

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Celso Marcon

Atuação de quatro professores de Educação Física em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo: implementação do projeto pedagógico

MESTRADO EM EDUCAÇÃO:

Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade

SÃO PAULO

2010

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Celso Marcon

Atuação de quatro professores de Educação Física em duas escolas da Rede
Municipal de Ensino de São Paulo: implementação do projeto pedagógico

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade

Dissertação apresentada à Banca Examinadora
como exigência parcial para a obtenção do
título de MESTRE em Educação: História,
Política, Sociedade pela Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo, sob a
orientação da Prof^ª Dra. Leda Maria de
Oliveira Rodrigues

SÃO PAULO

2010

Banca Examinadora

Dedico este trabalho

ao meu pai Zizo Marcon
e à minha mãe Maria José Marcon,
exemplos de luta e dignidade,
pelo incentivo, companheirismo
e apoio incondicional na minha trajetória.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Leda Maria de Oliveira Rodrigues, pela sua competente e fundamental orientação que permitiram detectar as limitações e potencialidades deste estudo; pelo incentivo, apoio e paciência no que concerne às minhas dificuldades. Suas ações contribuíram sobremaneira na busca do conhecimento elaborado.

Ao Professor Doutor Marcelo Pereira de Andrade pelos apontamentos críticos e sugestões que foram essenciais durante o Exame de Qualificação e que possibilitaram o avanço deste trabalho.

À Professora Doutora Helena Machado de Paula Albuquerque, pelas suas aulas que foram pertinentes à pesquisa; aos seus apontamentos no projeto e no exame de qualificação, que muito contribuíram no meu processo de aprendizagem no âmbito acadêmico.

À Betinha, secretária do EHPS, por sua pronta colaboração, pelas gentilezas, pelo seu lado humano e sua competência.

À Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE/SP), por meio do programa Bolsa Mestrado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (CAPES) pelo financiamento de meus estudos no curso de Mestrado, por meio de concessão de bolsa de estudos.

Aos professores do EHPS, por extraírem o melhor de cada aluno, deixando marcas insubstituíveis na minha formação.

Aos professores investigados, por serem solícitos e por não apresentarem nenhum tipo de objeção; pela gentileza e compreensão que muito contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa.

Aos colegas do programa, pelos debates e por compartilhar momentos árdios e, também, agradabilíssimos durante a nossa trajetória no curso de Mestrado.

Ao Gilberto L. Dias, por me ensinar conhecimentos da informática, pela sua paciência, companheirismo e pela sua amizade.

À Cristina Tortorette, pela contribuição durante a trajetória do Mestrado e a todos os colegas da E. E. Comendador Guilherme Giorgi, pelo apoio e incentivo.

À Solange A. Alves, pelas suas contribuições, pelos debates e por engendrar ações que estimularam a reflexão.

Ao Antonio Alves de Almeida, pelo incentivo de forma direta ou indireta na busca pelo conhecimento, pelos nossos diálogos e, sobretudo, pela amizade.

A todos os companheiros da extinta Faculdade Brasília, ao Antonio Carlos Vaz (Cacau) e ao corpo docente, que propiciaram a mim capital cultural e social que foram relevantes e significativos no meu processo de formação.

A Deus, por me ter fortalecido e me ter dado saúde nesta trajetória.

“Será que a aprendizagem conduz à auto-realização dos indivíduos como ‘indivíduos socialmente ricos’ humanamente, ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital?”

István Mészáros

RESUMO

MARCON, Celso. 2010. *Atuação de quatro professores de Educação Física em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo: implementação do projeto pedagógico*. 146 f. Dissertação de Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Esta pesquisa tem como finalidade investigar a participação do professor de Educação Física na elaboração e execução do projeto-pedagógico, atuante no ensino fundamental II, buscando conhecer os fatores intervenientes que fundamentalmente a influenciam. Trabalhamos com a hipótese de que políticas administrativas da Educação, elaboradas à margem dos agentes limitam as ações docentes e dificultam a prática pedagógica compartilhada e a criação de novas propostas pedagógicas. Os sujeitos da pesquisa são quatro professores em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, procurando-se identificar como integram a sua atuação à proposta pedagógica da escola. Utilizamos três instrumentos de coleta de dados: entrevista, questionário e observação dos professores de Educação Física na Jornada Especial Integral de Formação (JEIF). Fundamentam a pesquisa, entre outros teóricos, Sacristán (1999), Tardif e Raymond (2000), Apple (2006) e autores da Educação Física, entre eles: Bracht (1997), Kunz (2000) e Molina Neto (1997). Os resultados encontrados apontam que a prática pedagógica do professor de Educação Física, ainda que incipiente, tem contribuído para a sua integração à proposta pedagógica da escola, apesar da formação técnica dos professores e da insuficiente estrutura. Nossa hipótese foi respondida parcialmente, uma vez que a maioria das ações dos professores de Educação Física ficou restrita à execução de tarefas e ao cumprimento de atividades elaboradas pela SME. Alguns desses professores, embora de forma tímida, conseguem colocar em prática ações compartilhadas com outras disciplinas.

