

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

SILVIA PAVESI SBORQUIA

**DA FORMAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DO PROFESSOR
DE EDUCAÇÃO FÍSICA À
INOVAÇÃO EDUCATIVA**

Campinas

2008

SILVIA PAVESI SBORQUIA

**DA FORMAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DO PROFESSOR
DE EDUCAÇÃO FÍSICA À
INOVAÇÃO EDUCATIVA**

Tese de Doutorado apresentada à Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutor em Educação Física.

Orientador: Jorge Sergio Pérez Gallardo

Campinas

2008

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA FEF - UNICAMP

Sborquia, Silvia Pavesi.
Sb53d Da formação e desenvolvimento profissional do professor de
educação física à inovação educativa:. / Silvia Pavesi Sborquia, SP: [s.n],
2008.

Orientador: Jorge Sergio Pérez Gallardo.
Tese (doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade
Estadual de Campinas.

1. Professores-Formação profissional. 2. Inovações educacionais. 3.
Educação Física. 4. Semiótica I. Pérez Gallardo, Jorge Sergio. II.
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III.
Título.

(dilsa/fef)

From the Professional Formation and Development of the Physical
Education Teacher to the Educational Inovation

(Keywords): Keywords: 1- Teachers- Professional Formation 2- Educational
Innovations 3-. Physical Education 4-Semiotics

Área de Concentração: Educação e Sociedade.

Titulação: Doutorado em Educação Física.

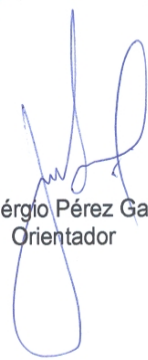
Banca Examinadora: João Batista Andreotti Gomes Tojal. Leopoldo Schonardie Filho.
Marcos Garcia Neira. Silvio Sanchez Gamboa.

Data da defesa: 16/05/2008

SILVIA PAVESI SBORQUIA

**DA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO FÍSICA À INOVAÇÃO
EDUCATIVA**

Este exemplar corresponde à redação final da tese de doutorado defendida por Silvia Pavesi Sborquia e aprovada pela Comissão julgadora em: 16/05/2008.



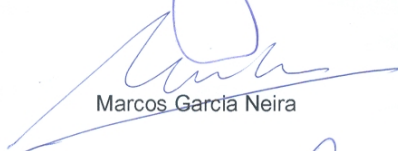
Jorge Sérgio Pérez Gallardo
Orientador

Campinas
2008

COMISSÃO JULGADORA



Jorge Sergio Pérez Gallardo
Orientador



Marcos García Neira



Leopoldo Schonardie Filho



Silvio Ancizar Sanchez Gamboa



João Batista Andreotti Gomes Tojal

Dedicatória

*Dedico este trabalho aos meus pais, ao meu marido e
as minhas filhas.*

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Jorge Sérgio Pérez Gallardo.

À Universidade Estadual de Campinas

Ao grupo de estudos em Educação Física Escolar (Andreza, Bia, Geny, Luís, Marcos e Mônica,).

À Universidade Estadual de Londrina

À Prefeitura Municipal de Londrina

Ao colégio Aplicação de Londrina que cedeu o espaço para nossos encontros.

Aos professores colaboradores: Aurení, Eliane, Fábio, Julieta e Sandra.

Agradeço a todas as pessoas que de uma maneira contribuíram para que esse trabalho se tornasse realidade.

SBORQUIA, Silvia Pavesi. **Da Formação e Desenvolvimento Profissional do Professor de Educação Física à Inovação Educativa**. Tese (Doutorado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

RESUMO

A criação da escola pública (e para todos) abriu os portões para que a diversidade cultural atravessasse as fronteiras da cultura escolar. Com o avanço das tecnologias e da globalização, as informações se tornaram cada vez mais difundidas e a população teve acesso aos mais diferentes códigos simbólicos. Mas as interpretações desses códigos, ainda, continuaram individuais e locais, formando, cada vez mais, as multiculturas. Contraditoriamente a esse movimento, a escola continuou fechada em sua ideologia e distante da realidade social, criando conflitos e resistência. A escola, ainda, não é capaz de responder à lógica das relações que estão sendo vividas, contribuindo para a homogeneização das culturas. Assim, o desafio da escola é como não eleger uma lógica única e, sim, estabelecer um diálogo entre a lógica das diferentes sociedades. A escola é formada por atores sociais capazes de mudar este quadro, dentre eles, o professor é quem mais detém o poder para transformar a relação pedagógica em condições de reciprocidade. De acordo com a literatura analisada, a formação de competências está estreitamente relacionada a reflexões coletivas capazes de analisar as mais complexas teias sociais. Tal problemática nos levou a formação do objetivo geral desta pesquisa: construir um processo de formação continuada que possibilitasse a autonomia e a melhoria da qualidade da ação educativa do professor de Educação Física. Como objetivos específicos destacamos: a) possibilitar que o professor construa novas competências; b) incentivar que o professor aprimore o processo de relação pedagógica; c)

proporcionar a autonomia do professor de Educação Física para a construção de um currículo dialogado com a cultura corporal de seu grupo social. A razão pela qual optamos por um processo de formação continuada com base na colaboração social dos autores envolvidos justificou-se, no fato de que este resultou na melhoria da qualidade educacional e proporcionou a autonomia profissional do professor de Educação Física. Esta foi uma pesquisa de campo com base na pesquisa-ação colaborativa. A análise dos dados seguiu as orientações da técnica de triangulação. Permitindo-nos inferir que o processo de formação contínua possibilitou diferentes níveis de reflexividade, desde a resistência até o envolvimento com a necessidade de mudanças, levando ao desenvolvimento profissional dos professores. A construção dos conhecimentos pelo grupo resultou na inovação educativa, a qual ofereceu subsídios da Ciência Semiótica ao trabalho pedagógico. Esta base teórica possibilitou aos professores criarem competências para ler a linguagem corporal dos sujeitos portadores de identidade e, portanto, professores com autonomia e capazes de criar o currículo próprio de seu grupo social e uma relação do processo de ensinar e aprender dialogada entre as diferenças culturais.

Palavras-Chaves: 1. Professores-Formação profissional; 2. Inovações Educacionais; 3. Educação Física; 4. Semiótica.

SBORQUIA, Silvia Pavesi. **From the Professional Formation and Development of the physical Education Teacher to the Educational Inovation.** Thesis (Doctorate in Physical Education) – Physical Education College . State University of Campinas, Campinas,2008.

ABSTRACT

The creation of the public school (for all) opened the doors to the cultural diversity so that it went through the boundaries of the school culture. With the new technologies and the globalization advance, the information became even more spread and the population had access to several different symbolic codes. But these codes interpretations, still, continued being local and individual forming more and more, the multiculturalism. Contradictory to this movement, the school continued closed to its ideology and far from the social reality, creating conflicts and resistance .The school is still not able to answer the logic of the relations which have been lived, contributing to the homogeneity of the cultures. Thus, the school challenge is how not to elect an unique logic and so, establish a dialogue among the logic from the different societies. The school is formed by social actors able to change this picture, among them, the teacher is the one who most keeps the power of transforming the pedagogical realation into reciprocity conditions. According to the analysed literature, the competences formation is closely related to collective reflections able to analyse the most complex social webs. Such problematics led us to the general aim formation of this research: to build a continuous formation process that enabled the autonomy and the improvement of the physical education teacher's action quality. As specific aims we stand out: a) enable the teacher to build new competences; b) encourage the teachers to improve the pedagogical relation process; c) provide the physical education teacher with

autonomy in order to build a curriculum dialogued with the body culture of his/her social group. The reason why we opted for a continuous formation process based on the social collaboration of the involved authors is justified by the fact that it resulted in the improvement of the educational quality and provided the physical education teacher with autonomy. This was a field research based on a collaborative action-research. The data analysis followed the orientations of the triangle technique. Allowing us to conclude that the continuous formation process facilitated different levels of reflexivity, from the resistance to the involvement with the need of changes, leading to the teachers professional development. The knowledge construction by the group resulted in an educative innovation, which offered subsidies from the Semiotics Science to the pedagogical work. This theoretical basis enabled the teachers to create competences in order to read the fellow bearer of identity's body language and, therefore, teachers with autonomy and able to create their own social group curriculum and a teaching and learning process relation dialogued between the cultural differences.

Keywords: 1- Teachers- Professional Formation 2- Educational Innovations 3-. Physical Education 4-Semiotics

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I: FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	25
1.1. Formação Inicial dos Professores de Educação Física	27
1.2. Formação Contínua para Docência em Educação Física	36
1.3. A Docência em Educação Física como Profissão	55
CAPÍTULO II: A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: IMPLICAÇÕES CURRICULARES	65
2.1. Cultura e Educação	65
2.2. Teorias Curriculares na Educação e na Educação Física	77
2.3. Cultura Corporal e Linguagem Corporal	95
CAPÍTULO III: A RELAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA	105
3.1. O Ato de Ensinar: aspectos conceituais	105
3.2. A Aprendizagem: o acesso ao conhecimento	111
3.3. O Processo Educativo	120
CAPÍTULO IV: A PESQUISA EM EDUCAÇÃO	131
4.1. A Abordagem Dialética e a Pesquisa-ação	132
4.2. A Pesquisa-ação Colaborativa	135
CAPÍTULO V: O ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA	139
5.1. Universo da Pesquisa	143
5.2. Organização da Pesquisa	144
5.3. Coleta de Dados	145
5.4. Tratamento dos Dados Coletados	146
CAPÍTULO VI: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	149
6.1. Parceria Universidade-Escola	150
6.2. Os Atores Envolvidos	150
6.3. Ponto de Partida: Os Saberes e Práticas dos Professores	151
6.4. As Intervenções	174

6.5. Ponto de Chegada: Novos Saberes e Práticas dos Professores	188
6.6. A Inovação Educativa	196
CONCLUSÃO	205
BIBLIOGRAFIA	210
ANEXOS	223

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa originou-se no confronto com a realidade da educação escolarizada a partir de estudos empíricos realizados anteriormente¹. Assim como, a experiência vivida no campo da educação básica, através das situações problemas oriundas da docência na prática de ensino da formação inicial em Educação Física, possibilitou o levantamento de algumas necessidades sobre o trabalho pedagógico do professor de Educação Física.

Cabe esclarecermos alguns aspectos levantados nestas investigações anteriores a fim de apresentarmos a contextualização de nossa problemática.

Nesta linha de estudo desenvolvida há algum tempo as preocupações centrais e mais gerais estiveram vinculadas às concepções educacionais dos professores de Educação Física sobre suas ações pedagógicas; a investigação dos pressupostos epistemológicos que lhe dão suporte; e sobre a preparação profissional destes professores. A problemática investigada mostrou que a base conceitual epistemológica apresentada pelos professores tanto da formação profissional quanto da educação básica não se sustentava para se consolidar uma educação de compromisso baseada nos pressupostos de uma teoria crítica necessária à educação de hoje. Como possibilidade de superação, apresentamos a formação continuada como proposta de práticas reflexivas.

Em continuidade a estas investigações a pesquisa posterior objetivou a formação de um grupo de estudos constituídos por professores formadores, professores atuantes

¹ A pesquisa desenvolvida no mestrado (Sborquia, 2002) mostrou a necessidade da problematização sobre o trabalho pedagógico dos professores de Educação Física e de pesquisas colaborativas na educação básica. Posteriormente, a pesquisa desenvolvida na Universidade Norte do Paraná (Sborquia e Pérez Gallardo, 2005) sobre o processo de intervenção do professor de Educação Física na Educação Básica, apresentou, através do grupo de estudos, a necessidade de reflexões críticas com os professores de Educação Física sobre o currículo da área e o princípio de reciprocidade no processo educativo.

na educação básica e futuros professores de Educação Física, a fim de estabelecer práticas reflexivas sobre a base conceitual epistemológica da Educação Física. Assim, na conclusão do trabalho foram apresentadas as seguintes considerações: a) as reflexões sobre os conhecimentos preconizados na formação inicial se encontravam distantes e desconexos da realidade da atuação profissional; b) o confronto a partir de análises entre as propostas teóricas da Educação Física e as experiências da prática, nos levaram a inferir que mesmo as propostas críticas da área não respondiam às necessidades da diversidade cultural que formava o grupo social escolar; c) A cultura se constituía como um termo ausente nas concepções dos professores sobre o trabalho pedagógico.

O referencial teórico adotado nestas investigações foi baseado na teoria crítica elaborada por Saviani (1992); a concepção de cultura de Gueertz (1989); Thompson (1995); e a cultura corporal de movimento nos estudos de Soares et.al. (1992); Daolio (1995); Pérez Gallardo (1997); (2002); (2003); discussões sobre o currículo esteve baseado na tese de McLaren (1997). Sobre a formação profissional o referencial adotado foi Kincheloe (1997); Giroux (1997); Perrenoud (1993); (2001).

Este arcabouço teórico nos permitiu a elucidação de algumas concepções sobre o trabalho pedagógico do professor de Educação Física. Bem como, o surgimento de novas indagações sobre o objeto investigado.

Primeiramente, o trabalho do professor de Educação Física ocorre na escola, a qual é compreendida como instituição social responsável pela formação do indivíduo e à sua integração numa sociedade de iguais. No entanto, as relações que se dão neste espaço nem sempre são democráticas. Na maioria das vezes, o trabalho pedagógico é imposto de forma autoritária (não somente pelo professor, mas por todo um sistema ideologicamente instituído). Deste modo, perde o seu sentido e significado, reduzindo-se a uma prática alienada. Advém a seguinte indagação: As práticas reflexivas são suficientes para que o professor obtenha

autonomia no seu trabalho? Como o professor de Educação Física pode desenvolver práticas reflexivas democráticas?

No cenário do campo de trabalho escolarizado, o professor de Educação Física é o responsável pelo trato com a cultura corporal de movimento, concebida como uma parcela do patrimônio cultural acumulado pela humanidade. A cultura é compreendida como conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificativa. No entanto, a educação é influenciada por uma concepção positivista, de viés liberal. O que se percebe no campo de trabalho da Educação Física é que, na maioria das vezes, os professores impõem uma cultura hegemônica e, não são capazes de ler a linguagem corporal dos grupos sociais que chegam à escola. Então, como o professor de Educação Física poderá possibilitar o diálogo entre as diferenças culturais que transitam o espaço escolar?

Por outro lado, o professor de Educação Física, como um dos atores sociais da escola, é, também, quem detém a capacidade de contribuir para mudanças qualitativas no processo educativo. Tal possibilidade é viável se os educadores reconhecerem como a cultura escolar dominante está implicada nas práticas hegemônicas que muitas vezes silenciam os grupos subordinados de estudantes. Assim como, buscar o desenvolvimento de um trabalho crítico que possibilite os processos de emancipação. A pedagogia crítica tem como principal objetivo proporcionar situações que levem os estudantes a intervirem em sua própria autoformação e transformarem as características opressivas da sociedade mais ampla que tornam tal intervenção necessária. As práticas reflexivas, num coletivo de professores de Educação Física, podem proporcionar transformações qualitativas nas práticas educativas?

Em 2005 entramos em contato com os professores da rede municipal de Londrina-Pr. E, constatamos que eles possuíam uma rede de formação contínua, formado pelos próprios professores, com disponibilidade de quatro horas semanais. Os professores estavam discutindo a elaboração curricular da Educação Física. Fato que nos surpreendeu foi a unificação

ideológica do currículo da Educação Física, abordando as diferentes concepções teóricas em um só currículo e, ao mesmo tempo, definindo os pressupostos teóricos apoiados na pedagogia crítica.

A partir desta realidade surgiram outras indagações: As práticas de reflexão desenvolvidas por estes professores tinham um suporte teórico de cunho crítico? Ao desenvolver tal proposta no campo escolar, como os professores lidavam com os efeitos sobre a diferença cultural, racial, étnica e de gênero? Como poderiam estabelecer uma relação de diálogo no trabalho pedagógico, se o mundo vivido dos alunos fora desconsiderado?

Consideramos que a problemática sobre o componente curricular da Educação Física na escola e o processo de relação pedagógica constituem os eixos centrais do trabalho pedagógico do professor. Contudo, o trabalho do professor de Educação Física é, também, marcado por sua história de vida, suas experiências, suas idéias pedagógicas, bem como ao processo histórico que formou a própria área. Deste modo, a ação docente é marcada pela cultura que formou a área da Educação Física.

Cabe considerarmos que o retraçamento histórico sobre a formação de professores mostra que este processo estava centrado numa racionalidade técnica e instrumental, oriunda da modernidade. Assim, os projetos educacionais almejavam controlar a atividade docente e a estabelecer uma passividade cognitiva, restando ao professor à mera execução de tarefas pré-determinadas. Tal formação se apresenta distante das necessidades da sociedade e da escola como instituição responsável pelo sistema educativo. Pois as mudanças ocorridas nas relações sociais colocam em curso novas demandas de educação, estabelecendo o contorno de uma nova pedagogia.

Em consequência às necessidades sociais, a formação para o ensino segue o contorno de uma nova direção, centrada na aprendizagem de *competências*. Tais mudanças refletem a idéia de desenvolvimento profissional que assume a perspectiva de considerar os professores com sua capacidade de decidir e rever suas práticas e as teorias que as informam. Isso pelo confronto de suas ações cotidianas com as produções teóricas, pela pesquisa da prática e a produção de novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. O desenvolvimento profissional é compreendido como a capacidade da autonomia profissional compartilhada e de gestão educativa dos professores no contexto das mudanças, baseado na reflexão, na pesquisa, na crítica dentre os grupos profissionais.

Com base no referencial teórico que subsidiou nossas investigações até o momento apresentamos a problemática desta pesquisa: Como um processo de formação contínua poderia construir uma base teórica da relação pedagógica, caracterizados pelos saberes éticos, pedagógicos, profissionalizante, da experiência? Possibilitando, ainda, que os professores criassem competências para ler a linguagem corporal dos sujeitos portadores de identidade e, portanto, fossem capazes de criar o currículo próprio de seu grupo social e uma relação do processo de ensinar e aprender dialogada entre as diferenças culturais?

Para buscar subsídios de elucidação da presente problemática foi proposto como **objetivo geral da pesquisa**: a construção de um processo de formação contínua que possibilitasse a autonomia e a melhoria da qualidade da ação educativa do professor de Educação Física, na qual implicasse nas relações das bases da profissionalização e nas bases da profissionalidade. Para atingir a amplitude do objetivo geral, foram apresentados como objetivos específicos: a) possibilitar que o professor construísse novas competências; b) incentivar que o professor aprimorasse o processo de relação pedagógica; c) proporcionar a autonomia do professor de Educação Física para a construção de um currículo dialogado com a cultura corporal de seu grupo social.

Os objetivos da pesquisa apoiaram-se nas orientações das diretrizes do Conselho Nacional de Educação², as quais indicam que as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados. Desse modo, propomos uma interação entre a Universidade Estadual de Campinas e a Rede de Ensino do Município de Londrina-Pr.

Esta pesquisa apoiou-se na abordagem crítico dialética de pesquisa educacional, destacando a pesquisa-ação como estratégia. Na pesquisa-ação, o ato de pesquisar é um ato substantivo: tem em vista um benefício a sujeitos que não pertencem necessariamente à comunidade investigadora. Para tal, deve responder a seguinte questão: qual é a contribuição que seu trabalho está propiciando a uma teoria da educação e a um ensino que resulte na melhoria do trabalho pedagógico de outros professores?

Para responder a tal questão propomos a pesquisa-ação de cunho colaborativo, pois esta considera os professores como colaboradores do processo de produção do conhecimento. São pesquisadores, têm voz, mantêm a propriedade da sua pesquisa e os seus saberes são respeitados. A pesquisa-ação, além de ser um instrumento de desenvolvimento profissional para o professorado, é um instrumento fundamental para a implantação de reformas educacionais ou de transformação da escola em que os professores têm uma presença autônoma.

Na pesquisa-ação, os professores pesquisam sobre a sua prática (estratégias de ensino, organização e gestão de sala de aula, entre outros), as condições sociais de seu trabalho, o contexto sócio-econômico-político e cultural no qual estão inseridos; buscando uma perspectiva multicultural. Trata-se de refletir sobre temas definidos pelo corpo docente.

A pesquisa-ação colaborativa foi do tipo emancipatória. Sendo, teoricamente, significativa porque realizou uma forma de ciência educacional crítica em práticas históricas concretas; e, significativa na prática, porque proporcionou um modelo de como um interesse

² CNE/CP1, 2002: art. 7º IV, V.

humano emancipatório pode encontrar expressão concreta no trabalho dos praticantes, suscitando melhorias na educação mediante os esforços destes. Isto posto, conseqüentemente, refletindo na melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem na educação escolarizada.

É nessa abordagem epistemológica que encontramos subsídio para desenvolver a nossa pesquisa. Acreditamos que essa pesquisa trouxe contribuições significativas para o desenvolvimento profissional dos professores em atuação, pois os professores ao refletirem sobre suas ações pedagógicas, puderam compreender as armadilhas da racionalidade técnica que mecaniza o pensamento e as possibilidades de transformação da mesma. Diante dessa situação, os professores abordaram os problemas, não como cópias da teoria generalizada, mas como exemplos únicos e pessoais, promovendo um diálogo com a situação. É esse diálogo aberto consigo mesmo, com a situação e com os outros que propiciou uma metodologia reflexiva.

O encaminhamento metodológico desta pesquisa vinculou-se à tendência mais geral de abordagem ao processo de formação que se voltou para os professores como profissionais que possuem concepções sobre o próprio trabalho, para os que são capazes de realizar reflexões sobre a própria prática e sobre as condições que a cerca e, a partir dessas reflexões, reformular a prática e transformar as condições nas quais ela se insere.

Os colaboradores envolvidos nesta pesquisa foram professores de Educação Física da rede municipal de Londrina-Pr, os quais foram convidados a participar do projeto de extensão oferecido pela Universidade Estadual de Campinas e vinculado a esta pesquisa. Tal projeto propôs um grupo de reflexão sobre a prática pedagógica da Educação Física.

Selecionamos os professores da rede municipal de Londrina, porque eles possuem uma rede de formação continuada, formado pelos próprios professores, com disponibilidade de quatro horas semanais. Dos cento e cinquenta professores integrantes do quadro docente da rede municipal de Londrina-Pr, delimitamos, apenas, a participação de dez professores. A delimitação da população selecionada se justifica por um lado porque os

processos de reflexão crítica não são possíveis com um número elevado de integrantes. Por outro lado, o fato dos professores estarem inseridos em rede de formação possibilitaria a disseminação das reflexões em outros grupos de estudos.

Os dados foram coletados através de entrevistas semi-estruturadas, filmagem das aulas dos professores e diário de campo. O tratamento dos dados coletados seguiu os princípios da técnica da triangulação a qual teve por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Partiu de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social.

A razão pela qual optamos por um processo de formação continuada, com base na colaboração social dos atores envolvidos, justificou-se no fato de que este resultou, por um lado, no desenvolvimento profissional dos professores colaboradores e, por outro, na melhoria da qualidade educacional e em práticas educativas inovadoras.

Para subsidiar nossas ações, construímos um referencial teórico destacando no primeiro capítulo: “Formação e desenvolvimento profissional em Educação Física”: A formação inicial dos professores de Educação Física, apresentando o retraçamento histórico que formou as concepções dos professores da área; Formação continuada dos professores de Educação Física, o núcleo conceptual básico que subsidiou a pesquisa; A docência em Educação Física como Profissão.

Considerando que a formação dos professores esteve centrada na escola e que os pilares do trabalho pedagógico são sustentados pelo currículo e o processo ensino aprendizagem, o segundo capítulo destaca os estudos sobre: “A Educação Física na Escola: implicações curriculares”. Compreendendo as temáticas sobre a cultura e a educação; teorias

curriculares na educação e na Educação Física; currículo multi/intercultural e linguagem corporal.

A seguir, o terceiro capítulo: “A relação da ação educativa” mostra os estudos realizados sobre: o ato de ensinar: aspectos conceituais; A aprendizagem: o acesso ao conhecimento; o processo educativo.

O referencial teórico que subsidiou esta investigação sofreu algumas alterações em relação às investigações anteriores. Neste estudo, o fenômeno privilegiado ao estudar o trabalho pedagógico destacou a linguagem corporal como uma das características da cultura corporal de movimento e, conseqüentemente, sua implicação no currículo e no processo educativo.

O núcleo conceptual básico abordou a teoria crítica e ampliou o debate para os temas da teoria pós-crítica sobre a identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multi/interculturalismo.

A partir das reflexões críticas permeadas no grupo de estudos e confrontadas com o referencial teórico da pesquisa propomos a inovação educativa. Tal inovação é baseada na Ciência Semiótica³, que apresenta na arquitetura filosófica reflexões que recorrem aos campos da Fenomenologia, das Ciências Normativas (Estética, Ética e Semiótica) e da Metafísica. Esta edificação filosófica permite aos professores a leitura, interpretação, ressignificação e ampliação da linguagem corporal dos alunos que chegam à comunidade escolar. Possibilitando, assim, um reposicionamento para o currículo da Educação Física.

Neste cenário a relação entre objeto de conhecimento e aluno proposto pelo construtivismo não correspondeu às necessidades do debate da teoria pós-crítica. Por esta razão

³ Pierce (1990)

entra em cena o terceiro, o interpretante. Esta relação a três, proposta pela Ciência Semiótica, destaca no processo ensino e aprendizagem o diálogo, em termos de reciprocidade.

Por ser esta uma pesquisa de campo, com base na pesquisa-ação, no quarto capítulo: “A pesquisa em educação”, apresenta a pesquisa-ação e a pesquisa-ação colaborativa como ferramentas para o desenvolvimento do trabalho. É esta uma referência de pesquisa social que se constrói a partir da identificação das limitações dos procedimentos convencionados à resolução de problemas reais, em que os pesquisadores e participantes têm papéis significativos. A pesquisa-ação pode ser caracterizada como um tipo de pesquisa social com base empírica. É concebida e realizada em estreita associação com a resolução de um problema envolvido, no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Considerou-se que esse processo foi qualificador e qualificante porque possibilitou uma mudança no contexto educacional ao qual o professor de Educação Física está inserido. Este estudo analisou o processo de formação e desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física. A construção dos conhecimentos, pelo grupo de professores colaboradores envolvidos e os pesquisadores, resultou na inovação educativa; a qual ofereceu subsídios da Ciência Semiótica ao trabalho pedagógico. Esta base teórica possibilitou aos professores criarem competências e autonomia para criar o currículo próprio de seu grupo social e uma relação do processo de ensinar e aprender dialogada entre as diferenças culturais.

Concluimos que, pelo processo acontecido, os professores começaram a assumir com profissionalismo e profissionalidade suas ações docentes. Consideramos, também, que as ações pedagógicas se constituíram como uma constante busca de solução de problemas de forma emancipatória, assumindo o trabalho pedagógico como intelectuais críticos.

Por fim, afirmamos que serão os próprios professores que em seu trabalho mudarão o universo escolar.

CAPÍTULO I: FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A literatura sobre a formação de professores tem mostrado que, anteriormente, a formação docente estava centrada principalmente na aquisição de saberes acadêmicos e disciplinares numa racionalidade fechada, exógena aos professores. Na atualidade, a formação para o ensino toma, progressivamente, uma nova direção centrada na aprendizagem de competências profissionais.

Tais mudanças refletem na idéia sobre o desenvolvimento profissional, a qual exclui uma concepção de formação baseada na racionalidade técnica e assume a perspectiva de considerar os professores em sua capacidade de decidir e rever suas práticas e as teorias que as informam. Isso através do confronto de suas ações cotidianas com as produções teóricas, pela pesquisa da prática e a produção de novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar.

Desse modo, o desenvolvimento profissional se estrutura não só no domínio de conhecimentos sobre o ensino, mas também em atitudes do professor, relações interpessoais, competências ligadas ao processo pedagógico, entre outras. Os professores terão de mobilizar, nas suas práticas, não só conhecimentos específicos das disciplinas que lecionam, mas um conjunto de outras competências que concorrem para o sucesso dessas práticas e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento e realização profissional e pessoal. O desenvolvimento profissional reporta-se, de uma forma mais específica, ao domínio de conhecimentos sobre o ensino; às relações interpessoais; às competências envolvidas no processo pedagógico e ao processo reflexivo sobre as práticas do professor.

Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), o desenvolvimento profissional é um processo contínuo que não se produz de forma isolada, ele está inserido em um projeto de vida,

no qual se combinam e interagem diferentes modalidades formativas. Os professores devem ter a convicção de que aprender é uma responsabilidade para toda a vida, é um compromisso profissional, no contexto dos projetos individuais e coletivos segundo suas necessidades e possibilidades. Como profissional, o professor é um agente estimulador de mudanças, um cidadão culto com motivação sob uma série de valores a compartilhar de forma democrática, negociadora, com seus alunos e colegas, voltado para transformar e, por sua vez, transformar-se nesse processo.

Por esta razão, torna-se necessário ouvir e apoiar a voz do professor, estabelecer oportunidades para confrontarem os pressupostos e as crenças que estão subjacentes às suas práticas; evitar modismos e implementações cegas de novas estratégias de ensino e criar uma comunidade de professores que discutem e desenvolvem seus propósitos juntos, ao longo do tempo.

O desenvolvimento profissional pode ser considerado como um sistema complexo em andamento; sistema que integra o individual, o coletivo local, o grupo profissional, assim como todos os processos que promovem um maior *status* social, econômico, político, ético, profissional, etc., da categoria profissional. Nesse sentido, qualquer programa de desenvolvimento profissional deve considerar a relação dialética do individual e o grupo, além do contexto. O desenvolvimento é compreendido como a capacidade da autonomia profissional compartilhada e de gestão educativa dos professores no contexto das mudanças, baseado na reflexão, na pesquisa, na crítica dentre os grupos de trabalho profissional. (RAMALHO; NUÑEZ e GAUTHIER, 2004).

De acordo com os autores, o desenvolvimento profissional dos professores pode ser analisado em duas dimensões: uma dimensão social e outra individual, que interagem como

uma unidade dialética. A *dimensão social* diz respeito a novas necessidades formativas que emergem das mudanças e aperfeiçoamentos do próprio campo profissional: uma reforma educacional, por exemplo, impõe novas exigências à formação de competências profissionais dos docentes. A *dimensão individual*, por sua vez, diz respeito à condição do professor como pessoa, com sua história, seu referencial, suas necessidades, seu ritmo próprio de aprendizagem seu projeto de formação profissional. É nesta dialética das duas dimensões (social e individual) do desenvolvimento profissional que se situa a relação da diversidade na formação contínua de professores.

O desvelamento sobre o desenvolvimento profissional nos mostra que a formação do professor se inicia muito antes de sua inserção na formação inicial e se prolonga por toda sua vida profissional. Portanto, apresentamos a seguir as bases epistemológicas que os professores de Educação Física receberam em sua formação inicial até o momento, a fim de analisarmos as implicações que tais bases conceituais acarretam nas ações docentes.

1.1. Formação Inicial dos Professores de Educação Física

Os estudos sobre a trajetória histórica do currículo de formação inicial em Educação Física mostram que ele apresenta características atreladas à tradição técnica e instrumental. Tal aspecto pode ser encontrado em estudos de alguns autores (Castellani Filho, 1991; Taffarel, 1993; Borges, 1998; Cesário, et. al. 2007). Tais autores afirmam que a formação em Educação Física teve sua origem em bases militares, o que gerou uma preparação técnica com

ênfase na formação predominantemente vinculada a princípios e valores provenientes da instituição militar.

Cesário, et. al. (2007) apresenta um panorama deste percurso histórico, apontando que a formação de profissionais de Educação Física se diferenciava das demais licenciaturas no aspecto da habilitação. A terminalidade dos cursos era definida segundo os objetivos das instituições e variava de acordo com o nível escolar do aluno ingressante no curso. Era oferecida a formação para níveis técnicos, especialistas, monitores e professores, sendo esses últimos procedentes de escolas militares, de cursos de 2º grau, de licenciaturas curtas e programas de treinamento para leigos.

No campo das demais licenciaturas, a concepção sobre o trabalho do professor, também estava baseada na racionalidade técnica e instrumental oriunda da modernidade. Santos (2002, P.90) afirma que, até a década de 1960, os trabalhos sobre a formação docente estavam voltados, sobretudo, para a relação entre o processo de ensino e os produtos de aprendizagem. Dessa forma, buscava-se identificar as melhores formas de ensinar, assim como as maneiras mais adequadas de preparar os professores para utilizá-las. As reformas educacionais propostas terminam por encontrar nos pacotes instrucionais a melhor forma para sua realização. Os currículos, na forma de pacotes padronizados, foram propostos como um instrumento apropriado para comunicar novas idéias para os professores, assim como foram considerados uma forma eficaz de proteger o ensino da “incompetência” de grande parte dos docentes.

Os estudos pedagógicos denominados de “críticos”, principalmente produzidos a partir da década de 1970, realçam o papel político da atividade docente à medida que mostram as relações entre Estado, classe social, ideologia e educação. Trabalhos baseados nessa orientação buscam mostrar o controle sobre a atividade docente presente nos projetos da chamada tecnologia educacional e as conseqüentes desqualificações do trabalho e proletarização do professorado.

Ainda, na década de 1970, o declínio do movimento de reformas educacionais empreendidas na década anterior chama a atenção dos pesquisadores para o papel dos professores no processo de desenvolvimento curricular. Em virtude das limitações e fracassos dos currículos, alguns pesquisadores percebem a necessidade de analisar a ação docente e, neste contexto, colocam o professor no centro dos estudos sobre desenvolvimento curricular.

Foi no final da década de 1970 que o amplo debate sobre o caráter inapropriado de um currículo mínimo obrigatório para todos os cursos de licenciaturas, provenientes da resolução n. 69/69 e do Parecer n. 894/69 do CFE, caracterizou-se como defasado em relação à nossa realidade educacional e cultural.

A década de 1980 foi marcada por uma significativa produção teórica da Educação Física em busca da sua compreensão como prática social. As produções no campo acadêmico da Educação Física buscam apoio nas Ciências Sociais e emana, daí, novos questionamentos sobre a área, o que gerou uma instabilidade quanto à identidade e o conhecimento próprio. Ocorre, com isso, a proliferação de discursos e debates científicos, contribuindo para a construção do pensamento pedagógico brasileiro da Educação Física. Configura-se o período denominado de crise da Educação Física, trazendo como pontos positivos a busca de novos modelos e teorias de conhecimentos que fundamentassem a formação de professores, a (re)definição de sua identidade social e sócio-profissional, entre outras questões.

Assim, vão surgindo interpretações que colocam a ação dos sujeitos nas interações sociais como elemento fundamental para compreensão dos fenômenos sociais. Conforme Santos (2002) essa mudança de orientação no campo educacional está também relacionada às transformações econômicas, políticas, sociais e culturais vivenciadas pelas sociedades nestas últimas décadas e às repercussões que tiveram no campo das Ciências Sociais,

quando novas indagações são colocadas, derrubando velhos mitos, reconfigurando antigas tradições, trazendo novas abordagens para a pesquisa.

Com base nesse pressuposto, no campo da formação docente, busca-se conhecer como o professor é formado nas e pelas instituições de Ensino Superior, seja na sua formação inicial, ou antes, dela, seja pela sua prática profissional. Busca-se, também, compreender como sua história de vida e sua trajetória profissional se cruzam, modelando seus comportamentos, suas perspectivas profissionais, sua visão e suas concepções sobre a educação, o processo de ensino, a organização do trabalho escolar, as políticas que orientam direta ou indiretamente sua prática pedagógica.

Apesar de todo o debate sobre formação de professores e as mudanças legislativas no campo da Educação Física, as reformas curriculares se centraram somente no aumento de disciplinas oriundas da área esportiva e biomédica, assim como a criação de disciplinas que atendessem às mudanças ocorridas no mercado de trabalho. Desse modo, a organização curricular se apresentava compartimentalizada com teorias fragmentadas e distanciadas da realidade social, além de um profundo rompimento com os conhecimentos pedagógicos.

A resolução n.03/87 ao afirmar que: “a formação dos profissionais de Educação Física será feita em curso de graduação que conferirá o título de Bacharel e/ou Licenciado em Educação Física”, criou uma fragmentação profissional, decorrente dessa distinção de titulação, levando a maioria dos cursos a uma formação “dois em um”, ou seja, uma espécie de licenciatura ampliada, mantendo seus currículos conforme o proposto anterior à resolução nº 03/87.

Ao oferecer uma formação generalista, com currículo composto por diversas disciplinas propondo a preparação para atuação em várias áreas (treinamento esportivo, academias, escolas, hotéis, etc.) acabou proporcionando uma formação superficial, trazendo

como consequência a formação de profissionais com algum conhecimento da área pedagógica e de modalidades esportivas (TOJAL, 1995).

Estudos sobre a trajetória histórica do currículo de formação inicial em Educação Física mostram que este percurso apresenta características voltadas para a formação técnica, ou seja, centradas no aprender a ensinar.

A preparação técnica na formação de professores está relacionada à educação behaviorista, porque a aprendizagem foi simplesmente reduzida a um problema técnico de gerenciamento, o qual limita a visão da cognição do professor, que reduz o ato intelectual de ensinar a uma mera técnica. A ênfase na tradição behaviorista tem pouco a ver com a produção de cultura, de profissionais reflexivos críticos, pois suas ações giram em torno da competência técnica da aprendizagem de habilidades predefinidas de ensino. Este paradigma se encontra nas concepções do modernismo que estabeleceu uma passividade cognitiva da educação técnica do professor. (KINCHELOE, 1997).

A literatura sobre a formação profissional e sobre o currículo dos cursos de formação têm sido unânime no posicionamento de que os pressupostos baseados na racionalidade técnica e científica são incompatíveis na preparação do professor como profissional para atuar no contexto escolar. As principais críticas atribuídas a esse modelo são as separações entre teoria e prática na preparação profissional, a prioridade dada à formação teórica em detrimento da formação prática e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio. Um outro equívoco desse modelo consiste em acreditar que para ser bom professor basta o domínio da área do conhecimento específico que se vai ensinar.

Segundo Cesário et. al. (2007), a Educação Física compreendida como um conhecimento a ser tratado na escola, proporcionou o entendimento de que o modelo curricular

para formação do professor para atuar no âmbito escolar na área deve seguir as orientações advindas das Diretrizes Curriculares Nacionais. Ou seja, deve ter uma formação voltada para a Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena, proposto pelo Parecer do CNE 09/2001, aprovado em 08/05/2001. Os autores concebem que a Resolução CNE/CP 01 e 02 de 2002 devam ser as orientações para os cursos de licenciatura em Educação Física. Tal consideração se apresenta como novos desafios na reforma curricular dos cursos de licenciatura e, conseqüentemente, nas licenciaturas em Educação Física.

Com as reformas atuais a prática não é vista como uma aplicação da teoria, mas um espaço de produção de saberes e de formação para os saberes. De acordo com as diretrizes curriculares nacionais “a aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problemas como uma das estratégias didáticas privilegiadas.” (CNE, 2002/CP 1: parágrafo único). Assim sendo, o ensino na formação inicial se estabelece como uma prática reflexiva, em que a pesquisa se situa como instrumento para esta formação.

Pereira (1999) aponta que o descuido com o embasamento teórico na formação de professores, indispensável no preparo desses profissionais, é extremamente prejudicial aos cursos de licenciatura. O rompimento com o modelo que prioriza a teoria em detrimento da prática não pode significar a adoção de esquemas que supervalorizem a prática e minimizem o papel da formação teórica. Assim, não basta o domínio de conteúdos específicos ou pedagógicos para alguém se tornar um bom professor, também não é suficiente estar em contato apenas com a prática para se garantir uma formação docente de qualidade. Sabe-se que a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e que estes, por sua vez, ganham novos significados quando diante da realidade escolar. Assim, a reflexão da prática, na prática e sobre a prática possibilita tomar consciência dos processos de construção da atividade profissional, característica do trabalho do professor como profissional (PERRENOUD, 2001).

Portanto, desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilitem experimentar soluções. Isso significa ter as situações problemas da prática, ao longo do curso, como referente direto para contrastar seus estudos e formar seus próprios conhecimentos e convicções a respeito. Também, é necessário considerar que a aprendizagem da profissão docente não principia com a frequência de um curso de formação inicial, nem termina com a obtenção de uma licenciatura em ensino; é algo que o professor realiza durante toda a vida.

É importante considerar as experiências prévias que os candidatos a professor de Educação Física começaram a aprender sobre a Educação Física e o que significa ser professor nesta disciplina: Por meio das experiências que viveram durante toda sua vida escolar de exposição a idéias pedagógicas, modelos de ensino e padrões de comportamento que moldaram a sua maneira de pensar, as finalidades e as práticas em Educação Física. A esta longa aprendizagem por observação que os candidatos a professores realizam, quer como alunos de Educação Física, quer como praticantes num clube desportivo, junta-se à influência das idéias social e culturalmente hegemônicas neste domínio, proporcionando-lhes uma referência sobre o que pensam ser a Educação Física e as funções de um professor. (CARREIRO DA COSTA, 1996).

No entanto, não tem sido discutido que também os saberes dessa experiência filtram os saberes trabalhados na formação inicial. O interesse, a compreensão e a adesão referentes a aspectos trabalhados nas instituições de formação inicial serão condicionados por essa experiência prévia dos futuros docentes, forjada na sua trajetória estudantil. É necessário considerar que essa experiência foi adquirida no interior de organizações escolares, trazendo marcas de sua cultura e de seus valores e, portanto, apresentando aspectos comuns. Dessa forma, as idéias e concepções sobre “o bom professor”, sobre o “bom ensino”, por exemplo, têm caráter

de representações sociais construídas por um grupo, em determinado tempo histórico, revelando aspectos comuns das vivências educacionais que compartilharam. (SANTOS, 2002).

A fase de formação inicial é o período durante o qual o futuro professor adquire os conhecimentos científicos e pedagógicos e as competências necessárias para iniciar adequadamente a carreira docente. Se esta fase de formação não promover a alteração das concepções prévias (incorretas) sobre a escola, a Educação Física e o ensino que os estudantes transportam para o curso, estas idéias irão exercer uma influência permanente e decisiva nas suas crenças, perspectivas pedagógicas e comportamentos quando forem professores de Educação Física.

A formação do professor, independente de sua área de atuação, deverá ser garantida uma base de conhecimentos para o ensino necessário a sua atuação profissional como professor. Carreiro da Costa (1996) e Garcia (1999) afirmam que essa base de conhecimento necessária para ser professor contempla os seguintes componentes: a) conhecimento psicopedagógico: referente ao conhecimento relacionando ao ensino, a aprendizagem, aos alunos, e os outros aspectos gerais do ensino, os quais engloba o conhecimento sobre técnicas didáticas, estruturas das classes, planejamento do ensino, teorias do desenvolvimento humano, planificação curricular, avaliação, entre outros; b) conhecimento da matéria do ensino; c) conhecimento didático-pedagógico de como ensinar o conteúdo; d) o contexto educativo: conhecimentos sobre os alunos e suas culturas, caracterização da escola e da sociedade onde ela está inserida.

Com base nesses pressupostos, podemos afirmar que os cursos de formação inicial do professor de Educação Física deverão garantir tais habilidades e competências, para que se tenha um bom professor e um profissional que realiza uma atividade técnica e reflexiva, que atua de uma forma crítica respeitando princípios éticos e morais, e que apresenta a disposição e capacidade para continuamente desenvolver e melhorar a eficácia do seu trabalho, perseguindo a dignidade profissional.

A Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior CNE/CP1(2002) inclui a *pesquisa* como elemento essencial na formação profissional do professor.

Destaca a importância de uma atitude reflexiva no trabalho docente; o domínio, pelo professor, de procedimentos de investigação científica como o registro, a sistematização de informações, a análise e comparação de dados, o levantamento de hipóteses e verificação, por meio dos quais poderá produzir e socializar conhecimento pedagógico.

Ressalta, ainda, que faz parte do papel do professor desenvolver uma postura investigativa em seus alunos. O documento explica que “a pesquisa constitui um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem na formação, especialmente importante para a análise dos contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola, para construção de conhecimentos que ela demanda e para compreensão da própria implicação na tarefa de educar” (op.cit.,p.19).

O documento também põe em destaque a importância de que o futuro professor tenha “noções básicas dos contextos e dos métodos de investigação usados pelas diferentes ciências, para que não se tornem meros repassadores de informações” (id.,ibid.) e que “tenha acesso aos conhecimentos produzidos pela investigação acadêmica” (id.,ibid.).

Podemos encontrar respaldo nas orientações das diretrizes, a qual indica que o planejamento dos cursos de formação deve proporcionar situações problemas advindas da prática em que os futuros professores possam refletir criticamente sobre os conhecimentos que aprenderam. Tal reflexão crítica poderá ser realizada coletivamente com professores formadores, professores em atuação e futuros professores de Educação Física.

De acordo com o (CNE/CP1 2002: art.7º IV,V) “as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados.” Desta maneira, a formação inicial deverá ser o princípio do

percurso do desenvolvimento profissional, o qual se prolonga no processo de formação contínua constitui-se num campo fecundo para a realização desta pesquisa.

1.2. Formação Contínua para Docência em Educação Física

Após a formação inicial, os professores se confrontarão com suas primeiras experiências na ação educativa. As situações problemas do campo educacional permearão a sua ação pedagógica durante toda a sua carreira profissional e a ação pedagógica do professor estará permeada do caldo cultural que forma sua própria identidade. Ao mesmo tempo, tal ação será confrontada com os signos culturais que formam o grupo social da instituição escolar e dos alunos que compõe a classe escolar. Conseqüentemente, a sua ação pedagógica não será nunca neutra, porque estará sempre carregada das mediações simbólicas que envolvem o campo educacional escolarizado.

Isto quer dizer que o professor, ao se confrontar com a realidade educacional, construirá saberes respectivos à sua realidade profissional. Tais saberes constituem os saberes da docência, alicerce de todo o seu trabalho. O trabalho do professor como profissional em Educação Física carrega no seu bojo sentidos e significados que lhe são inerentes. Portanto, o trabalho do professor não é mera ação sobre o objeto, pois sua ação se constrói na mediação entre sua própria ação de ensinar, a aprendizagem do aluno e o conhecimento. Este é o sentido e significado enraizado no ato de educar que, ao se perder, tornará alienado o trabalho do professor; do mesmo modo que realizará o trabalho apenas para sua sobrevivência.

Desse modo, concebemos que um processo de formação contínua se inicia pelos saberes profissionais da docência, parte para uma reflexão individual e, depois, coletiva

sobre tais saberes; apoiado na teoria crítica problematiza o trabalho pedagógico e relaciona a produção teórica para constituir-se num desenvolvimento contínuo em espiral ascendente.

Nóvoa, 1992; Tardif, Lessard e Lahaye, 1991; Perrenoud, 1993, entre outros, buscam compreender o significado da prática cotidiana na constituição dos saberes do professor. Estes autores traçam a demarcação de um novo idioma pedagógico na consciência de que a prática profissional está marcada por uma trama de histórias e culturas que ultrapassam a dimensão pedagógica *stricto sensu*.

A categoria “saber docente” permite focalizar as relações dos professores com os saberes que dominam para poder ensinar e aqueles que ensinam, sob uma nova ótica, ou seja, mediadas por e criadoras de saberes práticos, que passam a ser considerados fundamentais para a configuração da identidade e competência profissionais.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) chamam a atenção para o fato de que o saber docente é plural, estratégico e desvalorizado, constituindo-se em um amálgama mais ou menos coerente, aos saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência. Por outro lado, os saberes da experiência são constituídos no exercício da prática cotidiana da profissão, fundados no trabalho e no conhecimento do meio. São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e habilidades, de saber fazer e de saber ser. Esses autores trabalham com a categoria de *habitus* de Bourdieu (1996) e buscam superar o modelo da racionalidade técnica chamando a atenção para a existência dos saberes da experiência, que não são para e, sim, da prática; aqueles que têm origem na prática cotidiana do professor em confronto com as condições da profissão.

Tardif e Raymond (2000) aprofundam a análise das características do saber docente, avançando na valorização do saber da experiência. Segundo o autor, os saberes profissionais são saberes da ação, saberes do trabalho e no trabalho, o que os distingue dos

saberes universitários – científicos. São temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, carregando consigo as marcas do seu objeto que é o ser humano. Portanto, um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos. Por conseguinte, é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e, principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos.

O saber dos professores é um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática. Por outro lado, o saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho.

Em virtude disso, Tardif e Raymond (2000) chamam de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos, constituindo-se a cultura docente em ação. A atividade docente é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes que são passíveis de interpretação e decisão. Essas interações ocorrem num universo institucional que os professores descobrem progressivamente, tentando adaptar-se e integrar-se a ele. Esse meio - a escola – é um meio social constituído por relações sociais, hierárquicas e em meio a normas, obrigações, prescrições que os professores devem conhecer e respeitar em graus diversos.

Assim sendo, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra.

Os autores propõem que a noção de saber seja associada a uma exigência de racionalidade. Saber alguma coisa ou fazer alguma coisa de maneira racional é ser capaz de responder às perguntas: “por que você diz isso?” e “por que você faz isso?”, oferecendo razões, motivos, justificativas susceptíveis de servir de validação para o discurso ou para a ação. Nessa perspectiva, não basta fazer bem alguma coisa para falar de “saber-fazer”, é preciso que o ator saiba por que faz as coisas de certa maneira.

Neste sentido, o saber é um construto social produzido pela racionalização e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões. Portanto, as competências do professor estão diretamente ligadas às suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões de agir. Assim, o prático reflexivo corresponde ao profissional dotado de razão concebido de um enfoque argumentativo e deliberativo.

Como aponta Pimenta (2005), ser professor sempre foi sinônimo de ser sábio, de ser um sujeito pensante, reflexivo, planejador, avaliador. Isso parecia dar ao professor o status de profissional que projeta e, por isso mesmo, de um profissional em constante busca de aprimoramento de suas práticas. Mas as constantes críticas às práticas repetitivas dos professores de Educação Física; a lembrança dos professores que reproduzem gestos estereotipados, que ano a ano são repetidos e reproduzidos pelos alunos constituem críticas ao modelo de racionalidade técnica que introduziu o taylorismo na educação. Esse paradigma é marcado pela fragmentação das funções, separando os pesquisadores e especialistas – os que produzem conhecimentos – dos professores, quase sempre considerados como meros consumidores de propostas pedagógicas e simples executores de políticas definidas de cima para baixo.

O poder do professor não somente na vida dos estabelecimentos escolares, mas na organização e no desenvolvimento de seu próprio trabalho, é realmente muito reduzido. Tal situação leva à alienação do trabalho pedagógico. Entretanto, para que os professores sejam

sujeitos do conhecimento, é necessário dar-lhes tempo e espaço para que possam agir como atores autônomos de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua própria profissão. Portanto, torna-se necessário desvelar o sentido e significado do trabalho docente.

Para se compreender, de modo efetivo, o significado do trabalho docente, é preciso destacar a ação mediadora realizada por outros indivíduos no processo de apropriação dos resultados da prática social. Esse conceito de mediação realizada pelo professor entre o aluno e a cultura apresenta especificidades, ou seja, a educação formal é qualitativamente diferente por ter como finalidade específica propiciar a apropriação de instrumentos culturais básicos que permitam elaboração de entendimento da realidade social e promoção do desenvolvimento individual. Assim, a atividade pedagógica do professor é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico. (BASSO, 1998).

A finalidade do trabalho docente consiste em possibilitar aos alunos acesso ao que não é reiterativo na vida social. O professor teria uma ação mediadora entre a formação do aluno na vida cotidiana onde ele se apropria de forma espontânea, da linguagem, dos objetos, dos usos e dos costumes, a influência da indústria cultural sobre a vida cotidiana do aluno e a formação do aluno nas esferas não cotidianas da vida social, dando possibilidade de acesso a objetivações como ciência, arte, moral e, possibilitando ao mesmo tempo, a postura crítica do aluno.

Basso (1998) afirma que o trabalho do professor será alienado quando seu sentido não corresponder ao significado dado pelo conteúdo efetivo dessa atividade prevista socialmente, isto é, quando o sentido pessoal do trabalho separar-se de sua significação. Se o sentido do trabalho docente, atribuído pelo professor que o realiza, for apenas o de garantir sua sobrevivência, trabalhando só pelo salário e sem ter consciência de sua participação na produção das objetivações na perspectiva da genericidade, haverá a cisão com o significado fixado socialmente. Esse significado é entendido como função mediadora entre o aluno e os

instrumentos culturais que serão apropriados, visando ampliar e sistematizar a compreensão da realidade, e possibilitar objetivações em esferas não cotidianas. Nesse caso, o trabalho alienado do docente pode descaracterizar a prática educativa escolar. Como mostra a autora:

Nossa atuação como profissionais preocupados com a formação inicial e continuada de professores, deveria privilegiar, de um lado, a construção de novas relações de trabalho na escola, possibilitando o enfrentamento coletivo das condições objetivas e subjetivas que obstaculizam o aprendizado escolar. De outro, o aprofundamento teórico-metodológico que favoreça a criação, pelo menos da equipe escolar, de novas relações entre teoria e prática, valorizando a experiência de cada professor, partindo de problemas identificados na prática cotidiana da sala de aula e possibilitando a ampliação do conhecimento através de estudo e reflexão, na busca coletiva de novos fundamentos para a prática. (BASSO, 1998, P.30).

Desse modo a reflexão individual e coletiva passa a ser um aspecto fundamental para o desenvolvimento profissional do professor. Mas, como ela pode ser realizada no trabalho pedagógico da docência?

Os estudos de Donald Schon (1983; 1987) vêm causando grande interesse nas pesquisas e nos trabalhos voltados para a análise da natureza da prática profissional e para a formação acadêmica em diferentes campos de atividades. O autor analisa a grande influência exercida no campo de formação de professores pelo que ele denomina de modelo da racionalidade técnica, o qual consiste na resolução instrumental de problemas tornada rigorosa pela aplicação de teorias e técnicas científicas. Por outro lado, o autor apresenta uma característica da prática profissional que, muitas vezes, a rotina e a repetição fazem o conhecimento prático tornar-se tão espontâneo que os profissionais não mais refletem sobre o que estão fazendo. Aponta a reflexão como meio para superar tal hábito.

É evidente que não podemos prescindir da reflexão sobre a própria prática como elemento constitutivo das políticas de formação, principalmente porque essa leitura crítica desvelará espaços de tensão a serem trabalhados. Porém, é necessário que a reflexão, ao mesmo

tempo em que contribua para a superação de limites e construção de possibilidades, esteja fundamentada em sólidas bases teóricas e epistemológicas. Como as defende Frigotto (1996):

as dimensões técnica e didática no processo de ensino, para serem efetivas, implicam necessariamente a dimensão teórica e epistemológica e que, sem estas, aquelas podem se constituir em bloqueadores de processo de conhecimentos previamente construídos pelo aluno.(P.95-96)

Entendemos a reflexão como possibilidade que se desenvolve do diálogo travado entre o ser humano e o seu mundo. Significa dizer que a educação é uma prática social e histórica concreta e, intrinsecamente, associada ao próprio processo de construção do humano e do mundo humano. Pode ela, inclusive, favorecer a des(integração) do homem na sociedade em questão, segundo os interesses em jogo. Nesse sentido, a educação é uma prática política. É por isso que a formação do professor requer uma sólida formação humana.

Contreras (2002) explica que o professorado tende a limitar seu mundo de ação e reflexão à aula e ao contexto mais imediato e, com isso, prefere submeter-se às rotinas e à sua experiência imediata sem conseguir ver os condicionantes estruturais do seu trabalho, da sua cultura e das formas de sua socialização. Em razão disso, faz-se necessária uma teoria crítica que permitiria aos professores ver mais longe em relação à sua situação, teoria essa que parte do reconhecimento dos professores como intelectuais críticos. O que levaria ao caminho de uma real autonomia intelectual e política do professorado. O autor aponta o seguinte problema:

(...) define-se uma configuração das relações entre certas pretensões e as práticas profissionais num contexto de atuação, mas não se está revelando nenhum conteúdo para dita reflexão. Portanto, não se está propondo qual deve ser o campo de reflexão e quais são seus limites. Pressupõe-se que o potencial da reflexão ajudará a reconstruir tradições emancipadoras implícitas nos valores de nossa sociedade. Entretanto, ditos valores não são só os que representam emancipação mas também dominação. O que está aqui em dúvida é se os processos reflexivos, por suas próprias qualidades, dirigem-se à consciência e realização dos ideais de emancipação, igualdade ou justiça. (P.110).

É necessário analisar como os professores podem manejar processos de interação entre seus interesses e os valores e conflitos que a escola representa, para melhor entender que possibilidades a reflexão crítica pode ter no contexto escolar. Por um lado, as finalidades educativas apresentam um discurso de preparar para a vida adulta com capacidade crítica em uma sociedade plural. Por outro, o trabalho docente e a vida da escola se estruturam para negar estas finalidades. É nesse paradoxo que os professores, para resistir às pressões que o contexto social e institucional exercem sobre eles, acabam reduzindo suas perspectivas de análise aos problemas internos da aula. A compreensão dos fatores sociais e institucionais que condicionam a prática educativa e a emancipação das formas de dominação que afetam nosso pensamento e nossa ação não é espontânea e nem se produzem naturalmente. São processos contínuos de descoberta, de transformação das diferenças de nossas práticas cotidianas. (PIMENTA, 2005).

A autora indaga sobre o tipo de reflexão que tem sido realizada pelos professores. Pois, para ela, as reflexões incorporam um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar. Então, só a reflexão sobre as situações de sala de aula não basta, é necessário que o professor seja capaz de tomar posições concretas para reduzir tais problemas.

Libâneo (2005) fez um mapeamento das concepções atuais sobre formação de professores e sugere dois tipos básicos: a reflexividade de cunho neoliberal e a reflexividade de cunho crítico. No campo neoliberal, o método reflexivo situa-se no âmbito do positivismo, tendo como denominador comum a racionalidade instrumental. No campo crítico, fala-se da reflexividade crítica, crítica reflexiva, reconstrucionista social, comunicativa, hermenêutica, comunitária. Sendo que, há variações em cada uma delas.

Recorremos a Contreras para a definição do campo crítico:

A teoria crítica não é uma simples perspectiva externa sobre os processos de transformação que assumem os grupos sociais. Seu compromisso com a emancipação (...) se integra no processo de transformação, ajudando os grupos interpretarem-se nas formas de dominação a que se encontram submetidos e a vislumbrarem as possibilidades de ação que se lhes abrem. (CONTRERAS, 2002,P.127).

Com base nesse pressuposto, a teoria crítica adquire caráter emancipador à medida que favorece a criação das condições pelas quais os grupos sociais podem buscar, sem coações, as formas práticas de relação, ou seja, os acordos intersubjetivos. A racionalidade comunicativa seria o meio pelo qual a intersubjetividade pode resistir ao sistema e ampliar o espaço do mundo da vida.

Assim sendo, Pimenta (2005) apresenta os seguintes problemas sobre a reflexão dos professores: o individualismo da reflexão; a ausência de critérios externos potenciadores de uma reflexão crítica; a excessiva (e mesmo exclusiva) ênfase nas práticas; a inviabilidade da investigação nos espaços escolares e a restrição desta nesses contextos.

A partir dessas críticas aponta as seguintes possibilidades de superação: a) tornar a dimensão individual da reflexão um caráter público e ético; b) a construção de conhecimentos por parte dos professores a partir da análise crítica (teórica) das práticas e da resignificação das teorias a partir dos conhecimentos da prática (práxis); c) a realização da pesquisa no espaço escolar como integrante da jornada de trabalho dos profissionais da escola, com a colaboração de pesquisadores da universidade; d) considerar o desenvolvimento profissional como resultante da combinação entre a formação inicial, o exercício profissional e as condições concretas que determinam a ambos; e) a consideração da escola e do coletivo no desenvolvimento profissional dos professores. Assim, a autora se refere:

(...) a uma política de formação e exercício docente que valoriza os professores e as escolas como capazes de pensar, de articular os saberes científicos, pedagógicos e da experiência na construção e na proposição das transformações necessárias às práticas escolares e às formas de organização dos espaços de ensinar e de aprender, comprometido com um ensino com resultados de qualidade social para todas as crianças e jovens. (PIMENTA, 2005, P. 44).

Pois não existe uma única forma de ação docente, esta precisa atrelar-se à teia de significados que envolve o contexto escolar. Por esta razão Gimeno Sacristán (1998), afirma que entre o conhecimento e a ação introduz-se a mediação do sujeito, que atua com uma intencionalidade guiada por necessidades, desejos, emoções, que marcam seu pensamento. Resulta, daí, a interpretação do sujeito sobre o conhecimento. Por esse motivo o autor afirma que os processos reflexivos devem incidir na fase prévia (planejamento) e posterior (revisão, crítica).

Portanto, Gimeno apresenta três níveis de reflexividade: O primeiro, corresponde a um distanciamento da prática para vê-la, entendê-la, avaliá-la. Refere-se, ao mesmo tempo, à prática e à apreensão cognitiva da prática a partir do fazer cotidiano, do senso comum. O professor atua de acordo com suas representações, ou seja, o pensamento do professor é o saber deduzido de suas ações. O segundo nível é a apreensão da ciência ao senso comum. O terceiro, é a reflexão sobre as práticas da reflexão, trata-se de pensar as características dos dois níveis anteriores de reflexividade.

De acordo com esse pressuposto, Libâneo (2005) apresenta a necessidade dos professores desenvolverem simultaneamente três capacidades: a primeira, de apropriação teórico-crítica das realidades em questão considerando os contextos concretos da ação docente; a segunda, a necessidade da reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias das práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando também novos instrumentos de ação. A terceira, é a

consideração dos contextos sociais, políticos, institucionais na configuração das práticas escolares.

Em relação aos contextos políticos, sociais, institucionais, há que se considerar que não se trata apenas de buscar os meios pedagógicos-didáticos de melhorar e potencializar a aprendizagem dos professores pelas competências do pensar, mas também de fazer leitura crítica da realidade. É preciso associar o movimento do ensino do pensar ao processo da reflexão dialética de cunho crítico. Pensar é mais do que explicar e, para isso, as instituições precisam formar sujeitos pensantes, capazes de um pensar epistêmico, ou seja, sujeitos que desenvolvam capacidades básicas em instrumentação conceitual que lhes permitam, mais do que saber coisas, apropriar-se do momento histórico de modo a pensar historicamente essa realidade e reagir a ela.(LIBÂNEO, 2005, P.74).

Por isso, facilitar a conexão de uma concepção da prática docente com um processo de emancipação dos próprios professores, que se encaminhe para uma configuração como intelectuais críticos, requer a constituição de processos de colaboração com o professorado para favorecer sua reflexão crítica. Tal reflexão se refere a uma forma de crítica que permita aos professores analisar e questionar as estruturas institucionais em que trabalham.

Refletir criticamente significa colocar-se no contexto de uma ação, na história da situação, participar em uma atividade social e tomar postura ante os problemas. Significa explorar a natureza social e histórica, tanto de nossa relação como atores nas práticas institucionalizadas da educação, como da relação entre nosso pensamento e nossa ação educativa. A reflexão crítica há de ser uma atividade pública, reclamando a organização das pessoas envolvidas e dirigindo-se a elaboração de processos sistemáticos de crítica que permitiriam a reformulação de sua teoria e sua prática social e de suas condições de trabalho. (CONTRERAS, 2002).

Nesse pressuposto cabe considerar que as experiências e o conhecimento não são homogêneos nem idênticos. As diferentes posições sociais dos sujeitos e suas distintas experiências de vida criam diferenças que se refletem nas emoções, nas interpretações, nas

aspirações, nos medos e nas ilusões. As contradições que vivem os professores são também produto do encontro com estas diferenças irreduzíveis, e às vezes mutuamente incompreensíveis, das distintas perspectivas e interesses que convivem no meio escolar, e do desejo entre a pretensão de unificar as perspectivas e interesses, ou da renúncia, isto é, a eliminação e o rechaço da diferença ou de sua aceitação. O desenvolvimento de uma reflexão crítica deveria buscar compreender como essas diferenças se inter-relacionam no espaço escolar.

O conhecimento não só é uma construção social como também uma possibilidade de resgatar a dignidade do ser humano no interior da cultura à qual pertence. Para Allsworth (apud Contreras, 2002, P.137), todo conhecimento é complexo e parcial, ou seja: Todo o conhecimento e toda voz é parcial; parcial no sentido de que é imperfeito, inacabado e ilimitado; mas parcial também no sentido de que projeta os interesses de uma parte acima de outras.

É possível que aquilo que compromete significativamente a experiência de muitos professores não possa ser compreendido pelas perspectivas críticas de outros. Portanto, para Allsworth, seguir valores, utopias inalcançáveis, leva a mitos repressivos. É necessário ter um compromisso com a prática da problematização das próprias parciaisidades perante a experiência dos outros. É a busca da diferença. Negar o absoluto da razão para defender o absoluto dos seres humanos que sofrem. É por esta razão que a autonomia profissional do professor de Educação Física se faz necessária no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

O que sugere o modelo do professorado como intelectual crítico é que tanto a compreensão dos fatores sociais e institucionais que condicionam a prática educativa, como a emancipação das formas de dominação que afetam nosso pensamento e nossa ação não são processos espontâneos que se produzem naturalmente. A figura do intelectual crítico é a de um profissional que participa ativamente no esforço para desvelar o oculto, para desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta a nós como “natural”, para conseguir captar e

mostrar os processos pelos quais a prática de ensino atrapalha-se em pretensões, relações e experiências de duvidoso valor educativo. O intelectual crítico está preocupado pela captação e potenciação dos aspectos de sua prática profissional que conservem uma possibilidade de ação educativamente valiosa (CONTRERAS, 2002).

A reflexão que não se torna ação política, transformadora da própria prática, não tem sentido no horizonte educativo. A reflexão nos retira do enigmático, desinstala-nos do momento presente. Todavia o ser humano possui uma tendência permanente à acomodação. Há sempre um desejo de mudança, do novo, da revolução que é abafado pelas dificuldades e pelos riscos que ela implica. Todos querem que as coisas mudem, mas há um certo medo diante da desinstalação. Esta é uma tendência “inata” do ser humano. Portanto, pensar a reflexão como caminho exige-nos um ato de vontade e um ato de coragem gerador e impulsionador de mudança.

Para Contreras (2002), a reflexão não é um processo puramente criativo para a elaboração de idéias; é uma prática que expressa o poder de reconstruir a vida social e, sendo vista a partir dos condicionantes que determinam os contextos sociais dos docentes, compreender a base das relações sociais e de trabalho em que ela se realiza e a que interesses poderá servir. Nesse sentido, a reflexão deverá estar a serviço da emancipação e da autonomia profissional do professorado. O professor, como sujeito que não reproduz apenas o conhecimento, pode fazer do seu próprio trabalho um espaço de práxis docente e de transformação humana. É na ação refletida e na redimensão de sua prática que o professor pode ser agente de mudanças na escola e na sociedade. Mas, essa caminhada não se percorre sozinho.

Para o autor, é indispensável que essa reflexão seja bem informada pela teoria. Mas isso não é suficiente para orientá-la na direção dos verdadeiros problemas a serem enfrentados pelo trabalho docente. É preciso, ainda segundo Contreras, que o professor se comprometa com a transformação da realidade, no que se refere a esses problemas, e aqui entram os componentes éticos e políticos de seu trabalho. Além disso, é necessário que o professor

desenvolva uma sensibilidade aberta ao pluralismo, que assegure a consideração de outras visões, diferentes da sua, por mais crítica e emancipadora que esta lhe pareça.

Todas estas propostas sobre a reflexão crítica encontram seu fundamento na Teoria Crítica e nas concepções de Habermas. O projeto teórico desse autor tem sua base na idéia de emancipação, na profundidade de seu significado, na fundamentação de sua razão e no papel do conhecimento dessa emancipação. A teoria de Habermas parte dos interesses constitutivos do conhecimento e mostra “uma estrutura da relação entre as condições de comunicação e a deformação ideológica da razão” (HABERMAS, apud CONTRERAS, 2002,P.127).

A presente caminhada proposta por Contreras para o desenvolvimento de uma reflexão compatível com a merecida autonomia não é tarefa fácil e muito menos simples. A concepção sobre reflexão, apresentado por Contreras, é distante da proposta por Schön, porque ultrapassa a reflexão individual das questões mais imediatas dos problemas oriundos da prática cotidiana para uma reflexão coletiva a um contexto mais amplo sobre as relações sociais, políticas e econômicas que permeiam a vida escolar. Para tal, é necessário a criação de espaços de formação contínua do professorado.

A literatura analisada apresentou três vertentes distintas que permeiam os estudos sobre educação continuada. A primeira, caracterizada por estudos teóricos e propositivos, alerta para a necessidade da continuidade da formação de profissionais. A segunda é definida por ações e processos vivenciados no interior das instituições de ensino. A terceira vertente visa de forma abrangente, à melhoria da qualidade e do desempenho das atividades nessas instituições, é nesta vertente que procuramos fundamentar nossa pesquisa.

Consideramos que a formação do professor é processo que não se finaliza com a formação inicial; ao contrário, impõe-se, como indispensável, a formação continuada “*em que as práticas profissionais se tornem o terreno da formação*” (Marques 1992, P.194).

Conseqüentemente, a prática transforma-se em fonte de investigação e de experimentação, ao mesmo tempo em que a teorização da prática adquire legitimidade.

Com isto, percebemos que a formação se dá enquanto acontece a prática – momentos interdependentes e intercomunicantes de um mesmo processo, renovadores do espaço pedagógico e das práticas nele efetivadas. Por essa razão a formação não se conclui; a cada momento abre-se a possibilidade para novos momentos de formação. A prática, então, torna-se a mediadora da produção do conhecimento, tornando-se interativa e dialógica entre o individual e o coletivo. O trabalho pedagógico do professor torna-se um fazer reflexivo, em que a teoria/prática são indissociáveis e condição fundamental da construção de novos conhecimentos e de novas práticas reflexivas, inovadoras e autônomas.

Nessa perspectiva, as práticas rompem com um saber produzido fora da profissão: a formação continuada passa a adotar, como referências, as dimensões coletivas das práticas, contribuindo “para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e de seus valores” (NÓVOA, 1991, P. 25).

Neste sentido, consideramos que a formação contínua é importante condição de mudança das práticas pedagógicas; entendida a primeira, fundamentalmente, como processo crescente de autonomia do professor e da unidade escolar, e a segunda, como processo de fazer reflexivo crítico dos professores, com o propósito de concretizar o objetivo educativo da escola. A formação e prática acontecem em espaço educacional amplo, articulado, institucional, viabilizador de projeto na perspectiva dos sujeitos, bem como do projeto político da sociedade para com os sujeitos sociais. Nessa direção, a mudança educacional está relacionada à formação do professor e à inovação de suas práticas pedagógicas, assim como aos projetos educativos da escola.

O espaço pertinente da formação contínua já não é o professor individual, mas sim, o professor em todas as suas dimensões coletivas, profissionais e organizacionais. A

formação concebe-se como uma intervenção educativa e é solidária dos desafios de mudanças das escolas e dos professores (NÓVOA, 1992, P.22).

Neste pressuposto cabe, então, afirmar que a formação continuada e a prática pedagógica são atividades convergentes, intercomunicativas, integrando-se àquela ao cotidiano dos professores e das escolas, intervindo e sendo passível de intervenção, transformando e transformando-se, num processo permanente e renovador de autoformação. Desse modo, a prática transforma-se em fonte de investigação e de experimentação, ao mesmo tempo em que a teorização da prática adquire legitimidade.

A formação continuada tem como finalidade última o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspectiva de educação permanente. Mas tal aperfeiçoamento tem um efeito positivo no sistema escolar se traduzir na melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças. É este efeito positivo que explica as preocupações recentes do mundo ocidental com a formação continuada de professores.

Uma vez compromissados com a mudança, escola e professores fazem uma análise crítica da realidade, quando se responde a questões básicas relativas à formação e à prática docentes: o que, por que, para quem, como ensinar? Daqui decorre a grande insistência na formação contínua que, a nosso ver, deverá proporcionar não só novos e mais aprofundados conhecimentos, mas também desenvolver a partilha de experiências, dinâmicas reflexivas e a construção de conhecimento, para que a gestão da autonomia e da liberdade seja feita “com ciência e consciência” (MORIN, 1999).

O conceito predominante de formação continua nos periódicos analisados e adotado nesta pesquisa é o do processo crítico reflexivo sobre o saber docente em suas múltiplas determinações. Em sua maioria, as propostas são ricas e abrangentes, indo além da prática reflexiva, envolvendo o enfoque político-emancipatório ou crítico-dialético. Na literatura, o

professor aparece como centro do processo de formação continuada, atuante como sujeito individual e coletivo do saber docente e participante da pesquisa sobre a própria prática.

Professores capazes de mediar suas ações pedagógicas com a pedagogia crítica exigem uma formação continuada. Tal formação requer estabelecer “conversações reflexivas” sobre a nossa própria prática, refletir na ação e sobre a nossa própria ação, preferencialmente, num coletivo de professores. Isso, certamente, promoverá a produção de conhecimentos mais úteis e substanciais para a tão pretendida melhoria educativa. O tema práxis pode ainda ajudar a pensar as relações entre conhecimento científico, prática social e saber docente, apesar da distância de tempo e dos novos desafios para a formação de professores no Brasil, até porque hoje somos menos arrogantes quanto ao poder da teoria na explicação e transformação do real. (LELIS, 2001, P.49).

A teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isto tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização de meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais e efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de um série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (VAZQUES, 1977, P.206).

Carr e Kemmis (1988) consideram essenciais e complexos os saberes/conhecimentos docentes quando se pensa a educação como práxis. Mas o professor crítico, ao privilegiar a dimensão da práxis, reelabora ou modifica os conhecimentos teóricos de que se apropria e não considera definitivos aqueles que produzem na prática.

Estas modalidades de formação são as que melhor poderão contribuir para dinâmicas reflexivas, já que emergem de disposições formativas dos professores geradas nos/pelos contextos de trabalho. O programa formal de formação, previamente concebido e, na

maior parte dos casos, finalizado (característicos dos cursos e dos módulos de formação), cede o lugar à construção de dispositivos de formação com base na análise de necessidades em formação, aos quais está inerente uma racionalidade crítica (COSTA & SILVA, 2000, P.105).

As transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, o que pressupõe conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Dessa forma, os professores contribuem para a criação, o desenvolvimento e a transformação nos processos de gestão, nos currículos, na dinâmica organizacional, nos projetos educacionais e em outras formas de trabalho pedagógico. Por esse raciocínio, reformas gestadas nas instituições, sem tomar os professores como parceiros/autores, não transformam a escola na direção da qualidade social. Em consequência, valorizar o trabalho docente significa dotar os professores de perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente. (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, P.261).

Estrela (2002) apresenta algumas características necessárias à formação continuada. Em primeiro lugar o seu *caráter teleológico*, no qual se desenha um problema “político” e “filosófico”. É um problema “político” porque forma professores para uma escola que exerce determinadas funções dentro de uma sociedade concreta, portadora de um passado e de um ideal de futuro e que, por isso, assinala ao cidadão determinados papéis dentro da sociedade, para o desempenho dos quais deve ser educado. E, também, porque toda a formação de professores formalmente institucionalizada pressupõe relações de autoridade e poder a que não são alheios conflitos de interesses. É um problema “filosófico”, porque toda a educação e toda a formação de educadores remetem para um determinado conceito de ser humano e das suas relações com o mundo. É obvio que essa visão de mundo terá repercussões diretas na concepção da formação.

Desta maneira, toda formação de professores envolve *uma problemática de ordem científica*, pois não se podem alhear do capital de conhecimentos construídos pela investigação científica sobre o aluno, o professor, a profissão docente, a formação profissional, o processo de ensino e aprendizagem e os contextos institucionais e sociais em que ele se processa. É esse capital de conhecimentos que permite uma leitura diferente do real em que os professores operam, dando pontos de apoio e de referência à construção do ato pedagógico e permitindo, também, que eles sejam interrogados à luz dos saberes pessoais gerados pela experiência e pela reflexão sobre ela.

Além disso, a formação de professores, também, envolve *uma problemática epistemológica*, não só porque toda investigação científica a pressupõe, mas também pela influência que as práticas de investigação têm exercido nas práticas de formação. Influências que em certos momentos se tornam recíprocas, originando novas práticas investigativas como a investigação-formação. Assim, é forçoso notar as interdependências que se estabelecem entre paradigmas de investigação – que remetem a determinadas concepções do real e as possibilidades e limites do seu conhecimento -, os métodos de abordagem do real e seus resultados e as concepções de ensino e formação que se poderão construir com base nesses resultados. Porque estes nos fornecem grades de leitura do real que o torna inteligível e, assim, nos conferem o discernimento necessário para uma ação fundamentada.

As conjugações desses pressupostos apresentados pela autora dão origem a alguns princípios orientadores na formação continuada: a) a formação deve permitir um exercício permanente de reflexão autônoma, no que se refere tanto ao equacionamento dos problemas, como às tomadas de decisão requeridas pelo processo pedagógico e à avaliação das suas conseqüências; b) a formação deve basear-se em situações e problemas da realidade profissional, pois ela constitui o ponto de partida e de chegada das questões que se colocam aos formandos e aos seus formadores. Isso significa que o processo deve estar centrado na escola, nas

situações vividas no dia-a-dia, na reflexão e na prática profissional; c) as teorias, as idéias têm um valor explicativo das situações e constituem referenciais verificados ou infirmados pela ação; d) deve desenvolver-se em conformidade com a aquisição ou o aprofundamento de competências profissionais e o desenvolvimento do sujeito; e) deve basear-se num movimento dialético entre teoria e prática que mutuamente se confrontam e questionam, permitindo simultaneamente o avanço do conhecimento e a eficácia da ação; f) o trabalho a ser realizado deverá desenvolver-se em grupo, em torno de projetos comuns, estruturados, permitindo progressivamente a integração de projetos diferenciados.

Para refletir sobre esta questão, tomaremos por base aquilo que Nóvoa (1995) denomina “modelos acadêmicos” e “modelos práticos”. O autor indica ser necessário ultrapassar tal dicotomia, indicando igualmente que os modelos acadêmicos centram-se nas instituições e em conhecimentos “fundamentais”, e os modelos práticos, nas escolas e nos métodos “aplicados”. Ele aponta para a necessária adoção de “modelos profissionais” “baseados em soluções de parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas, com um reforço dos espaços de tutoria e de alternância” (op. Cit., p.26).

Neste sentido, a docência é concebida como profissão. Mas, requer o desvelar de algumas considerações.

1.3. A Docência em Educação Física como Profissão

A denominação do professor como profissional implica na consideração de uma ação docente pautada na reflexão, no ensino e na pesquisa. A reflexão é entendida num

movimento dialético entre os saberes teóricos e os saberes da prática, os quais são ressignificados na mediação da ação-reflexão-ação, como explica Libâneo (2005) na denominação do professor crítico reflexivo em oposição ao professor reflexivo. O ensino constitui-se em um conjunto de operações complexas que transformam o projeto pedagógico da escola em prática real. A pesquisa se torna orientadora aos debates sobre os conhecimentos tratados na prática educativa, podendo tornar-se uma adoção de atitudes que supõe o uso de métodos e produções das ciências como referência para a construção de saberes que possibilitarão construir a tão propalada inovação educativa e a autonomia profissional.

Portanto, o professor como um profissional do ensino é um mediador entre o confronto das manifestações culturais no currículo, capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas e no diálogo com os educandos, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo. Assim sendo, a profissionalização do professor implica, de um lado, a obtenção de um espaço autônomo, um espaço que é seu, onde ele possa transitar com certa liberdade, e de outro, que a sociedade reconheça seu valor e a necessidade de seu trabalho.

No entanto, cabe considerar que a profissão é uma realidade dinâmica e contingente. A profissão docente, calçada em ações coletivas, visa à construção de uma identidade por meio de interações com outros grupos, entidades diferenciadas e setores diversos. Sendo construção social, a profissão é uma realidade social e histórica, produzida pela ação dos atores sociais.

Cada profissão apresenta sua própria caracterização histórica de saberes legitimados institucionalmente pelas estruturas socioeconômica política e cultural. É importante

compreendê-la em nível amplo e específico, aprofundar suas especificidades e historicidade a fim de reconhecer as diferentes tendências de fortalecimento, desaparecimento ou possíveis modificações diante das mudanças contínuas, reveladoras das transformações/rupturas nas passagens da docência de ofício à docência como profissão (TARDIF, 2002).

A profissionalização é um processo de qualificação no qual uma ocupação organizada obtém o direito à exclusividade da execução de um tipo particular de trabalho. É uma questão de poder, de autonomia face à sociedade, ao poder político, à comunidade, aos empregadores; de jurisdição face aos outros grupos profissionais; de poder e autoridade face ao público e às potenciais reflexões ou grupos ocupacionais subordinados. Para os professores, uma nova visão de profissionalização se faz necessária, ao considerar a natureza social e educativa do trabalho. O professor constrói saberes, competências para educar segundo perspectivas de socialização, de favorecer a inclusão pelo saber. (RAMALHO; NUÑEZ E GAUTHIER, 2004).

Ainda, segundo os autores, a profissionalização é entendida como o desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional. É um processo não apenas de racionalização de conhecimentos, mas também de crescimento na perspectiva do desenvolvimento profissional. A profissionalização reúne em si todos os atos ou eventos relacionados direta ou indiretamente para melhorar o desempenho do trabalho profissional. É um processo socializador de construção das características da profissão, fundamentada em valores de cooperação entre os indivíduos e o progresso social. Conseqüentemente, o professor se torna construtor da sua identidade profissional, segundo os contextos específicos de produção dessa identidade.

A profissionalização representa o desenvolvimento sistemático da educação fundamentada na ação e no saber especializado, de maneira que as decisões em relação ao que se aprende, como se ensina e às formas de organização para esses processos, nos contextos de responsabilidades preestabelecidas, devem considerar: a) a dimensão ética e estética; b) os avanços dos conhecimentos; c) os diversos contextos e características culturais.

Cabe, ainda, considerar que a profissionalização tem dois aspectos: um interno, que constitui a *profissionalidade*, e outro externo, que é o *profissionalismo*. Através da *profissionalidade* o professor adquire os conhecimentos necessários ao desempenho de suas atividades docentes, adquire os saberes próprios de sua profissão, que é o ato de ensinar. São os saberes próprios da Educação Física e também os saberes pedagógicos. De posse desses saberes, na sua prática, ele vai construindo as competências para atuar como profissional. O *profissionalismo* é um processo político que requer trabalho num espaço público para mostrar que a atividade docente exige um preparo específico que não se resume ao domínio da matéria, ainda que necessário, mas não suficiente. O duplo aspecto da profissionalização, interno (profissionalidade) e externo (profissionalismo), é um processo dialético de construção de uma identidade social.

O processo de construção da identidade profissional do professor de Educação Física é um processo social e histórico dado pela ação do grupo que deseja a profissionalização, assim como pelo contexto que oferece as condições necessárias a esse processo. É certo que os professores, como parte de sua profissionalização, devem lutar por essas condições, que não serão dadas de forma espontânea ou impostas fora das contradições e dos diferentes interesses e relações de saber. Em virtude disso, a prática do professor profissional é uma prática socialmente complexa, ou seja, é uma atitude “construída — reconstruída” na experiência, sob novas teorizações, que lhe permitam trabalhar a diversidade das situações do dia-a-dia com

fundamentos teóricos conscientes, que levem à releitura, quando necessária, de seu agir profissional, numa atitude crítica e sistematizada na busca de validar no coletivo os saberes que emergem das práticas.

É no contexto social onde se organizam, re-significam e constróem os sentidos da prática profissional. A formação do professor é fundamentada na idéia de mudança pedagógica, em torno de situações-problemas gerais da prática profissional, projetos e disciplinas que exigem trabalho de reflexão crítica da prática e sobre a prática, de pesquisa na sala de aula, desde um trabalho coletivo até uma progressiva autonomia, sempre como uma espiral dialética, pois o domínio de determinadas competências são o ponto de partida para a construção de outras, que fazem do professor um profissional da educação.

Contudo, o que entendemos por competência da ação docente? A competência se apresenta como eixo da ação profissional docente. Sendo assim, o conceito de competência emerge como uma categoria básica, que procura unir operativamente teoria e prática, ao assumir que toda teoria tem implicações práticas e toda prática tem consigo uma teoria, que a sustenta e por sua vez, se faz necessário conhecê-la para fundamentar as ações profissionais.

Com base em Perrenoud (2001) o termo competência é entendido como a capacidade manifestada na ação, para fazer com saber, com consciência, responsabilidade, ética, que possibilita resolver com eficácia e eficiência situações-problemas da profissão. A competência envolve saberes, habilidades, atitudes, valores, responsabilidades pelos resultados, orientada por uma ética compartilhada. Ser competente significa mobilizar todos os recursos disponíveis, em sinergia, para o trabalho profissional com êxito.

Construir o sentido do conceito de competência requer apoio em diferentes referências para poder compreender suas diversas facetas: histórica, ideológica, econômica,

social; assim como seu papel nos processos formativos, a fim de não ficar fechado não só nas demandas do mercado, como também do sentido do senso comum.

Enquanto profissionais, os professores são considerados práticos reflexivos críticos que produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas próprias práticas, de objetivá-las e partilhá-lhas, de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações susceptíveis de aumentar sua eficácia. A prática profissional não é vista, assim, como um simples campo de aplicação de teorias elaboradas fora dela.

A competência é um saber prático contextualizado a situações de resolução de problemas. Perrenoud (2001,P.7) caracteriza a competência “como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Afirmar que, para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos. O próprio Perrenoud (2001, p. 13) define que: Competente é aquele que julga, avalia e pondera; acha a solução e decide, depois de examinar e discutir determinada situação, de forma conveniente e adequada.

A competência é mostrada em um contexto real e, por isso é a ordem do saber mobilizar no contexto da ação que se situa numa variação de estado que vai do simples ao complexo. Assim, a postura profissional competente exige o saber sobre o como e o porquê foi feito, pois a competência requer uma ação intencional a qual sempre está em processo de atualização/construção, não sendo possível se afirmar que uma pessoa atingiu o nível máximo do pensamento crítico.

A competência não é uma ação que pode ser definida como uma atuação, mas sim um potencial de intervenção que pode se manifestar no contexto real. O agir competente leva a interação com os outros, como processo comunicativo e social.

