não significa garantir o suporte técnico pedagógico para os professores. É preciso mais! Além de criar os cargos e acompanhar seu trabalho, é necessário que eles sejam ocupados a partir de processos seletivos que possibilitem detectar a competência de quem exercerá tal função.

Toda essa situação tem gestado um descrédito por parte da população em relação à escola pública. Cada vez mais, as famílias fazem de tudo para colocar seus filhos em escolas particulares, o pouco que conseguem “economizar” investem na educação de seus filhos. Conseqüentemente, uma boa parcela dos professores que atua na escola pública sente-se desprestigiada e desanimada em continuar seu trabalho, e não consegue perceber que a única possibilidade de mudar esse quadro é formando cidadãos críticos e sabedores, além de outras coisas, da obrigação do Estado.

Mas como formar alunos críticos, se os próprios professores não o são? Julgo que tal resposta inicia-se justamente pela apropriação da produção acadêmica de uma área, na busca de respostas mais amplas sobre os problemas da sociedade como um todo. E, no caso específico da Educação Física, chego à conclusão que isso não tem ocorrido até o momento, uma vez que alguns professores alegam que as obras produzidas no meio acadêmico não têm ligação com a realidade vivida por eles na escola. Em função disso, não existe, por parte deles, o interesse em ler esses livros.

Entretanto, essa percepção que o professor de Educação Física tem de que seus problemas não são contemplados a partir dessas obras, ou o fato dele não ter o conhecimento do que é produzido na área, a não ser marginalmente, ou como dito nas entrevistas, em épocas de concursos públicos, deve ser analisado com mais atenção.

No caso dos professores da Leste 2, eles não perceberam, ainda, que essas obras se destinam à melhoria da qualidade da atuação e intervenção do professor da

área. E o que é mais grave, esta falta de percepção não é privilégio apenas dos professores ACT's, mas daqueles que deveriam estar mais engajados no processo educacional, os efetivos, uma vez que estes vêm o magistério público, de acordo com os depoimentos, como sua profissão, diferente dos outros que, em alguns casos, o vêem como um trabalho provisório.

Além desses problemas, identifiquei durante a pesquisa que o contato com as obras em questão deu-se, na sua quase totalidade, por meio dos cursos preparatórios para os concursos. Os professores relatam que em alguns desses cursos preparatórios receberam apenas um resumo das obras, que nem sempre reflete o pensamento do autor. Além disso, essa leitura não é mediada, fazendo com que haja entendimentos equivocados sobre as propostas dos autores.

Diante dos fatos apresentados, tais como, a má formação profissional, a falta de uma política pública que dê suporte técnico pedagógico aos professores e o contato superficial e mal mediado em relação às obras, devo afirmar que os professores de educação física da região Leste 2 não tiveram acesso às obras produzidas nas décadas de 1980 e 1990 de maneira sistematizada, ficando esse acesso, segundo alguns dos entrevistados, restrito a períodos de concurso público sob forma de resumo.

Mesmo os professores efetivos que leram alguns dos livros não apresentaram nenhuma mudança no seu pensamento, muito menos em relação aos conteúdos escolhidos como integrantes de suas aulas. Conseqüentemente, têm-se evidenciado, cada vez mais, um fazer pedagógico pautado pelo espontaneísmo de alguns professores e, como disse uma das professoras efetivas entrevistadas, "*a aula vai acontecendo*".

Acreditava, no início da pesquisa, que pelo menos as obras de cunho biológico fossem utilizadas como referencial para as aulas. Não nego uma certa decepção, pela não ocorrência disto, uma vez que nem estas são contempladas, evidenciando que o problema é mais profundo do que imaginado inicialmente. Mesmo os professores que citaram alguma produção quando responderam os questionários, não dominam o conteúdo desta, deixando claro que seu conhecimento sobre a obra é restrito ao nome dela e do autor.

E o pior é que o quadro apresentado parece não ter sido revertido de maneira satisfatória nos últimos anos. Os professores entrevistados que se formaram recentemente não demonstraram pensamento diferente dos formados há mais tempo. Isso significa dizer que ainda são formados a partir de uma visão de Educação Física pautada no rendimento técnico esportivo.