Palavras-chave: Prática pedagógica, Educação, professor de Educação Física, projeto pedagógico, Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

ABSTRACT

MARCON, Celso. 2010. *Atuação de quatro professores de Educação Física em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo: implementação do projeto pedagógico*. 146 f. Dissertação de Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

The objective of this research is to investigate the participation of the Physical Education teacher in the formulation and the pedagogical project performance in Elementary School, aiming in knowing the intervening factors that influence it fundamentally saying. We work on the theory that administrative policies of Education created before the agent's side, limit the teaching actions and turn it difficult to the pedagogical shared practice and the creation of new pedagogical proposals. The participants of the research are four teachers in two schools in the two Municipal Schools of São Paulo, looking forward to identifying how they integrate its performance with the school pedagogical proposal. We use three instruments of data collection: interview, questionnaire and Physical Education teachers' observation in the *Jornada Especial Integral de Formação* (JEIF). They base the research among other theoretical such as Sacristán (1999), Tardif and Raymond (2000), Apple (2006), and Physical Education authors such as Bracht (1997), Kunz (2000) and Molina Neto (1997). The results found indicate that the pedagogical practice of the Physical Education Teacher even though being incipient contributed to the school pedagogical proposal despite the teachers' technical graduation and scarce structure. Our theory has been partially answered once the majority of actions of such teachers is restrict to tasks execution and to the accomplishment of activities created by SME. Some of these teachers, even though in a bashful way are able to put into practice actions shared with other subjects.

Key Words: Pedagogical Practice, Education, Physical Education teacher, pedagogical project, Municipal Schools of São Paulo.

SUMÁRIO

Introdução	9
Capítulo 1 – A relação teoria-prática na literatura acadêmica	31
Capítulo 2 – Procedimentos de pesquisa	60
2.1 Sujeitos da pesquisa.....	60
2.2 A Jornada Especial Integral de Formação (JEIF).....	62
2.3 O projeto pedagógico.....	67
2.4 Os instrumentos de coleta de dados	69
2.5 Perfil dos professores de Educação Física.....	73
Capítulo 3 – Análise das relações estabelecidas entre questionário, entrevista e observação dos professores A, B, C e D	79
3.1 Análise do professor A.....	79
3.2 Análise do professores B e D	93
3.3 Análise do professor C.....	105
Considerações finais	116
Bibliografia	123
Anexo I – Questionário	126
Anexo II – Entrevista	129
Anexo III – Relatório de observação	130
Anexo IV – Professor A	131
Anexo V – Professor B	135
Anexo VI – Professor C	139
Anexo VII – Professor D	143

Introdução

A ideia inicial desta pesquisa surgiu em decorrência da minha experiência e prática docente, no contexto das escolas públicas estadual e municipal de ensino fundamental e médio.

O meu primeiro contato como professor, em uma escola da rede estadual de ensino pode ser traduzido por um fascínio. Este, entretanto, transformou-se em indagações quanto à prática dos professores de Educação Física.

Neste período de atuação como docente em diversas unidades escolares, muitas vezes, percebi que ficava caracterizada a desvalorização da disciplina e do trabalho do professor de Educação Física por parte dos demais docentes, do coordenador pedagógico, dirigentes de escola e, até mesmo, por ele próprio.

A minha maior inquietude é o fato do próprio professor de Educação Física “colocar-se” e “ser colocado” à margem do contexto escolar. Fato claramente por mim percebido durante as reuniões de conselho de classe, conselho de escola, hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), na reunião de associação de pais e mestres (APM) e na construção do projeto pedagógico.