A formação de competências é um processo complexo, que implica relações diversas entre os diferentes níveis do conhecimento, dos saberes, esquemas de ação, elementos afetivos, motores, do contexto, etc. Dessa forma, é imprescindível que sejam reconhecidas as relações dialéticas entre o grau de domínio do conteúdo, as características do conhecimento e as situações que exigem formas específicas de trabalho com esse conhecimento. (RAMALHO; NUNES; GAUTHIER, 2004, P.80 81).

De acordo com os autores, as competências, em geral, desenvolvem-se desde a formação inicial para a vida profissional, na forma de uma espiral ascendente; atualizam-se por etapas, à luz de processos formativos que dialogam com o objeto da profissão e, portanto, servem de base ao desenvolvimento profissional; evoluem em graus de desenvolvimento crescente e diferenciado; são “pilotadas” por diferentes recursos que são mobilizados conjuntamente saberes, experiências habilidades, atitudes, entre outras. “Dessa forma estará sendo concebida a autonomia intelectual do professor, necessária para o redimensionamento da sua prática, para a luta e a resistência em defesa da qualidade e do respeito a seu exercício profissional.” (MELO, 1999, P.48-49).

De acordo com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) a atualização das competências profissionais dos saberes profissionais são exigências de uma nova ótica do desenvolvimento profissional do professor, como uma especificidade da educação permanente. Isso exige uma nova compreensão dos processos de aprendizagem dos professores como processo de reflexão crítica e espaços de construção e transformação, e não só como meros processos adaptativos como consequência das políticas educacionais e exigências que emergem, por vezes, de outros contextos alheios aos contextos próprios da formação e exercício da profissão.

Nesta mesma perspectiva Pimenta (1999) mostra que a identidade do professor é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados

sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. “Práticas que resistem a inovações porque estão cheias de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias”. (P.19).

Dessa forma resgata a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de auto-formação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim seus saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva vem-se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares.

Portanto, somos responsáveis pela produção de nossa identidade profissional, e conseqüentemente, o nosso trabalho resulta na produção de conhecimento. A fim de que possamos melhorar o exercício da docência e, como conseqüência, proporcionar a melhoria na qualidade da educação escolarizada, devemos estar orientados por propósitos e objetivos desejáveis, éticos e lógicos. Então, quais os conhecimentos necessários para uma atuação qualitativa do professor como profissional de Educação Física?

Palma e.al. (2007) afirmam que o exercício da profissionalização com profissionalidade implica em um desenvolvimento complexo da profissão e necessita que: as práticas docentes sejam ancoradas nos fundamentos da teoria e pesquisa educativa; a busca pela autonomia seja constante; a generalização das responsabilidades docentes. Por esta razão tornar-se um profissional da docência é um processo sócio-histórico que se dá num movimento de interações.

Ao considerarmos a docência em Educação Física como profissão, consideramos, também, que este profissional desenvolve um trabalho no espaço da educação

escolarizada – a escola. Como afirmamos, anteriormente, o trabalho pedagógico do professor de Educação Física é sustentado por dois pilares: o currículo e o processo educativo. Ambos permeados por um viés político, porque educar é um ato político.

Na busca de elucidações sobre tal problemática organizamos os capítulos seguintes sobre a Educação Física na escola e suas implicações curriculares, no qual destacamos o contexto educativo e o conhecimento referente à Educação Física. Posteriormente, damos continuidade apresentando as discussões sobre a relação pedagógica.

CAPÍTULO II: A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: IMPLICAÇÕES CURRICULARES

A escola é o campo de atuação profissional do professor de Educação Física, portanto, este local deve ser desvelado e compreendido para tornar-se um terreno fértil de produções e mediações significativas. Para tal, convém a elucidação de algumas problemáticas: Qual o significado social da escola?

A escola é um dos lugares consagrados à formação do indivíduo e à sua integração numa sociedade de iguais. É graças a ela que o indivíduo pode transcender seus laços familiares, étnicos ou consuetudinários e criar um sentimento de pertença a uma identidade mais abrangente: a nação, a república. (Semprini, 1999). A escola é uma das instituições responsáveis pela socialização do patrimônio cultural, ou seja, responsável pela formação e mediação simbólica que se dá nas interações humanas. A cultura é compreendida como conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificativa.

Sendo a cultura o conteúdo substancial da educação, qual o entendimento de cultura subjacente no espaço escolar? Quais as relações de poder que são estabelecidas na prática educativa? Na realidade da educação escolarizada, como uma cultura se torna hegemônica? Procuramos apresentar neste capítulo uma discussão com a literatura visitada sobre todos estes conceitos.

2.1. Cultura e Educação

Em primeiro lugar, é notório que as culturas não criam sociedades; mas são as sociedades que criam as culturas. Isso revela que as relações constitutivas da vida em sociedade são de heterogeneidade, marcadas pelo poder. Esse é um campo de tensão que revela o processo da sociedade capitalista: a homogeneização, a contradição, o conflito. É nesse campo que a cultura ocidental busca fazer do outro o igual, mantendo um nível de ordem instituinte na sociedade, que é reproduzido na educação escolarizada.

Por outro lado, o conceito de cultura não deve ser confundido com o de ideologia, o qual se originou em função de indagações muito diferentes daquela que formou o conceito de cultura. Indagava-se sobre a importância das idéias na preservação de uma ordem social injusta e como, ao contrário, elas podiam servir de instrumentos na transformação consciente da sociedade em direção a uma ordem justa. A principal diferença está em que a problemática da ideologia é, desde o começo, essencialmente política, e a utilização do seu conceito implica uma separação bastante radical entre realidade social e universo simbólico.

A fim de se obter alguma clareza no estudo da educação escolarizada torna-se necessário reconhecer e estabelecer as diferenças e abordagens que aparecem com nitidez quando se analisam e comparam os conceitos de cultura e ideologia. Ambas as noções devem ser permeadas pela realidade social. Os termos ideologia e cultura são conceitos que tem uma história longa e complicada. Tanto um tema quanto outro são inesgotáveis, por isso, tentarei delimitar brevemente alguns pressupostos que poderão nortear a análise ideológica e cultural no campo escolar.

Baseamo-nos na teoria de Thompson (1995) para analisar o conceito de ideologia, pois o autor enfoca esse conceito numa série de problemas que se referem às inter-

relações entre sentido, significado e poder. De uma maneira ampla, ideologia é o sentido a serviço do poder, podendo estabelecer e sustentar relações de poder que são sistematicamente assimétricas. No campo educacional, será que o sentido construído e usado pelas formas simbólicas serve para manter relações de poder sistematicamente assimétricas?

A análise da ideologia pode ser vista como uma parte integrante de um interesse mais geral ligado às características da ação e da interação, às formas de poder e de dominação, à natureza da estrutura social, à reprodução e à mudança social, às qualidades das formas simbólicas e a seus papéis na vida social do âmbito escolar. O conceito de ideologia é tomado separadamente da procura por valores coletivamente compartilhados, redirecionado para o estudo das maneiras complexas como o sentido é mobilizado para a manutenção de relações de dominação. Portanto, é necessário analisar em que medida as formas simbólicas servem para estabelecer e sustentar relações de dominação no contexto escolar, o qual é organizado de forma complexa e implica desigualdades e assimetrias de poder entre homens e mulheres, entre negros e brancos, entre aqueles que têm riqueza e propriedade e aqueles sem riqueza e propriedade.

Assim sendo, é fundamental que os pesquisadores críticos de ação saibam que não existem valores neutros nas formas de ver o mundo. Como entender as diversidades, as dimensões ocultas, os mundos vividos dos silenciados e a rica textura da educação? Uma das primeiras formas é como a ideologia os cega para dimensões específicas do mundo vivo das escolas. Nenhum aspecto da educação é particularmente inocente; nenhum pensamento, teoria ou pedagogias são completamente autônomos. Idéias, perspectivas, orientações de pesquisa e ações que vêm de fora são sempre conectadas ao poder e aos interesses de valores. É extremamente difícil entender as forças ideológicas, seus efeitos educacionais e suas influências em todos os pesquisadores (GIROUX, 1997); (KINCHELOE, 1997).

O conceito de ideologia é, claramente, um instrumento para analisar aspectos políticos da nossa própria sociedade, num momento histórico determinado. Ele constitui um

instrumento de análise referente a modos específicos de dominação e a modos específicos de produção de conhecimentos que são próprios da sociedade capitalista. Por isso mesmo, não pode ser confundido com o conceito de cultura nem substituí-lo. É ideologia aquilo que diz respeito à formulação de projetos hegemônicos, isto é, propostas políticas de transformação ou manutenção da ordem social no sentido de assegurar a dominação de uma cultura sobre outras. (DURHAM, 1984).

A análise da ideologia está primeiramente interessada com as maneiras como as formas simbólicas se entrecruzam com relações de poder. Como seu sentido é mobilizado no trabalho pedagógico e serve, por isso, para reforçar pessoas e grupos que ocupam posição de poder. “Estudar ideologia é estudar as maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação.” (THOMPSON, 1995, P.76). Fenômenos ideológicos são fenômenos simbólicos significativos desde que eles sirvam, em circunstâncias sócio-históricas específicas para sustentar relações de dominação. Isto deve ser analisado em circunstâncias particulares no contexto escolar.

Esta concepção de ideologia enfatiza que relações de classe são apenas uma forma de dominação e exploração, assim sendo, a análise é ampliada para as relações entre os sexos, entre os grupos étnicos, entre os indivíduos e o estado, entre o estado-nação e os blocos de estado-nação. Ao estudar a ideologia, podemos nos interessar pelas maneiras como o sentido mantém relações de dominação de classe, mas devemos, também, interessar-nos por outros tipos de dominação, tais como as relações sociais estruturadas.

O conceito de ideologia é tido, em termos das maneiras, como o sentido mobilizado pelas formas simbólicas serve para estabelecer e sustentar relações de dominação: estabelecer, querendo significar que o sentido pode criar ativamente e instituir relações de dominação; sustentar, querendo significar que o sentido pode servir para manter e reproduzir

relações de dominação através de um contínuo processo de produção e recepção de formas simbólicas. (THOMPSON, 1995, P.79).

A formação simbólica é a capacidade humana de transformar a realidade, atribuindo-lhe sentidos/significados que somente a humanidade percebe. A capacidade de simbolização é ilimitada. As formas simbólicas estão inseridas em contextos e processos socialmente estruturados, portanto, existem diferenciações sistemáticas em termos da distribuição ou do acesso a recursos de vários tipos.

A escola é um contexto socialmente estruturado e as pessoas situadas nela têm, em virtude de sua localização, diferentes quantidades e diferentes graus de acesso a recursos disponíveis. A localização social das pessoas e as qualificações associadas a essas posições na escola fornecem a esses indivíduos diferentes graus de poder, entendido nesse nível como uma capacidade conferida a eles socialmente ou institucionalmente, que dá poder a alguns indivíduos para tomar decisões, conseguir seus objetivos e realizar seus interesses. Em virtude disso, a educação escolarizada acontece mediante relações assimétricas de poder, estabelecendo e sustentando relações de dominação (COSTA, 2000).

Thompson (1995) apresenta cinco modos gerais através dos quais a ideologia pode operar, não sendo as únicas, mas dando condições para que possamos analisar cuidadosamente as maneiras como as formas simbólicas se entrecruzam com relações de dominação no contexto escolar, são elas: a) legitimação; b) dissimulação; c) unificação; d) fragmentação; e) reificação.

a) Legitimação: Podemos partir do questionamento sobre o que faz com que certos conhecimentos sejam representados como componentes curriculares na educação e outros não? Relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas pelo fato de serem representadas como legítimas. Para isso, usa de estratégias típicas como a *racionalização*, através da qual o produtor de uma forma simbólica constrói uma cadeia de raciocínio que procura

justificar um conjunto de relações e persuadir uma audiência de que isso é digno de apoio; a *universalização* usada através de acordos institucionais que servem aos interesses de alguns indivíduos e são apresentados como servindo aos interesses de todos e esses acordos são vistos como estando abertos, em princípio, a qualquer um que tenha a habilidade e a tendência de ser neles bem sucedido; e a *narrativização*, essas exigências estão inseridas em histórias que contam o passado e tratam o presente como parte de uma tradição eterna e aceitável.

b) Dissimulação: relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas pelo fato de serem ocultadas, negadas ou obscurecidas.

c) Unificação: formas simbólicas são adaptadas a um referencial padrão, que é proposto como um fundamento partilhado e aceitável de troca simbólica. Os grupos sociais que formam o contexto escolar são mantidos agrupados, em parte, por um processo contínuo de unificação simbólica, através do qual uma identidade coletiva é criada e continuamente reafirmada. Ao unir indivíduos de uma maneira que suprima as diferenças e divisões, a simbolização da unidade pode servir, em circunstâncias particulares para estabelecer e sustentar relações de dominação.

d) Fragmentação: relações de dominação podem ser mantidas segmentando aqueles indivíduos e grupos que possam ser capazes de se transformar num desafio real aos grupos dominantes.

e) Reificação: envolve a eliminação ou ofuscação do caráter sócio-histórico dos fenômenos. Costumes, tradições e instituições que parecem prolongar-se indefinidamente em direção ao passado, de tal forma que todo traço sobre sua origem fica perdido e todo questionamento sobre sua finalidade é inimaginável, adquirem, então, uma rigidez que não pode ser facilmente quebrada. Eles se cristalizam na vida social, e seu caráter aparentemente a-histórico é reafirmado através de formas simbólicas que, na sua construção, como também na sua pura repetição, eternalizam o contingente, como é o caso das Festas Juninas escolares.

Através da identificação desses vários modos de operação da ideologia e de algumas estratégias típicas de construção simbólica podemos encontrar subsídios para examinar como essas formas simbólicas operam no contexto escolar. Por outro lado, é fundamental analisarmos o conceito de cultura.

Partimos da abordagem interpretativa de Geertz (1989) sobre o estudo da cultura. O autor descreve seu conceito de cultura como “*semiótico*”, pois suas preocupações fundamentais estão nas questões de significado, de simbolismo e de interpretação.

Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície. (P.04).

Neste estudo, compreendemos a cultura como o conjunto de todas as construções simbólicas realizadas e mediadas pelos seres humanos que determinam a forma da sociedade. Incluem-se os conhecimentos, os tipos de relação social, o processo de produção, as formas de organização política, os conflitos, a guerra, os ritos, a religião, as crenças compartilhadas, os costumes, a arte, etc.

A idéia fundamental é a de que a vida social é ordenada através de símbolos, organizados em sistemas. Nessa concepção, o que caracteriza a natureza humana é justamente o grau de ausência de orientações intrínsecas, geneticamente programadas, na modelagem do comportamento. É por isso que toda ação humana fica condicionada à constituição de orientações extrínsecas, construídas socialmente através de símbolos. O componente simbólico da ação humana, mais que parte integrante, é elemento constitutivo da vida social (CHAUÍ, 1980).

O mapeamento simbólico é essencial não apenas à elaboração do conhecimento, mas à organização e expressão dos sentimentos e paixões. Desse ponto de vista, o

componente simbólico da ação humana, mais que parte integrante, é elemento constitutivo da vida social. A dimensão simbólica constitutiva da ação humana pode ser verbalizada no discurso, cristalizada no mito, no rito, no dogma ou incorporada aos objetos, aos gestos, à postura corporal, e está sempre presente em qualquer prática social. (DURHAM, 1984, P.73).

Esses sistemas simbólicos fazem parte da cultura na medida em que são constantemente utilizados como instrumento de ordenação da conduta coletiva, isto é, absorvidos e recriados nas práticas sociais. Durham define esses sistemas simbólicos como modelos na dupla acepção do termo: de um lado representações da realidade social e de outro, orientações para a ação (modelos para o comportamento social). Refere-se ao conceito de cultura como processo de sua contínua produção, utilização e transformação na prática coletiva. Segundo a autora, para os antropólogos a cultura tem certo caráter lúdico, como se os homens, tendo desenvolvido sua capacidade simbólica em função de e para sua prática social, brincassem com ela na elaboração de estruturas infinitamente complicadas e, por isso, aparentemente, esteticamente satisfatórias.

A cultura não é apenas formação simbólica. É, também, mediação e é através dessa mediação que se faz política. A cultura como universo simbólico e como princípio de mediação permite uma ciência compreensiva, pois ela é tudo o que medeia a relação de dois sujeitos, sendo capaz de criar pontes entre os sujeitos, formando o diálogo e, por isso, pode ir além das discussões políticas.

Portanto, é a troca de significados que transcende as relações. No entanto, no campo educacional, a realidade é refletida pelo capitalismo, que rompe com os valores de reciprocidade (dar e receber em condições equilibradas). Existe, em quase todo campo educacional, uma hierarquização de culturas, inclusive na Educação Física (o esporte). Então, como lidamos com as diferenças e superamos a hierarquização de culturas?

A hierarquização de culturas só existe devido à sociedade que mantém “as relações de poder”. Nesse sentido, é preciso homogeneizar para controlar. Em contraposição ao

capitalismo, numa sociedade justa, existe uma hierarquia, mas não uma desigualdade. O princípio que gera as relações humanas é a diferença, pois é ela que proporciona a condição de igualdade. Por essa razão, a educação deve procurar resgatar a experiência vivida, pois é a vivência que passa por todo o processo de história e significância. (GUSMÃO, 2000).

A nossa sociedade e a escola que lhe é própria não desenvolvem mecanismos democráticos, perante as diversidades social e cultural. A escola não consegue responder à lógica das relações que estão sendo vividas. Também, não responde à identidade, pois não reconhece as diferenças dos sujeitos portadores de identidade. O desafio da escola é como não eleger uma lógica única e, sim, construir um diálogo entre a lógica das diferentes sociedades.

De acordo com Gusmão (1997), na relação entre antropologia e educação abre-se um espaço para debate, reflexão e intervenção, que acolhe desde o contexto cultural da aprendizagem, os efeitos sobre a diferença cultural, racial, étnica e de gênero, até os sucessos e insucessos do sistema escolar em face de uma ordem social em mudança. Nesse processo estão em jogo as singularidades, as particularidades das sociedades humanas e sua complexidade através dos tempos e, em particular, num mundo que se globaliza.

Para tal, cabe perguntarmos: Quando é que as diferenças importam? Quando ela se torna um problema, quando a diferença incomoda a reprodução da classe dominante. É por isso que a escola gera a igualdade, nega e não vê a diversidade. No campo ideológico, a diferença é um problema, portanto é manipulada pelos poderes hegemônicos. As políticas aplicadas se baseiam numa racionalidade instrumental que nega a alteridade e, sendo assim, nega a diferença do outro. O trânsito das diferenças é um enriquecimento para a condição humana. O problema é a diferença do outro porque o universalismo hegemônico necessita igualar em detrimento de uma compreensão de conhecer o outro. Somente admitindo a diferença que se pode dar condições de igualdade. (GUSMÃO, 2004).

No campo vivido da realidade escolar é comum a existência real e concreta de diferentes grupos humanos. Uma existência que mostra o mundo cultural marcado por uma luta de interesses, com tudo o que ela implica: a dominação, a espoliação, entre outras coisas. Para Lara (1990), os caminhos da produção cultural de um povo foram, muitas vezes, obstruídos, “enquanto memória negada ou recalcada, enquanto memória distorcida ou mesmo completamente deturpada por aqueles que têm a força para se impor. A história cultural de um povo, na maioria dos casos, fica sendo a história das dimensões hegemônicas dessa cultura” (P.104).

Por esta razão podemos afirmar que a educação é influenciada por uma concepção positivista, na qual está subjacente o paradigma do equilíbrio. Desse modo, a ação educativa é meramente discutida a partir de realidades micro e generalizantes, tendo por base uma concepção humanista e um pressuposto ideológico de viés liberal, de tolerância à diversidade.

Para buscar subsídios de superação desse quadro, é fundamental compreendermos o conceito de alteridade, que pode ser entendido como: as relações entre o eu, o outro e o nós. Relações essas que constroem a cultura e a sociedade. Nesse pressuposto, o importante é a reflexão, que visa compreender o outro. Portanto, a alteridade é a aventura de se colocar no lugar do outro, de ver como o outro vê, de compreender um conhecimento que não é nosso. Tal compreensão contrapõe o conceito de alienidade que é: saber do outro, mas nunca chegar perto dele. Essa concepção coisifica o outro, gerando o estranhamento.

Compreende-se, então, que o mundo da cultura e seu movimento, como parte da história de um povo, de uma tradição e herança, ao ser confrontado com outros universos, pressupõe interesses diversos postos numa relação de alteridade (o eu e o outro em relação) mais que de diversidade (o eu e o outro). Resultam, daí, processos de manipulação da realidade, segundo diferentes formas de percepção e conhecimento. A experiência de contato entre povos diferentes e culturas diversas coloca em questão um espaço de encontro, confronto e de conflito, marcado pelo diverso, pelo diferente. Esta tensão é essencial à constituição e ao desenvolvimento da antropologia como ciência e como prática. (GUSMÃO, 1997, P.14).

A pesquisa educacional não pode impor a reflexão teórica sobre a reflexão local, assim como não convém intervir na realidade sem compreendê-la. É necessário compreender a realidade e depois intervir. Ir do particular e específico para o geral e universal. “A ciência como conhecimento é movimento que se constrói, define-se e redefine-se vinculada ao contexto histórico que a origina.” (GUSMÃO, 1997,P.08).

É por essa razão que processo ensino e aprendizagem se torna tão complexo. Tal processo é visto apenas como produto quantificado do que se aprendeu. Por isso, as relações educacionais são, na maioria das vezes, relações de alienidade, que visam à homogeneização imposta pela sociedade capitalista. A educação, nessa forma primeira, é uma modalidade de ajustamento psicossocial que resulta numa forma de controle social, com base na organização social e no horizonte cultural partilhado por um grupo. Cabe considerar que a cultura é, aí, entendida como técnica social de manipulação da consciência, da vontade e da ação dos indivíduos, com a finalidade de modelar as personalidades humanas dos membros do grupo social.

A dominação política e historicamente determinada nas relações entre diferentes grupos e, principalmente, na história do mundo ocidental, revela o colonialismo como negador da diversidade humana. Centrado num modelo cultural único e na necessidade de colocar sob controle o diferente, a sociedade ocidental constrói uma prática pedagógica também única e centralizadora. O movimento deste mundo, do qual fazemos parte, caminha da diversidade para a homogeneidade.

No processo inverso ao da homogeneização, proposta pelo campo político das relações entre povos e culturas distintas, renasce a diferença, celebra-se a alteridade. A realidade vivida implica um fazer e refazer constantes, via processos culturais que, no dizer de Lara (1990) produzem e veiculam projetos de vida humana, com propostas tidas como válidas e como tais

transmitidas. Daí que o processo de ver-se e ver aos outros, só pode ocorrer em contextos históricos concretos em termos do conhecimento que se constrói com a vida sendo vivida.

A compreensão das diversas sociedades humanas, em seus próprios termos, através de questionamentos dos valores e das convicções de nossa sociedade permite o conhecimento através da crítica ao etnocentrismo, à intolerância e a negação da diferença. Segundo Gusmão (1997) a superação do etnocentrismo, a apreensão do diverso para compreendê-lo em relação, significa relativizar o próprio pensamento para construir um conhecimento que é outro, alargado. A realidade como realidade vivida e experimentada pela compreensão de outras sociedades e da própria cultura. Nesse movimento de tensão e compreensão reside a natureza do diálogo. O diálogo revela como ponto comum a cultura, entendida como instrumento necessário para o homem e a mulher viverem a vida, distinguir os mundos da natureza e da cultura e, ainda, como lugar a partir do qual a pessoa constrói um saber que envolve processos de socialização e aprendizagem.

A *socialização* é formada pela aprendizagem que se faz de modo pragmático no seio da família, da vizinhança e do grupo dentro do qual se nasce e que tem uma teoria do por que da vida ser como é e qual o destino final dessa vida. A *sociabilização* é a aprendizagem do que é importante para a continuidade histórica do grupo e consiste numa explicação de mundo por categorias geradas nas interações entre sujeitos diversos, constituindo o saber local e a sociedade estabelecida.

O professor só reconhece o diálogo quando reconhece sua própria história. A realidade humana é fruto do contato físico e isso é o que permite compreender a pluralidade, gerando tensões e conflitos e, também, atitudes de rejeição. Por outro lado, educação significa diálogo; envolve o imaginário social e individual na aprendizagem. É um processo de conflito e é o conflito que potencializa a aprendizagem. Você tem que emergir da sua cultura, mas ainda molhado dela e olhar a cultura do outro, mas você nunca sai seco.

Assim sendo, o tratamento qualitativo da sociedade tem por base o paradigma do conflito. O campo educacional é compreendido, tendo uma visão crítica da realidade do significado, que é discutido e interpretado. A base se solidifica na identidade coletiva mediada pelo político e pelo conflito em que as novas sociabilidades formam a diversidade. (Gusmão, 2000). A diversidade é um fenômeno de natureza diversa e a diferença é constituída por propriedades e qualidades. Ambas produzidas socialmente através de um sentido simbólico e histórico. A diversidade é um movimento que uniformiza, e a diferença singulariza.

A escola pode ser uma reprodutora da desigualdade como pode ser uma crítica desta situação sendo capaz de mostrar exatamente o sentido mais profundo de tudo isso, colocando-se a serviço da emancipação humana e não a serviço da dominação. Pergunta-se: quais as possibilidades de uma educação transformadora diante da diversidade social? E, ainda, em que perspectiva curricular o professor como profissional de Educação Física poderá trabalhar as diferenças culturais?

A presente problemática nos mostra que o trabalho pedagógico do professor de Educação Física implica, de um lado em sua autonomia profissional e, de outro, na elucidação das teorias curriculares da Educação e da Educação Física.

2.2. Teorias Curriculares na Educação e na Educação Física

O que é uma teoria do currículo? “A teoria é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que – cronologicamente, ontologicamente - a precede. O

currículo seria um objeto que precederia a teoria, a qual só entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo, explicá-lo.” (SILVA, 2005, P.11).

O autor explica que nas teorias do currículo a pergunta “o quê deve ser ensinado?” nunca está separada de uma outra importante pergunta: “o que eles ou elas devem ser?” Afinal um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses modelos de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo.

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricável, central e vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade. Portanto, o currículo, além de uma questão de conhecimento é também uma questão de identidade.

O autor esclarece, ainda, que as teorias do currículo estão no centro de um território contestado. É precisamente a questão de poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: teorias neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder.

As teorias tradicionais acabam por se centrar em questões técnicas, por terem definido os conhecimentos e saberes dominantes. Têm o conhecimento (inquestionável) a ser

transmitido, por isso se preocupam sobre qual a melhor forma de transmiti-lo e com as questões de organização. As teorias críticas e pós-críticas tem como questão central o porquê? Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? As teorias críticas e pós-críticas estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder.

O que vamos produzir no currículo entendido como prática cultural? Os significados e os sentidos dominantes, as representações que os grupos dominantes fazem de si e dos outros, as identidades hegemônicas? Vamos fazer do currículo um campo fechado, impermeável à produção de significados e de identidades alternativas? Vamos enunciar as diferenças? Será o nosso papel o de conter a produtividade das práticas de significação que formam o currículo? Ou vamos fazer do currículo o campo aberto que ele é, um campo de disseminação de sentido, um campo de polissemia, de produção de identidades voltadas para o questionamento e para a crítica? Evidentemente, como alerta Silva (2002), a resposta é uma decisão moral, ética, política de cada um de nós. Temos de saber, entretanto, que o resultado do jogo depende dessa decisão, da decisão de tormarmos partido. O currículo é, sempre e desde já, um empreendimento ético, um empreendimento político.

Nas Teorias Tradicionais, o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. Dentro desta concepção, Neira e Nunes (2006) relacionam o currículo ginástico, o qual tinha por vincular-se à formação de uma geração capaz de suportar o trabalho extenuante exigido pelo processo crescente de industrialização e de obediência.

A Educação Física influenciada pelo escolavovismo passa a ser um meio de educação, advogando em prol da educação pelo movimento como única forma capaz de promover a chamada educação integral.

Todo o campo pedagógico sofre influências do modelo curricular proposto por Tyler, que dominaria o campo do currículo nos Estados Unidos e no Brasil pelas décadas de 1920 a 1960. Nesta perspectiva o conceito central é “desenvolvimento curricular”, o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, a uma questão técnica, um conceito que iria dominar a literatura estadunidense sobre currículo até os anos 80.

O currículo da Educação Física que, neste momento, configurava definitivamente entre as disciplinas escolares, sofreu fortes influências. Argumentava-se a favor da inserção dos jogos no currículo, dado que a nova época requeria homens de iniciativa, vivos e criteriosos. Para tanto, seria necessário empregar tipos de atividades que desenvolvessem essas qualidades, obtidas, segundo sua visão, através dos esportes. A objetividade contida nos esportes mostrava-se coerente com as novas necessidades, para tal, entre em cena o currículo esportivo.

A educação psicomotora ou psicomotricidade surge na década de 1970. O currículo da psicomotricidade proposto pelo francês Jean Le Boulch, mostrava-se mais preocupado com o desenvolvimento da criança, com o ato de aprender, com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores, buscando garantir a formação integral dos alunos, influenciados pela psicologia. Denominado de “currículo globalizante”, configurou-se de duas maneiras: primeiro sob uma concepção de base empirista, baseado na execução de exercícios e tarefas motoras propostas pelo professor. Segundo, sob as concepções construtivistas da aprendizagem, revestiu-se de atividades lúdicas.

A década de 1980 é consolidada pelo “currículo motor”, buscando fundamentar-se nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. A perspectiva desenvolvimentista do currículo da Educação Física constituiu-se em uma tentativa de caracterizar a progressão normal do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social na aprendizagem motora e, em função dessas características, sugerir aspectos relevantes para o desenho curricular.

Mais recentemente, em atendimento às atuais concepções de “autonomia” e “cuidado individual com a saúde”, configura-se o “currículo saudável”, tendo por objetivos: informar, mudar atitudes e promover a prática sistemática de exercícios com a finalidade de favorecer um estilo de vida ativo.

Conforme Silva (2005) nos Estados Unidos, o movimento que invadiu a teorização sobre o currículo foi chamado “movimento de reconceptualização”. Da mesma forma a literatura inglesa denominou a intervenção iniciada pela “Nova Sociologia da Educação”. No Brasil, merece destaque a obra de Paulo Freire, enquanto os franceses destacam os papéis fundamentais de Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet. Essa construção teórica sobre o currículo, responsável por uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais, foi denominada “teorias críticas”.

As teorias críticas começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. Desconfiam do “*status quo*”, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. Já as teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para elas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz.

Althusser op. cit. Silva (2005) fez uma importante conexão entre educação e ideologia que seria central às subseqüentes teorizações críticas da educação e do currículo baseadas na análise marxista da sociedade. Segundo Althusser, a escola constitui-se num aparelho ideológico central porque atinge praticamente toda a população por um período prolongado de tempo. Desta maneira, a escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de uma forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes, seja de uma forma mais

indireta, através de disciplinas mais técnicas. Além disso a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar. É, pois, através de uma correspondência entre as relações sociais da escola e as relações sociais do local de trabalho que a educação contribui para a reprodução das relações sociais de produção da sociedade capitalista.

Para Bourdieu e Passeron (1975) o domínio simbólico, que é o domínio por excelência da cultura, da significação, atua através de um ardiloso mecanismo. Ele adquire sua força precisamente ao definir a cultura dominante como sendo a cultura. Os valores, os hábitos e costumes, os comportamentos da classe dominante são aqueles que são considerados como constituindo a cultura. Os valores e hábitos de outras classes podem ser qualquer coisa, mas não são a cultura. A eficácia dessa definição de cultura como sendo a cultura depende de uma importante operação, ou seja, a ocultação. Há, portanto, dois processos em funcionamento: de um lado a imposição e, de outro, a ocultação de que se trata de uma imposição, que aparece, então, como natural.

A escola e a educação entram nesse processo por um mecanismo que acaba por funcionar como um mecanismo de exclusão. O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. O resultado é que as crianças e jovens da classe dominante são bem-sucedidas na escola, o que lhes permite o acesso aos graus superiores do sistema educacional. As crianças e jovens das classes dominadas, em troca, só podem encarar o fracasso, ficando pelo caminho. Completa-se o ciclo de reprodução cultural.

Na análise de Apple (1982), a preocupação é com as formas pelas quais certos conhecimentos são considerados como legítimos, em detrimento de outros, vistos como ilegítimos. Na perspectiva política postulada por Apple, a questão importante é “por que”. Por

que esse conhecimento é considerado importante e não outros? Trata-se do conhecimento de quem? Quais interesses guiaram a seleção desse conhecimento particular? Quais são as relações de poder envolvidas no processo de seleção que resultou nesse currículo particular? Apple concede um papel importante à escola como produtora de conhecimento, sobretudo daquilo que ele chama de conhecimento técnico. O conhecimento técnico relaciona-se diretamente com a estrutura e o funcionamento da sociedade capitalista, uma vez que se trata de conhecimento relevante para a economia e a produção.

A partir das contribuições de Apple, (Neira e Nunes, 2006) fazem uma reflexão sobre os currículos postulados para a Educação Física baseado no currículo tradicional. Qual o sentido de tal domínio? Entendemos que uma parcela da sociedade, a classe dominante, exalta tanto os valores intrínsecos ao cientificismo e individualismo da estruturação do currículo psicomotor e desenvolvimentista quanto os valores de autonomia, eficácia, competitividade e concorrência implícitos no currículo esportivo. E, ainda, pode-se dizer que o currículo saudável, na atualidade, é reforçado por um intenso discurso (também hegemônico) que responsabiliza cada cidadão, individualmente, pelo cuidado com sua saúde. Essa perspectiva transmite tais valores àquelas pessoas sem os recursos necessários de enquadrar-se nos paradigmas de um povo saudável. De forma tão intensa quanto o currículo esportivo, a mídia reforça, pelos mais diversos veículos, a idéia da conquista da saúde ao alcance de todos. Assim, o currículo da Educação Física configura-se como agente da hegemonia ideológica neoliberal.

Para Giroux op.cit. Silva (2005), o currículo envolve a construção de significados e valores culturais. O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais. Esses significados sociais, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência individual. Eles estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e desigualdade. Trata-se de significados em disputa, de significados que são impostos, mas também contestados.

Freire (1967; 1970; 1997) postula a participação dos educandos nas várias etapas da construção do currículo. Numa operação visivelmente curricular, ele fala em escolha do “conteúdo programático”, que deve ser feita em conjunto pelo educador e pelos educandos. Esse conteúdo programático deve ser buscado, conjuntamente, naquela realidade, naquele mundo que, segundo Freire, constitui o objeto do conhecimento intersubjetivo.

É central em sua epistemologia aquilo que ele chama de “conceito antropológico de cultura”. Isso significa entender a cultura, em oposição à natureza, como criação e produção humana. Nessa concepção de cultura, não se faz uma distinção entre cultura erudita e cultura popular, entre alta e baixa cultura. A cultura não é definida por qualquer critério estético ou filosófico. A cultura é simplesmente o resultado de qualquer trabalho humano. O desenvolvimento dessa noção de cultura tem importantes implicações curriculares. Essa ampliação do que constitui cultura permite que se veja a chamada “cultura popular” como um conhecimento que legitimamente deve fazer parte do currículo.

Inspirados pelo movimento que, a partir de Freire, posicionou-se criticamente à educação bancária, surgiram, no campo da Educação Física, propostas que apontavam novos encaminhamentos às formas de ensinar “os mesmos conteúdos”. Nesse sentido, Neira e Nunes (2006) apresentam a análise do trabalho de Hildebrandt e Lating (1986) com as suas “concepções abertas às aulas de Educação Física”. Bracht (1992) também alimentou esse ciclo, ao promover a Educação Física como um campo de aprendizagem social. Essas propostas procuraram deslocar o aluno de receptor do conhecimento, transformando-o em autor. Entretanto, fazem-no sem refletir sobre as condições sociais de produção daquelas práticas corporais, mantendo-as como conhecimento verdadeiro no currículo da Educação Física.

Em oposição à Paulo Freire, Saviani (1992;1994) faz uma nítida separação entre educação e política. Para ele, uma prática educacional que não consiga se distinguir da política perde sua especificidade. A educação torna-se política apenas na medida em que ela

permite que as classes subordinadas se apropriem do conhecimento que ela transmite como um instrumento cultural que será realizado na luta política mais ampla.

Assim, para Saviani, a tarefa de uma pedagogia crítica consiste em transmitir aqueles conhecimentos universais que são considerados como patrimônio da humanidade e não dos grupos sociais que deles se apropriam. Saviani critica tanto as pedagogias ativas mais liberais quanto a pedagogia libertadora freireana por enfatizarem não a aquisição do conhecimento mas os métodos de sua aquisição. Há, na teorização de Saviani, uma evidente ligação entre conhecimento e poder. Essa ligação limita-se, entretanto, a enfatizar o papel do conhecimento na aquisição e fortalecimento do poder das classes subordinadas.

No campo curricular da Educação Física, e influenciada pela construção teórica marxista, um grupo de pesquisadores da área apresenta uma proposta curricular denominada “crítico-superadora” Soares e. al. (1992). A qual foi fortemente influenciada pelas concepções dos educadores brasileiros Libâneo (1996) e Saviani (1992;1994). O currículo crítico-superador da Educação Física sinaliza questões de poder, interesse e contestação. Acredita que qualquer consideração sobre a pedagogia mais apropriada deve versar não somente sobre questões de como ensinar, mas também sobre como elaboramos conhecimentos, valorizando a questão da contextualização dos fatos e do resgate histórico. Conforme os autores, a Educação Física é uma disciplina que trata do conhecimento denominado “cultura corporal”, que tem como temas: o jogo, a ginástica, a dança e a capoeira.

Fundamentado na teoria da ação comunicativa do filósofo crítico Jurgen Habermas, Kunz (1991 e 1994) apresenta uma proposta curricular denominada crítico-emancipatória. Esta visão valoriza a compreensão crítica do mundo, da sociedade e de suas relações, sem a pretensão de transformar estes elementos por meio escolar. Propõe-se em aumentar os níveis do raciocínio crítico e autônomo dos alunos no confronto com a realidade. Esse confronto expressa um processo de questionamento e libertação de condições limitantes e

coercitivas impostas pelo sistema social. A tarefa do currículo crítico emancipatório é promover condições para que essas estruturas autoritárias sejam suspensas e o ensino encaminhado para uma emancipação, possibilitada pelo uso da linguagem que tem um papel importante no agir comunicativo.

Ao final da década de 1990, o Ministério da Educação apresentou, através de um amplo conjunto de publicações, propostas curriculares para todas as áreas e, inclusive para a Educação Física. Este currículo propõe-se à construção crítica da cidadania. Desta maneira, a Educação Física deve promover o princípio da inclusão, com a inserção e a integração dos alunos à Cultura Corporal de movimento, por meio de vivências que problematizem, criticamente, as manifestações culturais. Em síntese, o currículo proposto pelos PCN (BRASIL, 1998b; 1999) tem como valores os direitos democráticos e a meta de construção de uma cidadania crítica.

A proposta curricular sugerida por Pérez Gallardo (2002 e 2003) apresenta o “currículo sociocultural”. Com base nos princípios de Formação Humana e Capacitação, sugere que o ensino de Educação Física deverá permitir as trocas entre a cultura corporal construída historicamente e a cultura corporal que o educando traz para a escola.

As teorias pós-críticas postulam por um currículo multiculturalista. O multiculturalismo representa um importante instrumento de luta política. O multiculturalismo transfere para o terreno político uma compreensão da diversidade cultural que esteve restrita, durante muito tempo, a campos especializados como o da Antropologia.

No entanto, é a compreensão antropológica, de que não é possível estabelecer nenhum critério transcendente pelo qual uma determinada cultura possa ser julgada superior a outra, que fundamenta grande parte do atual impulso multiculturalista. Nessa visão, as diversas culturas seriam o resultado das diferentes formas pelas quais os variados grupos humanos, submetidos a diferentes condições ambientais e históricas, realizam o potencial criativo que seria uma característica comum de todo ser humano. As diferenças culturais seriam apenas a

manifestação superficial de características humanas mais profundas. Os diferentes grupos culturais se tornariam iguais por sua comum humanidade.

Essa perspectiva está na base daquilo que se poderia chamar de um “multiculturalismo liberal” ou “humanista”. É em nome dessa humanidade comum que esse tipo de multiculturalismo apela para o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre as diferentes culturas. Deve-se tolerar e respeitar a diferença porque sob a aparente diferença há uma mesma humanidade.

A educação intercultural ou o multiculturalismo crítico⁴ se distingue do multiculturalismo liberal, pois este é um conceito de política aplicada - educar o diferente, pois ele tem que se tornar igual para melhor ser dominado. As políticas sociais são multiculturais e têm uma função educativa de adequação equilibrada das diferenças. Para tal, reconhecem a diversidade, propõem os direitos em nome da tolerância. Por isso, é democrática. Desse modo, o multiculturalismo se torna uma invenção cultural e, pior do que isso, uma intervenção social através das políticas aplicadas.

Apoiado na Pedagogia Crítica, McLaren (1997), apresenta o multiculturalismo crítico, que deve ser contextualizado a partir de uma agenda política de transformação. Entende as representações de raça, gênero e classe como produtos de lutas sociais sobre signos e significações. Para ele, as questões relativas à diferença são determinadas pelos processos históricos, pelas mentalidades e ideologias, pelas relações de poder e mobilizam processos políticos e sociais. Tal proposta é condizente com a educação intercultural apresentada por Candau:

educação intercultural que parte de um conceito dinâmico e histórico da(s) cultura(s), como processo em contínua construção, desconstrução e reconstrução, no jogo das relações sociais presentes nas sociedades. Nesse sentido, a cultura não é, está sendo a cada momento. (CANDAU, 2002, P.135).

⁴ Neste estudo compreendemos que os termos interculturalismo e multiculturalismo crítico são sinônimos e se opõem ao multiculturalismo benigno das políticas aplicadas.

Segundo a autora, na América Latina e, particularmente, no Brasil, a questão multicultural apresenta uma configuração própria. Nosso continente é um continente construído com base multicultural muito forte, onde as relações interétnicas têm sido uma constante através de toda sua história, uma história dolorosa e trágica, principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afro-descendentes.

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do “outro” ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do “outro” também se dão no plano das representações e no imaginário social. Nesse sentido, o debate multicultural na América Latina coloca-nos diante desses sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades fortemente na nossa sociedade, mas numa situação de relações de poder assimétricas, de subordinação e acentuada exclusão. Pela primeira vez na nossa história, uma proposta educacional de caráter nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais, incorporou o tema da pluralidade cultural entre os temas transversais. (CANDAU, 2002).

Por outro lado, a escola, como instituição, está construída tendo por base a afirmação de conhecimentos e valores considerados universais. Universalidade essa muitas vezes formal, que termina por estar assentada na cultura ocidental e européia, consideradas como portadoras da universalidade. A razão que move o processo educativo tanto pode integrar e socializar sujeitos portadores de diferentes culturas, como pode constituir-se em uma arma poderosa de deslegitimação e marginalização dos saberes e viveres de grupos desfavorecidos. (GUSMÃO, 2004).