Este quesito é essencial, e só pode ser revertido pela tomada de decisão que envolva não só os professores que exaustivamente têm pesquisado sobre a área, mas também da compreensão por parte dos professores de Educação Física que atuam na escola, de sua atuação como agentes transformadores.

Acredito, porém, que essa compreensão também deva ser gestada com auxílio desses professores pesquisadores, uma vez que, em alguns dos relatos, a crítica ao distanciamento da academia foi muito presente. Será que os professores que atuam nas escolas não têm uma parcela de razão? Até que ponto a Universidade e os professores que atuam nela têm propiciado essa aproximação?

É preciso fazer uma reflexão se não ocorre, em alguns casos, um academicismo que não permite essa troca de experiências. Afinal, pesquisamos, criticamos e propomos algumas coisas que sequer têm chegado a quem interessa.

Nas primeiras linhas do trabalho, havia dito que tinha como preocupação central identificar se os professores de Educação Física da Leste 2 de São Paulo haviam tido contato com a produção iniciada na década de 1980. Constatei, durante a pesquisa, que esse contato ocorreu de maneira superficial e resistente, não só por parte dos efetivos, como demonstrado nos quadros referentes aos autores e obras mostrados anteriormente, como por parte dos ACT's entrevistados.

Superficial, porque, geralmente, ele se deu em cursos preparatórios para os concursos, e resistente, em virtude do professor considerar que estas obras não atendem sua realidade. Além disso, percebi pelos relatos que, dificilmente, eles realizaram algum curso de atualização que tivesse como temática principal as questões apresentadas nestas obras.

Em virtude desta superficialidade, sequer houve o entendimento por parte dos entrevistados de que as obras referenciadas nos concursos públicos fazem parte da história recente da Educação Física no Brasil. Observei em função disso, que na

atuação, tanto dos professores efetivos, quanto dos ACT's nada ou quase nada do que esta produção propõe para a Educação Física foi incorporada, deixando sua atuação pedagógica similar a qualquer outro professor que não tenha tido nenhum acesso a essas obras, independente de sua situação funcional.

Se de um lado, encerro esse trabalho um pouco decepcionado com os resultados, de outro, devo reconhecer que, apesar dos limites da pesquisa, os dados apresentados por ela, além de tornar a preocupação com a área mais explícita, também estimulam a luta para a solução das dúvidas e questionamentos que ficaram por resolver. Tenho igualmente a certeza de que o percurso, mesmo sendo árduo, ainda deve ser trilhado, esperançoso com isso de que ao seu final, eu possa contribuir de alguma maneira para a melhoria da Educação Física, se não a brasileira, pelo menos a que é dada pelos professores da região em que ocorreu a pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli E. D. Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. Campinas: Autores Associados, 1997.

BETTI, Mauro. *Educação física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.

BRACHT, Valter. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. São Paulo: v.7, n.2, p. 62-68, 1986.

----- A Educação física escolar como campo de vivência social *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. São Paulo: v.9, n.3, p. 23-39, 1988.

----- “Educação física: A busca da autonomia pedagógica”. *Revista da Educação Física*. Maringá: v.1, n.0, p. 28-33, 1989.

----- *Educação Física e Aprendizagem Social*. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRUHNS, Heloísa. T. (org.) *Conversando sobre o corpo*. Campinas: Papyrus, 1985.

CAPARROZ, Francisco E. *Entre a educação física da escola e a educação física na escola: educação física como componente curricular*. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 1997.

CARMO, Apolônio A. *Educação física: competência técnica e consciência política em busca de um movimento simétrico*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1985.

----- Educação física: uma desordem para manter a ordem. *In: OLIVEIRA, Vitor Marinho de (org.). Fundamentos pedagógicos da Educação: flexões e reflexões.* Rio de Janeiro: vol.2 Ao Livro Técnico, 1987.

CASTELLANI FILHO, Lino. A (des)caracterização profissional filosófica da educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte.* São Paulo: v.4, n.3, p. 95-101, 1983.

----- *Diretrizes gerais para o ensino de 2º grau – Núcleo comum – Educação Física.* Brasília: SESG/MEC – PUC/SP, 1988a.

----- *Educação física no Brasil: a história que não se conta.* Campinas: Papirus, 1988b.