A partir da minha experiência como docente na rede pública de ensino básico, verifiquei que o professor de Educação Física raramente participa das atividades pedagógicas, principalmente no momento do planejamento, discussão e avaliação do trabalho escolar. Essa ausência, efetivamente, implica no isolamento do professor e da disciplina. Dessa forma, a disciplina de Educação Física é trabalhada de forma fragmentada, compromete as necessidades de aprendizagem do aluno e, portanto, a sua formação integral. Os Parâmetros Curriculares Nacionais alertam sobre as situações adversas no que tange a estrutura para ministrar aulas na área de Educação Física. Essas situações são obstáculos para o avanço da prática pedagógica, pois cristalizam uma cultura na qual a disciplina é considerada por seus pares da Educação como de menor valor, situação desenvolvida ao longo do tempo, no ensino fundamental e médio:

Nas escolas, embora já seja reconhecida como uma área essencial, a Educação Física ainda é tratada como “marginal”, que pode, por exemplo, ter seu horário “empurrado” para fora do período que os alunos estão na escola ou alocada em horários convenientes para outras áreas e não de acordo com as necessidades de suas especificidades (algumas aulas, por exemplo, são no último horário da manhã, quando o sol está a pino). Outra situação em que essa “marginalidade” se manifesta é no momento de planejamento, discussão e avaliação do trabalho, no qual raramente a Educação Física é integrada. Muitas vezes, o professor acaba por se

convencer da “pequena importância” de seu trabalho, distanciando-se da equipe pedagógica, trabalhando isoladamente. (Brasil, 1997, v. 7, p. 24).

Portanto, a partir do alerta realizado no Parâmetro Curricular Nacional de 1997, é pertinente indagar: a Educação Física, reconhecida como uma área de conhecimento – e, portanto, essencial –, ainda é tratada atualmente como marginal, ficando alijada do planejamento, discussão e avaliação do trabalho pedagógico?

Nas escolas do ensino fundamental e médio que compõem o ensino básico no Brasil, o currículo é norteado pela lógica da fragmentação do conhecimento, por meio de disciplinas que não interagem entre si, impedindo o vínculo entre as partes e a totalidade. Nesse contexto, está presente uma hierarquia entre as disciplinas que fazem parte da grade curricular da escola. No que tange à disciplina de Educação Física, os professores desta enfrentam um grave problema da sua condição, notadamente caracterizada como inferior entre as demais disciplinas na organização escolar. Algumas pesquisas produzidas na área da Educação Física apontam para esse problema.

Em um curso de pós-graduação no nível de especialização, promovido pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), a pesquisa realizada por Bracht, Pires, Garcia e Sofiste (2002) aborda questões como a dificuldade da prática pedagógica da Educação Física como disciplina escolar. O estudo citado é uma pesquisa realizada com quinze professores de Educação Física atuantes em escolas públicas e privadas do estado do Espírito Santo, no intuito de propiciar formação continuada de professores e provocar mudanças na prática pedagógica numa perspectiva crítica. A investigação elucida pontos relevantes, entre eles, o grau de menor valor no que concerne à disciplina de Educação Física e que está contido no imaginário social.

O fato da Educação Física não ter a mesma relevância entre outras disciplinas que compõem a grade curricular no âmbito escolar é um problema que não pode ser resolvido a partir do plano individual, isolado do professor, mas, sobretudo, trata-se de uma amplitude que se estende no âmbito da Educação propriamente dito. É um entrave, pois

[...] está se lidando com a visão que o próprio campo pedagógico possui da Educação Física e com o imaginário social dessa disciplina que está presente na própria escola, mas também entre os próprios alunos e seus pais (Bracht, Pires, Garcia e Sofiste, 2002, p. 16).

A pesquisa de Bracht, Pires, Garcia e Sofiste (2002) aponta que ações foram apresentadas e discutidas pelo grupo de professores pesquisados como uma forma de superar a fragmentação do ensino e, principalmente, a hierarquia de disciplinas que permeia o âmbito

da Educação. Nesse sentido, o estudo dos autores em referência aponta para a necessidade de ações engendradas no interior da própria escola para obter um avanço pedagógico como:

Buscar uma maior inserção nos espaços da escola onde se discute o seu projeto-pedagógico, fundamentando a importância de se considerar a Educação Física como elemento deste projeto; fazer-se presente nas reuniões, discussões e debates pedagógicos da escola; criar e aproveitar oportunidades para discutir sobre o papel da Educação Física com os colegas professores da escola, com os pais dos alunos e com estes próprios e realizar uma prática que valorize o espaço da Educação Física (Bracht, Pires, Garcia e Sofiste, 2002, p. 17).