Vieira (1999) acredita que as mudanças no sistema educativo devem passar essencialmente por uma metamorfose pessoal dos atores. Tais atores têm que se tornar sujeitos de si próprios na sua reconstrução identitária. O autor explica que utiliza o conceito **intercultural** no sentido de reciprocidade e troca na aprendizagem na comunicação e nas relações humanas.

Entende que, no contato intercultural, o que se comunica não são as identidades culturais ou locais, mas, antes, as pessoas portadoras de uma identidade cultural dinâmica. Diz que o intercultural é uma atitude humanista, uma forma esclarecida de ver e entender o mundo, uma forma de estar antropológica porque legitima as heterogeneidades dentro das identidades. O termo implica a idéia de inter-relação e de trocas entre culturas diferentes. A educação intercultural está, de alguma forma, sempre entre culturas: diferentes saberes, sistemas de valores, sistemas de representações e de interpretações da realidade, hábitos, formas de agir, etc.

E se diferentes culturas produzem diferentes estilos cognitivos, diferentes formas de percepção e diferentes estilos de aprendizagem, a escola, se quiser ser mais democrática, terá de optar por uma pedagogia intercultural, uma pedagogia de troca e partilha de experiências. Uma partilha entre crianças e os adultos, os alunos e professores, os pais e a escola, o lar e a escola, a comunidade e a escola, as várias crianças, os vários alunos e os vários professores.

O intercultural implica não somente reconhecer as diferenças, não somente aceitá-las, mas – e o que é mais difícil – fazer com que elas sejam a origem de uma dinâmica de criações novas, de inovação, de enriquecimentos recíprocos e não de fechamentos e de obstáculos ao enriquecimento pela troca. A metodologia é através da comparação e da contextualização entre os diferentes mundos e contextos sociais. A comparação desenvolve o entendimento e sem comparar não se apreende, não se assimila, eventualmente memoriza-se e papagueia-se. É por isso que não há normas universais para ensinar uma única forma de aprender. É preciso conhecer culturalmente o destinatário para que o ensino produza, de fato, a aprendizagem.

A educação inter/multicultural deve projetar a estrutura social, integrando discussões mais amplas em relação à macro-estrutura social. Deve tornar o processo educativo numa interação de culturas em relações equilibradas e desvelar os condicionantes ideológicos e sócio-econômicos que modulam tais relações. Assim sendo, os professores de Educação Física,

ao tratarem da cultura corporal de movimento com base na educação inter/multicultural, precisam estabelecer diálogos com seu grupo social, qualificando-os a uma constante leitura de suas próprias relações e das relações com os outros grupos sociais.

Do ponto de vista mais crítico, as diferenças estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas através de relações de poder. As diferenças não devem ser simplesmente respeitadas ou toleradas. Na medida em que elas estão sendo constantemente feitas e refeitas, o que se deve focalizar são precisamente as relações de poder que presidem sua produção. Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade. Num currículo inter/multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão.

Segundo Silva (2005) a tradição crítica inicial chamou a atenção para as determinações de classe do currículo. O multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe. Além disso, o multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações educacionais progressistas anteriores. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. Não haverá justiça curricular se o currículo não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria.

Na crítica cultural recente, trata-se de uma questão de representação que, por sua vez, não pode ser desligada de questões de poder. A representação é sempre inscrição, é sempre uma construção lingüística e discursiva dependente de relações de poder. Um currículo crítico poderia colocar no centro de suas estratégias pedagógicas a noção de representação tal

como definida pelos Estudos Culturais. Essa noção permitiria deslocar a ênfase de uma preocupação política com as formas pelas quais a identidade é construída através da representação. Para uma perspectiva crítica, não existe identidade fora da história e da representação.

A identidade é sempre uma relação: o que eu sou só se define pelo que não sou; a definição de minha identidade é sempre dependente da identidade do Outro. Além disso, a identidade não é uma coisa da natureza; ela é definida num processo de significação: é preciso que, socialmente, lhe seja atribuído um significado. No entanto, não existe significação sem poder. Isto denota a necessidade de livre trânsito entre as fronteiras da identidade, a possibilidade de cruzamento das fronteiras. Desse modo, a identidade torna-se uma viagem entre fronteiras.

Da perspectiva pós-moderna, o problema não é apenas o currículo existente; é a própria teoria crítica do currículo que é colocada sob suspeita. A teorização crítica da educação e do currículo segue, em linhas gerais, os princípios da grande narrativa da Modernidade. A teoria crítica é ainda dependente do universalismo, do essencialismo e do fundacionalismo do pensamento moderno. O pós-modernismo desconfia profundamente dos impulsos emancipadores e libertadores da pedagogia crítica. (SILVA, 2005).

No pós-estruturalismo o significado não é pré-existente, ele é cultural e socialmente produzido. O importante é analisar as relações de poder envolvidas na sua produção. Um determinado significado é o que é não porque ele corresponde a um “objeto” que exista fora do campo da significação, mas porque ele foi socialmente assim definido. Essa ênfase nos processos de significação é ampliada para se focalizar especificamente nas noções correntes de verdade. A perspectiva pós-estruturalista não apenas questiona essa noção de verdade; ela, de forma mais radical, abandona a ênfase na “verdade” para destacar, em vez disso, o processo pelo qual algo é considerado como verdade.

A análise pós-colonial junta-se, assim, às análises pós-moderna e pós-estruturalista, para questionar as relações de poder e as formas de conhecimento que colocaram o sujeito imperial europeu na sua posição atual de privilégio. Diferentemente das outras análises “pós”, entretanto, a ênfase da teorização pós-colonial está nas relações de poder entre as nações.

Aqui a representação é compreendida como aquelas formas de inscrição através das quais o Outro é representado. A análise pós-colonial adota uma concepção materialista de representação, na qual se focaliza o discurso, a linguagem, o significante, e não a imagem mental, a idéia, o significado. A representação é central na formação e produção da identidade cultural e social. É fundamentalmente através da representação que construímos a identidade do Outro e, ao mesmo tempo, a nossa identidade. Foi através da representação que o Ocidente, ao longo da trajetória de sua expansão colonial, construiu um “outro” como supostamente inferior e irracional.

Tomemos como exemplo, a Festa Junina que transformou-se em um local de “deturpação” e “ridicularização” do ambiente rural e dos seus habitantes, transformando-os em simulacros – roupas remendadas, dentes escurecidos e fala caricaturizada. Após décadas de colonização na escola é fácil entender como a hegemonia atua.

Os Estudos Culturais concentram-se na análise da cultura compreendida como forma global de vida ou como experiência vivida de um grupo social. Além do mais, concebem a cultura como campo de luta em torno da significação social. A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciadas de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação. O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos. Os Estudos Culturais estão preocupados com questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder.

Os Estudos Culturais permitem-nos conceber o currículo como um campo de luta em torno da significação e da identidade. O conhecimento e o currículo é concebido como campos culturais, como campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia. No primeiro sentido, o currículo como o resultado de um processo de construção social. A análise do caráter construída do currículo enfatizaria o papel da linguagem e do discurso nesse processo de construção. A análise cultural não deixaria de destacar as estreitas conexões entre natureza construída do currículo e a produção de identidades culturais e sociais.

No segundo sentido, uma perspectiva culturalista sobre o currículo também procuraria compreender o currículo como um processo de criação e interpretação social. Desse modo, o currículo enfatizaria o caráter construído e interpretativo do conhecimento. Pois, não se separa o conhecimento tradicionalmente considerado como escolar e o conhecimento cotidiano das pessoas envolvidas no currículo. Sendo assim, por exemplo, não se separa o conhecimento escolar do conhecimento veiculado pelos meios de comunicação de massa. Ambos expressam significados social e culturalmente construídos, ambos buscam influenciar e modificar as pessoas, estão ambos envolvidos em complexas relações de poder. Ambos buscam produzir certo tipo de subjetividade e identidade social. Trata-se, em ambos os casos, de formas de conhecimento que influenciarão o comportamento das pessoas de maneiras cruciais e até vitais.

O conhecimento é um objeto pré-existente: ele já está lá; a tarefa da pedagogia e do currículo consiste em revelá-lo. Contudo, não basta simplesmente revelar o conhecimento, pois cada pessoa irá interpretá-lo de diversas formas. Então, a tarefa será desvelar as relações de poder que cerceiam o conhecimento. Nessa concepção a teoria curricular consiste no cruzamento das fronteiras entre: o conhecimento acadêmico e escolar, o conhecimento cotidiano e o conhecimento da cultura de massa. Nessa ótica o conhecimento se constitui num sistema de

significação, por isso é cultura. Além disso, como sistema de significação, todo conhecimento está estreitamente vinculado com relações de poder.

De acordo com Silva (2005) com as teorias críticas aprendemos que o currículo é, definitivamente, um espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo é um território político

As teorias pós-críticas ampliam e, ao mesmo tempo, modificam aquilo que as teorias críticas nos ensinaram. Nas teorias pós-críticas o poder torna-se descentrado, pois está espalhado por toda a rede social. Nas teorias pós-críticas, o conhecimento não é exterior ao poder, o conhecimento não se opõe ao poder. O conhecimento não é aquilo que põe em xeque o poder: o conhecimento é parte inerente do poder. Com as teorias pós-críticas o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade. Todo conhecimento depende da significação e esta, por sua vez, depende de relações de poder. Não há conhecimento fora desses processos.

Um currículo multi/intercultural da Educação Física não pode realizar atividades esvaziadas ou fragmentadas a ponto de perder seu significado pessoal, social e cultural. Numa perspectiva mult/intercultural deverão, prioritariamente, partir das práticas sociais onde a movimentação se dê em função da comunicação/expressão de sentimentos e intenções. Assim, os currículos de Educação Física poderiam, inicialmente, ler a linguagem corporal dos grupos que chegam à escola.

Emana deste entendimento a problemática sobre a elaboração curricular na Educação Física: como não eleger uma lógica única da cultura corporal, ou seja, como trabalhar a cultura corporal mediada pelas diferentes identidades dos alunos? Tal problemática nos levou a identificar a linguagem corporal como um componente a ser interpretado no currículo escolar.

2.3. Cultura Corporal e Linguagem Corporal

Compreendemos que o objeto de estudo da Educação Física escolar é a cultura corporal de movimento. Isto posto, nos referimos ao conjunto de saberes que envolvem todas as manifestações humanas nas quais o movimento transporta e conduz significados culturais: o jogo, o esporte, a dança, a luta e a ginástica. Aqui fazemos menção à apropriação lúdica (no sentido de *ludere*, do latim, ilusão) da gestualidade. Nesse sentido, portanto, a gestualidade intrínseca e características às manifestações da cultura corporal constituem-se em verdadeiros textos (Neira e Nunes, 2006), pode-se dizer, então, que tais textos oferecem o suporte adequado à linguagem corporal.

A linguagem corporal constitui a lógica ou Semiótica, ou seja, as formações simbólicas que cada pessoa constrói ao internalizar lentamente uma infinidade de gestos com seus respectivos significados mediante um intenso diálogo com o ambiente cultural. Esse fato é facilmente observado, por exemplo, quando comparamos a “linguagem corporal” de duas equipes de basquete, uma pertencente à liga profissional estadunidense e uma brasileira. Apesar da dimensão gramatical desse texto, isto é, as regras serem as mesmas, sua dimensão conotativa, isto é, subjetiva, poderá ser bem diferente.

Geertz (1989) baseou-se na arquitetura filosófica do semioticista Pierce para analisar as formações simbólicas de diferentes grupos sociais e elaborar uma concepção interpretativa da cultura. Assim, cremos que a Semiótica nos proporciona os instrumentos para um mergulho profundo nas dimensões da gestualidade implícitas nas manifestações da cultura corporal, de modo a propor uma intervenção educativa coerente.

A característica comunicativa das práticas corporais não se encerra nas possíveis diferenças gestuais. Poderíamos lembrar, também, que determinadas manifestações da cultura corporal, embora altamente recorrentes em alguns grupos sociais, praticamente inexistem em outros: o samba, o badminton, o videogame, o *fresbee*, o motocross etc. Tais aspectos nos levam a perceber que, na verdade, é a diversidade cultural produzida pelos grupos sociais que permite o surgimento, a aceitação, a incorporação, a socialização etc. das manifestações corporais. Nesse sentido, é por meio dos produtos culturais que estabelecemos uma relação comunicativa com a sociedade. Isto implica o entendimento da cultura interpretativa.

Tornar-se humano é tornar-se individual, e nós nos tornamos individuais sob a direção de padrões culturais, sistemas de significação criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas. (GEERTZ, 1989, P.37).

Nessa perspectiva as manifestações corporais são entendidas como formas de comunicação com o mundo, constituintes e construtoras de cultura, mas, também, por ela possibilitadas. É uma linguagem, com especificidade própria, mas enquanto cultura habita o mundo do simbólico, isto é, o mundo humano. Como afirma Bracht (1999), o que qualifica o movimento enquanto humano é o sentido/significado do mover-se, sentido/significado mediado simbolicamente e que o coloca no plano da cultura. A análise cultural entendida como o estudo de formas simbólicas mediadas pelas relações humanas deverá, portanto, considerar o contexto em que essas formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas.

É nesse campo que se pode recorrer à Semiótica de Pierce ou “ciência da linguagem” devido à concepção da linguagem enquanto formação simbólica imersa em um caldo cultural, que nos permitirá interpretar os signos presentes nas manifestações da linguagem corporal com vistas a buscar uma explicação e formas de intervenção no contexto da educação.

Por outro lado, é possível notar que algumas propostas curriculares da Educação Física impõem aos alunos uma linguagem já produzida e padronizada, isto é, por meio das aulas, caberá aos alunos reproduzir gestos às vezes sem sentido e da mesma forma, os signos impressos nas práticas corporais dos grupos que freqüentam a escola passam despercebidos ou são desqualificados. Tal postura veicula uma ideologia performática, pois se interessa predominantemente com determinados produtos e marginaliza outros processos de produção cultural.

Contrapondo-nos a essa pedagogia, as teorias críticas da Educação nos oferecem os recursos para se pensar em ações pedagógicas que se proponham a trabalhar a partir das práticas sociais dos grupos que chegam à escola para, pela mediação, socialização e ampliação de saberes, proporcionar-lhes uma melhor compreensão das teias que envolvem os produtos sociais, suas condições e modos de produção, fato este, necessário à emancipação e transformação social.

Uma vez que a cultura corporal de movimento agregou temas gerais a serem trabalhados na escola, seus currículos poderiam, inicialmente, comprometer-se com a linguagem corporal advinda das crianças e jovens, buscar entendê-las, explicá-las e ampliá-las. Pois, a escola é uma das instituições responsáveis pela socialização do patrimônio cultural, ou seja, responsável pela formação e mediação simbólica que se dá nas interações humanas.

A cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificativa. Uma teoria cultural da educação vê a educação, a pedagogia e o currículo como campos de luta e conflito simbólicos, como arenas contestadas na busca da imposição de significados e de hegemonia cultural. (SILVA, 2005, P.122).

A linguagem é um dos aspectos da cultura e, conseqüentemente, a linguagem corporal é um dos aspectos da cultura corporal de movimento, conhecimento a ser tratado pela

Educação Física no âmbito escolar. Para problematizar as temáticas da linguagem corporal, como um dos aspectos da cultura corporal de movimento, é preciso ter claro que não basta eleger os saberes produzidos pelos diversos grupos sociais, o desafio se apresenta na leitura crítica da realidade, isto é, dos seus contextos ideológicos de produção, manutenção, transformação etc.

A linguagem corporal inserida nos jogos, esportes, danças, ginásticas e lutas constitui-se como manifestação lúdica, dada sua finalidade comunicativa das emoções, sentimentos e idéias que são extravasadas através dos movimentos carregados de sentido. O ser humano se relaciona com o mundo social, demonstra o que sente e, em razão disso, tem na expressão corporal uma poderosa via de interação. A expressão corporal é, portanto, “a capacidade que permite expressar idéias, pensamentos, emoções e estados afetivos com o corpo. Portanto, é uma capacidade de síntese que agrupa todas as outras capacidades no relacionamento com o ambiente”. (PÉREZ GALLARDO, 1997, P. 45).

É possível depreender um grande potencial comunicativo na expressão corporal, pois entendemos que ela se encontra no campo da emoção e sua intenção é manifestar sentimentos. No momento em que uma pessoa experimenta as possibilidades do seu corpo, explora formas de ações e gestos, ocorre uma confluência de sentimentos do indivíduo em relação ao grupo e de toda linguagem corporal historicamente e socialmente construída que configura o ser humano, ao mesmo tempo individual e coletivo, porquanto está mergulhada em um caldo cultural profundamente relacionado à sociedade a qual pertence e às linguagens dos diversos grupos que a compõem com suas características peculiares.

Para Neira e Nunes (2006), quando a abordagem da Educação Física empregada na escola concebe o movimento enquanto linguagem corporal, estuda-se o gesto sem adjetivá-lo certo ou errado, sem focalizar sua quantidade ou qualidade, sem tencionar a melhoria do rendimento, nem tampouco a manutenção da saúde, da alegria ou do prazer. Nessa abordagem, o gesto fomenta o diálogo por meio da produção cultural, por meio da representação de cada

cultura. O gesto transmite um significado cultural expresso nas brincadeiras, nas danças, nas ginásticas, nas lutas, nos esportes, nas artes circenses etc.

Acreditamos que uma maior compreensão do *corpus* teórico da Semiótica poderá angariar intensas contribuições para o campo da Educação Física escolar. No entanto, apenas apresentaremos os pressupostos que, preferivelmente, permitirão uma incidência sobre a prática pedagógica.

O século 20 viu nascer e testemunhou o crescimento das ciências da linguagem - a Lingüística, ciência da linguagem verbal e a Semiótica ou ciência de toda e qualquer linguagem. Na maioria das vezes, não chegamos a tomar consciência de que o nosso estar-no-mundo, como indivíduos sociais que somos, é mediado por uma rede intrincada e plural de linguagens, isto é, que nos comunicamos também através da leitura e produção de imagens, textos, objetos, gestos, expressões, através do olhar, do sentir e apalpar, da linguagem corporal etc.

A Semiótica, a mais jovem ciência a despontar no horizonte das chamadas ciências humanas teve, na realidade, três origens ou sementes lançadas quase simultaneamente no tempo, mas distintas no espaço e na paternidade: uma na União Soviética, outra na Europa Ocidental e a terceira nos EUA.

De acordo com Santaella (2004) o modelo teórico soviético privilegia o estudo da linguagem verbal. Tomando como base os conceitos teóricos criados pela lingüística estrutural para a descrição da língua como sistema, acoplando-se esses conceitos aos pontos de contato que eles apresentam com os da teoria da informação. Não se trata aí de uma construção da ciência Semiótica como tal, mas de uma série de ricas contribuições voltadas para a problemática dos signos na sua relação com a vida social, mais acentuadamente os signos lingüísticos e poéticos, revelando, porém, a maioria desses estudos, principalmente os do Círculo de Bahkitin, uma

acentuada tendência para uma visão globalizadora da cultura, ou seja, a investigação da linguagem na sua relação com a cultura e a sociedade.

A segunda corrente oriunda da Europa Ocidental é representada pela matriz saussureana, representada por Ferdinand Saussure da Universidade de Genebra. Sua teoria tem por objeto os mecanismos lingüísticos gerais, quer dizer, o conjunto das regras e dos princípios de funcionamento que são comuns a todas as línguas. A preocupação explícita desse pensador era fundar uma ciência da linguagem verbal. Assim como ocorre na Semiótica russa, o modelo lingüístico é, na maior parte das vezes, preenchido com aparatos teóricos advindos de áreas vizinhas, tais como a teoria da Comunicação e Informação, Semântica (ramo da própria Lingüística), Antropologia, Simbologia, Teoria Literária etc. Esta corrente rompeu todas as vias de indagação das relações que a linguagem mantém com o pensamento, as operações da mente, a ação e com o intrincado problema da representação do mundo. Essa carência ou lacuna, levou Saussure a criar a Semiologia, isto é, uma ciência dos sinais e dos sistemas de sinais cuja metodologia poderia ser fornecida pela lingüística estrutural. Mais tarde, nos Estados Unidos, tal ciência foi batizada de semiotótica.

A corrente norte-americana germinou a partir dos trabalhos do cientista-lógico-filosófico Charles Sanders Pierce. Nesta, a Semiótica pode ser entendida como um campo do estudo que analisa sistemas, códigos, e convenções dos sinais de todos os tipos: do jargão das formas ao léxico do alimento, das regras da narrativa popular às que compõem os sistemas fonológicos, dos códigos da arquitetura e da medicina às convenções do mito e da literatura. (PIRES, 1999).

Para aclararmos a Semiótica pierceana, convém mencionar que suas reflexões recorreram aos campos da Fenomenologia, das Ciências Normativas (Estética, Ética e Semiótica) e da Metafísica. (PIERCE, 1990).

Na arquitetura de Pierce, a Fenomenologia é a ciência que estuda os elementos universalmente presentes em todos os fenômenos; as Ciências Normativas investigam as condutas de uma mente que aprende pela experiência com fundamento na Estética, Ética e Semiótica e a Metafísica, a ciência que visa à realidade do mundo.

A Fenomenologia observa os fenômenos e, através da análise, postula suas formas ou propriedades universais desses fenômenos. Devem nascer daí as categorias universais cabais a qualquer julgamento avaliativo.

É ela que nos fornece os subsídios para a leitura da realidade de nossos alunos. Dizer que a prática pedagógica deverá proporcionar a construção de novos conhecimentos implica no entendimento de que o aluno aprenderá a partir do que traz, portanto, ao entrar numa sala de aula o professor deverá considerar o repertório da linguagem corporal do aluno para a elaboração do currículo da Educação Física. É mediante ações didáticas que partam do mundo vivido pelo aluno que será possível a compreensão e ampliação do seu patrimônio cultural.

A Ciência Normativa constitui a segunda grande classe da Filosofia de Peirce. Seus estudos voltam-se às leis da conduta desejável para que se possa atingir um determinado objetivo. A fim de que um fenômeno suscite uma norma de conduta que permita a representação mental, deverá antes de qualquer coisa apresentar-se como algo admirável. Trata-se de um ideal último, cujas qualidades de sentimento surjam à mente como potencialmente amáveis. É a Estética, a primeira das Ciências Normativas que estabelecerá as condições desta amabilidade (PIRES, 1999).

A Estética investiga o ideal admirável para uma mente que aprende pela experiência, determinando o que se deve deliberadamente admirar por si mesmo. A Ética é aquela que irá definir qual ideal é possível de ser buscado, é o estudo sobre quais as finalidades de ação que estamos preparados para adotar. A Semiótica como Ciência Normativa irá estabelecer o modo de ser do signo, não somente dos símbolos, como a representação de um

objeto que se apresenta admirável a uma mente, mas um estudo das condições gerais dos processos cognitivos e a natureza do pensamento.

A compreensão sobre as ciências normativas possibilitará abrir as janelas para o entendimento de como nossas práticas educativas serão postas em ação. Só poderá ocorrer aprendizagem se os alunos estiverem interessados sobre o conhecimento, desse modo é a investigação de uma apropriação estética que nos conduzirá à participação do aluno no processo ensino-aprendizagem. A ética como Ciência Normativa nos ajudará na construção de formas de relacionamento entre os alunos e deles com o mundo. Finalmente, a Semiótica elucidará a linguagem corporal, ou seja, o conhecimento sobre a formação simbólica e suas mediações construídas no mundo vivido de nossos alunos.

Definindo a realidade ou real como sendo algo independente das nossas fantasias, dado que vivemos num mundo de forças que determinam no que devemos, por fim, acreditar, Pierce elege a Metafísica resultante e não antecedente de toda sua filosofia.

A Metafísica se consolidará na ponte dialética estabelecida durante o confronto das diferenças culturais do grupo social. Dado que cada aluno traz para a escola seu conjunto de saberes relativos à cultura corporal construídos em diversos locais/momentos (em casa, na rua, em contato com os meios de comunicação, na Igreja, nos parques, nos clubes, nas pistas de skate, nas pistas de dança etc), no espaço de socialização escolar, público por natureza, essa diversidade de saberes entra em contato com aqueles ofertados pela instituição ou trazidos por outros colegas.

É justamente por meio das aulas de Educação Física que tal socialização poderá acontecer de forma democrática, potencializando a voz e gestos dos mais diversos subgrupos que caracterizam a população escolar. Portanto, no mundo das idéias, cada prática corporal deverá ser confrontada, discutida e elucidada a fim de que cada educando compreenda seu contexto de formação, a realidade na qual aquela manifestação da linguagem corporal está inserida e o que

permitiu ou dificultou seu surgimento e continuidade. Enfim, poderá observar que as práticas da cultura corporal refletem as infinitas relações de poder-saber da sociedade.

Se considerarmos que as manifestações a serem estudadas na Educação Física são fenômenos culturais da linguagem corporal e, como tal, visam à comunicação de idéias, princípios, valores, crenças etc. Pode-se concluir que todas as manifestações da cultura corporal constituem-se em práticas significantes, isto é, práticas de produção de linguagem e de sentido.

Tal assertiva foi anteriormente apresentada por Betti (1994) que à época evidenciou a importância da mediação Semiótica para a compreensão do movimento humano e a necessidade de se aprofundarem estudos e pesquisas nesse campo, e mesmo após mais de uma década poucos estudos perseguiram essa linha.

A invenção dos sistemas de signos, em particular os lingüísticos é, sem dúvida alguma, a mais importante das invenções humanas, dado o papel que eles desempenham na constituição e na evolução social dos homens. A função de representação dos signos permite-nos recriar a realidade material conferindo-lhe uma nova forma de existência, a existência simbólica.

A representação, por sua vez, pode ser entendida como função e como objeto mental. Como objeto mental é o desdobramento do real no seu equivalente simbólico e como função é a qualidade de substituir alguns elementos e evocar outros. Representar é a função principal do signo. Na representação o signo é posto em relação com o seu objeto em função de um terceiro, o interpretante, que é a razão ou princípio da relação.

O que define os signos é sua função representativa. Eles foram criados pelos seres humanos para representar o real e comunicar suas experiências. Como tais, resultam de uma convenção social que atribui a determinadas coisas a função de representar ou significar outras. Uma das características dos signos é que, pela sua própria natureza, admitem múltiplas significações (polissemia) o que faz que eles não garantam uma interpretação única nem, por isso mesmo, segura da realidade que significam. Cabe aos indivíduos interpretá-los em função do

contexto em que eles se apresentam, correndo sempre o risco de alterar as interpretações. (PINO, 1991).

Consideramos, então, que a linguagem corporal é o componente substancial de uma teoria curricular inter/multicultural. A teoria semiótica de Peirce nos fornece uma base epistemológica para a leitura, interpretação e relações da cultura corporal. Entretanto, como tais bases conceituais podem elucidar as relações do processo de ensinar e aprender a cultura corporal?

CAPÍTULO III: A RELAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA

A problemática do processo ensino e aprendizagem na Educação Física implica em entender a cultura corporal como uma parcela do patrimônio cultural e, portanto, um dos aspectos da educação como visto anteriormente. Resulta daí, a compreensão dos pressupostos epistemológicos, psicológicos e pedagógicos que dão suporte a ação educativa do professor. Com efeito, as diferentes maneiras de entender a relação pedagógica nas diferentes práticas escolares, ou seja, os possíveis modos de articulação dos seus componentes (professor, objeto de conhecimento e aluno), certamente têm a ver, de um lado, com a concepção que se tem da natureza do conhecimento, aspecto epistemológico, e, de outro lado, com as teorias que explicam o processo de conhecimento do sujeito, aspecto psicológico. Isso quer dizer que o processo ensino e aprendizagem têm conotações diferentes de acordo com a teoria de ensino que está subjacente à ação educativa.

Tentaremos apontar, de forma sumária, alguns aspectos dessas questões que nos parecem mais pertinentes.

3. 1 – O Ato de Ensinar: aspectos conceituais

O termo “ensino” é usado tanto para designar a ação e a prática de ensinar como os diferentes níveis e modalidades do sistema educacional. O significado etimológico do verbo “ensinar” (do latim *insignare*) é indicar, fazer sinal (*signum facere*) ou apontar numa

direção. No entanto, o significado das palavras sofre variações em razão das práticas sociais dos povos, revelando as diferentes concepções que decorrem dessas práticas. É o que ocorre também com o verbo “ensinar”: seus diferentes significados são reveladores das diferentes concepções de ensino que orientam as práticas pedagógicas. De acordo com o dicionário da língua portuguesa (o Aurélio) o verbo ensinar tem diversas significações. As principais são: transmitir conhecimento; treinar; indicar; punir. A essas variações semânticas do verbo “ensinar” corresponde variações equivalentes no verbo correlato “aprender”.

Deixando de lado a significação de “punir”, apesar de inspirar durante muito tempo certas práticas pedagógicas, as outras significações traduzem diferentes concepções não só do “ato de ensinar” – pelo qual um sujeito (aluno) acede ao conhecimento (objeto do conhecimento) pela mediação de outro sujeito (professor) – mas também da natureza do conhecimento. Esses vários significados traduzem diferentes concepções do ato de ensinar; 1) como um mero ato de transmissão; 2) como o efeito do treinamento; 3) como um processo de descoberta sob a orientação do outro. (PINO, 2006).

O ensino é uma atividade humana, um trabalho interativo, ou seja, um trabalho baseado nas interações entre pessoas. “Concretamente, ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relacionados à aprendizagem, aos conhecimentos e à socialização.” Conseqüentemente, a pedagogia, enquanto teoria do ensino e da aprendizagem, nunca pode colocar de lado as condições e as limitações inerentes à interação humana, notadamente as condições e as limitações normativas, afetivas, simbólicas e também, é claro, aquelas ligadas às relações de poder. (TARDIF, 2002, P.118).

Ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um

aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia.

Todo o professor, ao escolher ou privilegiar determinados procedimentos para atingir seus objetivos em relação aos alunos, assume uma pedagogia, ou seja, uma teoria de ensino-aprendizagem. Assim como não existe trabalho sem técnica, também não existe processo ensino e aprendizagem sem pedagogia, embora se manifeste com frequência uma pedagogia sem reflexão pedagógica.

Embora ensinem a grupos, os professores não podem deixar de levar em conta as diferenças individuais, pois são os indivíduos que aprendem, e não os grupos. Os alunos não possuem as mesmas capacidades pessoais nem as mesmas possibilidades sociais. As suas possibilidades de ação variam a capacidade de aprenderem também, assim como as possibilidades de se envolverem numa tarefa, entre outras coisas. Ao se massificar, o ensino passou a se deparar cada vez mais com a diversidade em termos de origem social, cultural, étnica, religiosa e econômica; sem falar das importantes disparidades cognitivas e afetivas entre os alunos.

Em grande parte, o trabalho pedagógico dos professores consiste precisamente em gerir relações sociais com seus alunos. É por isso que a pedagogia é feita essencialmente de tensões e de dilemas, de negociações e de estratégias de interação. Ao mesmo tempo em que o professor tem que trabalhar com grupos, também tem que se dedicar à identidade de cada aluno. Acreditamos que isso apenas tornar-se-á possível através do diálogo posto em condições de reciprocidade.

O professor tem uma turma de alunos que, na sua formação, é múltipla e diversa. São indivíduos que vem contando cada um uma história singular, própria, da família; mas também da classe social a que pertence e vive. Tal conjuntura é desafiante para qualquer pessoa e, por outro lado, ela se debate com um conteúdo formal de saber que muitas vezes se

coloca de forma abstrata, carregada de valores tidos como válidos e gerais. Desse modo, a função desse conteúdo é a de transmitir o conhecimento por meio de um processo avaliativo que supõe que a criança e o jovem devam chegar a um grau de conhecimento para então passar para etapa seguinte. O que acaba acontecendo é que os processos de aprendizagem que acontecem ao longo de nossas vidas, desde que nascemos e que morrem conosco e continuam ocorrendo depois de nós, não encontram na escola espaços para se expressarem como produto da vida vivida.

Na escola ocidental, especificamente na cultura ocidental que herdamos, há uma cisão entre os processos de ensino e os processos de aprendizagem. Nós tratamos de ensino-aprendizagem e até construímos na grafia um hífen, como se as coisas andassem juntas, mas na prática pedagógica essas coisas não são simples de acontecer, mesmo porque não só a criança traz a sua história e a história do seu grupo social para a escola, o professor também traz a sua história e vivência para dentro dessa relação de troca, sem ter consciência de quanto essa sua história, essa biografia de vida que ele traz consigo influi no desempenho da sua atividade pedagógica e de que forma ela se comunica ou não com a biografia dos seus alunos. O fato é que, na maioria das vezes, o diálogo é negado e cria-se uma barreira que nega e não compreende o outro, que é seu aluno. Então, a imensa diversidade de situações vividas na aula não sendo potencializadas como reflexão; do mesmo modo que os conteúdos formais exigidos transformam a relação pedagógica num discurso de surdos.

Não existe uma maneira objetiva ou geral de ensinar, todo o professor transpõe para sua prática aquilo que é como pessoa. Portanto, ao entrar em uma sala de aula o professor traz consigo sua personalidade, suas emoções, sua afetividade, enfim, a sua identidade pessoal, a qual se torna, de certa maneira, um instrumento que fará parte integrante do processo de trabalho. Por outro lado, cada aluno, também traz consigo sua identidade. É por esta razão que a aula se torna um espaço de confronto e conflito.

A cultura é, antes de tudo, comunicação. Isto quer dizer que uma estrutura de comunicação que envolve estas histórias de vidas que são vividas por nós, e que seguem com nós juntos com o objeto do conhecimento, exige uma relação de troca, de comunicação. O diálogo torna-se o cerne do trabalho pedagógico.

Então, o maior desafio do trabalho pedagógico é tornar o “objeto de conhecimento” uma atração amável e admirável às diferentes pessoas portadoras de identidade. Após realizar sua primeira tarefa o professor se confronta com outro fator de destaque que é a dimensão ética, a qual se manifesta no componente simbólico do ensino. Pois existe uma diferença de domínio e poder entre os professores e os alunos. Os alunos ocupam uma posição de subordinação em relação ao professor. Essa diferença de domínio do objeto de conhecimento entre o professor e os alunos levanta o seguinte problema: como o professor vai dar acesso a esses códigos simbólicos que ele domina? Para resolver esse problema o professor deve entrar num processo de interação e de abertura com o outro – com um outro coletivo – de modo a dar-lhe acesso ao seu próprio domínio e proporcionar condições de reciprocidade.

Desse modo, a pedagogia não deve ser associada ou reduzida unicamente à utilização de instrumentos a serem usados ou às técnicas a serem empregadas, mas a uma prática social global e complexa, interativa e simbólica ao mesmo tempo. Nesse sentido, a pedagogia se aproxima muito mais de uma *práxis* do que de uma *téchne* no sentido restrito do termo.

A pedagogia não pode ser outra coisa senão a prática de um profissional, isto é, de uma pessoa autônoma, guiada por uma ética do trabalho e confrontada diariamente com problemas para os quais não existem receitas prontas. Um profissional do ensino é alguém que deve habitar e construir seu próprio espaço pedagógico de trabalho de acordo com limitações complexas que só ele pode assumir e resolver de maneira cotidiana, apoiado, necessariamente, em uma visão de mundo, de homem e de sociedade.

De acordo com Tardif (2002) a função prática de uma teoria consiste em oferecer aos educadores razões para agir tal como o fazem ou como deveriam fazê-lo: uma teoria da atividade educativa nada mais é do que um modelo de ação formalizado, um conjunto sistemático e coerente de representações que nos esforçamos por justificar através das normas do pensamento racional ou científico. Mas os modelos da ação educativa não são, necessariamente, racionalizados no âmbito de teorias e de ciências; eles também podem provir da cultura cotidiana e do mundo vivido ou então das tradições educativas e pedagógicas própria a uma sociocultura ou a um grupo profissional tal como o corpo docente.

O agir educativo possui uma natureza social porque lidamos diretamente com seres humanos. Ensinar é colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações. De modo algum, teremos a garantia da aprendizagem dos alunos, mas é preciso que os alunos se associem, de uma maneira ou de outra, ao processo pedagógico em curso para que ele tenha alguma possibilidade de sucesso.

Segundo Tardif (2002) o professor se baseia em sua “experiência vivida” enquanto fonte viva de sentido a partir da qual o passado lhe permite esclarecer o presente e antecipar o futuro. Valores, normas, tradições e experiências vividas são elementos e critérios a partir dos quais o professor emite juízos profissionais. Portanto o saber ensinar possui uma especificidade prática, que deve ser buscada naquilo que se pode chamar de cultura profissional dos professores e professoras.

Para a teoria histórico-cultural de Vigotski, a escola é uma mediação cultural de significados. A escolarização significa a apropriação de significados sociais com sentido pessoal e, para que isso ocorra, é preciso aprender a pensar, é preciso propiciar o desenvolvimento cognitivo. Em outras palavras, o processo de internalização de significados requer a aprendizagem do pensar. Por isso o professor pode aprimorar seu trabalho apropriando-se de

instrumentos de mediação desenvolvidos na experiência humana. Então, como se dá a aprendizagem?

3.2. A Aprendizagem: o acesso ao conhecimento

Demo (2005) considera que, biologicamente, a aprendizagem é fenômeno tipicamente reconstrutivo, no sentido de que somos seres interpretativos. A realidade externa não é representada na mente, mas reconstruída de acordo com as marcas evolucionárias e culturais. Na condição de sujeito, não de objeto. A realidade não se impõe ao sujeito. Este a capta, de acordo com sua história, sua cultura e seu percurso evolucionário. A realidade externa não depende de ser captada para existir, obviamente. Mas aquela que tem em mente é captada e tem a nós como sujeitos. É reconstruído, não simplesmente importado.

Ora, como lembra Piaget (1972), incorporar as características dos objetos é totalmente insuficiente para definir o conhecer humano, pois o objeto é um “instantâneo” fugaz no fluxo de transformações que constituem a realidade. Conhecer implica captar essas transformações, o que, segundo ele, só é possível através da sua reconstrução mental. Ora, isso implica já a função semiótica, de que ele fala sem aprofundar a sua natureza.

Muito embora a atividade de conhecer pressuponha a existência no sujeito de determinadas propriedades que o habilitam a captar as características dos objetos, há fortes razões para pensar que o ato de conhecer não é obra exclusiva nem do sujeito e nem do objeto, e nem mesmo da sua interação. Mas da ação do elemento mediador, sem o qual não existe nem sujeito

nem objeto de conhecimento. A falta de levar em conta, nas discussões epistemológicas, este elemento mediador conduziu ao dualismo, razão de impasses epistemológicos. Como veremos depois, no caso da psicologia, o dualismo persiste mesmo em modelos interacionistas pensados para superá-lo, como é o caso do modelo piagetiano, cujas diferenças em relação à matriz epistemológica que inspira os trabalhos da corrente histórico-cultural de psicologia não foram ainda suficientemente explicitadas. (PINO, 2006).

De acordo com Demo (2002) a memória humana é interpretativa, sempre mexe no que se guarda e, por vezes, muda completamente. Existe o fenômeno da memorização, que tem sua importância vital para os seres humanos, mas predomina o fenômeno da reconstrução, porque evoluir é reconstruir-se em grande parte. Assim é o aprender, acrescentando-se ainda sua marca política e emocional. Sua politicidade refere-se, sobretudo à formação do sujeito capaz de história própria; emocionalidade indica o envolvimento que a aprendizagem acarreta, indicando a condição da subjetividade humana. Portanto, não se aprende na condição de objeto, como é o caso da maioria das aulas em que o aluno escuta e reproduz.

O autor explica que para aprender é mister pesquisar, elaborar, argumentar, fundamentar, questionar, refazer com mão própria. Desse modo, o professor toma lugar de orientador e avaliador da aprendizagem do aluno. Seu compromisso político e técnico central e fatal é garantir a aprendizagem do aluno. Isto posto, a aula deixa de ser o cerne didático da aprendizagem. Porque em primeiro lugar a figura imprescindível da aprendizagem é o aluno, pois ninguém pode aprender, argumentar, pesquisar e pensar por ele. Segundo, estratégias centrais de aprendizagem são atividades como pesquisa e elaboração própria, que denotam esforço envolvente de dentro para fora.

Existem, na literatura, teorias que procuram explicar como é produzido e elaborado o conhecimento. Este estudo fundamentou-se na epistemologia genética de Piaget

(1972) para apresentar as teorias de acesso ao conhecimento. No entanto, não cabe discutir aqui esta complexa problemática epistemológica, apenas enunciá-la para denunciar como são insatisfatórias as teorias de natureza dualista. As teorias mais conhecidas, que Piaget em seus estudos respeitou e analisou criticamente em relação às mesmas, são:

a) *Empirista*: os adeptos dessa teoria defendem que a criança ao nascer é uma folha de papel em branco, na qual o meio vai desenhando suas formas, condutas e conhecimentos, que são determinados pela sociedade como verdades absolutas.

No empirismo a experiência é algo em si mesmo, como se ela bastasse, sendo o experimentar apenas o reforço de memorização. Por outro lado, Piaget defende uma experiência que se repete, que se generaliza, que se organiza, que se assimila e se adapta a novos objetos de conhecimento, gerando assim, um novo esquema.

A corrente teórica empirista na educação é a que mais está presente, desde há muito tempo, e é também a de maior influência no pensamento educacional atual, sendo encontrada tanto no tradicionalismo como no tecnicismo.

O princípio pedagógico está baseado em função do que foi ensinado pelo adulto e registrado pela criança. Nesse processo, a criança será exposta a padrões comportamentais idealizados pela sociedade, que esperará dela respostas semelhantes num verdadeiro processo de reprodução, mesmo que para isto a criança tenha que repetir e ouvir muitas vezes a mesma coisa.

No empirismo a aquisição do conhecimento é vista como resultado de uma espécie de repasse do conhecimento do professor para o aluno, como o verbo transmitir designa no seu sentido etimológico. Isso implica conceber o conhecimento como algo em si, já feito, que existe em algum lugar (no sujeito transmissor ou nos diferentes tipos de conhecimento) e que pode passar a existir em outro (sujeito receptor). Concebido assim, ensinar exige apenas duas

condições: a existência do conhecimento na pessoa que vai transmiti-lo e o ato da sua transmissão à outra pessoa, independentemente de como esta o recebe.

Do ponto de vista pedagógico, esta posição reduz todo o conhecimento a uma aquisição exógena, a partir de experiências, verbalizações ou recursos que são simplesmente transmitidos. A concepção empirista valoriza o ensinamento à criança de um corpo de conhecimentos objetivos e regras culturalmente pré-determinadas. Os conhecimentos fixados e estabelecidos são comuns a todos os indivíduos; as habilidades individuais serão avaliadas por meio de padrões culturais preestabelecidos, e é a sociedade que define como, o que e para que será ensinado e avaliado.

O ensino é centrado no professor, pois subentende-se que o aluno nada sabe, a metodologia de ação baseia na exposição verbal do conteúdo e ou demonstração pelo professor. A este cabe a função de exposição e análise. Para que o aluno aprenda, é dada a ênfase na repetição de conceitos, fórmulas e ações, objetivando a memorização. A avaliação do processo ensino/aprendizagem, que se norteia segundo os pressupostos desta corrente, valorizará o desempenho intelectual, não sendo valorizados pensamentos nem sentimentos envolvidos no processo; ela acontece via interrogatório, exercícios e trabalhos para casa e/ou provas.

b) *Apriorista*: nessa concepção pode-se considerar que os avanços do conhecimento são devido às manifestações de um grande número de estruturas que se impõem de dentro do indivíduo para fora. Isso ocorre na medida em que o organismo apresenta necessidades ou faltas provocadas pelo contato com o meio.