----- *Entrevista concedida ao boletim informativo do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.* São Paulo: V.1, n.02, Mar/Abr, p.2, 1994.

----- *Política educacional e educação física.* Campinas: Autores Associados, 1998.

CAVALCANTI, Kátia Brandão. *Esporte para todos: um discurso ideológico.* São Paulo: Ibrasa, 1982.

CODO, Wanderley. (Coord.). *Educação: carinho e trabalho.* Petrópolis: Vozes, 1999.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física.* São Paulo: Cortez, 1992.

DAOLIO, Jocimar. Educação física escolar: uma abordagem cultural. *In: PICCOLO, Vilma. L.N. (org.). Educação física escolar: ser... ou não ter?* Campinas: Unicamp, p.49-57, 1993.

----- *Da cultura do corpo.* Campinas: Papirus, 1995.

----- Educação física e cultura. *Revista Corpoconsciência*. Faculdade de Educação Física de Santo André, Santo André: n.01, p.11-28, 1998a.

----- *Educação física brasileira: autores e atores da década de 1980*. Campinas: Papirus 1998b.

----- A antropologia social e a educação física: possibilidades de encontro. In: CARVALHO, Yara M. de; RÚBIO Kátia. (Orgs.). *Educação física e ciências humanas*. São Paulo: Hucitec, p. 27-38, 2001.

DARIDO, Suraya C. Apresentação e análise das principais abordagens da Educação Física Escolar. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Florianópolis: v.20, n.1, p.58-66, 1998.

DIECKERT, Jürgen. *Elementos e princípios da educação física: uma antologia*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1988.

FERREIRA, Vera. L.C. *Prática da educação física no primeiro grau: modelo de reprodução ou perspectiva de transformação?* São Paulo: Ibrasa, 1984.

FOX, Edward L; MATHEWS, Donald K. *Bases fisiológicas da Educação Física e dos desportos*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1983.

FREIRE, João. B. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione, 1989.

----- *De corpo e alma: o discurso da motricidade*. São Paulo: Summus, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 14 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

----- *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes, 1997.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira*. São Paulo: Loyola, 1988.

GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE/UFSM. *Visão didática da educação física: análises críticas e exemplos práticos de aula*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991.

HILDEBRANDT, Reiner; LAGING, Ralf. *Concepções abertas no ensino da educação física*. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1986.

LAPLANTINE, François. *Aprender antropologia*. 11 ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

LE BOUCH, Jean. *A educação pelo movimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

KUNZ, Elenor. *Educação física: ensino e mudanças*. Ijuí: Unijuí, 1991.

----- *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí, 1994.

MEDINA, João Paulo S. *A educação física cuida do corpo e... "mente"*. 2 ed. Campinas: Papirus, 1983.

----- *O Brasileiro e seu corpo*. 2ed. Campinas: Papirus, 1990.

MOREIRA, Wagner W. *Educação física escolar: uma abordagem fenomenológica*. Campinas: Unicamp, 1991.

MUNIZ, Neyse Luz. Influências do pensamento pedagógico renovador da educação física: sonho ou realidade? *Dissertação de Mestrado*. Faculdade de Educação Física, Universidade Gama Filho, 102 p. 1996.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. *O que é educação física*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

----- *Educação física humanista*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

----- *Consenso e conflito da educação física brasileira*. Campinas: Papyrus, 1994.

PENIN, Sônia T. de Souza. *A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura*. Campinas: Papyrus, 1994.

RESENDE, Helder G. de. Necessidades da educação motora na escola. In: DE MARCO, Ademir (Org.). *Pensando a educação motora*. Campinas: Papyrus, p.71-93, 1995.

RODRIGUES, José Carlos. *O tabu do corpo*. 4 ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

SANTIN, Silvino. Educação física e desportos: uma abordagem filosófica da corporeidade. *Kinesis*, Santa Maria: n.º especial, p.143-156, 1984.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Departamento de Recursos Humanos. Concurso público para provimento de cargos de professor III. *Diário oficial do Estado*, São Paulo, 27 dez. 1985, ano 95, N.º 242, seção 1, p.38.