A conotação de menor valor dado à Educação Física traz sérios danos ao processo pedagógico da escola. É importante ressaltar que, geralmente, a aula de Educação Física é entendida, na cultura escolar (pelos docentes de outras disciplinas e seus agentes, especificamente seu corpo técnico, como o diretor de escola, vice-diretor e coordenador pedagógico), como um tempo cronológico do qual se pode abrir mão, deixando-se de trabalhar a especificidade inerente à disciplina e, assim, possibilitar a realização de atividades gerais. Portanto,

Considera-se que a utilização desse tempo para atividades não relacionadas especificamente à Educação Física não traria maior prejuízo pedagógico, julgando este relacionado, seguramente, à baixa valorização da Educação Física enquanto disciplina curricular. Este é um aspecto que afeta duramente a prática pedagógica dos professores de Educação Física. Existe uma luta para mudar esta situação, o que não depende exclusivamente da atuação isolada dos professores, mas sim de um esforço coletivo para obter uma inserção mais significativa da Educação Física nos currículos escolares, bem como do grau de legitimidade pedagógica “concedida” à Educação Física pelos projetos-pedagógicos que disputam a hegemonia neste campo. (Bracht, Pires, Garcia e Sofiste, 2002, pp. 18-19).

Ainda nos apontamentos da Educação Física como disciplina desvalorizada na cultura escolar, destacam-se os de Molina Neto e Wittizorecki (2005). O estudo dos autores aborda a prática pedagógica dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e, também, aponta para a Educação Física na condição de inferioridade em relação às disciplinas representadas como de cunho mais intelectual, oferecidas na escola. Neste sentido, o professor de Educação Física enfrenta o estigma que considera seu trabalho como mais simples, ou uma disciplina de fácil aprovação e menor exigência aos alunos, pois na sociedade contemporânea há uma supervalorização das atividades entendidas como teóricas, intelectuais, e uma desvalorização das atividades concebidas como práticas, geralmente, predominantes nas aulas de Educação Física.

Molina Neto (1997), por meio de investigação, aponta para a depreciação da disciplina de Educação Física no contexto das escolas públicas de Porto Alegre. Nesse contexto, a Educação Física é considerada uma disciplina de fácil aprovação e desvalorização no currículo da escola. Contudo, Molina Neto (1997) argumenta que a prática pedagógica do

professor de Educação Física e a forma como a organização escolar visualiza essa prática estão relacionadas com a divisão social do trabalho, de forma pormenorizada; ou seja, enfatiza a alienação do trabalho nos mais amplos setores da sociedade, racionalizando-o e tornando-o prático ao máximo, sempre buscando eficiência. Com efeito, esse processo fomenta o estabelecimento de diferentes categorias de professores e disciplinas no âmbito escolar.

Outro fator importante, ressaltado por Molina Neto (1997), diz respeito à prática pedagógica do professor de Educação Física, pois se distingue dos demais docentes por desenvolver trabalho com a cultura corporal, como forma de expressão e linguagem em sua especificidade, além de possuir uma forma particular de atuação política na escola. A hierarquia das disciplinas escolares e o menor valor concebido à Educação Física ficam caracterizados na fala de Molina Neto, ao analisar a atuação do professor desta área:

Gozam de ampla liberdade relativa e se pode dizer que dentro das condições materiais objetivas que dispõem na escola fazem o que podem. Entretanto, dado ao caráter geral das normas curriculares e à desconsideração do sistema educativo sobre seu trabalho, fazem o que querem (Molina Neto, 1997, p. 38).

Cabe aqui elucidar a análise que considera a disciplina de Educação Física de cunho não intelectual, no que tange as demais disciplinas existentes na organização escolar. A Educação, dentro da lógica no modo de produção capitalista, é pautada pela divisão no trabalho pormenorizada, estando presente, portanto, a dicotomia trabalho intelectual e trabalho manual. Nessa concepção, um determinado grupo, geralmente selecionado, pensa, elabora as atividades e outro, de menor prestígio, as executa.

É pertinente destacar aqui, como contraponto, a divisão no trabalho e as funções sociais engendradas no processo social de trabalho, para ilustrar a situação do professor de Educação Física. Na concepção de Gramsci, todos os homens são intelectuais, e assim podemos considerar equivocada a conotação dada ao trabalho do professor de Educação Física como atividade desprovida de ações intelectuais. Assim, fundamentamos nossa ideia no pensamento abaixo:

Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção de mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar (Gramsci, 1968, pp. 7-8).