Piaget reconhece o fator dinâmico da maturação ou o crescimento fisiológico das estruturas orgânicas hereditárias, mas não acredita que o desenvolvimento do ser humano aconteça apenas e principalmente, como defendem os aprioristas, como reflexo da maturação

interna do sistema nervoso. A maturação biológica é vista por Piaget como fornecedora de uma condição de possibilidades que o sujeito tem para responder às solicitações do meio.

A instituição escola tem como finalidade principal, nesta concepção, a criação de condições que facilitem o conhecimento do indivíduo, através da auto-aprendizagem. Os princípios desta corrente estão presentes no movimento escolanovista. Atribui-se à escola o papel de se adequar às necessidades do sujeito da melhor forma possível para facilitar a aprendizagem.

Os educadores que se utilizam desta teoria no processo ensino/aprendizagem têm como princípio o de não ensinar nada para o aluno; ensinar possibilitaria ao aluno a adoção de comodismo e dependência; e o educador não teria certeza se aquele conteúdo ensinado já estaria, a priori, grafado na bagagem genética da criança. Devido a isso, nesta teoria, a criança propõe o que aprender; espontaneamente ela encontrará o seu caminho. Os conteúdos são resultados da ação, dos interesses e necessidades dos alunos.

No processo educacional, o aluno é a fonte original de toda a atividade e tudo deve girar em torno dele, de acordo com os seus interesses e necessidades. Não tendo lugar privilegiado no processo ensino/aprendizagem, o professor assume um papel de auxiliar, facilitador e orientador.

Piaget (1972) evitou o behaviorismo, afirmando que nós não chegamos a entender a realidade através da experiência direta. Também, não acreditando que as construções interpretativas preexistem na mente, ele evitou o inatismo. Por isso, para compreender como o sujeito adquire conhecimentos, não basta dizer que é o meio circundante que passa conteúdo para quem não os tem, tampouco acreditar que o conhecimento já está pronto, ao nascer, na bagagem genética de cada um. Para Piaget, nossas construções interpretativas desenvolvem-se como resultado de uma interação crescentemente complexa com o ambiente. Nessa concepção

epistemológica, o conhecimento não emerge nem dos sujeitos, nem dos objetos, mas de uma relação dialética entre o conhecedor (sujeito) e o conhecido (objeto).

c) A teoria *construtivista* elaborada por Piaget (1977) descreve o processo de aprendizagem em termos da forma como novos conhecimentos são construídos, através de um processo de mudança cognitiva e auto-regulação. Nessa teoria, o conhecedor pertence a um mundo particular, sempre mutante e histórico. O sujeito humano, como parte da história, é um sujeito reflexivo, uma entidade que é consciente da constante interação entre os humanos e seu mundo. Essa reflexividade reconhece que todo o conhecimento é uma fusão do sujeito e do objeto. Então, o conhecimento que o mundo sustenta tem que ser interpretado por pessoas que são parte do mundo.

Na verdade a idéia mais correta de aprendizagem é aquela coerente com sua própria lógica, ou seja, aquela que aprende sempre, já que sua inteligência não está na estocagem reprodutiva, mas na reconstrução constante. Aprender não pode aludir, nunca, a uma tarefa completa, a um procedimento acabado ou a uma pretensão totalmente realizada; ao contrário, indica vivamente a dinâmica da realidade complexa, finitude das soluções e a incompletude do conhecimento. (DEMO, 2000, P.48).

No construtivismo, o sujeito é concebido como epistêmico, pois é constituído num processo histórico e pertence a uma sociedade produtora de cultura. E, por meio de suas relações com o meio em que vive, constrói sua identidade como pessoa humana e produz e transpõe conhecimentos nas suas mediações. Seu ponto de partida para a aprendizagem é a organização biológica que recebeu em sua bagagem genética. O sujeito epistêmico é curioso e está sempre em ação e reflexão, buscando compreender o mundo a partir de suas interações.

A epistemologia crítica construtivista, como é definida por Kincheloe, (1997), pressupõe que a mente cria mais do que reflete, e a natureza dessa criação não pode ser separada de um mundo social ao redor. Piaget (1978) remete ao entendimento de que a constituição do

sujeito e de suas estruturas acontece num processo histórico, nas suas experiências físicas e lógico-matemáticas.

Na psicologia genética, o conflito operatório ocupa lugar de destaque como forma de conflito cognitivo. O desenvolvimento das estruturas cognitivas, para ela, é resultado da regulação/equilíbrio de desequilíbrios internos, provenientes das atividades cognitivas do sujeito. A reação passa a ser a busca de um equilíbrio mais estável. O equilíbrio, então, é conseguido entre a interação dos esquemas de assimilação e acomodação. Essa interação, entretanto, é aplicada para construções cognitivas puramente internas, mesmo quando são relacionadas a algum observável externo. De maneira geral, os estudos que tratam da noção de conflito cognitivo têm seus enfoques partindo sempre de uma natureza intraindividual” (PALMA. A., 2001, P.29).

Portanto, a aprendizagem é parceira da incerteza, da dúvida e do questionamento. A gestação da autonomia é o primeiro sentido da aprendizagem e do conhecimento. Se a autonomia é a grande meta, a pesquisa é o grande instrumento. Por certo, o conhecimento traz, como primeira vantagem, a decifração da realidade: saber do que se trata, quem é quem.

Ao construtivismo que defende uma unidade entre sujeito e objeto, interessa como o sujeito age, e as transformações acontecidas internamente nele; são através das ações, do que experienciou, que ele vai conhecer, organizar, estruturar e poder explicar suas ações. O desenvolvimento do conhecimento da criança se dá através, na e pela interação dela com os pais, irmãos, vizinhos, tias, professoras, avós e objetos. Cada experiência vivida pelo sujeito anteriormente, cada construção elaborada, servirá de suporte para que novas construções possam ser realizadas.

Nesta concepção a aquisição do conhecimento é concebida como o resultado de uma atividade de procura por parte do próprio sujeito, a partir das indicações e orientações fornecidas por um outro sujeito. Subjacente a esta concepção está a idéia de que o conhecimento

é o produto de um trabalho social e de que sua aquisição é obra de investigação e (re)elaboração com a colaboração dos outros.

O professor que atua de acordo com os pressupostos da concepção construtivista tem que estar atento para que desmistifique e questione junto com seus alunos a cultura de seu povo, os valores e os fatos, por meio da valorização da linguagem verbal, gráfica e corporal. O professor constantemente analisará seus conteúdos para observar se eles proporcionam ao aluno condições de superação da consciência ingênua e possa levantar as contradições da sociedade, por intermédio da cooperação entre os alunos, da organização, das necessidades, das vontades de cada um. O seu aluno é capaz de aprender sempre, sua aprendizagem partirá daquilo que já sabe e já teve oportunidade de vivenciar, algo semelhante concretamente e significativamente, para que novos e mais conhecimentos aconteçam, tendo, portanto, um ponto indeterminado de chegada.

A aprendizagem como fenômeno de intensa profundidade demanda seu tempo, ritmo de maturação adequada, dedicada pesquisa e permanente elaboração própria, para que o professor e o aluno tenham satisfatória autonomia. Sem esse tipo de autonomia não há como educar. Assim, considerando que o processo educativo no âmbito escolar se dá na infância, apresentaremos, sumariamente, as vias de acesso da criança ao conhecimento em geral e ao conhecimento científico em particular.

O primeiro contato que a criança tem com o mundo é através da sensorialidade e da motricidade, o qual resulta das características orgânicas da criança, muito semelhantes às de outras espécies. Trata-se de um contato que permite, sem dúvida, uma primeira forma elementar de conhecimento. A realidade material é captada pelos órgãos sensoriais através dos sinais físicos que ela emite, os quais transformados em impulsos elétricos no nível dos receptores e após serem processados pelas áreas sensoriais do cérebro, convertem-se em imagens sensório-perceptivas

que reproduzem o real. Por outro lado, a motricidade, ao permitir à criança agir sobre o real, possibilita-lhe verificar, de certa forma, o fundamento real dessas imagens. A natureza “realista” das imagens cria a ilusão da captação direta do real. (PINO, 2006).

Na criança o conhecimento do real não é nem direto e nem imediato, mas mediado por sinais. No entanto, somente o acesso dela aos sistemas de signos (em particular, as diferentes formas de linguagem) permite-lhe representar-se o real de maneira independente da sua materialidade e tornar-se capaz de reconstituí-lo não apenas no nível das imagens, mas das suas representações simbólicas. É por intermédio dos sistemas de signos, uma espécie de “jogo de substituições”, o real é recriado como uma rede de relações significativas, conferindo-lhe um determinado ordenamento lógico que o torna inteligível. Neste caminho o ser humano cria o mundo “à imagem da razão”.

Essa passagem não é simples obra da criança nem mero efeito das suas relações com o real, mas a relação dela cada vez maior com o mundo de representações construído pela humanidade, mundo constituído de idéias e de modelos explicativos (científicos) da realidade. Essa apropriação só se dá pela progressiva apropriação das várias formas de mediação simbólica criadas pelos seres humanos ao longo da história.

De acordo com Piaget (1972), a criança somente distingue a fantasia do mundo real por volta dos 7-8 anos. Até essa idade a criança não distingue o pensamento do objeto pensado. Deste modo a criança só tem acesso ao mundo representacional em idade tardia. Entretanto, de acordo com esse autor, no fim do segundo ano ocorre uma mudança radical na criança: esta passa do nível da ação direta sobre o real à ação interiorizada, condição das operações mentais. A interiorização é resultado da função semiótica, cuja emergência Piaget a relaciona com o aparecimento de “um conjunto de condutas que implica a evocação representativa de um objeto ou evento ausente e que supõe, por conseguinte a construção ou o

emprego de significantes diferenciados”. (Piaget e Inhelder, 1971, p.42). Existe, portanto, um longo período de gestação da função representativa, gerada pela função simbólica, enquanto a forma da imagem predominar sobre o conteúdo a representação será incompleta.

Na concepção de Pino (2006) a qual nos apoiamos, a perspectiva histórico-cultural, os dualismos se dissipam na medida em que o real é transformado em real simbólico pela ação da atividade instrumental – técnica e simbólica do homem. Daí decorre a necessidade de buscarmos as bases epistemológicas da semiótica, a qual apresentamos no capítulo anterior. Pelo exposto podemos considerar que primeiro, conhecer é uma atividade de natureza semiótica, mesmo quando o objeto de conhecimento é um saber fazer técnico. Segundo, o conhecer resulta de uma relação dialética e dinâmica entre o sujeito e o objeto da atividade, o que quer dizer que o conhecimento emerge dessa relação. Terceiro, resulta daí que o objeto de conhecimento não é uma coisa material, mas um processo: o processo de transformação do objeto da atividade em seu produto ou, em outros termos, o processo de transformação da idéia que preside a atividade.

3. 3 – O Processo Educativo

O processo educativo é realizado de diversas formas, na família, na rua, na escola. Através de todos os contatos com outros indivíduos e dos contatos com o mundo a nossa volta, vamos nos impregnando da influência social.

Sobre a educação estabelece-se a cultura, o conjunto das aquisições que as sociedades humanas acumularam e que transmitem de uma geração a outra. Ambas estão

intimamente ligadas, pois a educação só é possível por meio da existência da cultura e a cultura se conserva por meio da educação, ou seja, estes são dois termos interdependentes.

De acordo com a LDB (1996) a educação básica – agora compreendida como Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (art.21, inciso I) – deve perder seu caráter primordialmente propedêutico e refletir uma visão mais rica de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos, segundo a qual cada idade tem importância em si, como fases de constituição de sujeitos, de vivências e socialização, de processos de construção de valores e identidades. Essa visão está alicerçada na concepção de desenvolvimento e aprendizagem como processos, na idéia de que não se constroem conhecimentos significativos de forma cumulativa e no pressuposto de que os conhecimentos se produzem nas interações e vivências, em empreendimentos, na busca de respostas às perguntas que os educandos se fazem.

Torna-se fundamental que a escola estabeleça relações dialéticas com a sociedade. Esse diálogo é possível se a escola buscar conhecer a cultura que brota da sociedade na qual ela está inserida e buscar as condições para compreendê-la. E, quando necessário, construir as possibilidades de superação e transformação da ordem social estabelecida. A escola pode ser um instrumento importante para propiciar a formação de pessoas autônomas, para tanto, é necessário estimular o trabalho criativo e crítico dentro da mesma. Assim como, integrar-se a vida da sociedade.

Entre os educadores já é usada a expressão “trabalho pedagógico”, referindo-se às atividades realizadas por professores e alunos, em parceria e de modo reflexivo. Conforme Villas Boas (2002), a adoção da expressão “trabalho pedagógico” requer que a escola assuma duas posturas. A primeira é a de que o trabalho pertence a quem o concebe, executa e avalia. Não se aceita que alguém planeje o que outro irá realizar, pois se retira do executor suas possibilidades de domínio sobre o processo de trabalho, de comprometimento com esse trabalho

e de senti-lo como algo prazeroso e gratificante. A segunda postura, decorrente da primeira, é a de considerar que as atividades do aluno constituem seu trabalho em cujo planejamento, desenvolvimento e avaliação ele deve se envolver.

A realização do trabalho pedagógico neste pressuposto deve considerar que a produção das idéias, das representações e da consciência está, antes de tudo, direta e intimamente mesclada à atividade material e ao comércio material dos homens, ela é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio intelectual dos homens aparecem aqui ainda como a emanção direta de seu comportamento material. A mesma coisa ocorre com a produção intelectual tal como esta se apresenta na linguagem política, das leis, da moral, da religião, da metafísica, de todo um povo. São os homens e mulheres os produtores de suas representações, de suas idéias, mas os homens e mulheres reais, atuantes, tal como eles são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e do modo de relações a elas correspondentes, incluídas as formas mais amplas que estas podem tomar (MARX & ENGELS, 1976, P.77).

Isso quer dizer que o conhecimento humano (idéias, representações) do mundo e dele mesmo, tal como se apresenta na linguagem da vida real, é patrimônio acumulado pelos homens ao longo da sua história. Ele não emerge espontaneamente nos indivíduos como um produto do seu desenvolvimento biológico ou como simples resultado de respostas comportamentais dadas aos estímulos do meio natural (meio ambiente) e progressivamente aprendidas. Pelo contrário, o conhecimento não existe inicialmente no indivíduo, mas na sociedade em forma de práticas sociais. É aqui que cada um vai, pouco a pouco, descobrindo o que há muito tempo já foi descoberto pelos outros, tornando seu o que há muito tempo faz parte da existência dos outros. Daí a necessidade da linguagem, sob as suas várias formas, uma vez que a linguagem tem essa dupla função: a de comunicação e a de representação constitutiva do

pensamento. E, no campo educacional da Educação Física, a linguagem corporal torna-se um aspecto fundamental a ser considerado.

Outro aspecto a ser considerado é o fato de que o conhecimento emerge em e pelo trabalho social, pelo quais os homens e mulheres, ao mesmo tempo, transformam a natureza, conferindo-lhe uma feição humana, e se transformam eles mesmos, humanizando-se. O trabalho é antes de tudo um ato que se passa entre o homem e a natureza. O homem desempenha frente à natureza o papel de um poder natural. As forças de que o seu corpo é doado se põe em movimento e, ao mesmo tempo, que por este movimento ele age sobre a natureza exterior e a modifica; modifica sua própria natureza e desenvolve as capacidades adormecidas nele. O resultado ao qual chega o trabalho preexiste idealmente na imaginação do trabalhador (MARX, 1977, P. 136).

Como diz Vygotsky (1994), os instrumentos são de dois tipos: técnicos, artefatos fabricados pelo homem para agir sobre a matéria e semióticos, sistemas de signos inventados por ele para agir sobre as pessoas e sobre si mesmo. De natureza diferente, esses dois tipos de instrumentos têm duas coisas em comum: servir de mediadores nas relações dos homens com o mundo e entre si e conferir à atividade o poder de transformar a realidade.

A educação é um processo de apropriação de signos culturais. Estes seriam “instrumentos psicológicos” que ajudariam os indivíduos a organizar seu comportamento e suas ações, através do processo de internalização. (Vygotsky, 1984). A reflexão mental nos seres humanos está ligada ao processo da atividade orientada para um objetivo e mediada por esse processo.

Assim sendo, cabe considerar que professores que não são livres para construir suas próprias atividades, pesquisar, engajar-se em aprendizagem significativa, assumir riscos,

tomar decisões e assessorar sua própria competência serão incapazes de criar tais possibilidades para os estudantes.

Anteriormente, duas coisas foram salientadas: que o conhecer é uma atividade de natureza semiótica e que o objeto de conhecimento é o processo de transformação da idéia que preside essa atividade. Isso nos coloca a questão da natureza e da função dos signos. A função de representação dos signos permite-nos recriar a realidade material conferindo-lhe uma nova forma de existência: a existência simbólica.

O conceito de representação não é simples e muito menos consensual. Com base na teoria adotada neste trabalho, a representação pode ser entendida como função e como objeto mental. Como objeto mental é o desdobramento do real no seu equivalente simbólico. Representação como função é a qualidade atribuída às coisas de substituir e evocar outras.

Representar é a função do signo, o qual, segundo uma das linhas do pensamento antigo retomada por Peirce (1976), é uma estrutura relacional, onde o *signo* é posto em relação com seu *objeto* em função de um terceiro denominado de *interpretante*, que é a razão ou o princípio da relação. O interpretante não está nem no signo e nem no objeto, mas surge na mente do intérprete quando este consegue estabelecer algum tipo de relação entre esses elementos. Para tanto, diz Peirce, é necessário que ele tenha alguma idéia ou noção prévia; caso contrário o signo não terá nenhum sentido para ele. O interpretante é algo dinâmico, pois depende tanto das mudanças que podem ocorrer na idéia representada num dado grupo cultural quanto do grau de informação que o intérprete tem a respeito dela.

O acesso ao conhecimento se dá pela capacidade de relacionar “coisas” (signos ou materialidades) com “coisas” (realidades materiais ou imateriais). Em outros termos, o acesso ao conhecimento reside, fundamentalmente, em interpretar a razão que permite que essas “coisas” possam ser relacionadas.

Não existe consenso entre os autores sobre a definição do signo nem dos critérios para a sua classificação. Pelas razões apresentadas no capítulo anterior nos baseamos na teoria de Peirce (1976) um signo é qualquer coisa (*representamen ou significante*) que serve para representar outra coisa (objeto ou referente) para alguém sob algum aspecto (interpretante ou significado). O signo implica, portanto, três elementos: um significante (gesto), um referente (a que o gesto se refere) e um significado (aspecto sob qual o significante refere ao referente). Esta definição triádica do signo difere da definição didática dada por F. Saussure (1987), para quem o signo (ele só fala do signo linguístico) é uma unidade composta de dois elementos: o significante (ou imagem acústica) e o significado (ou conceito), tradição na qual situa-se Piaget.

Retomemos a concepção fenomenológica de Pierce, apresentada no capítulo anterior, a qual é denominada como ciência que estuda os elementos universalmente presentes em todos os fenômenos. As manifestações da cultura corporal são fenômenos, desse modo a fenomenologia seria, segundo Pierce, a descrição e análise das experiências que estão em aberto para toda a pessoa.

Exemplificar as categorias como manifestações psicológicas significa examinar os modos mais gerais conforme os quais se dá a apreensão dos fenômenos na consciência. Para tal, esclareçamos o que Peirce entende por consciência.

Consciência não se confunde com razão. Consciência é como um lago fundo no qual as idéias estão localizadas em diferentes profundidades e em permanente mobilidade. A razão (pensamento deliberado) é apenas a camada mais superficial da consciência. Aquela que está próxima da superfície. Sobre essa camada, porque superficial, é a ela que nossa autoconsciência está atada. Daí tendermos a confundir consciência com razão. Se bem que a razão seja parte da consciência, ela não compõe, nem de longe, o todo da consciência.

Segundo Pierce (1976) são três as categorias universais presentes em todo e qualquer fenômeno, são elas: primeiridade (qualidade de sentimento)... secundidade (conflito)... terceridade (interpretação).

Primeiridade, é uma categoria que se caracteriza pelas qualidades de sentimentos. O sentimento como qualidade é, portanto, aquilo que dá sabor, tom, matiz à nossa consciência imediata, mas é também paradoxalmente justo aquilo que se oculta ao nosso pensamento, porque para pensar precisamos nos deslocar no tempo, deslocamento que nos coloca fora do sentimento mesmo que tentamos capturar. A qualidade da consciência, na sua imediaticidade, é tão tenra que não podemos sequer tocá-la sem estragá-la. Consciência em primeiridade é qualidade de sentimento e, por isso mesmo, é primeira, ou seja, a primeira apreensão das coisas, que para nós aparecem já é tradução, finíssima película de mediação entre nós e os fenômenos. A consciência de um momento são todos os elementos de impressão que estão juntos e são um único sentimento indivisível e sem partes. Um instante fugaz em nossa vida, senão a pura qualidade de sentir.

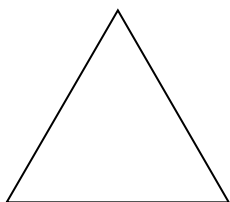
Secundidade é a categoria que tem no seu modo de ser o fato atual, objetivo. Está vinculada às relações que mantém dentro do universo da experiência, sendo estas relações puro fato bruto. É arena da existência cotidiana. Agir, reagir, interagir e fazer são modos marcantes, concretos e materiais de dizer o mundo, interação dialógica, ao nível da ação, do homem e da mulher com sua historicidade. É aquilo que dá à experiência seu caráter factual, de luta e confronto. Ação e reação ainda em nível de binariedade pura, sem o governo da camada mediadora da intencionalidade, razão ou lei.

Falar em pensamento, no entanto, é falar em processo, mediação interpretativa entre nós e os fenômenos. É sair, portanto, do segundo como aquilo que nos impulsiona para o universo do terceiro.

Terceridade é a categoria que se caracteriza pela mediação, um terceiro relacionando o ato causal e o seu efeito. É o que aproxima um primeiro e um segundo numa síntese intelectual, corresponde à camada de inteligibilidade, ou pensamento em signos, através da qual representamos e interpretamos o mundo. Diante de qualquer fenômeno, isto é, para conhecer e compreender qualquer coisa a consciência produz um signo, ou seja, um pensamento como mediação irrecusável entre nós e os fenômenos. E isto, já em nível do que chamamos de percepção. Perceber não é senão traduzir um objeto de percepção em um julgamento de percepção, ou melhor, é interpor uma camada interpretativa entre a consciência e o que é percebido.

Daí que, para nós, o signo seja um primeiro, o objeto um segundo e o interpretante um terceiro. Para conhecer e se conhecer o homem e a mulher se faz signo e só interpreta esses signos traduzindo-os em outros signos. Em síntese: compreender, interpretar, é traduzir um pensamento em outro pensamento num movimento ininterrupto, pois só podemos pensar um pensamento em outro pensamento. É porque o signo está numa relação a três termos que sua ação pode ser bilateral: de um lado representa o que está fora dele, seu objeto; e de outro lado dirige-se para alguém em cuja mente se processará sua remessa para um outro signo ou pensamento onde seu sentido se traduz. E esse sentido, para ser interpretado tem de ser traduzido em outro signo, e assim *ad infinitum*.

SIGNO (representação)



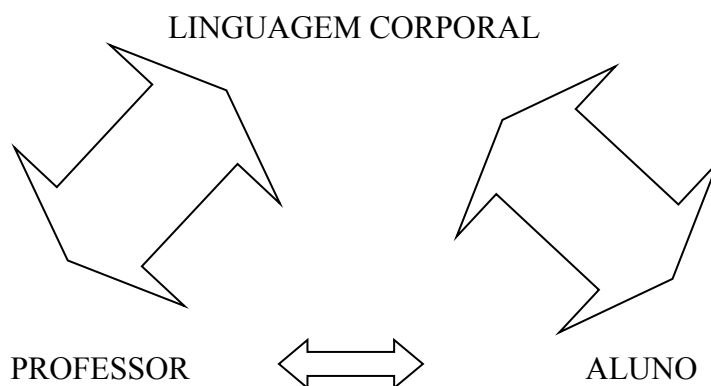
OBJETO

INTERPRETANTE (novos signos).

Vejamos em uma aula de Educação Física em que o professor solicita de seus alunos que individualmente construam uma coreografia com o elemento arco. Provavelmente, o que virá primeiro à mente dos alunos é a percepção da música, do espaço, do material dentre outras coisas. A segunda é a reação, ou seja, buscará as suas experiências de movimento que poderão ser usadas. E, finalmente a terceira, a interpretação do movimento, ou melhor, a relação dos movimentos que poderão realmente compor sua coreografia.

A investigação e a elaboração são condições necessárias para falar de reprodução do conhecimento, ou em termos mais adequados, de constituição do conhecimento no sujeito conhecedor. A investigação do objeto de conhecimento (idéias, eventos, fenômenos etc.) suscita, logicamente, questões e interrogações que esperam ser respondidas com ajuda das explicações já disponíveis (dadas por outros investigadores) ou, até mesmo, procurando uma nova explicação quando aquelas não parecem estar disponíveis de forma a que possam constituir o arsenal de conhecimentos constitutivo do sujeito conhecedor. O aspecto mais importante é que a atividade didática poderá ajudar aos alunos a interpretar os signos presentes nas práticas corporais, ou seja, os elementos que possibilitarão explicar a realidade.

Esta atividade de conhecer, permanecendo uma atividade pessoal poderá ocorrer de forma solitária ou solidária, ambas permeadas pela investigação e elaboração com os outros companheiros. Inspirados nas idéias de Pino (2006) apresentamos a seguinte combinação de elementos que, no nosso entender, caracterizam a relação pedagógica na Educação Física:



Apenas como ilustração, suponhamos que uma determinada escola está inserida em uma comunidade com alguns grupos envolvidos com a “Dança de Rua”. Ao tematizar junto ao oitavo ano do Ensino Fundamental a dança de rua, os alunos poderão, em contato direto com a prática social (relatando suas próprias experiências), ser convidados a realizar uma leitura da manifestação por meio de questões como: Para vocês, o que ela expressa? O que sentem quando a assistem ou dançam? Alguém conhece outras formas? Com outras músicas? Feito isso, o professor e os alunos iniciarão uma pesquisa (com suportes textuais, reportagens, entrevistas), com o objetivo de desvelar aquela manifestação – sua história, suas intenções e suas modificações com o passar do tempo. A partir daí, os alunos poderão ser convidados a expressar seus sentimentos/saberes sobre um determinado aspecto da vida através de danças por eles elaboradas. O produto final do projeto será, por exemplo, uma apresentação para as outras turmas envolvendo a dramatização do cotidiano pela dança.

Essa sequência didática permitirá a elaboração de leituras e interpretações textuais das várias danças, bem como, seu aprofundamento e contextualização sócio-histórica. Os alunos poderão ressignificar essas práticas corporais para seu grupo, sua escola ou quaisquer outras dimensões da vida, tomando como base a sua realidade e a apropriação significativa do conteúdo mas ampliando-a e conhecendo outras dimensões daqueles conteúdos. Acredita-se que tal ação

proporcionará um entendimento crítico e ampliado do contexto social. Dessa forma, o que se busca é uma maior compreensão daquela “linguagem corporal” como adequada ao seu espaço social de produção, mas também como apropriar-se dela.

São os saberes produzidos na escola, junto com outros colegas e alunos, que iluminam e dirigem as práticas mais significativas do processo de formação social e intelectual a que se dedicam professores e alunos. “Uma história paralela e, ao mesmo tempo, trançada vai sendo costurada no fluir da vida, com pontos e rupturas resultantes das experiências que nos acontecem”. (COLLARES; MOYSÉS; GERALDI, 1999, P. 211).

Acreditamos que a aquisição do conhecimento é concebida como o resultado de um confronto entre a atividade de procura por parte do próprio aluno e a mediação cultural a partir das atividades didáticas organizadas pelo professor. Subjacente a esta concepção está a idéia de que o conhecimento é o produto de um trabalho social e de que sua aquisição é obra de investigação e (re)elaboração com a colaboração dos outros e daquilo que está à disposição. Esta concepção atribui ao termo “ensinar”, propriamente, o componente semiótico inerente à palavra latina “*insignare*”: fazer signos, deixar sinais, indicar ou apontar.

CAPÍTULO IV: A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Na realidade brasileira, as pesquisas educacionais da prática escolar parecem priorizar dois tipos de interesse que constituem o saber: o interesse técnico instrumental, em que se utilizam explicações científicas objetivas, baseadas no modelo da racionalidade técnica; o interesse prático, que efetiva a interpretação dos significados produzidos pelos praticantes do mundo-vida como subsídio para a emissão de um juízo prático. Entretanto, existe a necessidade de um terceiro saber que seria o interesse emancipatório, aquele que exige que se ultrapassem quaisquer interpretações estreitas e acríticas para com os significados subjetivos, a fim de alcançar um conhecimento emancipador que permite avaliar as condições/determinações sociais, culturais e políticas em que se produzem a comunicação e a ação social. (FIORENTINI, et.al, 1998).

Neste sentido, Gamboa (1996) aponta que o campo educacional tem sido pesquisado por diferentes abordagens epistemológicas e suas conseqüentes metodologias. Isso resulta dos pressupostos ontológicos e gnoseológicos do pesquisador. Os pressupostos ontológicos estão relacionados à concepção de homem, de educação, de história e de realidade e se referem à visão de mundo implícita em toda a produção científica. Os pressupostos gnoseológicos implicam na maneira de abstrair, conceptualizar, classificar e formalizar, diversas maneiras de definir critérios sobre a construção do objeto no processo de conhecimento.

A epistemologia é uma palavra que designa a filosofia das ciências, porém com um sentido mais preciso. Não é uma teoria geral do saber ou teoria do conhecimento que seria objeto da gnosiologia, nem é um estudo dos métodos científicos que seria objeto da metodologia, mas é parte da filosofia que se ocupa especialmente do estudo crítico da ciência em seu detalhamento prático, isto é, da ciência como produto e como processo; nesse sentido, é um estudo fundamentalmente a *posteriori*. (GAMBOA, P. 27, 2007).

De acordo com o autor através das diferentes formas e métodos de abordar a realidade educativa estão implícitos diferentes pressupostos que precisam ser desvelados. Nesse contexto, os estudos de caráter qualitativo sobre os métodos utilizados na investigação educativa e seus pressupostos epistemológicos ganham significativa importância.

As abordagens dialéticas presentes na pesquisa educacional colocam-se como uma das alternativas críticas com relação às abordagens empírico-analíticas que têm dominado a produção científica na área.

4.1. A Abordagem Dialética e a Pesquisa-ação

Gamboa (2007) apresenta uma investigação epistemológica sobre os métodos na pesquisa em educação. Dentre os métodos apresentados concebemos que a dialética é quem poderá fornecer os elementos para a construção desta pesquisa. Conforme o autor a análise da sociedade só pode desenvolver-se na sua totalidade. A tarefa da ciência está orientada para a crítica dos interesses e para a emancipação do homem; não só questiona o que é ou como, senão o para que se tem de fazer ciência.

Nas pesquisas dialéticas, o homem é tido como ser social e histórico; embora determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, é o criador da realidade social e o transformador desses contextos. A educação é vista como uma prática nas formações sociais e resulta de suas determinações econômicas, sociais e políticas; faz parte da superestrutura e, junto com outras instâncias culturais, atua na reprodução da ideologia dominante. Numa outra versão, a educação também é espaço da reprodução das contradições que dinamizam as mudanças e possibilitam a gestão de novas formações sociais (FAZENDA, 1999).

Nas ciências sociais como na educação tanto o investigador como os investigados (grupo de alunos, comunidade ou povo) são sujeitos; o objeto é a realidade. A realidade é um ponto de partida e serve como elemento mediador entre os sujeitos. Numa relação dialógica e simpática, como é o caso da pesquisa. Esses sujeitos se encontram juntos ante uma realidade que lhes é comum e que os desafia para ser conhecida e transformada.

A dialética considera os fenômenos em permanente transformação, sendo determinados pela sua “historicidade”. Para serem compreendidos é necessário revelar sua dinâmica e suas fases de transformação. Neste sentido, as fases mais desenvolvidas são a chave para compreender as menos desenvolvidas e vice-versa. Para a dialética materialista todo fenômeno deve ser entendido como parte de um processo histórico maior. No caso da educação, suas transformações estão relacionadas com as transformações culturais e sociais. Sua dinâmica depende das mudanças sociais.

O enfoque crítico-dialético entende que fazer ciência é a possibilidade de construção do conhecimento pelo sujeito. Nas pesquisas crítico-dialético há uma construção da relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento e tem como ponto de partida as experiências, os discursos, as entrevistas e as representações a respeito da ação e do fazer; que são elaboradas e que se apresentam como manifestações expressas de uma realidade total, complexa, obscura, problemática e caótica. As concepções dialéticas de pesquisa admitem a inter-relação quantidade/qualidade dentro de uma visão dinâmica dos fenômenos, destacando algumas estratégias como a Pesquisa-Ação e a Pesquisa Participante.

A pesquisa-ação pressupõe que o conhecimento seja essencialmente um produto social, que se expande ou muda continuamente, da mesma maneira que se transforma a realidade concreta e como ato humano não está separado da prática; o objetivo último da pesquisa é a transformação da realidade social e o melhoramento da vida dos sujeitos imersos nessa realidade.

Na pesquisa-ação, o ato de pesquisar é um ato substantivo: tem em vista um benefício a sujeitos que não pertencem necessariamente à comunidade investigadora. Para tal, deve responder a seguinte questão: qual é a contribuição que seu trabalho está propiciando a uma teoria da educação e a um ensino que resulte a outros professores?

É nessa abordagem epistemológica que encontramos subsídio para desenvolver a nossa pesquisa. Acreditamos que essa pesquisa trouxe contribuições significativas para a formação continuada dos professores em atuação, pois o professor ao refletir sobre suas ações pedagógicas, compreende as armadilhas da racionalidade técnica que mecaniza o pensamento e as possibilidades de transformação da mesma. Diante dessa situação, o professor aborda os problemas, não como cópias da teoria generalizada, mas como exemplos únicos e pessoais, promovendo um diálogo com a situação. É esse diálogo aberto consigo mesmo, com a situação e com os outros que propicia uma metodologia reflexiva.

Através da reflexão em ação, os problemas são construídos e estabelecidos a partir de fenômenos encontrados em sala de aula. “É um processo que une e integra sabedoria, conhecimento implícito, planos, técnicas, ideais e justificação, todos radicados na experiência.” (ELLIOTT, 1998, p.141).

A característica mais marcante da pesquisa-ação é a de ser um processo que se modifica continuamente em espirais de reflexão e ação. Sua preocupação é com a mudança da situação e não só com sua interpretação. É um processo em que tanto os agentes como as situações se modificam num processo sistemático de aprendizagem, de tal modo que a educação se converte em uma ação criticamente informada e comprometida.

Nesse enfoque, o papel dos pesquisadores externos à instituição escolar é a de estimular processos de reflexão que capacitem os agentes internos a gerar suas próprias críticas das estruturas ideológicas que deformam suas autocompreensões. O facilitador aceita resultados divergentes e estimula as expressões de individualidade na tomada de decisões.

Com essa visão dinâmica, ele percebe o processo de se fazer como uma consciência prática ou compreensão que se transcende sempre a si mesma através da reflexão. Dá a essa consciência a condição de criar, no indivíduo, uma resistência aos aspectos da tradição, deformados pelas relações coercitivas do poder e, também, oportuniza forças para criticar seus próprios elementos ideologicamente deformados. (ELLIOT, 1998).

4.2. A Pesquisa-ação Colaborativa

A pesquisa-ação considera os professores como colaboradores do processo de produção do conhecimento. São pesquisadores, têm voz, mantêm a propriedade da sua pesquisa e os seus saberes são respeitados. A pesquisa-ação, além de ser um instrumento de desenvolvimento profissional para o professorado, é um instrumento fundamental para a implantação de reformas educacionais ou de transformação da escola em que os professores têm uma presença autônoma.

Na pesquisa-ação, os professores pesquisam sobre a sua prática (estratégias de ensino, organização e gestão de sala de aula, entre outros), as condições sociais de seu trabalho, o contexto socioeconômico-político e cultural no qual estão inseridos, buscando uma perspectiva multicultural. Trata-se de refletir sobre temas definidos pelos professores.

Zeichner (1995); Geraldi et. all. (1998) partem do princípio de que uma porção importante do conhecimento cotidiano não é clara para os professores: é tácito, implícito e rotineiro e pode ser trabalhado e vivido sem que sejam compreendidos seus fins e intenções. Porém, à medida que o professor reflete sobre a sua ação, sobre a sua prática, sua compreensão se

amplia, ocorrendo análises, críticas, reestruturação e incorporação de novos conhecimentos que poderão respaldar o significado e a escolha de ações posteriores.

Portanto, quando estamos pensando/refletindo sobre nossas atividades de ensino cotidiano, estamos também criando saberes. Estamos teorizando. A reflexão, como produto de um trabalho árduo, pode levar à teorização. A pesquisa-ação que os professores desenvolvem apresenta quatro fases no seu desenvolvimento: planejar, agir, observar e refletir.

Outra questão importante na pesquisa-ação é a sua execução em grupo, primeiro para superar a tendência individualista e, depois, porque é no grupo e através dele que os professores podem apoiar e sustentar o crescimento uns dos outros.

A reflexão emerge como uma reação ao tecnicismo já instalado, como uma crítica à racionalidade técnica. O professor propõe o trabalho docente como um processo reflexivo, enfatizando a necessidade de um profissional que desempenha um papel ativo, tanto no planejamento como na execução de suas funções e, para isso, necessita de reconhecimento. A reflexão, também, surge para romper com a tradição de que o conhecimento só é produzido na academia. Nessa proposta, o conhecimento não é considerado propriedade exclusiva de pesquisadores dos centros de pesquisas e universidades. Os professores também têm teorias que embasam a sua prática e práticas que embasam suas teorias, e esse conhecimento pode ser sistematizado.

Carr e Kemmis (1988) advertem que nem toda proposta de pesquisa-ação pode promover uma prática educativa reflexiva emancipatória. Com base nos três tipos de interesses constitutivos de saberes descritos por Habermas, e considerando os diferentes tipos de papel exercido pelo “facilitador” num projeto de pesquisa-ação, distinguem três gêneros diferentes de pesquisa-ação: a técnica, a prática e a emancipatória.

A pesquisa-ação técnica ocorre quando os facilitadores convencem os praticantes a experimentar os resultados de pesquisas externas. A pesquisa-ação prática, os

facilitadores relacionam-se cooperativamente com os professores com a finalidade de desenvolver o raciocínio e o juízo prático dos professores. A pesquisa-ação emancipatória, por sua vez, ocorre quando um grupo de praticantes assume coletivamente a responsabilidade do desenvolvimento/transformação da prática, considerando-a social e historicamente construída. Aqui, o próprio grupo de professores assume a responsabilidade de emancipar-se das amarras da alienação, da falta de auto-realização e da injustiça social. Cabe sempre ao grupo promover e desenvolver seu próprio trabalho.

A pesquisa-ação emancipatória é teoricamente significativa porque realiza uma forma de ciência educacional crítica em práticas históricas concretas, e é significativa na prática porque proporciona um modelo de como um interesse humano emancipatório pode encontrar expressão concreta no trabalho dos praticantes, suscitando melhorias na educação mediante os esforços destes.

A participação dos professores no projeto de uma ciência educacional crítica é considerada pelos autores tanto uma necessidade teórica quanto prática:

A pesquisa-ação emancipatória é uma prática que incorpora certos valores educativos e, ao mesmo tempo, submete esses valores a uma prova da prática. A natureza dos valores educativos deve ser debatida pelos investigadores ativos, não só como questão teórica, mas também como questão prática de encontrar formas de vida que os expressem. (CARR e KEMMIS, 1988, p.219).

Os autores vinculam o projeto da pesquisa-ação a um projeto político emancipador de sociedade, o qual orientaria a direção e o sentido em que a prática deve ser melhorada.

CAPÍTULO V: O ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Em todo enfoque metodológico existe implícita uma concepção de ciência. Entende-se como um saber sistematizado que expressa um conjunto de conhecimento e de investigações que tem um grau de unidade, de generalidade e é suscetível de conduzir a conclusões concordantes que resultam de relações objetivas; estas se descobrem gradualmente e se confirmam por métodos definidos.

Com base nos estudos epistemológicos de Gamboa (1996; 2007) a pesquisa em educação ou o trabalho científico abrange conteúdos lógicos e históricos. Os conteúdos lógicos se referem à articulação de noções e categorias que formam uma unidade de pensamento ou uma estrutura interna mais ou menos formalizada. Tal unidade não se apresenta fixa ou terminada, pois obedece a um processo de produção e de gênese, razão pela qual o lógico não pode estar separado do histórico.

A unidade entre o lógico e o histórico é um importante princípio metodológico da construção do sistema de categorias, as quais devem refletir de forma específica toda a história de sua formação e evolução (Gamboa, 1996, P. 35).

Recorreremos à pesquisa-ação, pois é uma referência de pesquisa social e se constrói a partir da identificação das limitações dos procedimentos convencionais à resolução de problemas reais, onde os pesquisadores e participantes têm papéis significativos na pesquisa. A pesquisa-ação pode ser caracterizada como:

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2000, P.14).

Desse modo, concebemos que ao estabelecer “conversações reflexivas” sobre a nossa própria prática, refletir na ação e sobre a nossa própria ação, preferencialmente, num coletivo de professores, certamente promove a produção de conhecimentos mais úteis e substanciais para a tão pretendida melhoria educativa.

Nesta investigação-ação as pessoas implicadas tiveram contribuições efetivas no processo, porque é através da ação que refletimos o nosso percurso de análises. Pois reconhecemos um universo problemático e na realidade concreta desse problema visamos consolidar possibilidades de construção coletiva.

A ênfase na pesquisa-ação deu-se em três aspectos: resolução de problemas, tomada de consciência e produção do conhecimento. No entanto, a ação foi acoplada à esfera dos fatores subjetivos e, portanto, faz-se mister distinguir vários graus na tomada de consciência. De acordo com Paulo Freire, pelo menos duas noções devem ser distinguidas: tomada de consciência e conscientização. A primeira tem um alcance mais limitado do que a segunda. A tomada de consciência é freqüentemente limitada a uma “aproximação espontânea”, sem caráter crítico. A conscientização supõe um desenvolvimento crítico da tomada de consciência, permite desvelar a realidade, incide ao nível do conhecimento numa postura epistemológica definida e contém até elementos de utopia (Freire, 1980 e 1982).

O encaminhamento metodológico desta pesquisa vinculou-se à tendência mais geral de abordagem do processo de formação que se volta para os professores como profissionais que possuem concepções sobre o próprio trabalho, são capazes de realizar reflexões sobre a própria prática e as condições que a cercam e, a partir dessas reflexões, reformular a prática e transformar as condições nas quais ela se insere. Nessa perspectiva, procurou-se superar os antigos programas de formação que privilegiavam a reciclagem, o acúmulo de cursos e conhecimentos, independentemente das características pessoais e de contexto de atuação desses profissionais.