----- Concurso público para provimento de cargos de professor III. *Diário oficial do Estado*, São Paulo, 19 mai. 1992, ano 102, N.º 93, seção 1, p.49.

----- Concurso público para provimento de cargos de professor de educação básica II. *Diário oficial do Estado*, São Paulo, 30 dez. 1997, N.º 93, seção 1, p. 46-47.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. 33ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SOARES, Carmem. L.; TAFFAREL, Celi. N. Z.; ESCOBAR, Micheli. O. A educação física escolar na perspectiva do século XXI. In GEBARA, A. et al. (org.). *Educação física e esportes: Perspectivas para o século XXI*. 4.ed. Campinas: Papirus, p.211-224, 1999.

SOARES, Carmem L. Sobre a formação profissional em educação física: algumas anotações. In: DE MARCO, Ademir (org). *Pensando a educação motora*. Campinas: Papirus, p.133-138, 1995.

TANI, Go. et al. Educação física na pré-escola e nas quatro primeiras séries do ensino de primeiro grau: Uma abordagem de desenvolvimento I, *Kinesis*, n.1, p.19-41, 1987.

----- Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

TAFFAREL, Celi. N.Z. *Criatividade nas aulas de Educação Física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria crítica social na era dos meios de comunicação de massa*. 2ed. Petrópolis: Vozes,1995.

TRIVIÑOS, Augusto N. Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

ANEXO A

QUESTIONÁRIO

Idade: _____ Sexo: _____

Escola onde leciona: _____

Ano de formatura: _____ Faculdade: _____

Tempo de trabalho:

na escola atual: _____

na rede pública: _____

na carreira: _____

Formado em outro curso superior? Sim () Não ()
Qual? _____

Concursado? Sim () Não ()
Data do concurso: _____

Aprovado em outro concurso? Sim () Não ()
Qual? _____

Você trabalha com Educação Física em outro local sem ser a escola. Sim () Não ()
Qual? _____

Você fez algum curso depois de formado.? Sim () Não ()
Qual? _____

Quais são os livros da área de Educação Física que você conhece?

Quais são os autores da área de Educação Física que você conhece?

Existe algum autor da área que influencia ou influenciou suas aulas. Sim () Não ()
Qual? _____

Por quê? _____

ANEXO B

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Qual foi sua primeira opção no vestibular? Por quê?
2. Durante o curso de Educação Física, o que mais lhe interessava? Por quê?
3. Qual disciplina que mais o marcou durante seu curso. Por quê?
4. Você foi trabalhar na escola por opção sua?
5. Se você não estivesse trabalhando na escola, qual seria o local de sua preferência?
6. Você faz cursos de atualização?
7. Em suas aulas, quais são os objetivos que você prioriza? Por quê?
8. Se você fosse definir suas aulas, como o faria? E como ela se desenvolve (início, meio e fim)?
9. Você conhece a produção da área de Educação Física? E o que isso contribui para suas aulas?
10. Qual é o autor da área mais conhecido e qual sua influência para suas aulas?
11. O que mais lhe deixa motivado para elaboração de suas aulas? E qual é a causa maior de desmotivação?
12. Você gostaria de participar de mais cursos de atualização? Quais, por que não os faz hoje?

ANEXO C

AUTORIZAÇÃO

Srs. Professores,

Estou realizando uma pesquisa de campo, que faz parte da dissertação de mestrado da Faculdade de Educação Física da UNICAMP e, para tanto, gostaria da colaboração dos senhores no que diz respeito a responder o questionário anexo.

Gostaria de lembrar que a identidade dos entrevistados será preservada, bem como os resultados que são confidenciais e têm caráter puramente científico, sendo divulgados, sem menção nominal ou outra forma de identificação dos participantes.

Contando com sua colaboração, agradeço sua atenção antecipadamente.

Atenciosamente

Prof. Adalberto dos Santos Souza

Anexo D

Editais com as referências bibliográficas dos concursos públicos

1. D.O.E.; Seç. I, São Paulo, 95 (244), sexta feira, 27 de Dez. 1985 – 38.
2. D.O.E.; Seç. I, São Paulo, 102 (93), terça feira, 19 de Mai. 1992 – 49.
3. Boletim Informativo do Concurso Público para Professor de Educação Básica II, 1998.