A formação e o desenvolvimento profissional visaram a conceitos como cooperação, partilha entre pares, autonomia profissional, reflexão do professor sobre sua própria experiência, temas abordados no capítulo 1.

Assumiu-se uma concepção democrática da pesquisa social tendo sido necessário que houvesse negociação de ambas as partes para se estabelecer um tipo de “contrato” de investigação acerca dos problemas levantados e dos critérios de seleção das soluções e ações implementadas.

A condução do processo procurou superar a dicotomia teoria-prática, problematizando situações do cotidiano dos professores. Nessa articulação, foram consideradas e afirmadas as vozes, experiências e histórias pelas quais os professores atribuíram sentidos às suas práticas; os conceitos e procedimentos foram aprendidos em meio às diferenças e ao diálogo com a experiência do outro e com a teoria. O princípio básico que regeu o processo foi às situações problema.

De acordo com Thiollent (2000) uma das especificidades da pesquisa-ação consiste em estabelecer as relações existentes entre os objetivos de pesquisa e os objetivos de ação:

a) Objetivo prático: contribuir para o melhor equacionamento possível do problema considerado como central na pesquisa, com levantamento de soluções e propostas de ações correspondentes às “soluções” para auxiliar as atores envolvidos na atividade transformadora da situação. Visto com certo realismo, isto é, sem exageros na definição das soluções alcançáveis. Nem todos os problemas têm soluções em curto prazo.

b) Objetivo de conhecimento: obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentar nosso conhecimento de determinadas situações.

Enfim, nossa metodologia de trabalho baseou-se na teoria de Schön (1987), caracterizada pelas práticas reflexivas, ou seja, “reflexão na ação”, “reflexão sobre a ação” e

“reflexão sobre a reflexão na ação”. Essa forma de trabalho supõe ampla e explícita interação entre pesquisadores e professores numa relação de reciprocidade.

Essa forma de trabalho funda-se nos princípios da pesquisa colaborativa: não se pretende que o professor universitário, considerado especialista, dite os rumos das mudanças, e que os professores da escola sejam meros executores. Ambos são parceiros, responsáveis pelo projeto. (GARRIDO et.al, 2002).

O planejamento de uma pesquisa-ação é muito flexível. Há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada.

Uma das dificuldades fundamentais em uma atividade científica cujo “outro lado” é constituído também por pessoas, sujeitos sociais quase sempre diferentes do pesquisador é a de como tratar, pessoal e metodologicamente, uma relação antecedente de alteridade que se estabelece e que, na maioria dos casos, é a própria condição da pesquisa. Então é melhor perguntar sobre nós através do outro. Nada mais simples: tomar para cada instituição ou fenômeno cultural a sua forma mais simples e pesquisar como funciona ali; depois, complicar a conclusão e tornar nobre a retórica, para explicar como aquilo funciona “em geral”.

O primeiro fio de lógica do pesquisador deve ser não o seu, o de sua ciência, mas o da própria cultura que investiga, tal como expressam os próprios sujeitos que a vivem. Não é necessário que o pesquisador se faça operário como ele para conhecê-lo. É necessário que o pesquisador e sua teoria sejam primeiro, um momento de compromisso e participação com o trabalho histórico e os projetos de luta do outro, a quem mais do que conhecer para explicar, a pesquisa pretende compreender para servir. (BRANDÃO, 1999).

5.1. Universo da Pesquisa

Os colaboradores envolvidos nesta pesquisa foram professores de Educação Física da rede municipal de Londrina-Pr, os quais foram convidados a participar do projeto de extensão oferecido pela Universidade Estadual de Campinas e vinculado a esta pesquisa. Tal projeto propôs um grupo de reflexão sobre a prática pedagógica da Educação Física.

Selecionamos os professores da rede municipal de Londrina, porque eles possuem uma rede de formação continuada, formado pelos próprios professores, com disponibilidade de quatro horas semanais.

Dos cento e cinquenta professores integrantes do quadro docente da rede municipal de Londrina-Pr, delimitamos, apenas, a participação de dez professores. Todos os professores da rede municipal de ensino foram convidados a participar, desde que firmassem compromisso com a pesquisa. A seleção dos dez professores se deu através das primeiras inscrições.

A delimitação da população selecionada se justifica por um lado porque que os processos de reflexão crítica não são possíveis com um número elevado de integrantes. Por outro lado, o fato dos professores estarem inseridos em rede de formação possibilitaria a disseminação das reflexões em outros grupos de estudos.

5.2. Organização da Pesquisa

Em julho de 2005, entramos em contato com a prefeitura do município de Londrina-Pr., e protocolamos o nosso projeto de pesquisa na Secretaria da Educação. No início de setembro, tivemos a primeira reunião com a coordenação da Educação Física, a qual avaliou e aprovou a realização do projeto, solicitando que encontrássemos um local para a realização das reuniões e emitíssemos certificado de participação para os professores envolvidos na pesquisa.

Diante disso, elaboramos um projeto de extensão junto à Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, vinculado a essa pesquisa, para emissão dos certificados de participação dos professores envolvidos. Esse projeto foi aprovado em dezembro de 2005. Também, entramos em contato com a Universidade Estadual de Londrina-UEL que, gentilmente, nos concedeu uma sala de aula no Colégio Aplicação, no centro da cidade.

Em início de fevereiro de 2006, após o recesso da Prefeitura de Londrina e das escolas municipais, entramos em contato com a coordenação da Educação Física para acertarmos os detalhes da reunião que estava marcada para o dia 17 de março de 2006, a qual foi realizada.

Pedimos à coordenação de Educação Física o Projeto Político Pedagógico e o currículo das escolas municipais para analisarmos. Ambos os documentos foram elaborados pelos próprios professores da rede municipal.

Em reunião com os professores de Educação Física da rede municipal, apresentamos a nossa pesquisa e convidamos os interessados a participar. Após a formação do grupo, realizamos a coleta de dados para obter um diagnóstico inicial.

O grupo iniciou com dez professores colaboradores, mas somente cinco deram continuidade ao processo. Tendo, apenas, dois professores em 2007 que deram continuidade à pesquisa e às transformações do trabalho educativo.

A razão da desistência se deu pelos mais variados motivos. Alguns professores tentaram voltar posteriormente, e, outros professores solicitaram ingressar no grupo durante o processo. No entanto, optamos por dar continuidade somente com aqueles que entraram no início do processo. Pela razão da dificuldade em controlar os dados da pesquisa com prazo determinado para terminar. Encerrada a coleta de dados da pesquisa, outros professores se inseriram no grupo de estudos que teve continuidade.

5.3. Coleta de Dados

A coleta dos dados seguiu três momentos:

- 1) Fase exploratória: consistiram em descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento. Avaliação diagnóstica: Foi realizada entrevista semi-estruturada e observação e registro de aulas observadas e filmado uma aula de cada professor participante.
- 2) A observação livre e as anotações de campo de natureza reflexiva. Durante um ano todas as reuniões do grupo foram gravadas e analisadas, e registrada em diário de campo.
- 3) Após as intervenções foi realizada entrevista semi-estruturada com todos os professores participantes.

5.4. Tratamento dos Dados Coletados

O tratamento dos dados coletados seguiu os princípios da técnica da triangulação a qual teve por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Partiu de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social.

Nosso interesse esteve dirigido, em primeiro lugar, aos processos e produtos centrados no sujeito; em seguida, aos elementos produzidos pelo meio do sujeito e que tiveram incumbência em seu desempenho na comunidade e, por último, aos processos e produtos originados pela estrutura sócio-econômica e cultural do macroorganismo social no qual esteve inserido o sujeito.

O processo de interpretação implica um constante movimento entre as partes e o todo, no qual não há nem começo absoluto nem ponto final. A importância do processo hermenêutico é sua ênfase na necessidade de contextualizar o significado da expressão humana e de não divorciá-lo desse contexto. (GAMBOA, 2000, p.28).

No primeiro aspecto foram salientados os processos e produtos elaborados pelo pesquisador, averiguando as percepções dos professores (formas verbais) através de entrevistas semi-estruturadas e os comportamentos e ações dos professores (filmagem das aulas). Posteriormente, os processos e produtos construídos pelos professores (planejamento dos professores).

O segundo ângulo de enfoque esteve centrado nos elementos produzidos pelo meio, representado pelo projeto político pedagógico e o currículo de Educação Física da rede municipal.

A terceira perspectiva de análise originada pela estrutura sócio-econômica e cultural baseou-se nas reuniões do grupo de estudo formado pelos professores colaboradores.

O processo exige o comando do intérprete que assume a ‘subjetividade fundante do sentido’, a interpretação (hermenêutica) dos fenômenos, recuperando os significados, o sentido ou os vários sentidos (polissemia) dentro de seus contextos de significação (horizontes de compreensão) (GAMBOA, 2000, p. 94).

Esse processo metodológico possibilitou identificar os significados e os sentidos presentes na realidade do contexto da formação continuada dos professores colaboradores.

CAPÍTULO VI: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, passaremos a apresentar o resultado da análise e discussão dos dados da investigação científica.

As análises constituíram um dado empírico da realidade, buscando aproximações do real na relação entre o concreto e o abstrato, entre o geral e o particular, entre a teoria e a prática.

O entendimento de estruturação e de lógica reconstituída supõe basicamente as idéias de totalidade concreta, entendida como o quadro geral que organiza os dados e lhes dá sentido. A totalidade está implícita na mesma noção de realidade. O conhecimento dessa realidade consiste em: “um processo de concretização que procede das partes para o todo e do todo para as partes, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade” (KOSIK, P. 41, 1995).

A realidade do trabalho pedagógico dos professores colaboradores como fenômeno investigado foi entendido como um produto social e histórico, um fenômeno em contínua evolução e determinado pelos interesses e conflitos que forma este grupo social. Sendo assim, os fenômenos foram descritos e analisados em sua historicidade.

O ponto de partida da pesquisa foi à realidade de trabalho dos professores colaboradores. Assim sendo, a descrição crítica dos dados procura desvelar as experiências, os discursos, as entrevistas e as representações a respeito da ação e do fazer.

6.1. Parceria Universidade-Escola

Considerando a necessidade de um trabalho que se propôs a ajudar a melhorar a qualidade de ensino e que se propôs a desvendar soluções para os problemas oriundos da prática educativa, desenvolvemos um projeto de extensão⁵ visando uma parceria universidade escola⁶.

A formação continuada de professores esteve intimamente articulada com o projeto educativo da escola, incorporando à prática de trabalhos de investigação-ação-reflexão que pudessem de fato contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. Para tal, buscamos analisar a cultura organizacional das escolas e captar as formas pelas quais se dava sua interação com o meio social e político e as inter-relações que estabeleciam com a comunidade. O conhecimento da cultura organizacional acompanhou o processo de construção coletiva dos projetos das escolas.

6.2. Os Atores Envolvidos

A maior parte dos colaboradores envolvidos no grupo de pesquisa em Educação Física foram formados a mais de uma década, sendo dois deles formados há vinte e um anos e, apenas, um professor com pouco tempo de formação. Isto posto, podemos inferir que a maior parte destes professores foram formados pela tradição behaviorista, imersos na cultura da racionalidade técnica e condicionados a execução de tarefas pré-determinadas.

⁵ Projeto extensão: O processo de intervenção do professor de Educação Física na Educação Básica.

⁶ Parceria proposta entre a Universidade Estadual de Campinas e a Rede Municipal de Ensino de Londrina-Pr, atendendo aos professores de Educação Física.

Outro aspecto importante a ser considerado é o fato de três destes professores terem uma carga horária de quarenta horas/aulas semanais e dois professores com a carga horária de vinte horas/aulas semanais. Tal aspecto implica que três destes professores terão pouco tempo para dedicar-se ao processo de leitura, reflexão, pesquisa e crítica do trabalho pedagógico exigido pelo grupo de estudos.

6.3. Ponto de Partida: Os Saberes e Práticas dos Professores

Ao se estabelecer a pesquisa-ação colaborativa como metodologia de pesquisa, foi identificada a necessidade de se ter um diagnóstico sobre as concepções educacionais e sobre as ações pedagógicas dos professores nela envolvidos. Esse referencial diz respeito aos conhecimentos, conceitos, procedimentos adotados nas ações pedagógicas, argumentos e justificativas de seus saberes e de suas práticas. Além disso, esse referencial teve a finalidade de se tornar a fonte inicial das reflexões.

Para o diagnóstico inicial foram utilizados como instrumentos: Entrevistas semi-estruturadas; Observação de aulas nas escolas e filmagens de aulas para análises. O diagnóstico inicial permitiu, através dos dados isolados, estabelecerem relações entre um e outro num sistema de totalidade.

A análise das entrevistas e das aulas observadas e filmadas apresentou percepções que permitiram um diagnóstico interessante e correspondente entre conceitos e concepções dos professores e de suas práticas. Os procedimentos de análises, ainda que realizados separadamente, serão discutidos em vários momentos, quando se procurará mostrar a correspondência entre si.

Análise das Entrevistas

De acordo com Richardson (1999) a entrevista semi-estruturada apresenta como vantagem a condição de se ter profundidade nos assuntos discutidos. Nessa entrevista, procurou-se obter informações dos professores, seja de fato do que eles conhecem, seja dos seus comportamentos, além de procurar suas atividades e motivações.

Para análise das entrevistas foram utilizadas as técnicas propostas por Richardson (1989). Portanto, organizamos a entrevista por temáticas que foram escolhidas por terem sido consideradas amplas no contexto educacional e diretamente ligadas ao trabalho pedagógico do professor de Educação Física.

1. A relação Escola, Educação e Educação Física;
2. O conhecimento tratado pela Educação Física no contexto escolar;
3. Planejamento
4. Processo Ensino e Aprendizagem
5. Avaliação do Processo Educativo

As análises serão apresentadas em cada tema. Dentre elas, serão destacadas algumas falas que evidenciam os pressupostos das análises. As falas não serão identificadas.

Tema 1: A relação Escola, Educação e Educação Física.

O questionamento sobre as relações que se estabelecem entre a Escola, a Educação e a Educação Física permitiram a inferência de conceitos muito amplos. Apesar dos professores apresentarem concepções sobre estas relações, elas estão atreladas a uma teoria

tradicional, é, também, possível identificar categorias oriundas da teoria crítica. Por esta razão, verifica-se que os professores tentam sair de suas influências.

A questão de ser um cidadão crítico participativo atuante, isso vai contribuir nessa educação.

Porque através da Educação Física e as demais disciplinas você pode formar um cidadão crítico, uma pessoa mais humana (...)

Os professores apresentaram em suas falas diferentes concepções sobre o currículo da Educação Física. No entanto, em todas as concepções estão subjacentes as finalidades e objetivos da teoria tradicional e tendências tecnicistas da Educação Física.

A Educação Física na Escola vai ter o papel de auxiliar os alunos a desenvolver o motor. (...) Ajudando a desenvolver as habilidades motoras

Futuramente ter mais consciência de cuidar mais de seu corpo (...) e precisa ter um corpo saudável para uma vida mais saudável.

Fazendo um trabalho de conscientização de corpo, de mente, de saúde mesmo, do porque é importante da atividade física.

Os professores se mostram amarrados à teoria tradicional que enfatiza a produtividade e a eficiência. Bem como, a crença de que cabe a educação disciplinar a pessoa e prepará-la para a cidadania, mas uma cidadania nos moldes do capitalismo e do individualismo.

As competições trazem a carga neles de querer vencer, de querer conseguir e, de repente, ele perde aquele jogo e aprende a respeitar o colega, porque perdeu. Isso inserido num processo de cidadania, certa consciência de corpo, de cidadania, de amigos.

Conicionados a cumprir tarefas, a seguir modelos pré-determinados, os professores não conseguem refletir a razão sobre os conhecimentos trabalhados em suas ações pedagógicas. Pois, os professores não identificam a finalidade da Educação Física no campo escolarizado, apenas, concebem que o seu trabalho é desenvolver os conteúdos pré-estabelecidos.

Contribui sim. De que maneira (...) como é complicado! Eu sinto que contribui através dos conteúdos que desenvolvemos, através das atividades culturais, atividade física.

Porque temos um conteúdo a transmitir, temos o que ensinar. Que são os conteúdos elaborados pelos professores da rede.

Contraditoriamente, verificou-se algumas reflexões sobre o trato com os conhecimentos da Educação Física, na busca de caminhos mais claros e significativos. Entretanto, tais reflexões estão centradas somente nas próprias práticas.

(...) eu vejo os conteúdos da rede, quem inventou esses conteúdos e deixou outros de lado. Essa finalidade da forma como está não sei se é relevante, como não sei se algumas coisas de sala são relevantes. Estamos tentando encontrar, mas acho difícil. Eu modifiquei várias coisas dos conteúdos da rede.

Os professores mostraram que seus conceitos sobre a Educação e a Escola estão estruturados ao nível do senso comum. Inclusive, por vezes, não conseguem responder aos questionamentos.

Educação (...) o que é educação? É aprender alguma coisa. Tudo o que é vivência contribui com a educação. A Educação Física contribui com a Educação. Mas de que forma?

Em que sentido educação? (...) contribui, ela acrescenta. Ela tem conhecimentos que são só dela. Se não for na Educação Física que ela adquira esse conhecimento, ela não irá adquirir em nenhuma outra área de conhecimento.

Percebe-se que os professores não conseguem encontrar as razões de suas concepções. Alguns aspectos das falas dos professores apresentam fortes visões utilitaristas da Escola, da Educação e da Educação Física. Ao serem questionados sobre a temática, mostram que não refletem sobre suas próprias concepções e, seus argumentos se esvaziam por não entenderem os sentido e significados de suas ações.

(...) Nossa! A gente nunca pára para fazer um pensamento sobre esse assunto. É muito difícil. A escola vai ter o papel de educar, de ensinar coisas para esse aluno, as matérias. E, a Educação Física, também, faz parte dessa escola e é dessa maneira que ocorre essa integração.

Com certeza é uma disciplina como outras. É uma área de conhecimento. Essa relação não está clara para mim.

Novamente, identificam-se posições que indicam caminhos de superação da situação atual. Pois, ao falarem sobre a Educação Física escolarizada apresentaram preocupações com a formação humana e com a fragmentação dos conhecimentos entre as disciplinas escolares.

Existe no sentido de que na Educação Física você está educando esse aluno para a vida, para o dia-a-dia, para viver em sociedade.

A escola é um ambiente da educação, a Educação Física está ali, outras disciplinas estão ali, mas relação entre elas é muito difícil, eu nunca vi isso acontecendo. É meio isolado mesmo. Eu acho que os conteúdos escolares deveriam estar relacionados, mas não há tempo.

Tema 2: O Conhecimento tratado pela Educação Física no Contexto Escolar

Procurou-se saber dos professores sobre o conhecimento tratado pela Educação Física na educação escolarizada.

Ao apresentarem seus conceitos sobre os conhecimentos que trabalham em suas ações de ensinar, deixam claro que pensamentos da teoria tradicional e as conseqüentes tendências da Educação Física se encontram presentes em vários posicionamentos. A Educação Física é vista como área de atividade. Por vezes, explicam suas ações, mas não conseguem justificá-las.

Eu ensino atividades, muitas vezes dentro dessas atividades, eu procuro de alguma maneira, perguntar alguma coisa sobre a Educação Física, para que eles estejam relacionando com o mundo lá fora. E, através disso, eu acredito que eles vão aprendendo alguma coisa.

Ensino. Com certeza. Voltado à atividade física tudo o que tiver relacionado à idade deles.

(...) o lado motor, crianças que tem mais dificuldades e conseguem realizar esses movimentos. O enfoque maior é o desenvolvimento motor.

Os professores apresentam um posicionamento de trabalho alienado, em que suas ações se voltam para a mera execução de tarefas, sem entendê-las, nem justificá-las.

Entendem o currículo como forma fixa, acabada e se prendem as formas tradicionais de organização do conteúdo.

São vários. Você quer que eu fale todos. São tantos eixos, nós temos conteúdos relacionados à saúde, nós temos a parte motora, nós temos conteúdos (...) não sei porque você trabalha várias coisas; parte cognitiva, parte motora. Nós temos na pré-escola o conteúdo sobre consciência corporal, o equilíbrio, coordenação motora e lateralidade. São tantos.

Eu estou ensinando os conteúdos da rede, alguma coisa eu modifiquei. O que estar trabalhando e como trabalhar, eu modifiquei. Por exemplo, as habilidades motoras, eu procuro explicar e relacionar com a vida deles. Por exemplo, peso e medida, eu tento explicar o que é isso, tento passar um conhecimento.

Não está claro para mim. Os conteúdos que eu me programei para ensinar. Os conhecimentos que estão programados para aquele ano, aquele bimestre. Eu me baseio nos conteúdos da rede

(...) e, mais o que o município propõe e aquilo que é condizente a nossa realidade de trabalho.

Ao serem questionados sobre a razão pela qual selecionam tais conteúdos para suas aulas os professores, também, não explicam e justificam suas escolhas.

Não sei explicar! (...) É (...) seria o que, não é a metodologia, seria o que eu tenho que passar para ele, seguindo dessa proposta que fizemos. O conteúdo seria (...) Estou nervosa agora. (...) Agora estou confundindo. Conteúdo é tudo o que eu tenho que transmitir em forma de conhecimento.

É um conhecimento, porque (...) o que é conhecimento? (...) é conhecimento porque você faz de forma pensada. Não sei responder.

Porque a gente aprendeu isso na Educação Física e esses conteúdos são o que direciona o que vamos dar.

Ao se referirem sobre a relação dos conhecimentos tratados na escola com o mundo vivido dos alunos, os professores apresentam um modelo de “adequação” social. Percebe-se que os professores não se preocupam com a cultura de seus alunos. Subjacente a esta concepção a cultura aparece com uma nítida separação entre a cultura erudita (espaço escolar) e a cultura popular (os conhecimentos dos alunos).

De uma maneira que estão brincando sim. Por exemplo, eles contam que brincam em casa, eles brincam com a ginástica. Às vezes eu não pergunto e eles não trazem.

Praticam. Praticam assim, acho que não conscientemente, o equilíbrio você pratica como? Para andar você vai ter o equilíbrio. Tem os jogos que eles fazem, tem as brincadeiras cantadas, cantigas de roda.

Eu tenho essa dificuldade de trazer para a realidade, alguns conteúdos eu não consigo fazer a relação, então não sei se eu posso te dizer, se eles vão praticar esses conhecimentos lá fora, se eles vão vivenciar. Porque eu tenho essa dificuldade de fazer a relação.

Não sei, eu nunca perguntei para eles.

Identifica-se, também, nas falas dos professores que eles gostariam que a Educação Física fosse diferente, que apresentasse outra concepção.

Eu nunca perguntei para eles, é uma boa! Eu nunca me preocupei com isso.

Os professores têm a base conceitual sobre a Educação Física como área de atividades, contraditoriamente, eles buscam defendê-la como área de conhecimento. Para eles, os conteúdos tratados pela área são os temas, unidades e sub-unidades programados no currículo da rede municipal, mas não conseguem argumentos para justificar suas escolhas. Por outro lado, apresentam conceitos que caminham para um posicionamento da teoria crítica.

O que eu procuro ensinar nas minhas aulas são os conceitos básicos da educação. Dar uma noção de convivência, porque eles se agredem e se discriminam muito porque um é negro, outro é suquinho, outro é delicado.

Na aula de Educação Física nós vamos estudar o corpo humano em movimento.

Tema 3: Planejamento

A análise sobre o tema planejamento permite identificar que a organização do trabalho dos professores é realizada unilateralmente. Percebe-se que os professores se posicionam numa relação de subordinação sobre o seu próprio trabalho. Eles, apenas, seguem o modelo

curricular proposto pelos professores da rede municipal. Verifica-se, ainda, que de maneira alguma, os alunos exercem alguma participação no currículo.

Nós temos o planejamento geral da rede, o currículo. Eu pego o currículo e separo o que quero trabalhar em cada série.

Eu coloco o conteúdo do currículo da rede como tópico. Eu penso qual atividade eu vou trabalhar aquele conteúdo. De que maneira eu vou conversar sobre aquele conteúdo.

Eu tenho um planejamento maior, depois eu estruturo o que eu vou dar e planejo minhas aulas. Eu não estabeleço objetivos. Eu vejo o conteúdo e quais atividades podem desenvolvê-lo.

Eu procuro seguir o que tem programado para o ano. Essa programação já foi feita pelo grupo. Eu faço um planejamento anual, bimestral e por aula.

Por outro lado, os professores demonstram posicionamentos de uma possível superação da situação atual, pois, ao falarem sobre a elaboração curricular demonstram preocupações sobre o trabalho pedagógico.

Eu planejo para que eu tenha um fio condutor da minha aula. Para que eu não me perca. Saber o conteúdo que eu vou aplicar, de que maneira eu vou passar para eles, a metodologia que eu vou usar e que objetivo vai ter naquela aula. O que eu vou perguntar como vou perguntar e explicar o conteúdo.

Tema 4: A relação do processo ensino-aprendizagem

Pode-se verificar que o tema sobre o processo ensino e aprendizagem não é claro para o professorado. Suas concepções estão atreladas ao senso comum.

Ele pode aprender de maneiras diferentes. Ele pode aprender através de uma leitura, através de uma discussão, uma brincadeira, ele pode aprender observando. Eu não sei definir melhor.

Não sei responder. Eu tenho muita dificuldade em conceituar e definir.

Pelas respostas percebe-se que a organização das ações pedagógicas segue um determinado modismo. Em suas falas, os professores, demonstram uma preocupação em problematizar seus conteúdos, mas desconhecem a razão de tal ação, ou de como fazê-lo.

Eu procuro fazer perguntas, mas eu tenho dificuldades de elaborar essas perguntas. Eu tenho dúvidas se as perguntas que eu faço trarão um crescimento para os alunos. Muitas vezes é mais fácil não perguntar. Eu acho difícil saber se a pergunta é adequada à faixa etária.

Eu procuro organizar questões sobre o conteúdo que estou trabalhando.

Verifica-se, também, uma influência muito forte de teorias tecnicistas em que a preocupação da relação do processo ensino e aprendizagem estão atreladas ao ato motor.

Eu acredito que o desenvolvimento motor, levando em consideração que a criança não fazia parada de mão e, ao longo de duas semanas desse conteúdo, ela fez. Eu acredito que ela aprendeu.

Novamente, é possível perceber em suas falas posicionamentos que caminham para a superação da atual situação. A evidência é encontrada quando apresentam o interesse em estabelecer relações em suas aulas num movimento contínuo e em possibilitar a participação do aluno na relação pedagógica.

Eu chego à aula e questiono o que nós fizemos na aula anterior e o que vamos fazer agora? Como vamos fazer? Qual atividade que podemos arremessar? Às vezes eu trabalho em grupo. Eu negocio os conteúdos que eles não gostam.

Tema 5: Avaliação

Pelas respostas, verifica-se que a avaliação do processo ensino e aprendizagem, realizado pelos professores, está descontextualizada, pois se encontra desvinculada dos pressupostos teóricos preconizados pela rede municipal de ensino e do projeto político pedagógico da escola.

Quanto aos critérios para avaliar, fica evidenciado, uma forte influência das teorias tradicionais e em outros momentos falas apregoadas ao senso comum.

Deveria ser com todas as crianças. Mas, eu verifico somente quem tem dificuldades, quem se expressa menos. Através da observação.

A observação. Nos finais dos meus semestres eu faço competição. Daí eu tiro os melhores para formar novos grupos, estarem liderando, ensinando o grupo deles. Dou uma premiação para todos, nem que for uma bala. É mais observação, participação.

Os professores falam de suas dificuldades em avaliar, no entanto, verifica-se a o posicionamento em requerer uma base conceitual que lhes possibilite um trabalho qualitativo.

Eu acho que avaliação deveria atender todo o processo, a proposta da rede fala sobre o construtivismo, mas como avaliar nessa proposta? Eu não tenho formação para isso. E não tenho segurança para aplicar uma avaliação nessa proposta. Então, eu só faço esse parecer. Eu estou sempre observando os alunos, eu vejo quais os alunos com mais dificuldades e procuro descrever no parecer que são duas vezes no ano.

Tem sido muito difícil, eu estou tendo muita dificuldade na avaliação. Porque eu não tenho conseguido. Em alguns conteúdos eu consigo.

Novamente, como já foram encontradas em situações analisadas anteriormente, percebem-se, também, posições que demonstram estarem caminhando para a superação de formas tradicionais de avaliação.

Às vezes pedimos que eles conceituem o que eles aprenderam

Análise das Aulas Filmadas no Início do Processo

Como parte do diagnóstico inicial, várias aulas dos professores foram assistidas e filmadas.

Para análise, foi feita a transcrição reflexiva de cada aula filmada.

Aula 1:

As aulas são realizadas em uma quadra poliesportiva com várias árvores ao redor proporcionando sombra em toda a quadra. Durante toda a aula havia dois rapazes em cima do muro da escola assistindo à aula.

Turma: pré-escola

Tema da aula: Noção Espacial.

A professora busca as crianças na sala de aula, forma duas filas separando meninos e meninas e os acompanha até a quadra. Senta com as crianças no centro da quadra formando um círculo.

A professora começa batendo palmas e todas as crianças a seguem e já sabem que é para formar um círculo no centro da quadra e ficar em silêncio.

Explica a atividade inicial: pega-pega americano. Pergunta às crianças quem lembra a brincadeira e relembra as regras. A professora escolhe os pegadores da seguinte maneira: vai pondo a mão na cabeça e cantando (uni-duni-te-um-sorvete-colore-o-escolhido-foi-você), o último a ser tocado é o pegador.

Novamente chama as crianças para o centro da quadra e sugere outra posição para salvar aqueles que foram pegos. Enquanto as crianças brincam a professora organiza o material para a próxima atividade.

No centro da quadra, a professora chama atenção de duas crianças que estavam brigando. Posteriormente, pergunta às crianças o que tem em volta da quadra e as crianças respondem o nome dos objetos espalhados pela quadra. A professora explica que as crianças irão passar por cada um desses objetos. Uma criança pergunta: por cima ou por baixo? A professora elogia a pergunta da criança e pede que cada criança escolha uma maneira de passar pelos objetos. Organiza as crianças em duas filas, separando meninas e meninos. Primeiro as meninas realizam a atividade e depois os meninos.

No centro da quadra. A professora pergunta: onde vocês gostaram mais de passar. As crianças citam o minhocão. A professora pergunta: como vocês passaram? As crianças respondem: por cima, por baixo, pela lateral. Então, a professora pergunta se há outra maneira de passar pelos objetos e pede para as crianças mostrarem. As crianças novamente, passam pelos objetos experimentando diferentes maneiras de executar a atividade.

Outra vez, no centro da quadra, as crianças contam como passaram pelos objetos. A professora organiza duas filas separando meninas e meninos e retorna para a sala.

Análise:

A professora apresenta um bom controle sobre a turma, pois todos os alunos participaram da aula com entusiasmo.

A aula observada nos revela que a professora não faz relações do tema tratado com aulas anteriores e, nem mesmo, apresenta o tema como um conhecimento a ser tratado. As problematizações e as discussões da aula centram-se somente nos conhecimentos que os alunos já possuem sobre o tema, sem fazer conexões com o mundo vivido da criança e com o saber sistematizado. Assim sendo, a aula se apresenta apenas como um espaço de atividades.

A organização do trabalho pedagógico da professora possui uma estruturação de atividades e diálogo. Entretanto, revela o trato com o conhecimento com fins em si mesmo e o processo de ensino e aprendizagem se aproxima de uma concepção apriorística, pois o conhecimento está centrado somente no aluno.

Pode-se verificar que suas ações estavam em alta correspondência com suas bases conceituais e com a confusão epistêmica encontrada na análise das falas.

Os objetivos das aulas estavam direcionados na realização de atividades para desenvolvimento motor.

Por outro lado, percebe-se na atuação da professora o posicionamento que se aproxima da teoria crítica e pós-crítica. Ao estruturar a aula com um espaço de diálogo, a professora demonstra um caminho de abertura para um trabalho pedagógico baseado nos pressupostos de uma ação crítica, o que corresponde com o projeto político pedagógico da escola.

Aula 2:

As aulas de Educação Física acontecem numa quadra poliesportiva aberta, com o tamanho reduzido.

Turma: 4ª série do ensino fundamental

Tema da aula: jogo

A professora busca as crianças na sala de aula e os reúne no centro da quadra. Pede para que as crianças expliquem as regras do jogo. Faz a relação com a aula anterior e propõe a continuidade do tema. Sugere que os alunos iniciem no mesmo grupo e depois mudem. Distribui o material, enquanto isso os alunos se organizam e iniciam o jogo.

No decorrer da aula, os alunos discutem as regras e algumas vezes chamam a professora para ajudar a resolver os problemas.

Ao final da aula, a professora reúne os alunos em círculo. Explica que havia dois alunos observando como eles estavam executando o jogo e pede para que falem o que analisaram. Os dois alunos apresentam os “erros” que os colegas cometeram e a professora vai recordando as regras do jogo e discutindo com os alunos.

Os alunos passam a discutir as maneiras de jogar a bola e qual é a mais eficiente para fazer o ponto.

A professora pergunta se os alunos têm alguma dúvida e retornam para a sala de aula.

Análise:

A professora tem um bom relacionamento com os alunos, o que possibilita uma boa participação de toda a turma, assim como o respeito dos alunos por ela e entre eles mesmos.

O planejamento de seu trabalho segue a estruturação do currículo da rede municipal. Ao ser questionada a professora não apresentou planejamento da aula e nem objetivo. Segundo ela a aula seria a exploração do jogo que eles já estavam trabalhando.

A reflexão sobre a aula apresenta inicialmente que a estrutura do trabalho está relacionada com as aulas anteriores e com os saberes dos alunos. Entretanto, a professora não faz relações com o saber elaborado, não traz discussões culturais sobre o jogo. Levando ao entendimento do jogo como uma atividade com fim em si mesma e, mesmo, o jogo como uma atividade pré-desportiva

A professora coloca dois alunos para observarem os erros dos colegas e apresentarem para a turma e não faz intervenção nenhuma sobre tal observação. Tal ação pedagógica traz subjacente uma concepção apriorística sobre o processo ensino e aprendizagem, pois o conhecimento tratado se centra somente nas discussões dos alunos sem nenhuma ampliação cultural.

A professora finaliza a aula e não faz relação com a próxima aula. Tal procedimento nos revela que o conhecimento sobre o tema tratado se reduz a uma atividade com discussões centradas no aluno.

A organização do currículo deve ser um movimento de constante problematização e questionamento, por isso a reflexão sobre as questões que norteiam o conhecimento da Educação Física no âmbito escolar deve ser constantemente repensada. Assim como, as discussões acerca do conhecimento tratado devem ser ampliadas e relacionadas ao conhecimento veiculado pelos meios de comunicação e ao conhecimento sistematizado.

Aula 3:

Turma: 2ª série do ensino fundamental

Tema da aula: equilíbrio

O professor mostra um papel que retira de seu bolso com o planejamento de sua aula, organizada com o tema da aula e as atividades para desenvolvê-la.

O professor busca os alunos na sala e os acompanha em duas filas até a quadra. Reúne os alunos no centro da quadra e retoma as discussões da aula anterior sobre o equilíbrio. Recorda que os alunos vivenciaram os movimentos sem deslocamento que necessita de equilíbrio. Os alunos mostram alguns movimentos que vivenciaram.

Inicia a aula pedindo aos alunos que andem de um lado da quadra até o outro e pergunta: Nós usamos o equilíbrio quando andamos? Os alunos respondem: não. O professor corrige explicando que quando nós andamos usamos o equilíbrio, caso contrário não conseguiria parar em pé.

O professor pede aos alunos que corram de um lado até outro da quadra e pergunta: E, agora, vocês acham que usaram o equilíbrio? Os alunos respondem que não. O professor esclarece que se não fosse pelo equilíbrio eles não conseguiriam se deslocar.

O professor pede para que os alunos se posicionem em uma fila e andem em cima da linha da quadra sem sair dela. Após uma volta, o professor pede para que andem de costas. Ele pergunta por que eles estão abrindo e levantando os braços. Os alunos respondem para não cair.

O professor coloca uma corda estendida e duas ripas de madeira na quadra. Pede para que os alunos andem sobre os objetos sem encostar o pé no chão. Repetem a atividade de costas. O professor coloca tijolos em baixo da ripa de madeira, elevando o obstáculo e pede

para que as crianças passem. Após todos os alunos passarem pelos obstáculos pede que executem a atividade de costas.

O professor pede para que os alunos recolham o material, enquanto isso organiza outra atividade fora da quadra. Amarra uma corda de um lado numa árvore e de outro no poste da quadra, estendendo a corda aproximadamente 50 cm de altura. Pede para que os alunos andem pela corda e os auxilia. Posteriormente, pede que passem sem ajuda.

Durante a aula foi observado que um aluno com problemas de obesidade não participou das atividades que exigiam um grau maior de equilíbrio para sua execução.

Informa aos alunos que podem escolher: quem quiser continuar a executar o equilíbrio ou brincar de mãe da rua na quadra.

Ao final o professor reúne os alunos e explica que as atividades que realizaram usam o equilíbrio.

Análise:

O professor explica que iniciou o trabalho nesta escola no ano corrente e que estas aulas eram complementares ao seu padrão no município. O que resultava em pouco relacionamento entre os professores e os alunos.

A organização do trabalho pedagógico do professor está baseada no currículo da rede municipal. O planejamento apresentado pelo professor não possui objetivo da aula, sendo organizado, apenas, com o tema da aula e as atividades.

A observação da aula nos permitiu inferir que não houve entendimento por parte dos alunos sobre o tema tratado, pois realizavam a atividade e não conseguiam relacionar com o tema e verbalizar suas ações.

A dificuldade de execução da atividade por um dos alunos não foi levada em consideração. Assim como, a falta de entendimento sobre o tema por todos os alunos, também foi desconsiderada.

A aula observada nos revelou que a organização do trabalho pedagógico esteve centrada, apenas, como execução de atividades com a finalidade de reconhecer o equilíbrio. Contudo, o trabalho resultou em fracasso, pois teve uma finalidade sem significado para o professor e para os alunos.

Como apresentamos no capítulo 1, o significado do trabalho docente precisa destacar a ação mediadora realizada por outros indivíduos no processo de apropriação dos resultados da prática social. Esse conceito de mediação realizada pelo professor entre o aluno e a cultura apresenta especificidades, ou seja, a educação formal é qualitativamente diferente por ter como finalidade específica propiciar a apropriação de instrumentos culturais básicos que permitam elaboração de entendimento da realidade social e promoção do desenvolvimento individual. Assim, a atividade pedagógica do professor é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico.

A finalidade do trabalho docente consiste em garantir aos alunos acesso ao que não é reiterativo na vida social. O professor teria uma ação mediadora entre a formação do aluno na vida cotidiana onde ele se apropria de forma espontânea, da linguagem, dos objetos, dos usos e dos costumes, a influência da indústria cultural sobre a vida cotidiana do aluno e a formação do aluno nas esferas não cotidianas da vida social, dando possibilidade de acesso a objetivações como ciência, arte, moral e, possibilitando ao mesmo tempo, a postura crítica do aluno.

A análise da aula revela que o trabalho pedagógico esteve centrado no professor, o qual apresentava uma atividade para que os alunos executassem. A atuação do professor é condizente com as análises identificadas nas falas.

No entanto, percebe-se nas ações do professor um esforço por realizar um bom trabalho. Faltando-lhe uma base conceitual de sustentação de suas ações.

Aula 4:

As aulas são realizadas numa quadra poliesportiva coberta e em boas condições.

Turma: 2ª série do ensino fundamental

Tema da aula: quadrilha

A professora de sala acompanha os alunos até o portão da quadra. Os alunos entram no ginásio em duas filas separados por meninos e meninas, com as mãos para trás, a cabeça baixa e absoluto silêncio. Os alunos sentam no centro da quadra, meninos em uma fila na frente e as meninas em outra fila atrás.

A professora recorda o que estudaram nas aulas anteriores: ritmo, dança folclórica e relaciona com a festa junina. Pergunta o nome da dança que é realizada na festa junina. Alguns alunos respondem caipira, sertanejo, dança folclórica, outros dança maluca, dança do pijama, cowntry e a professora diz que não e repete a pergunta. Uma aluna responde quadrilha e a professora a parabeniza.

A professora explica que eles irão apresentar uma quadrilha na festa junina e pede aos alunos se sabem como é executada essa dança. Os alunos respondem em par. A professora desafia se eles conseguem formar par. Então, ela esclarece que a festa junina representa uma homenagem ao homem do campo e pergunta como é a roupa que os dançarinos apresentam. Os alunos respondem: roupa caipira, barba, remendos.

A professora discute sobre a representação do personagem do homem do campo. Pergunta para a turma que se uma menina fizer o papel de menino deixará de ser menina e vice versa. Os alunos respondem que não.

Os alunos começam a ficar mais alvoroçados. Então, a professora chama atenção e diz: nós temos que aprender os movimentos da quadrilha, o ensaio já começou.

A professora organiza os pares na mesma ordem da fila. Coloca a música e se posiciona na frente dos alunos executando e explicando os movimentos. Os alunos reproduzem.

A professora pára a aula e pergunta aos alunos se eles conhecem outros movimentos da quadrilha que seja possível fazer após o último movimento que fizeram. As crianças apresentam suas sugestões e explicam a forma de excussão.

Os alunos retornam aos ensaios. Posteriormente, a professora pára e chama atenção dos alunos indisciplinados com o apito. Novamente, pede aos alunos para sugerirem quais outros movimentos podem compor a quadrilha. Os alunos não apresentam sugestões, então ela explica outros movimentos da quadrilha.

A professora apita e pede para que os alunos sentem no centro da quadra. Fala sobre o que pretende para a próxima aula. Pede para pesquisar com a família as figuras da quadrilha que eles sabem sobre a festa junina.

Os alunos formam a fila da mesma maneira que entram e a professora da sala já estava esperando no portão da quadra.

Análise:

Antes de iniciar a aula a professora apresenta um caderno com o planejamento de cada aula dada. Cada planejamento é organizado com objetivo, tema da aula, problematizações sobre o tema e as atividades para desenvolver o tema. Após a aula a professora faz um relatório sobre a mesma.

Foi observado que a professora tem um total domínio sobre a disciplina dos alunos. Contudo, o relacionamento entre os alunos e a professora se apresenta distante.

A estruturação do trabalho pedagógico traça relações entre as aulas e os conhecimentos tratados. No entanto, o debate sobre o conhecimento está baseado no senso comum. Pois, não houve um trabalho de contextualização sobre a origem da festa junina e a importância do cidadão camponês e a preservação de sua dignidade.

A professora relaciona a quadrilha como uma dança realizada na festa junina de cunho folclórico. A aula se torna um espaço de ensaios para apresentações escolares.

Apesar dos esforços da professora em sistematizar o trabalho pedagógico e em tornar as aulas de Educação Física como uma área de conhecimento, a observação da aula nos levou a inferir que as aulas levam a Educação Física, apenas, como um espaço de atividades.

Embora a professora tenha organizado problematizações sobre o tema da aula. Tais problematizações estavam baseadas no senso comum, isenta de qualquer reflexão crítica sobre a temática.

O processo ensino e aprendizagem são reduzidos à repetição de gestos estereotipados e padronizados. Mesmo as problematizações realizadas sobre o tema são induzidas às respostas já estabelecidas pela professora, relacionadas ao conhecimento da professora que se apresenta baseado no senso comum. A professora limita seu mundo de ação e reflexão à aula e ao contexto mais imediato e não percebe os condicionantes estruturais de seu trabalho.

Pode-se verificar que as atuações da professora não são condizentes com o projeto do município e da escola. Apesar de seus esforços em sistematizar e problematizar o conhecimento de suas aulas, estes estão centrados em ações e concepções oriundas da teoria tradicional.

A crítica se constitui numa atitude que norteia a releitura da realidade educativa, sob referências que possibilitam compreender e transformar essa realidade educativa. Transformar a realidade educativa supõe superar práticas exclusivas e reprodutoras no contexto da aula e no papel que deve ter a escola como espaço de conscientização para a democracia. O

conteúdo da crítica que possibilita dimensionar o sentido da “transformação da realidade educativa” é um conteúdo a ser construído pelos professores como profissionais a partir das diferentes referências teóricas, a fim de criar suas próprias ferramentas teóricas para o agir crítico.

Aula 5:

As aulas são realizadas numa quadra poliesportiva descoberta e em más condições. As crianças fazem aula de tênis, chinelo, sapato, descalça.

Quando cheguei à escola, a professora estava com outra turma e não percebeu minha presença. Pude observar sua aula sem que soubessem. Os alunos estavam brincando de esconde-esconde, alguns em cima das árvores, outros em cima do muro. Dois alunos ensinavam um outro a subir na árvore. Mas, uma cena me chamou atenção: A professora brincava com um aluno golpeando-o e jogando-o no chão. Apesar da brincadeira parecer rude, pude perceber uma relação de amabilidade entre a professora e os alunos.

A professora busca as crianças na sala de aula e os acompanha até a quadra livremente. Ao som do apito, os alunos se reúnem no centro da quadra.

A professora informa aos alunos que o João irá explicar um jogo novo para a turma. O aluno explica e a turma discute as regras (o jogo já era conhecido por todos). Posteriormente, as crianças vivenciam o jogo. Algumas vezes, a professora interrompe o jogo e estabelece novas regras de acordo com as necessidades que ela percebe.

A professora apita e reúne as crianças no centro da quadra. Recorda que haviam combinado de realizar o jogo proposto. Divide a turma em dois times e lembra as regras do jogo, elaborando situações de jogo e perguntando aos alunos como resolver. Inicia o jogo e se posiciona como árbitro, apitando e, problematizando as situações, para estabelecer novas regras.

Durante toda a aula os alunos participaram com muito interesse, vivenciaram o jogo como atores que discutiam e barganhavam as regras, criavam táticas. Havia uma relação de amabilidade entre os alunos e a professora.

Os alunos pediram para brincarem de outro jogo. Então, com o mesmo time se organizaram para a atividade proposta.

A professora reúne os alunos no centro da quadra e informa que na próxima semana haveria campeonato.

Ao final da aula conversei com a professora e questionei sobre o seu planejamento. Ela contou que seu objetivo era desenvolver atividades pré-esportivas, para preparar os alunos para o esporte.

Análise:

A professora não elabora planejamento para suas aulas. Organiza suas aulas como atividades para levar as crianças a praticar o esporte. A estrutura da sua aula é reduzida a atividades pré-desportivas.

Verifica-se que a atuação da professora é correspondente com sua base conceitual, encontrado nas análises de outro instrumento.

Os objetivos das aulas eram, predominantemente, direcionados para a prática desportiva. Todas as ações dos professores, seja em aulas na quadra esportiva como na sala de aula, estavam voltadas para os desportos.

Com atitudes diretivas, unilaterais, ou seja, com o professor definindo todas as ações que os alunos deveriam fazer, as aulas eram estruturadas num escutar/fazer pelos alunos. A professora exerce um comando direto, tornando assim suas aulas totalmente expositivas.

As aulas observadas da professora estão organizadas por situações de atividades competitivas, denominadas de jogo. Pode-se perceber que suas ações estão atreladas a teoria tecnicista.

Síntese das avaliações diagnósticas

Através dos instrumentos utilizados para a avaliação diagnóstica, procurou-se conhecer a situação conceitual e prática profissional dos professores colaboradores, bem como a relação entre ambas. Identificou-se nas construções teóricas dos professores e em seus fazeres pedagógicos a expressão do pensamento educacional, o qual revela múltiplos aspectos e dimensões.

Objetivou-se estabelecer uma inter-relação de informações que apresentasse, o mais fielmente possível, a situação real dos saberes e práticas dos professores colaboradores. A qual pudesse fornecer um ponto referencial inicial para que, desse modo, pudéssemos idealizar nossa caminhada. Com vistas, a superar ações e concepções que impedem uma educação democrática de qualidade. Assim como, possibilitar a autonomia dos professores como profissionais da docência, tendo como base a competência.

A análise dos dados iniciais possibilita concluir que os professores colaboradores encontram-se em confusão epistemológica sobre o seu trabalho e, que suas ações estão estruturadas ao nível do senso comum, constituindo-se como pontos de vista imediatos e espontâneos.

Decorre daí, que a preparação profissional destes professores não possibilitaram que construíssem competências para atuações reflexivas e críticas no trabalho pedagógico. Como, também, não proporcionaram condições para que criassem uma base conceitual epistemológica

de sustentação dos seus fazeres pedagógicos, direcionado ao trabalho crítico e, com vistas, a emancipação.

As ações e verbalizações apresentam posicionamentos que direcionam para a superação de perspectivas tradicionais, conservadoras e tecnicistas. Resulta que, são grandes, as possibilidades destes professores superarem os estágios em que se encontram.

6.4. As Intervenções

Este estudo dimensionou três tipos de ações: a reflexão, a crítica e a pesquisa. Considerando os níveis de amplitude e abrangência das ações, ressalta-se que o mesmo não se limitou às reuniões, mas apresentou outras interfaces nas quais tais ações se fizeram presentes. 1) As reuniões; 2) a escola, na qual o professor atuava, tanto em seu trabalho como na interação com outros professores; 3) A sociabilização com os outros professores.

A análise dessas vivências do processo de educação continuada nos revelou que, desde a fase inicial, se vive e se convive com dilemas em relação às alternativas para continuidade e às decisões a serem tomadas durante todo o processo, de modo similar a outras situações educativas.

Desde o momento em que se decide começar um processo de educação continuada com os fundamentos dos quais aqui tratamos, enfrentam-se tensões geradas pelas situações problemáticas no decurso do trabalho com possibilidades de alternativas, conforme tratado por Gimeno Sacristán (1988) que traça um panorama sobre o assunto sob a ótica de diferentes autores.

O primeiro ponto de tensão se referiu ao local para a realização dos encontros. Consideramos aspectos como fácil acesso; razoável acomodação para todos; tempo e horário compatível, visando à participação da maioria dos professores interessados.

Outro ponto de tensão envolve as proposições, as solicitações, os desejos, os problemas, as necessidades e as possibilidades de cada professor envolvido. O dilema que se apresentou, para o coordenador, foi o de decidir até que ponto é possível atender às diferentes solicitações, dadas as limitações que todos temos e aquilo que se propõe diante do que é solicitado. Trata-se de um jogo de oferta, pedidos, solicitações, até chegar a um ponto (temporário) de convergência dos interesses.

As decisões tomadas diante dos dilemas foram conformadas pelos pensamentos, valores, pelas crenças e perspectivas da equipe: tratou-se de cotejar sempre as alternativas com os pressupostos teóricos assumidos e tentar evitar, ao máximo, as digressões. Cabe sempre, nessas ocasiões, a orientação que vem da resposta à questão “o que é que nós queremos mesmo?”

Neste aspecto, tínhamos claro que o objeto de estudo – o trabalho pedagógico do professor de Educação Física – deveria se apresentado como uma parte inserida num contexto mais amplo e complexo. Pois, de acordo com Kosik (1995):

(...) a compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes (P. 42).

As reuniões se deram em dois momentos, de forma coletiva e individual. Os encontros tiveram início no começo do mês de março de 2006 e aconteceram semanalmente, tendo uma duração de aproximadamente duas horas.

As discussões articuladas durante as reuniões foram marcadas por situações-problemas oriundas dos relatos das ações vivenciadas no trabalho dos professores colaboradores.

Partindo dessas vivências e experiências, buscou-se estabelecer um processo de reflexão e problematização através do diálogo. Nesse processo o que se pretendia era que o professor estabelecesse um nível de relação crítica com a realidade.

A solução de um problema e a discussão dos assuntos foi permeada pelo conhecimento científico da Educação e da Educação Física, buscando as interrelações com as demais ciências que pudessem elucidar a realidade problemática.

Todas as reuniões foram gravadas, pela pesquisadora, possibilitando que fossem registrados todos os acontecimentos e informações para o relatório final do estudo. Pela razão de ter sido realizada várias reuniões, optou-se por agrupá-las para serem apresentadas neste relatório.

Etapas do processo:

O primeiro momento com os professores

Este foi um momento de reflexão sobre a realidade escolar, considerando os saberes e práticas do professorado.

O primeiro momento foi o da reflexão individual sobre o próprio fazer docente. Nesse momento, as reflexões se deram a partir da vivência profissional dos professores e da experiência, assim como de suas crenças, concepções e conhecimentos próprios.

Visou-se compreender o ponto de vista dos indivíduos e do grupo social, acerca das situações que vivem. Qual a percepção destes sobre tais situações? Como eles as interpretam? Qual o seu sistema de valores? Quais os seus problemas? Quais as suas preocupações? Procurou-se apreender qual é a lógica dos professores colaboradores

Na primeira reunião foi apresentado o objetivo da formação do grupo, o projeto de pesquisa e o projeto de extensão. Solicitamos aos colaboradores que se apresentassem e informasse o que os trouxeram para o grupo e quais eram suas expectativas.

Perguntamos o que os levou a participar do grupo de estudos?

Primeiro os professores colaboradores mostraram a necessidade de compreender as mudanças ocorridas no campo educacional da Educação e da Educação Física, assim como buscar subsídios que justificassem suas práticas pedagógicas.

Segundo, os professores colaboradores apresentaram suas insatisfações com o projeto curricular da rede municipal em curso para o ano de 2006 e elaborado pelos próprios professores da rede. Apontaram que o projeto apresentava certa “colagem de diferentes idéias” sobre os conhecimentos a serem tratados pela área e justificaram que o currículo fora organizado desta forma para atender a todos os professores da rede. No entanto, os professores achavam que tal projeto curricular se mostrava incoerente com a realidade em que estavam atuando.

Solicitamos, então, que os professores colaboradores partindo de seus saberes, apresentassem quais os principais problemas que interferiam na qualidade do trabalho pedagógico.

- ✓ Falta de clareza sobre as diferentes abordagens teóricas da Educação Física. O currículo da rede se apresenta inviável por ser uma junção das propostas. Os professores falaram da dificuldade de tratar o conhecimento da área porque eles não conhecem com profundidade as teorias da Educação Física.
- ✓ Qual o conceito de cultura? O que significa cultura corporal? Será que o currículo que elaboramos aborda a cultura?
- ✓ O conhecimento selecionado no currículo vem da necessidade do educando ou do educador? Qual o conhecimento da área é significativo para as nossas crianças?

- ✓ Os professores apontaram que a rede municipal não propunha trabalhar a cultura corporal e, sim, uma ramificação dela que é a conduta motora. *“Na verdade não pretendemos trabalhar as manifestações da cultura. Nós estamos tentando mostrar aos outros profissionais que nós temos o que ensinar e é algo que eles não podem fazer”*.
- ✓ A imposição feita pela rede levou os professores a um sentimento de menosprezo por todo o trabalho realizado. A imposição curricular negou a autonomia dos professores para a elaboração do currículo de acordo com a realidade trabalhada.

Os professores falaram o quanto é difícil após uma longa jornada de trabalho enfrentar mais uma jornada de estudo (trabalho) e sem remuneração. Mesmo sendo opção, é humanamente impossível dobrar jornada de trabalho. Por mais que o professor dê uma boa aula, há uma resistência da maioria em se envolver em um processo de estudo. Os professores reclamam da dupla jornada de trabalho necessária à sobrevivência e o quanto isso inviabiliza seus estudos e, conseqüentemente, a qualidade do trabalho educativo.

Como dinâmica de estudo, procurou-se sempre iniciar as reflexões na busca da resolução de problemas. Com isto o processo tornou-se um constante pesquisar, permeado pelo desafio da reconstrução do conhecimento. O grupo concluiu que o ponto de partida para os estudos seria os saberes e práticas do trabalho docente, mas que o processo deveria passar, necessariamente, pelos conhecimentos científicos, já sistematizados. O ponto de chegada estaria, contudo, indeterminado, mas já se tinha como certo que se estaria fazendo uma reconstrução da prática pedagógica.

O segundo momento

Este foi o momento de análise da prática educativa individual e coletiva. Neste momento do processo de formação continuada, os professores de Educação Física puderam

refletir em conjunto com seus pares – durante as reuniões pedagógicas, os pontos de vista, as análises foram incorporadas, confrontadas e discutidas com os outros professores, surgindo daí novos elementos e aspectos. Foram momentos de trocas de experiência e vivência, análise de outros contextos, assim como de outras crenças, concepções e conhecimentos, ampliando e ressignificando a reflexão individual.

Diante dos problemas levantados pelo coletivo dos professores colaboradores e das entrevistas individuais destacou-se alguns temas para as reflexões no grupo:

- ✓ A função da escola e a ação educativa
- ✓ A área de conhecimento da Educação Física
- ✓ Cultura e cultura corporal
- ✓ Currículo: o que é significativo para o meu aluno?
- ✓ Processo ensino e aprendizagem

Tais temáticas constituem parte de um sistema real que é a escola e, portanto, forma um todo complexo, por isso uma só teia de significados.

As temáticas selecionadas tiveram como eixo problematizador as seguintes questões epistemológicas: Qual a pessoa e sociedade que desejamos ajudar a construir? O que ensinar? Por que a seleção de tais conhecimentos? Como ensinar?

Para responder a tais problemas, o grupo decidiu que as discussões deveriam estar fundamentadas em bases teóricas e relacionadas com a prática pedagógica de todos os envolvidos. Portanto, para cada reunião deveria ser lido um texto, o qual seria entregue na reunião anterior. A reflexão sobre o texto lido deveria ser relacionada com a realidade de trabalho do professor.

Os textos foram entregues aos professores para a realização da leitura uma semana antes de cada reunião. Conforme os assuntos se esgotavam, novos textos eram apresentados.

Os professores apresentavam dificuldade para leitura e interpretação dos textos. Em algumas reuniões os textos eram lidos e, posteriormente, discutidos

Terceiro momento

Conforme se dava as discussões no grupo e traçavam-se as relações dos textos com a realidade vivida pelos colaboradores, foi percebido que o *problema central* que angustiaava o trabalho pedagógico dos professores era a imposição de um projeto pedagógico e curricular a todos os professores da rede, com vistas à homogeneização do trabalho. Conforme desenvolviam seus trabalhos, os professores percebiam que, por mais que tal projeto havia sido discutido e elaborado pelos próprios professores da rede municipal, ele se mostrava desarticulado da realidade com a qual os professores trabalhavam.

Partimos para a análise do projeto pedagógico e do currículo da rede municipal, o qual todos os professores deveriam seguir, foram levantadas as seguintes questões:

- ✓ Foram selecionados conteúdos considerados válidos para a realidade e significativo para a cultura das crianças londrinenses?
- ✓ Um mesmo currículo atende às diferentes realidades de cada escola?
- ✓ Os professores falam da dificuldade em trabalhar a criticidade com seus alunos, porque não foram capacitados para isso. Eles também falam da dificuldade de trabalhar os conhecimentos da área, porque não conhece com profundidade o conhecimento tratado pela área da Educação Física.
- ✓ Os professores chegam ao entendimento de que o currículo da rede municipal não aborda a cultura. Não atende à necessidade do educando e, sim, à necessidade do educador.
- ✓ A escola tem autonomia para elaborar seu currículo?
- ✓ A comunidade tem direito de participar da gestão escolar?

Tais reflexões levaram grupo a um posicionamento sobre a inviabilidade de um currículo unificado. Houve um consenso de que o professor deve ter autonomia para elaborar o currículo de acordo com as necessidades de sua escola.

Quarto momento

Neste momento, com base na teoria analisada, o grupo refletiu sobre a necessidade da ação educativa mediar as diferentes dimensões do conhecimento: a realidade vivida, as informações da mídia e os conhecimentos sistematizados.

Os professores discutiram a necessidade de levar para a escola a realidade do mundo vivido dos educandos. Um dos professores relata sua experiência de trabalhar essa realidade e pergunta: *como trabalhar a relação do mundo vivido com o conhecimento elaborado e as informações midiáticas?*

Em muitos momentos não tínhamos resposta para os problemas trazidos pelos outros professores e era o próprio colega de trabalho que podia responder.

O grupo foi percebendo que cada professor colaborador tinha uma realidade e que, cada realidade era diferente uma da outra. E, por isso, os problemas e as respostas, também, eram singulares.

Quinto momento

Esse momento de educação continuada foi, portanto, aquele que se deu com as teorias acadêmicas. A educação continuada acrescentou – de forma significativa – os referenciais teóricos indispensáveis a uma reflexão mais completa, mais profunda do fenômeno educacional e

da própria prática pedagógica. Houve o distanciamento necessário para que outros tipos de questionamento fossem conduzidos e para que, a partir da interação entre os participantes, surgissem novas reflexões e novas análises capazes de enriquecer as discussões na busca de uma melhor qualificação para estudos e pesquisas.

Foram iniciadas as discussões sobre o conceito de cultura. Conforme avançávamos em nossas reflexões, percebíamos, ainda mais, a necessidade da relação com as leituras. No entanto, a maioria dos professores não lia o texto, apresentando dificuldades em participar e entender as discussões. Em alguns momentos tivemos que propor as leituras nos espaços das reuniões e, mesmo assim, alguns professores mostravam dificuldades de interpretação.

Por outro lado, outros professores discutiam as concepções de cultura e percebiam que estavam amparados numa concepção hegemônica de cultura. Então, perguntavam como trabalhar a cultura dos alunos que estão na escola? Como vamos investigar o mundo vivido do educando e relacionar as suas manifestações culturais com a indústria cultural e o conhecimento científico?

Para realizar a leitura do mundo vivido pelos educandos, os professores e a pesquisadora, elaboraram um projeto que teve como suporte teórico a Ciência Semiótica. A Fenomenologia forneceu os subsídios necessários para a leitura da realidade. As Ciências Normativas (Estética, Ética e a Lógica) forneceram as leis de conduta desejáveis sobre o conhecimento a ser tratado. Finalmente, a Metafísica se consolidou na ponte dialética que se estabelece nos confrontos das diferenças culturais do grupo social.⁷

A elaboração do projeto foi discutida e refletida criticamente. No entanto, não foi relacionado com a prática em razão dos professores estarem em greve.

⁷ A sistematização deste projeto foi apresentada com um maior aprofundamento nos capítulos 2 e 3.

Alguns professores mais envolvidos eram coordenadores de grupo na rede municipal de ensino e apresentaram a estes grupos a necessidade de reformulação do currículo da prefeitura. Estes professores, também, sugeriram, à coordenação da prefeitura, a necessidade de estudo sobre o currículo e, não apenas, selecionarem uma lista de conteúdos.

Resistência à Mudança

Seguindo a lógica deste trabalho cabe ressaltar os fatores que favorecem ou limitam a inovação no espaço escolar, às propostas de formação continuada e às práticas pedagógicas. Porto (2002) afirma que entre os seguimentos sociais e produtivos, os sistemas de ensino – em seus diferentes níveis e em suas múltiplas modalidades – apresentam-se como os mais resistentes à inovação.

Tiveram-se algumas desistências no grupo de professores colaboradores. Os professores falaram do desânimo que vinha contagiando todos os funcionários da rede municipal em virtude da greve que já se estendia por três meses e o prefeito se recusava a conversar e negociar o salário deles. O movimento da greve se encontrava rechaçado porque não foram todos os professores que aderiram. A desunião da classe dos professores e o descaso por uma luta pela profissionalidade da profissão, não apenas pelo movimento da greve, mas pela busca de um compromisso da educação como um todo, levou os professores colaboradores a um sentimento de desânimo.

Subestimamos a interferência da burocracia e da hierarquia educacional no cotidiano escolar, assim como a falta de estímulo do sistema educacional para o aperfeiçoamento do corpo docente e o descaso dos órgãos governamentais na melhoria de qualidade do ensino.

Envolver-se com um processo de mudança no trabalho exige demasiado esforço, não somente pelas próprias atribuições, mas porque envolve, também, os colegas de trabalho no movimento para se desinstalar de suas rotinas.

Hernandez (1998) apresenta a questão das atitudes dos professores diante das aprendizagens em situações de formação continuada e, assim como nós, constata algumas regularidades, que denomina como:

a) *refúgio no impossível* (apesar de reconhecerem a importância de uma informação nova, os professores não reconhecem a possibilidade de sua adoção ou adequação à prática); b) *desconforto de aprender* (resistência ao esforço exigido pela aprendizagem); c) *revisão da prática não resolve os problemas* (os próprios professores consideram mais eficazes receberem “receitas” de como ensinar do que se submeterem a um processo de reflexão sobre a prática); d) *aprender ameaça a identidade* (medo de negar ou contrariar a própria bagagem de conhecimentos e experiências anteriores); e) *separação entre a fundamentação e a prática* (os professores se apegam a uma falsa definição de papéis, segundo a qual, cabe a eles a execução, a universidade, a investigação e a busca do conhecimento).

Infere-se, portanto, que ao perceberem que seria necessário um aprofundamento teórico, alguns professores afastaram-se do grupo. Após conversa com os desistentes, foram alegados diversos motivos: desde a necessidade de adquirirem uma maior carga horária de trabalho, até o fato de não terem com quem deixar os filhos para poderem participar dos encontros.

Dos dez professores que aceitaram o convite para participarem da pesquisa, cinco chegaram até o final do projeto. Dentre estes, dois professores aceitaram colocar em prática as inovações elaboradas pelo grupo no ano seguinte.

O Envolvimento com a Necessidade de Mudança

Como evidenciado no diagnóstico inicial as representações desses professores continham elementos da tradição cultural e da sua formação pautados na racionalidade técnica e instrumental. Apresentaram, também, elementos de mudança, os quais evidenciaram que essa postura epistemológica poderia ser superada por modelos de desenvolvimento científico que reconhecem o caráter construtivo, inventivo e não definitivo do conhecimento. A convivência desses elementos contraditórios, no imaginário dos professores envolvidos na pesquisa colaborativa, provocou tanto a mobilização para alterar a formação e o trabalho docentes, quanto à incerteza e a insegurança em relação aos resultados dessas mudanças, levando-os a buscar ancoragem no modelo anterior.

A formação continuada de professores é um processo demasiadamente demorado. Devemos levar em consideração que os resultados não são imediatos, mas lentos, além de desiguais e irregulares em relação ao grupo de professores participantes. Houve freqüentemente avanços e retrocessos. Isso se deu em virtude das diferenças nas histórias de vida pessoal e profissional dos participantes; às diferenças nas trajetórias de formação e experiências vividas, marcadas por práticas pouco democráticas, que trazem dificuldades no tocante ao desempenho dos professores no ler e interpretar, no falar e indagar, no estabelecer relações entre a escola e o mundo fora dela. Tal aspecto está vinculado a uma formação centrada na racionalidade técnica como discutido no capítulo 1.

Os estudos de Lüdke (1996) e de Mizukami (1996) apresentam as diferentes etapas na vida profissional dos professores, na medida em que os diferentes interesses e características dos professores, em cada uma das etapas, podem representar um dos fatores determinantes dessa demora, bem como a heterogeneidade típica dos grupos.

O grupo de professores de Educação Física, trabalhado, apresentou-se bastante heterogêneo quanto à trajetória profissional, as histórias de vida pessoal e de formação escolar e profissional diferenciadas. As diferenças marcadas pela identidade de cada personagem envolvido propiciaram divergências na motivação para vivência do processo. A fim de que as ações de ensino presentes nas situações de formação continuada e as aprendizagens delas resultantes se efetivassem, foi preciso um acordo por parte de todos os atores envolvidos no processo sobre a consciência da intencionalidade de que se revestem tais situações. Para tal, solicitamos compromisso com os esforços e movimentos exigidos pelas situações de ensinar e aprender.

Verificou-se que os professores que se envolveram com o processo de mudança educativa tiveram maior autonomia em suas ações, aprimoraram a relação pedagógica e criaram novas competências. Tais mudanças foram observadas em seus procedimentos educativos e em suas representações.

A Escola

A escola, neste estudo, foi encarada como lugar fundamental da aprendizagem profissional, funcionando como campo de recontextualização pedagógica. Foram consideradas, também, as relações de diversidade, conflito e resistência que se estabelecem no cruzamento dos diferentes interesses que permeiam o universo escolar.

Neste espaço, os professores puderam divulgar, debater e pesquisar seu trabalho, reconstruindo seus saberes e práticas e refletindo criticamente suas ações. Esse campo de trabalho correspondeu a uma resposta singular, a uma situação singular. Os professores colaboradores buscaram estudar a realidade da escola à qual estavam inseridos, refletindo sobre a cultura do grupo social, seus signos e ressignificações.

Foi constatado que os professores superaram suas ações e concepções anteriores, apresentadas no diagnóstico inicial. Tal fato ficou evidenciado quando, durante as observações, verificou-se que os professores buscaram:

- a) Ler a linguagem corporal de seus alunos, ou seja, compreender o mundo vivido dos grupos sociais que chegam à escola;
- b) Conhecer a comunidade ao entorno da escola e como se envolvem com a escola;
- c) Elaborar o currículo da Educação Física como projeto de interação e relação com a cultura dos alunos e o saber sistematizado. Sem sobreposição hierárquica de conhecimento e cultura, mas num processo de elucidação da realidade nas interrelações entre as culturas.
- d) Envolver os alunos no trabalho colaborativo, criando situações-problemas na relação pedagógica;
- e) Garantir aos alunos o acesso à cultura corporal, como objeto específico da área de conhecimento;
- f) Elaborar projetos inovadores e envolver a comunidade escolar em seus projetos.
- g) Estabelecer, como ponto de partida para o planejamento, os objetivos gerais da educação escolarizada e, como consequência, os objetivos gerais da Educação Física;

O Processo de Sociabilização das Ações

Os professores de Educação Física da rede municipal de Londrina-Pr possuem redes de formação. Dispõem de quatro horas semanais para se reunirem entre os próprios

professores e estudarem. Tal conexão permitiu aos professores colaboradores sociabilizarem as reflexões do grupo com os outros professores da rede municipal.

Houve, também, a produção de trabalho como relato de experiência, apresentado em evento científico.⁸

Assim como, a participação de um membro do grupo em seleção de mestrado, tendo sido selecionado para o mestrado em educação.

6.5. Ponto de Chegada: Novos Saberes e Práticas dos Professores

Uma pesquisa-ação colaborativa emancipatória destaca que as ações dos envolvidos tendem a ser deslocadas, numa espiral ascendente, englobando vários campos, afetando cada vez mais um número considerável de pessoas.

Os objetivos que abrangem esse tipo de projeto são: refletir sobre a prática, aprimorar os conceitos e ações e melhorar a qualidade do trabalho educacional.

Em virtude da greve que durou noventa e cinco dias, não foi possível a observação e registro das aulas como coleta de dados no final do processo. Por esta razão, os procedimentos adotados para esta etapa da pesquisa se deram por meio dos depoimentos dos professores, tanto nas entrevistas como nas reuniões.

As novas competências, a melhoria da qualidade da ação educativa do professor de Educação Física e a autonomia do trabalho docente podem ser identificadas nas falas dos professores colaboradores. Estas falas foram coletadas na entrevista final e durante as reuniões, uma vez que todas as reuniões foram gravadas. Os professores não serão identificados, apenas,

⁸ Anexo C

serão apresentadas as falas em situação de síntese. Salienta-se, também, que serão mantidos os desvios lingüísticos.

Entrevista Final

Tema 1: A relação escola, Educação e Educação Física

O diagnóstico inicial mostrou que a as concepções sobre as relações entre a Escola, a Educação e a Educação Física se apresentaram com pressupostos ligados à teoria tradicional. Também, mostrou-se uma confusão epistêmica por parte dos professores, com respostas confusas e ligadas ao senso comum.

Após nossas ações foram percebidas algumas mudanças:

A Educação Física tem seu papel dentro da cultura corporal, ela é a responsável por essa área de conhecimento.

A escola toda contribui para a educação e a Educação Física tem sua parcela nessa função. A educação não tem só a função da educação formalizada, do conhecimento científico. A educação deve privilegiar o conhecimento que a criança traz para a escola, a educação é também cultura. Então, a Educação Física contribui com a educação porque trabalha a cultura corporal.

Porque ela trata uma parte da cultura, tematizada como cultura corporal do movimento. Estará abordando os temas como: (dança, jogos, esportes, ginástica e luta). Ela que é responsável no currículo escolar de tratar esta parcela da cultura.

Contribui. A educação é uma forma de transferir, conhecer e viver a cultura, resignificando ela. E a Educação Física, também, estará contribuindo dessa maneira, partindo desses temas.

A escola é um local responsável por trabalhar os conhecimentos, nessa educação formal.

Os professores apresentam um quadro de superação do diagnóstico inicial. Nesta fase, suas concepções se aproximam das teorias críticas e pós-críticas da Educação. As

relações sobre a temática são percebidas num contexto mais amplo. Muito além de executar tarefas, os professores se posicionam profissionalmente, justificando suas concepções.

Tema 2: O Conhecimento Tratado pela Educação Física no Contexto Escolar

A Educação Física era compreendida como uma área de atividades. Os professores mostravam um entendimento eclético da Educação Física, ou seja, as tendências tradicionais da área (currículo esportivo, motor, saudável) se misturavam em seus pensamentos, porém, sem a compreensão dos condicionantes políticos que envolvem tais tendências. Nesta etapa outros posicionamentos foram verificados.

Ensinar... Em relação a estar conhecendo essa cultura, essas vivências. Eu favorecendo os alunos a conhecer, a construir os conhecimentos a respeito desses temas, desenvolvendo várias questões. Questões que giram em torno da cultura (sexo, poder, gênero). Eu ajudo os alunos a terem uma visão a respeito desses aspectos, o senso crítico.

Porque como a Educação Física trata da cultura corporal de movimento, quais são as manifestações, os temas que serão trabalhados irá depender do contexto, da localidade que o grupo social está inserido. A parcela da cultura que é significativa aos meus alunos.

Nós ainda não realizamos uma mudança nas nossas práticas de aula, por causa da greve. Mas, houve uma mudança de pensamento. Esse tema é muito complicado, porque ainda é muito forte minhas concepções sobre o desenvolvimentismo que vem da minha formação. De um tempo para cá eu acredito que a atividade pela atividade por si só não está caracterizando o ensino, ele está aprendendo um novo jogo, mas de que maneira isso vai ser útil para a vida dele? Então eu tenho dúvida se eu ensino alguma coisa nas minhas aulas hoje.

Hoje, eu gostaria de elaborar outra forma de trabalho como experiência, mas ainda não tenho certeza do que vai trazer para meu aluno o senso crítico, que vai fazer diferença para a vida dele. Eu gostaria de compreender isso melhor no meu trabalho.

Hoje eu considero tudo o que possa vir do meu aluno e o que eu possa estar trazendo para ele. Por exemplo, os jogos é um conteúdo. Então, que jogos os meus alunos brincam na realidade dele? Que jogos eu tenho conhecimento, que os livros têm conhecimento, que eu posso tirar de pesquisas?

Eu acho que tem que partir do real, da vida deles.

As falas dos professores nesta fase da pesquisa permitem inferir um quadro de mudanças. Os professores passaram a justificar seus pensamentos. Conceberam a Educação Física como um conhecimento a ser tratado na Educação escolarizada, inseriram a cultura como um dos componentes da Educação, perceberam as influências que receberam em suas formações e se posicionam criticamente em relação ao paradigma anterior.

Agora eu estou levantando com eles em cima da cultura corporal quais que eles conhecem, que vivenciam na região deles, na casa, com os amigos. Quais eles gostariam de trabalhar para eu trabalhar nas minhas aulas. Porque tem que partir de algo significativo para o grupo, não de práticas corporais que não tem significado algum, são distantes deles.

Eu parto dos conhecimentos que os alunos trazem para desenvolver o meu planejamento. Antes de iniciar o grupo eram conteúdos que eu trazia para que os alunos adaptassem na sua realidade, ao meio onde eles estão. Agora eu estou partindo ao contrário, estou partindo do conhecimento deles, para eles elaborarem o conhecimento deles e modificarem a forma deles estarem vendo e agindo sobre o conhecimento.

Pesquisadora: Com o que você relaciona esses conteúdos?

Isso faz a diferença. A questão da mídia, porque, as questões de gênero, de identidade, de etnia. Não sei como estar trabalhando, mas percebo a necessidade dessas relações em torno do movimento, das práticas corporais. Não apenas a repetir, mas praticar e entender as relações em torno dessas práticas corporais. Eu acredito que a compreensão dessas relações estará trazendo um benefício bem maior para eles. Estar agindo de outra forma no meio deles.

Pesquisadora: O que você faz quando dois alunos trazem o mesmo conteúdo, mas com formas diferentes?

Eu estou dando abertura. Eu programo em cima do que eles trazem, e tenho como objetivo ampliar o conhecimento deles. Eles estão participando muito mais das aulas, quando um amigo traz, eles prestam muito mais atenção, eles têm uma cumplicidade com o amigo, participam bem mais e não enjoam.

Anteriormente, as relações com o mundo vivido dos alunos se apresentavam como “uma adequação social”. Nesta fase, se apresenta como um compromisso ético e político

do trabalho pedagógico. Os professores estabelecem relações de diálogo, colaboração e democracia.

Tema 3: Planejamento

A avaliação diagnóstica inicial permitiu inferir que os professores apresentavam ações unilaterais na elaboração do planejamento. Assim como, a percepção de um posicionamento de subordinação sobre o próprio trabalho.

Eles trazem o surumba (um jogo de pegar) de que maneira eu poderei enriquecer esse jogo que ele irá trazer? Fazer com que o aluno pesquise, amplie seus conhecimentos.

Eu procuro organizar o planejamento em cima do que eles trazem. Conforme esgotava o conteúdo eu parto para outro, e vou ampliando a cultura deles.

Dois objetivos. Um é trabalhar o maior número possível dessas práticas, suas variações. Cada um traz uma forma de jogar e nós vamos ver todas, ampliando e difundindo mais essa prática. E outra, é trabalhar em cima dessas relações com a sociedade, que isso é difícil (...) O professor suspira...

Hoje tenho claro que o meu objetivo deve estar relacionado com a vida dos meus alunos, com o que é importante para eles. Este seria o início do trabalho, o levantamento da cultura dos meus alunos. Mas, também seria necessário relacionar a cultura deles com o conhecimento da sociedade, aquilo que havíamos proposto no currículo da rede como conhecimento elaborado.

Hoje, percebo que o meu planejamento estava muito centrado em mim, eu detendo o poder sobre o que ensinar e por que.

O grupo me ajudou mudar muito minha forma de pensar, abriu meus horizontes. Está bem legal.

Com certeza. Implicaria em me preocupar com o que é interessante para o meu aluno. Eu passei a ver isso como essencial. Eu acho que para o próximo ano deveríamos fazer um levantamento do que eles vivenciam sobre a cultura para elaborar o planejamento.

Depois eu faço uma pesquisa com meus alunos sobre o que eles querem e desenvolvo meu trabalho.

Percebe-se, por meio das falas dos professores, que o planejamento deixou de ser unilateral, ou seja, elaborado somente pelos professores. Neste momento, o planejamento

passou a ser concebido com um trabalho de responsabilidade e compromisso entre os professores e alunos.

Tema 4: Processo ensino-aprendizagem

Conforme se inferiu no diagnóstico inicial, a temática sobre o processo ensino e aprendizagem mostrou que as concepções dos professores estavam fortemente atreladas ao senso comum, ou mesmo, não sabiam responder sobre ela.

Aprende. O que é aprender? Ele aprende essas novas práticas e essas relações com a sociedade. Por exemplo, a amarelinha, a questão de gênero, porque só as meninas brincam de amarelinha? Porque que na região central não brincam de amarelinha? É isso que eles aprendem, é ver essas relações de gênero, classe social, etnia. Isso que eu faço que eles construam. Como a mídia difunde um conhecimento e como atinge um grupo social, não como verdade absoluta. Tentar abrir os olhos da criança sem ser influenciado. Achando as relações dele com o mundo e não do mundo em cima dele, impondo verdades e conhecimentos.

É um processo onde há... onde o aluno está refletindo sobre alguma coisa. Para mim, aprendizagem tem a ver com assimilação.

É a assimilação do conhecimento passado para ele, ele consegue levar isso para a vida dele, tem um significado para a vida dele.

É um processo que a pessoa passa para construir o conhecimento dela.

Durante a aula, terá que ser através da mediação, através do diálogo, dos conflitos entre o que discute. O conflito causa bastante essa aprendizagem.

(...) por meio do professor como mediador do conteúdo e do aluno que irá elaborar seu conhecimento, ele vai estar aprendendo e construindo seu conhecimento.

Eu acho que ele aprende pensando sobre o que ele faz e, também, experimentando.

1. Como você organiza as suas ações pedagógicas?

(...) realizo problematizações.

Através de problematizações de questionamentos, vou levando eles a aprender a pensar sobre o conhecimento.

Eu parto sempre do último questionamento da aula anterior que eles trazem uma resposta e em cima desta resposta nós vamos para a prática e depois retomamos o questionamento novamente. É uma prática e teoria aliadas. Eu trabalho com questionamento o tempo todo.

Nas últimas aulas eu estava começando a levantar entre eles quais eram os jogos, as lutas, as danças que eles conheciam e começando a trabalhar aquilo em sala.

Após as práticas reflexivas, os professores apresentam um movimento de mudança sobre suas concepções. Os professores começam a delinear esclarecimentos sobre o processo ensino e aprendizagem. O ensinar é concebido como ações de diálogo e mediações entre o aluno e o conhecimento. O aprender passa a ser entendido como um processo estrutural de construção, no qual está implicado a reflexão, a elaboração, a construção do conhecimento.

Não houve tempo (até o momento de coleta das entrevistas finais) para as discussões sobre a avaliação do processo ensino e aprendizagem. Por essa razão, esta temática não será apresentada.

Tema 6: Representação do grupo

Nesse ano eu fui muito relaxada, por estar vivendo um momento com outros problemas pessoais. Com certeza, eu poderia render muito mais. O grupo é o que eu esperava, são pessoas muito bacanas que discutem e as diferenças são respeitadas e enriquecem as discussões.

Trabalhar a criticidade no meu aluno é difícil para mim porque eu não sou crítica, não fui educada assim. Eu gostaria de me deslumbrar com o que estamos trabalhando, mas não estou deslumbrada. Quero trabalhar, quero experimentar, mas caminhando devagar.

O grupo representa um caminho que me leva a um processo de compreensão sobre meu trabalho. Os estudos têm me dado bastante suporte para trabalhar na minha aula. As leituras dos textos foram bastante profundas e as trocas de experiência tem ajudado bastante a compreender o processo de construção do conhecimento.

Eu saí da faculdade, com a Educação Física escolar perdida sobre o que estar trabalhando. Entrei na prefeitura e já havia um currículo que estavam falando que era a melhor coisa do mundo, que tinha surgido. E daí comecei a trabalhar esses conteúdos, nas reuniões eu achava muitas questões e não estava conseguindo a trabalhar direito, por

isso estava muito desanimado. Eu não via sentido sobre os conteúdos curriculares, nem eu entendia o que era aquilo. Quando iniciei no grupo e começamos a estudar a cultura e currículo, pude perceber relações mais claras e sentidas sobre o meu trabalho. Por isso tenho interesse em continuar no próximo ano

Pesquisadora: O que você sugere para estarmos trabalhando?

Eu acho que temos que continuar essas questões e relacionarmos com a prática, com a greve ficou um pouco quebrado, se não fosse isso já estaríamos colocando em prática e discutindo as experiências. Com mais textos, porque tem ajudado muito. Estruturando a nossa proposta.

No começo eu tive a impressão que estávamos andando em círculos. Melhorou bastante. Eu acho que nós temos muito para produzir, eu não gostaria que o grupo acabasse.

Eu acho que agora teremos que partir para a prática mesmo. A greve de 95 dias judiou muito, acho que se estivemos com nossas aulas estaria fluindo muito mais.

Pesquisadora: O grupo acrescentou no seu trabalho?

Eu acho que o fato de estarmos em greve nos distanciou um pouco da prática. Quando estávamos no grupo e na escola eu estava questionando minhas crianças, querendo conhecê-las melhor. Mas com o movimento da greve eu acho que perdeu um pouco, não podemos levar para prática o que estamos refletindo e estudando. De maneira geral, o grupo acrescentou muito no meu trabalho, por isso eu quero continuar no ano que vem. Eu sugiro que o grupo entenda mais o meu estilo de trabalho, eu sou técnica mesmo.

Síntese da Avaliação Final

A representação do grupo sobre a pesquisa desenvolvida no ano de 2006 mostrou que as práticas reflexivas do grupo de professores colaboradores proporcionaram superação do quadro diagnóstico. Os professores se posicionam com uma base conceitual de sustentação em teorias críticas e pós-críticas da Educação.

Percebeu-se que os professores assumiram a greve não, apenas como reivindicação salarial, mas, também, se posicionaram como atores na busca do reconhecimento da profissão. Apresentaram a sociedade, através dos jornais e das reuniões com os professores e

autoridades, as qualidades específicas, complexas e difíceis de serem adquiridas no exercício da profissão docente.

Por outro lado, em virtude da greve, os professores interromperam o trabalho pedagógico e as mudanças das ações implicaram em lacunas nas relações prática-teoria-prática.

Por esta razão a coleta de dados da pesquisa foi prolongada para o ano de 2007, a fim de darmos continuidade ao processo. Esta etapa da pesquisa foi compreendida pelos envolvidos como o momento de inovação educativa.

Considerando, ainda que, o processo de formação contínua com os professores teve continuidade no ano de 2007, fez-se a observação e registro das aulas. Estes dados permitiram inferir que muitos problemas foram solucionados e, outros novos surgiram. Pode-se perceber, também, que aqueles que decidiram envolver-se no processo de mudança apresentaram um desenvolvimento profissional em seu trabalho e receberam o devido reconhecimento por parte da comunidade escolar.

6.6.A Inovação Educativa

A pesquisa-ação empreendida nesta investigação caracterizou-se como um projeto de pesquisa e de intervenção pedagógica. Segundo Gamboa (2007) para articular diagnóstico e intervenção, é necessário que o mesmo grupo tenha, nesse momento, o poder político de decidir e atuar. Qual o nosso poder político para implementar mudanças nos currículos escolares da rede municipal de ensino?

Nossa inserção política para propor tal mudança no momento histórico que ocorreu esta pesquisa foi pequena. Propor as mudanças no currículo da rede municipal

necessitaria envolver **todos** os professores da rede nos mesmos processos de reflexão crítica que os professores colaboradores estavam inseridos. E mesmo assim, nem todos os professores colaboradores tiveram condições de trabalho para envolver-se nos aprofundamentos de estudos exigidos pelo grupo.

Por este motivo as mudanças nos currículos escolares foram implementadas pelos professores colaboradores que dispunham de tempo e se propuseram a aprofundar-se nos estudos. Pela razão dos professores estarem inserido em redes de formação, inferimos que as mudanças poderiam acontecer através das relações dos professores colaboradores com os demais professores da rede municipal. Para iniciarmos o processo de mudança, entramos em contato com a coordenadora de Educação Física da rede municipal apresentando os resultados parciais da pesquisa e o projeto de continuidade dos estudos. O projeto foi aceito.

No segundo momento, entramos em contato com a direção das duas escolas envolvidas e apresentamos a proposta, ambas às escolas consentiram na execução do projeto. Mesmo com a inserção política dos diretores das escolas e da coordenação de Educação Física da rede municipal de ensino, encontramos algumas dificuldades para a viabilidade do projeto. Pois, durante a execução do projeto, a direção da escola propunha mudanças estruturais na escola que dificultava o andamento do trabalho. Durante o andamento da pesquisa os problemas foram sendo resolvidos e, outros novos surgiram.

As mudanças no currículo e na relação pedagógica, proposta por estes professores, foram amplamente aceitas e incorporadas no projeto político pedagógico da escola. Assim como, o reconhecimento por parte do grupo social ao entorno da escola, por terem tido espaço e maior envolvimento com a própria escola.

Os professores foram convidados a apresentar em suas escolas essa nova proposta de trabalho. Também, se posicionaram criticamente sobre os problemas que envolvem uma proposta unificada de currículo e apresentaram as condições de superação.

Cabe, ainda, um maior esclarecimento sobre a inovação educativa proposta neste estudo: Por que a inter-relação com a Ciência Semiótica? O que ela resolve?

Primeiramente, essa relação é apresentada nas discussões curriculares. A teoria pós-crítica concebe o currículo como um campo de luta em torno da significação e da identidade. O conhecimento e o currículo são concebidos como campos culturais, com campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia. A análise cultural destaca as estreitas conexões entre natureza construída e a produção de identidades culturais e sociais. Como, também, compreende o currículo como um processo de criação e interpretação social.

Para a teoria pós-crítica o conhecimento é um objeto pré-existente, a tarefa do currículo consiste em revelá-lo. Contudo, não basta simplesmente revelar o conhecimento, pois cada pessoa irá interpretá-lo de diversas formas. Então, a tarefa será desvelar as relações de poder que cerceiam o conhecimento. Nesta concepção a teoria curricular consiste no cruzamento das fronteiras entre: o conhecimento acadêmico, o saber cotidiano e a cultura de massa. Nessa ótica o conhecimento se constitui num sistema de significação, por isso é cultura.

A arquitetura filosófica da Semiótica Pierceana fornece as bases epistemológicas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com o currículo intercultural, apresentando os suportes teóricos para a leitura, interpretação e ressignificação do conhecimento. A teoria Semiótica elucida a estruturação do conhecimento como sistema de significação. A linguagem corporal é desvelada como uma das características da cultura corporal de movimento, conhecimento a ser tratado pela Educação Física no espaço escolar.

A segunda razão para as inter-relações com a teoria Semiótica se dá na relação pedagógica. Demanda de todo este entendimento uma relação a três, e não somente a dois, como pensado pela teoria construtivista na relação sujeito-objeto. O terceiro, o interpretante, entra em

cena na relação pedagógica e permite que as diferentes identidades dos alunos sejam dialogadas com o conhecimento escolar.

Entendemos que as mudanças sociais constituem um processo demasiadamente lento e o avanço implica no envolvimento cada vez maior de pessoas. Ao contrário do processo de doutorado que tem tempo determinado para encerrar a pesquisa, a formação continuada com professores é um processo contínuo sem previsões de chegada.

Esse dilema foi solucionado, pois determinamos a coleta de dados até julho de 2007. Mas, o processo de formação continuada prosseguiu. Alguns professores retornaram para o grupo e outros novos iniciaram a caminhada.

Apresentamos a seguir a continuidade dos momentos que se circunscreveram durante o primeiro semestre no ano de 2007 e os novos rumos do projeto.

Sexto momento: ano de 2007

Este foi o momento de análise da prática, da reflexão coletiva e do processo de legitimação dos novos conhecimentos elaborados pelo grupo de professores colaboradores. O exame das experiências bem sucedidas ou daquelas que apresentaram problemas, teve neste processo, momentos de análise e possibilidades de generalizações para outros professores e outros contextos. Além disso, as dificuldades para incorporação das inovações tiveram maiores possibilidades de superação. Neste momento buscou-se possibilitar situações de elaboração, teste e avaliação das propostas estudadas - que puderam incluir, por exemplo, currículos mais significativos e novas relações de ensinar e aprender.

Dois professores colaboradores se dispuseram a dar continuidade ao projeto. Ambos os professores tinham, apenas, um padrão na prefeitura, ou seja, dispunham de horas para

estudar. Os professores com uma jornada de trabalho de quarenta horas, ou mais, decidiram por interromper a participação no grupo. Para dar continuidade ao trabalho foi decidido que neste momento não entraria outros professores, pois dificultaria o andamento do processo. Assim, o grupo estabeleceu as seguintes metas de trabalho:

- ✓ Fazer o mapeamento do entorno da comunidade onde cada um atua.
- ✓ Levantamentos com os alunos sobre a cultura corporal própria do mundo vivido deles. Ou seja, realizar a leitura da linguagem corporal dos alunos. Para tal, recorreu-se a Fenomenologia.
- ✓ Cada professor elaboraria o currículo próprio com seu grupo e no próximo encontro apresentá-los e discutiríamos. A elaboração curricular foi subsidiada pelas discussões com os Estudos Culturais e as Ciências Normativas (Estética, Ética e a Lógica).

Um dos professores apresentou o mapeamento de sua escola e o currículo que elaborou com seus alunos. Usou de uma rica estratégia pedagógica para a elaboração curricular dialogada com seus educandos. Segundo esse professor: *“Agora, meu trabalho tem sido prazeroso e significativo para mim e para meu aluno”*.

A outra professora não elaborou seu currículo, afirmando ter dificuldades. Os professores colaboradores falaram de suas dificuldades para ler – compreender e relacionar com a prática pedagógica. Apesar das dificuldades encontradas, foi decidido que o projeto elaborado no ano anterior seria refletido na prática.

Sétimo momento

O professor que havia apresentado o mapeamento com suas turmas relatou que a coordenação da escola, sem nenhum aviso prévio e repentinamente, fez outra separação dos alunos mudando-os de sala. Tal ação fez com que o professor colaborador perdesse todo o

mapeamento e estruturação curricular elaborada com seus alunos e resultou no desânimo do trabalho pedagógico. Nas reflexões do grupo chegamos ao entendimento que o professor deveria refazer o mapeamento e nos propomos a ajudá-lo.

O outro professor colaborador tomou a decisão de desenvolver o projeto elaborado em uma turma de pré-escola. Pois, sentiu necessidade de que o seu processo de mudança fosse mais lento.

Cada professor apresentou suas estratégias de mapeamento e estruturação curricular com seus alunos. Percebeu-se que cada escola inserida em seu respectivo grupo social apresenta uma realidade, cada professor uma identidade que se soma às diferenças do seu grupo social resultando num trabalho inovador a cada turma de alunos.

Um aspecto interessante foi que ambos os professores perceberam que seus alunos passam a maior parte do tempo assistindo à televisão e que suas linguagens corporais são influenciadas pelo meio televisivo. Chegou-se ao entendimento de que os professores devem assistir aos mesmos programas que seus alunos para entender o mundo vivido deles. Foi estabelecido como meta, analisar criticamente os programas televisivos assistidos pelos alunos para discutirmos no próximo encontro.

A meta foi cumprida e discutida criticamente no encontro posterior, assim como possíveis estratégias para trabalhar com as turmas estes temas.

Nova problemática norteou as reflexões: *“como ensinar?”* Teve-se em consenso que a estratégia de ensino deveria ser a problematização sobre o levantamento da linguagem corporal dos alunos. Compreendeu-se que o “como ensinar” é a relação que o professor deverá mediar entre o mundo vivido do aluno, a indústria cultural e o conhecimento elaborado. Mas, quais perguntas deveriam ser feitas? Foi analisado um texto de Chauí (2002) sobre as questões filosóficas e as perguntas da crítica: “o que é?” “por que é?” e “como é?” E, conclui-se que tais perguntas deveriam ser os eixos das problematizações.

Um dos professores colaboradores relatou a dificuldade em trabalhar sem ter o domínio do conhecimento. Apesar de se sentir mais à vontade para desenvolver suas aulas dando voz aos alunos, o professor relatou que realiza seu trabalho em condições precárias. Tendo dez turmas de quarenta alunos e ninguém para ajudar ou sequer receber apoio em seu trabalho. As relações são de subordinação do professor desde a direção da escola até os órgãos governamentais e, para eles, basta que o professor mantenha a disciplina dos alunos e estes passem de ano. Os professores não lidam, apenas, com indisciplina, lidam com violência. E ninguém quer resolver os problemas.

Ao dar voz aos seus alunos, os professores percebem que em algumas turmas conseguiram estabelecer o diálogo e em outras passaram o tempo todo tentando estabelecer diálogo. Discutimos sobre o entorno da escola. A forma agressiva como alguns membros da escola tratam seus alunos e como as relações sociais dos membros daquela sociedade são marcadas pela violência.

As análises sobre o tema cultura foram retomadas e discutidas sobre as relações do trabalho pedagógico com as questões de gênero, etnia, sexualidade, poder, etc.

Foi estabelecido que cada tema do currículo deveria ser estudado com profundidade.

Oitavo momento

Este foi o momento de novos saberes profissionais docentes. Os professores se envolveram nas discussões da escola sobre os projetos pedagógicos e a implementação de

trabalhos mais coletivos, os quais puderam ser viabilizados contemplando as propostas estudadas e discutidas pelo corpo docente da escola.

A repercussão mais positiva propiciada por esse processo de formação continuada foi à exposição dos professores à pesquisa em seu próprio trabalho. Essa foi a condição desejável, porque fazendo pesquisa – por mais modesta – os professores passaram a pensar por si próprios sobre sua prática e puderam, assim, produzir e construir trabalhos diferenciados nas escolas.

Os professores colaboradores perceberam que avançaram em sua autonomia de trabalho e que sair da condição de professor executor requer envolvimento com a pesquisa (o estudar, analisar e refletir criticamente as relações do trabalho).

Os professores apresentaram a necessidade de socializar “o trabalho” que desenvolveram com o grupo de estudos. Foi proposto, então, organizar um relatório sobre o trabalho que estávamos desenvolvendo e apresentar em um evento científico da cidade. Cada um deveria relatar as dificuldades e os sucessos do trabalho realizado.

Um dos professores apresentou trabalho no Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar, organizado pela Universidade Estadual de Londrina.

A produção e a mudança das práticas profissionais remetem para o processo de socialização profissional vivido nos contextos de trabalho onde coincidem no espaço e no tempo, uma dinâmica formativa e um processo de construção identitária. A chave para a produção de mudanças passa a residir na reinvenção de modos de socialização profissional – o que constitui fundamento mais sólido para encarar como uma prioridade estratégica o desenvolvimento de modalidades de formação centradas na escola.

Momento Atual

A parceria universidade-escola com a Universidade Estadual de Campinas foi encerrada, pela razão de estar atrelada a esta pesquisa.

Porém, outra parceria universidade-escola foi estabelecida. A continuidade deste projeto foi vinculada à Universidade Norte do Paraná. Outros professores foram convidados a participar do grupo de estudos

O grupo de professores continua se reunindo semanalmente. Muitos problemas e dúvidas não foram solucionados totalmente. Como acontecido anteriormente, a cada nova solução outros problemas têm surgido.

As discussões sobre multiculturalismo e interculturalidade continuam sendo permeadas no grupo de estudos com os professores. As inter-relações com a Ciência Semiótica continuam sendo objeto de estudo em nossas investigações. Outras inter-relações se fizeram necessárias.

A inovação educativa proposta nesta investigação correspondeu a uma situação singular a uma resposta singular. Os professores colaboradores validaram essa proposta em suas práticas educativas e continuam buscando as soluções para os problemas apresentados. Muitos problemas foram solucionados e outros novos surgiram e continuam sendo discutido.

CONCLUSÃO

Ao iniciarmos a trajetória desta investigação tecemos como objetivo - construir um processo de formação contínua que possibilitasse a autonomia e a melhoria da qualidade da ação educativa do professor de Educação Física, na qual implicasse nas relações das bases da profissionalização e nas bases da profissionalidade. Neste sentido, a pesquisa necessitou a utilização de uma matriz referencial e de análise que caminhou em sentido diferente das tradicionais pesquisas em educação.

Os professores colaboradores foram considerados como profissionais da docência. O desenvolvimento profissional destes professores não correspondeu, apenas, a formação de competências profissionais individuais. Esse desenvolvimento aconteceu na dinâmica da dialética entre o desenvolvimento individual e do grupo profissional, além do contexto no qual a profissão docente está inserida.

O desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física foi compreendido como capacidade da autonomia profissional compartilhada e do trabalho pedagógico dos professores no contexto das mudanças sociais, baseado na reflexão, na pesquisa, na crítica. Para tal, foi empreendida a formação do grupo de professores que favoreceu a oportunidade de refletir, pesquisar de forma crítica, com seus pares, sobre as práticas educativas.

Esse processo teve como ponto de partida os saberes e práticas dos professores colaboradores. Durante o processo estes saberes e práticas foram discutidos à luz da teoria crítica e pós-crítica. Ao distanciar-se da prática, os professores puderam analisá-la, esse movimento provocou dilemas, conflitos e contradições. Foram analisadas as bases das representações e dos saberes e práticas educativas que os professores possuíam o que resultou em situações de possibilidades para a construção de novas representações, saberes e práticas. O ponto de chegada,

então, foram os novos saberes e práticas do professorado, os professores construíram saberes e competências no contexto da busca de um aperfeiçoamento do trabalho educativo.

O processo de formação dos professores de Educação Física centrou-se no trabalho coletivo, visando uma dialética entre os problemas reais da prática educativa e as preposições teóricas da Educação e da Educação Física. Os interesses diversos foram postos numa relação de alteridade, permeado pelo diálogo e reciprocidade entre os pares. Os colaboradores envolvidos na pesquisa preocuparam-se com estudos e investigações que estão sendo, por eles, implementados.

Consideramos que a realidade do trabalho docente é permeada por situações de complexidade, que exige a formação de competências. As ações profissionais competentes requerem uma relação dialética entre a teoria e a prática. Considerando que toda teoria tem implicações práticas e toda prática tem consigo uma teoria que a sustenta e por sua vez se faz necessário conhecê-la para fundamentar o trabalho docente. Assim sendo, foram estimulados as reflexões sobre a prática, o debate teórico e o aprofundamento de estudos, possibilitando que os professores colaboradores construíssem novas competências.

Esse foi um processo emancipatório porque envolveu a produção, construção e reelaboração do próprio conhecimento pelo professor, o que lhe possibilitou assim, aprimorar a relação pedagógica, construir e reconstruir novos saberes e práticas. Os professores de Educação Física, colaboradores da pesquisa, se posicionaram com autonomia frente ao seu trabalho.

Os professores foram considerados como atores autônomos de suas próprias práticas e como profissionais competentes de sua própria profissão. A relação pedagógica foi compreendida pelo diálogo, posta em condições de reciprocidade. A elaboração curricular considerou os alunos como portadores de identidade e suas linguagens, vivências e experiências passaram a ser o ponto de partida do trabalho pedagógico. O processo caminhou cruzando as fronteiras com o conhecimento acadêmico e sendo indeterminado o ponto de chegada.

Propomos um processo de formação contínua em que o professor fosse levado a analisar e compreender, num contexto de reflexão, pesquisa e crítica, geradores de tomada de consciência. Para tal, os professores foram envolvidos em três níveis de reflexividade. O primeiro, correspondeu ao distanciamento da prática para compreendê-la, referiu-se a uma apreensão cognitiva da prática. O segundo, foi propiciado pela apropriação da teoria crítica ao trabalho pedagógico, em que o professor foi ajudado a compreender seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática. O terceiro, foi a reflexão sobre as práticas da reflexão, considerando os contextos políticos e institucionais que configuram as práticas escolares.

A competência reflexiva crítica dos professores colaboradores foi propiciada como uma capacidade básica em instrumentação conceitual que permitiu apropriar-se do momento histórico de modo a pensar historicamente a realidade de seu trabalho e reagir sobre ela. Refletir criticamente significou colocar-se no contexto de uma ação, na história da situação, participar em uma atividade social e tomar postura ante os problemas. Significou explorar a natureza social e histórica que se dão no contexto em que se inserem as ações educativas.

Para tanto, foi utilizado como estratégia e metodologia de ação, situações-problemas oriundas do contexto do trabalho educativo. As situações problemas geraram conflitos, perturbações cognitivas, que promoveram desequilíbrios e reequilibrações majorantes, ou seja, a reconstrução das representações e ações docentes.

O processo de formação dos professores de Educação Física aconteceu em um movimento de espiral ascendente. Porque partiu dos saberes profissionais docentes; Foi orientado pela análise da prática educativa individual e coletiva; Constituiu-se em um projeto de inovação educativa, permeado pela pesquisa e a crítica; A prática foi revisitada pela análise crítica e a reflexão coletiva dos colaboradores, tornando-se um processo de legitimação da inovação educativa; O ponto de chegada foram os novos saberes profissionais docentes.

Salienta-se que para desenvolver um processo de profissionalização da docência, como o que foi empreendido nesta investigação, é fundamental que os pesquisadores tenham uma mudança de paradigma no que se refere à formação, o que implica sair de um paradigma baseado na racionalidade técnica, no qual o professor é um técnico executor de tarefas planejadas pelos pesquisadores, para um paradigma em que o professor é construtor da sua identidade profissional, segundo os contextos específicos de produção dessa identidade.

O processo de profissionalização da docência em Educação Física implicou nas relações das bases da profissionalização e nas bases da profissionalidade. As bases da profissionalização foram adquiridas por meio das reflexões críticas sobre os conhecimentos necessários ao trabalho docente, formados pelo conhecimento próprio da Educação Física e dos saberes pedagógicos. Ao apropriar-se desses saberes, os professores em seus trabalhos foram construindo competências para atuar como profissionais. As bases da profissionalidade foram proporcionadas pela racionalização dos saberes e a competência expressa nas ações pedagógicas.

Concluimos que, pelo processo acontecido, os professores começaram a assumir com profissionalismo e profissionalidade suas ações docentes. Consideramos, também, que as ações pedagógicas se constituíram como uma constante busca de solução de problemas de forma emancipatória, assumindo o trabalho pedagógico como intelectuais críticos.

Cabe ressaltar, ainda que, a formação e o desenvolvimento profissional do professorado foram entendidos neste estudo com base em Day (2001) como um processo contínuo que não se produz de forma isolada, ele está inserido em um projeto de vida, no qual se combinam e interagem modalidades formativas. Os professores tomaram consciência que aprender é uma responsabilidade para toda a vida, é um compromisso profissional, no contexto de projetos individuais e coletivos. O desenvolvimento profissional foi compreendido como a capacidade da autonomia profissional compartilhada e de gestão educativa dos professores no

contexto de mudanças, baseado na reflexão, na pesquisa, na crítica dentre os grupos de trabalho profissional.

Os resultados desta pesquisa apresentaram alguns princípios em relação ao trabalho pedagógico do professor de Educação Física: 1) a necessidade de envolver alunos e professores na elaboração do currículo, considerando-os como sujeitos do processo; 2) compreensão do currículo numa perspectiva mais ampla; 3) reconhecer a escola inserida em múltiplos aspectos – políticos, sociais e culturais – como reconhecemos parte dela, produtores de sua história. 4) estabelecer uma interação pessoal com os alunos, levando-os a se envolverem em um processo de aprendizagem e a uma posição pessoal autônoma frente ao conhecimento. Tais princípios são subsídios para construirmos a identidade dos alunos.

A educação foi definida como o campo de pesquisa com características próprias e como ponto de partida dos processos de conhecimento. Desse modo, a pesquisa foi construída tomando como ponto de partida ou como objeto as *práticas educativas*. Para compreendê-las buscou-se a contribuição das teorias originárias de diversas tradições científicas: a base conceitual epistemológica dos professores, a Antropologia e os Estudos Culturais, a Epistemologia Genética, a Ciência Semiótica e as demais Ciências que ofereceram recursos para a compreensão da educação. Tais contribuições se articularam sobre o eixo da prática.

Finalmente, assim como outros pesquisadores, reafirmamos que serão os professores que em definitivo mudarão o mundo da escola, entendendo-a. Para entendê-la, eles necessitam investigar sua dinâmica e diagnosticar suas possibilidades de mudança. Portanto, devem procurar abordagens que considerem a ação como categoria básica da compreensão do fenômeno educativo e que permitam elaborar estratégias para a aplicabilidade dos resultados da pesquisa.

BIBLIOGRAFIA

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

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: edições 70, 1977.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. In: *Caderno Cedes: O professor e o ensino: novos olhares*, ano XIX, nº 44, Campinas, Unicamp, abril/1998. p:19-32.

BETTI, M. O que a Semiótica inspira ao ensino da Educação Física. In: *Discorpo*, outubro de 1994.

BORDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

BORGES, Cecília. “A formação dos docentes de educação física e seus saberes profissionais”. In. BORGES, Cecília e DESBIENS, Jean-François (orgs.). *Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, pp.157-190.

BORGES, Maria Cecília Ferreira. *O professor de educação física e a construção do saber*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alvez, 1975.

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

BRACHT, V. *Educação Física e Ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: Unijuí, 1999.

BRANDÃO, Carlos (org.), *Repensando a Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999. 3ªed.

BRASIL Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais — 3º e 4º Ciclos Apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998. a

BRASIL Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20/12/96. Estabelece as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei, São Paulo, v.6, nº 36, p.3719-3739, dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física*. Brasília: MEC, SEF, 1998.b.

BRASIL Resolução n. 01 e 02, de fevereiro de 2002. *Conselho Nacional de Educação*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002.

CANÁRIO, R. A Experiência portuguesa dos centros de formação das associações de escolas. In: MARIN, A. J. (org). *Educação continuada: reflexões alternativas*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

CANDAU, V.M.F. *Sociedade, cotidiano escolar e cultura (s): uma aproximação*. Educação e Sociedade, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002 pp. 125 a 161.

CARR,W. e KEMMIS,S. *Teoria Crítica de la enseñanza: la investigación-acción em la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CARREIRO da COSTA, F. (et.al.) *Formação de professores de Educação Física: concepções, investigação, prática*. Faculdade de Motricidade Humana Serviço de edições. Lisboa, 1996.

CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação Física no Brasil – A história que não se conta*. Campinas, SP: Papirus, 1991.

CESÁRIO, M. et.al. As Diretrizes Curriculares e o Currículo de Educação Física: A Valorização da Formação do Professor. In: *Boletim da Federação Internacional de Educação Física. Volume 77 Article-I*. 2007.

CHAUÍ, M. Ideologia e educação. In: *Educação e Sociedade* nº5, Jan. 1980 Ano II. São Paulo. Cortez: Autores Associados.

CHEPTULIN, A. *A Dialética Materialista: categorias e leis da dialética*. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

COLLARES, C. A .L. MOYSÉS, M.A.A. GERALDI, J. W. Educação continuada: política da descontinuidade. In: *Educação e Sociedade*, ano XX, n.68, dezembro de 1999.

CONTREAS, José. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA E SILVA, A. M. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. In: *Educação e Sociedade*, ano XXI, nº72, Agosto, 2000.

COSTA, M.V. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: Costa, Marisa Vorraber. *Estudos Culturais em Educação*. PA, Ed. Da Universidade, 2000 – pp13 a 35.

DAOLIO, J. *Da Cultura do Corpo*. Campinas, SP. Papirus, 1994

DAY, Christopher. *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

DEMO, P. *Conhecer e Aprender: sabedoria dos limites e desafios*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DEMO, P. Professor e seu direito de estudar. In: SHIGNOV NETO, A. MACIEL, L. S. B. (orgs). *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2002.

DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

DURHAM, E. R. *Cultura e ideologia*. Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol.27, nº1, 1984, pp.71 a 89.

ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In GERALDI, C. M. et.al (orgs). *Cartografia do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas,SP. Mercado de Letras:ALB, 1998.

ESPELETA, Justa; ROCKWELL, Elisie, *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez, 1986.

ESTRELA, M. T. A investigação como estratégia de formação contínua de profesores: reflexão sobre uma experiência. In: SHIGNOV NETO, A. MACIEL, L. S. B. (orgs). *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2002.

FAZENDA, Ivani. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1999.

FIORENTINI, D. & SOUZA e MELO, G.F. Saberes docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos In: GERALDI, C. (org). *Cartografias do trabalho docente: Professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

FREIRE P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FRIGOTTO, G. A formação e a profissionalização do educador: Novos caminhos. In: GENTILI, P. T. T. (orgs). *Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Petrópolis; Brasília: Vozes/CNTE 1996.

GADOTTI, M. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. 9ª ed. São Paulo, Cortez, 1995.

GAMBOA, S. S. (ORG) *Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade*. 3º ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GAMBOA, S. S., *Epistemologia da Pesquisa em Educação*. Campinas; Práxis, 1996.

GAMBOA, S.S. *Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2007.

GARCIA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, R. L. Currículo emancipatório e multiculturalismo: reflexões de viagem. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A.F. (orgs.) *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GARRIDO, E. et.al. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: SHIGNOV NETO, A. MACIEL, L. S. B. (orgs). *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2002.

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

GERALDI, C. M. G. et.al (orgs) *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas, SP. Mercado de Letras: ALB, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, J. *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, J. & PÉREZ-GOMEZ, A. (orgs). *Compreender e transformar o ensino*. 4ªed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GIROUX, Henry A.. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.

GUSMÃO, N. M.M A noção de Cultura e seus desafios. In: *Anais do Primeiro Congresso Brasileiro de Etnomatemática*, São Paulo: SP. 01 a 04 de novembro de 2000.

GUSMÃO, N. M.M. *Os Filhos da África em Portugal*. Lisboa, ICS, 2004.

GUSMÃO, N.M.M. Antropologia e Educação: origens de um diálogo.In: *Caderno Cedes*, ano XVIII, nº 43, dezembro de 1997.

HERNÁNDEZ, F. A importância de saber como os docentes aprendem. In: *Pátio*. Revista Pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas, ano I, nº4, fev.-abr., pp.8-13.

HILDEBRANDT, R; LAGING, R. *Concepções abertas no ensino da Educação Física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

KINCHELOE, J. L.. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.

KOSIK, K. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KUNZ, E. *Educação Física: ensino & Mudanças*. Ijuí: Unijuí, 1991.

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

KUNZ, Elenor et al. “Novas Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Educação Física: justificativas, proposições, argumentações”. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, 20(1), p. 37-47, 1998.

LARA, Tiago Adão. “Humanismo e Cultura” In: *Educação e Filosofia*. nº 8. M. Gerais, UFU, jan./jun. de 1990.

LELIS, I.A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? In: *Educação e Sociedade*. Dossiê: “Os saberes dos docentes e sua formação. , 74, ano XXII abril 2001.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1996.

LIBÂNEO J. C. e PIMENTA, G. S. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. In: *Educação e Sociedade*, ano XX, n.68, dezembro de 1999.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S.G. & GHEDIN, C. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005. 3ed.

LÜDKE, M. Pesquisa em educação: conceitos, políticas e práticas. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M. *Cartografias do trabalho docente*. Campinas, SP. Mercado de Letras, 1998.

LÜDKE, M. *Sobre a socialização profissional de professores*. Cadernos de Pesquisa, nº99, nov., pp.-5-15, 1996.

LUCKESI, C.C. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1991.

MARCELO, Carlos. *Formação de Professores - para uma mudança educativa*. Trad.: Isabel Narciso. Portugal: Porto Editora, 1999.

MARQUES, Mário Osório *A formação do profissional da educação*. Ijuí: Unijuí, 1992.

MARX, K. *Le Capital, trad. Franc. Paris*, Ed. Sociales, 3 vol. 1977.

MARX, K. *Manuscripts de 1844*, Paris, Ed. Sociales, 1972.

MAUSS, M. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo, EPU/Edusp, 1974, 2 volumes.

McLAREN, P. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. 2ª ed. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.

MELO, M.T.L. Programas oficiais para a formação dos professores da educação básica. In: *Educação e Sociedade*, ano XX, n.68, dezembro de 1999.

MINAYO, M. C. S.S. (org). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

MIRANDA, M. G. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: André, Marli, (org). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

MIZUKAMI, M.G.N. *Formação de Professores – tendências atuais*. Edufscar, 1996.

MONTEIRO, D. C.; GIOVANNI, L.M. Formação continuada de professores: o desafio metodológico. In: MARIN, A. J. (org). *Educação continuada: reflexões alternativas*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2005.a

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria do currículo: uma introdução. In: *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2005.b

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: *Revista Brasileira de Educação*, n.23, maio! jun/jul/ago, p.1 56-68, 2003.

MORIN, E. *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

MORIN, E. *O problema epistemológico da complexidade*, Lisboa: Publicações Europa-América, 1996.

NEIRA, M. G. e NUNES, M.L.F. *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*. São Paulo: Phorte Editora, 2006.

NÓVOA, A. (org) *Profissão professor*. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, A. (org). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. *Concepções e práticas de formação contínua de professores*. Formação Contínua de Profesores. Realidades e Perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. *Profissão professor*. Lisboa: Porto. 1992.

NÓVOA, Antônio Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: TAVARES, José (org) *Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

PALMA, J.A.V. *A Educação Física no Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná: análise do discurso pedagógico dos professores*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação Física – UNICAMP, Campinas, SP, 1997.

PALMA, A.P.T.V., *A Educação Física e o Construtivismo: A Busca de uma Caminhada na Formação Continuada de Professores*. Tese (Doutorado) apresentada na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2001.

PALMA, J.A.V. *A Educação Continuada do Professor de Educação Física: Possibilitando Práticas Reflexivas*. Tese (Doutorado) apresentada na Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, SP, 2001.

PALMA, J.P.T.V; PALMA, A.P.T.V.; CESÁRIO, M. Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: profissionalização e profissionalidade. In: *Boletim da Federação Internacional de Educação Física. Volume 77 Article-I*. 2007.

PEIRCE, C. S *La ciência de la semiótica*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1976.

PEIRCE, C. S. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1990.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. In: *Educação e Sociedade*, ano XX, n.68, dezembro de 1999.

PÉREZ GALLARDO, J. S. et al. *Educação Física: contribuições à formação profissional*. Ijuí, R.S. : Unijuí, 1997.

PÉREZ GALLARDO, J.S. (org.) *Educação Física escolar: do berçário ao Ensino Médio*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

PÉREZ GALLARDO, J.S. *Objetivos de formação humana e capacitação para a Educação Física escolar, do berçário até a quarta série do ensino fundamental*. Tese de Livre-docência. Faculdade de Educação Física da Unicamp. Campinas: FEF/Unicamp, 2002.

PERRENOUD, P. *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação*. Perspectivas Sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PERRENOUD, P. et. al.(org.) *Formando Professores Profissionais: quais estratégias? Quais competências?* 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIAGET, J. & INHELDER, B. *L'image mentale chez l'enfant*, Paris, PUF, 1966.

PIAGET, J. & INHELDER, B. *Psicologia da criança*, Rio de Janeiro, Difel, 1971.

PIAGET, J. *A epistemologia genética*. Rio de Janeiro: Vozes, 1972.

PIAGET, J. *A tomada de consciência*. São Paulo: Edusp, 1978.

PIAGET, J. *O desenvolvimento do pensamento: equilíbrio das estruturas cognitivas*. Lisboa: Dom Quixote, 1977.

PIAGET.J. *Fazer e compreender*. São Paulo: Edusp, 1978.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G.; MOURA, M.O. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN, A. J. (org). *Educação continuada: reflexões alternativas*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: historicidade do conceito. In: PIMENTA, S.G. & GHEDIN, C. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2005. 3ed.

PINO, A. *Ensinar-Aprender em situação escolar*. <http://www.lite.fae.unicamp.br> Laboratório Interdisciplinar de Tecnologias Educacionais. Acessado em 13/6/2006.

PINO, A. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e o seu papel na explicação do psiquismo humano. In: *Caderno Cedes*, 24, p.32-43, Campinas, SP:Papirus, 1991.

PIRES, J. *Panorama sobre a filosofia de Charles S. Peirce*. Fonte,v.2, n.1, p.17-33, 1999.

PORTO, Y. S. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, A. J. (org). *Educação continuada: reflexões alternativas*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I.B.; GAUTHIER,C. *Formar o professor – profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre, RS: Sulina, 2004.

REIS, Marize, C.C. *A identidade acadêmico-científica da Educação Física: uma investigação*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2002.

RICHARDSON, R. J.. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. São Paulo : Atlas, 1999.

ROMANATO, M.C. Educação continuada no ensino de matemática. In: MARIN, A. J. (org). *Educação continuada: reflexões alternativas*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

SANTAELLA, L. *O que é Semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores e saberes docentes. In: SHIGNOV NETO, A. MACIEL, L. S. B. (orgs). *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2002.

SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 1987.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítico: primeiras aproximações*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SAVIANI, N. *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo, método no processo pedagógico*. São Paulo: Autores Associados, 1994.

SBORQUIA, S. P. A dança no contexto da educação física: os (des) encontros entre a formação e a atuação profissional. Dissertação (Mestrado) apresentada na Faculdade de Educação Física – Unicamp, Campinas: 2002.

SBORQUIA, S. P.; PÉREZ GALLARDO, J. Capacitação Docente: o processo de intervenção do professor de educação física. In: *II Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar – CONPEF*, 2005.

SCHÖN, D. *Educating the reflective practitioner*. Londres: Jossey Bass Publishers, 1987.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Nova York: Basic Books, 1983.

SEMPRINI, A; tradução Laureano Pelegrin. *Multiculturalismo*. Bauru: EDUSC, 1999.

SILVA, M.H.G.F. Sabedoria docente: Repensando a prática pedagógica. In: *Caderno de Pesquisa*, nº89, maio 1994, p.39-47.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, T.T. (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOARES C. L. et all. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

TAFFAREL, Celi N. Z. *A formação do profissional de educação física: O processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas/ Faculdade de Educação, 1993 (Tese de doutorado).

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: *Teoria e Educação*, nº4, Porto Alegre: Pannonica, p.215-233, 1991.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: *Educação e Sociedade*, ano XXI, nº73, Dezembro, 2000.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 10ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2000.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna*. Petrópolis: Vozes, 1995.

TOJAL, João Batista A. *Currículo de graduação em educação física: “a busca de um modelo”*. 2ª ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1995.

TRIVIÑOS, A. M. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1997.

VAZQUES, A. S. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

VIEIRA, R. *Histórias de vida e identidades*. São Paulo: Edições Afrontamento, 1999.

VILLAS BOAS, B.M.F. Saeb, Enem, ‘Provão’: onde fica a avaliação escolar?. In: SHIGNOV NETO, A. MACIEL, L. S. B. (orgs). *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2002.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*, São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*, São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WIVIORKA, M. Será que o multiculturalismo é a resposta. In: *Revista da associação de sociologia e antropologia da educação*, nº 705, 1999.

ZEICHNER, K. M. *Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar*. Congreso Internacional de Didáctica: Volver a pensar la educación, La Coruña: Paidéia, Madrid: Morata, vo.I, pp. 385-398.

ANEXOS

Anexo A Termo de Consentimento

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO DE PESQUISA CIENTÍFICA

A pesquisa “**A Formação Continuada dos Professores de Educação Física Construindo Possibilidades de Intervenção Pedagógica**” tem por objetivo propor o desafio de elaborar uma proposta pedagógica que possibilite a construção de um sujeito crítico e criativo, capaz de dialogar a sua cultura corporal de movimento com o mundo, através da participação democrática em conjunto com professores de Educação Física da educação básica. Esta é uma pesquisa qualitativa, com enfoque metodológico na pesquisa-ação e será desenvolvida através da formação de um grupo de pesquisa que se reunirá uma vez por semana durante o ano de 2006, com a finalidade de estudar, aplicar e sistematizar as formas de intervenção pedagógica na educação básica (educação infantil e primeiro ciclo do ensino fundamental). A coleta de dados dessa pesquisa será realizada por meio de entrevista semi-estruturada dos professores participantes e **filmagem de suas respectivas aulas**. Acreditamos que a pesquisa trará mudanças significativas para a Educação Física no campo da educação básica, pois a proposta da pesquisa de sistematizar o diálogo dos saberes advindos da prática e dos conhecimentos oriundos da academia proporcionará avanços na educação.

Esta pesquisa terá como responsável a professora Silvia Pavesi Sborquia, doutoranda da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do professor doutor Jorge Sérgio Pérez Gallardo.

Uma cópia do referido projeto de pesquisa foi encaminhada à Secretaria Municipal de Ensino da Prefeitura do Município de Londrina. A qualquer momento da realização deste estudo, quaisquer dos sujeitos e/ou estabelecimentos envolvidos poderão receber esclarecimentos adicionais que julgarem necessários. Qualquer professor participante poderá se retirar da pesquisa em qualquer fase da mesma, sem nenhum tipo de penalidade, constrangimento ou prejuízo aos mesmos. O sigilo das informações será preservado através de adequada codificação dos instrumentos de coleta de dados. Nenhum nome, identificação de pessoas ou locais será solicitado aos pesquisados. Nenhuma avaliação de pessoas, colegas ou autoridades serão solicitadas. Todos os registros efetuados no decorrer desta investigação científica serão usados para fins acadêmicos-científicos e inutilizados após a fase de análise e interpretação dos dados e apresentação dos resultados finais na forma de artigo científico.

Em caso de concordância com as considerações expostas, solicitamos que seja assinado o “Termo de Consentimento de Realização da Pesquisa Científica” abaixo. Desde já, expressamos sinceros agradecimentos pela sua atenção e contribuição com este estudo.

Professora Silvia Pavesi Sborquia Pesquisadora Responsável

Eu, _____, assessora técnica pedagógica de Educação Física da Rede Municipal de Ensino do Município de Londrina-Pr., permito que os procedimentos necessários à realização da referente pesquisa, sejam executados e seus resultados gerais divulgados.

Londrina, ____ de _____ de 2006.

Assinatura do Responsável

ANEXO B ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

TEMA 1: A RELAÇÃO ESCOLA, EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA

1. A Educação Física é importante na escola? Por quê? Qual a sua finalidade?
2. A Educação Física contribui para a Educação? De que maneira?
3. Existe alguma relação entre a Escola, a Educação e a Educação Física? Como ela se estabelece?

TEMA 2: CONHECIMENTO

1. Você ensina algo em suas aulas? O que você ensina?
2. Por que você seleciona esses conteúdos para suas aulas?
3. O que você considera como conteúdo?
4. Quais os conteúdos da Educação Física?
5. Seus alunos praticam esses conhecimentos fora da escola? Quais conhecimentos eles praticam?

TEMA 3: PLANEJAMENTO

1. Você planeja suas aulas? Por qual motivo?
2. De que maneira você faz seu planejamento?
3. Como você estrutura o seu planejamento? Você estabelece objetivos? Quais?

TEMA 4: PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

2. O aluno aprende em suas aulas? O que ele aprende?
3. O que é aprendizagem?
4. Como o aluno aprende?
5. Como você organiza as suas ações pedagógicas?
6. Como são estruturadas as suas aulas?

TEMA 5: AVALIAÇÃO

1. Você faz avaliações em suas aulas? Por que você avalia?
2. Como você faz as suas avaliações?
3. Você usa algum instrumento para avaliar? Qual?
4. Qual o significado do erro em suas avaliações?
5. O que você avalia nas aulas de Educação Física?

**Anexo C: Trabalho apresentado no Congresso Norte Paranaense de Educação Física
Escolar em 2007**

CURRÍCULO MULTICULTURAL: UMA EXPERIÊNCIA DE TRABALHO

Fábio Luís Martins

Silvia Pavesi Sborquia

Atualmente a sociedade apresenta uma grande diversidade de grupos étnicos, religiosos, classes econômicas, gênero, sexualidade, entre outros. A escola é um espaço de confronto dessas culturas, tendo o poder de anular estas diferenças a favor de uma hegemonia, ou, ler as diferenças dos alunos portadores de identidade e trabalhar a favor desta sociedade multicultural. A Educação Física é responsável pelo trato do conhecimento da cultura corporal, sendo local em que as práticas corporais são ressignificadas, ampliadas e compreendidas. No campo acadêmico da Educação Física, a cultura corporal recebe diferentes conotações, dependendo do acervo teórico que lhe dá suporte. Neste estudo a cultura é compreendida como formação e mediação simbólica num campo de luta pela imposição dos significados. Assim, a cultura corporal ao ser trabalhada na escola deve considerar as diferentes práticas corporais constituintes de cada grupo. Elucidando como determinadas práticas corporais são predominantes em detrimento de outras. Então como desenvolver um trabalho pedagógico multicultural na Educação Física? Para tal, objetivamos estruturar o currículo para ser trabalhado no ano letivo de 2007, numa escola da rede municipal de Londrina, com turmas de 1^{as} e 2^{as} séries. Baseamos num estudo exploratório, em que o trabalho pedagógico foi desenvolvido na escola e refletido num grupo de estudo com professores de Educação Física. Por meio de uma descrição etnográfica apresentamos a experiência de um trabalho. No início do ano realizamos um mapeamento das práticas culturais cotidianas dos alunos. A partir das experiências vividas citadas estruturamos o currículo atendendo a diversidade do grupo social que compõem a escola. Para exemplificar, uma turma de 2^a série durante o mapeamento apresentou o “jogo garrafão”. No decorrer do trabalho perguntamos aos alunos quem conhecia o “jogo garrafão”, um aluno disse conhecer (o qual na perspectiva de trabalho monocultural quase não participava das aulas), ele propôs explicá-lo à turma. Durante sua exposição outro aluno também disse conhecer (sua avó que lhe ensinou), e os dois explicarão a execução do jogo. Todos se envolveram com o jogo apresentando questionamentos e reelaborações na maneira de jogar. O professor se posicionou como mediador desta manifestação cultural apresentando problematizações sobre a temática: será que desta forma todos podem participar? Existem outras maneiras de jogar? Vocês praticam este jogo fora da escola? Surgiu daí diferentes formas para a execução deste jogo, inclusive a indagação: será que este é o “jogo garrafão” mesmo? O professor solicitou aos alunos que pesquisassem o que é o “jogo garrafão”. Nas proximidades da escola era possível encontrar o desenho do garrafão nas ruas. Na aula seguinte, duas outras formas de praticar o jogo foram apresentadas, vivenciadas e modificadas. A avaliação possibilitou inferir que o jogo foi ressignificado, ampliado e compreendido na dinâmica do patrimônio cultural deste grupo social. Percebemos que ao dar voz aos alunos sua cultura entrou nas fronteiras do conhecimento escolar, permitindo um cruzamento entre o mundo vivido do educando e conhecimento sistematizado pela humanidade.

Palavras Chave: Educação Física; currículo; multiculturalismo