É indubitável que a desvalorização concebida à disciplina de Educação Física na Educação brasileira foi construída socialmente no contexto histórico, acentuado, principalmente, nas décadas de 1960 e 1970, nas quais a formação de professores de

Educação Física foi pautada pelo ensino técnico focado na aptidão física e na seleção de talentos esportivos. Entretanto, o ensino técnico, atendendo a uma imposição do capitalismo no Brasil, não abarcou apenas a disciplina de Educação Física, mas, sobretudo, a Educação propriamente dita, todas as disciplinas que compõem a grade curricular nas escolas. Assim, priorizou-se o ensino para o desenvolvimento profissional em detrimento da escola humanista destinada a desenvolver em cada ser humano a cultura geral na perspectiva de pensar, refletir e de saber se orientar na vida. A transformação ocorrida na Educação durante décadas resultou numa crise instalada na organização escolar, de forma que

A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais. O desenvolvimento da base industrial, tanto na cidade como no campo, provocava uma crescente necessidade do novo tipo de intelectual urbano: desenvolveu-se, ao lado da escola clássica, a escola técnica (profissional, mas não manual), o que colocou em discussão o próprio princípio da orientação concreta de cultura geral, da orientação humanista da cultura geral fundada sobre a tradição greco-romana. Esta orientação, uma vez posta em discussão, foi destruída, pode-se dizer, já que sua capacidade formativa era em grande parte baseada sobre o prestígio geral e tradicionalmente indiscutido de uma determinada forma de civilização (Gramsci, 1968, p. 118).

De acordo com Apple (2006), estou convencido que problemas apontados no âmbito da Educação Física – como a fragmentação do ensino, que não estabelece relação com a proposta pedagógica da escola, o ensino técnico trabalhado de forma acrítica, legitimado como se fosse natural –, é uma situação que perpassa não só a área de conhecimento em análise, mas todas as disciplinas no que concerne à Educação. É um problema que vai além dos problemas apontados na organização escolar e, sobretudo, tem como pano de fundo a utilização da Educação como uma forma de legitimar a ordem social estabelecida na sociedade contemporânea.

A tendência, hoje, é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equânimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (Gramsci, 1968, p. 118).

Cabe salientar que a análise da escola unitária concebida por Gramsci propõe o resgate do conceito teoria-prática na Educação. Trata-se de uma compreensão de Educação que deve ser retomada na sociedade contemporânea e, assim, abarcar as necessidades para a formação integral do ser humano. Neste sentido, a escola deverá ser capaz de levar os indivíduos das

mais diferentes classes sociais, sobretudo das classes subalternas, a uma condição de conhecimento e esclarecimento de seus direitos e deveres na sociedade moderna. Isto posto, é necessário políticas educacionais progressistas com diretrizes e prática docente que viabilizem a formação do sujeito crítico. A escola precisa avançar na discussão e elaboração do seu projeto pedagógico, que não seja neutro, mas, sobretudo, direcionado para uma emancipação dos seus alunos. Portanto, precisa superar a hierarquia das disciplinas e avançar em busca da consolidação da prática pedagógica desenvolvida no plano coletivo.

Todavia, o professor de Educação Física, no contexto escolar, também é um intelectual, pois sua incumbência, assim como os professores das demais disciplinas, é de participar da elaboração da proposta pedagógica da escola e das políticas governamentais direcionadas à Educação, conforme aponta a LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. O professor de Educação Física deve se apropriar dos conceitos acadêmicos que abordam o seu conteúdo e trabalhar com os alunos a sua especificidade. Porém, deve ir além do seu conteúdo, necessita possuir uma visão de mundo ampla para poder dar sustentação às suas ações. Mapear as principais necessidades de aprendizagem dos alunos, dialogar com os pais e a comunidade na qual a escola está inserida para dar subsídios de discussão com o coletivo da escola. Dessa forma, possibilitar o estabelecimento dos objetivos a serem trabalhados e que devem estar inseridos no projeto pedagógico da unidade escolar.

Para Gramsci, a escola está inserida num processo dual. Ela produz um conformismo, ao aderir à ideologia que tem como objetivo a manutenção da sociedade. Mas, também, ela pode trazer um esclarecimento que contribui para a elevação cultural da população e possibilitar a emancipação das classes menos favorecidas. Nesse sentido, aparece a figura do intelectual orgânico, cuja incumbência é levar às massas a filosofia da práxis, articulando a reflexão a partir da prática cotidiana das massas e de sua experiência de vida política. São intelectuais que se apresentam na vida prática das massas e trabalham o bom senso, procurando elevar a consciência dispersa e fragmentária das massas ao nível de uma concepção de mundo coerente e homogênea.

Ao analisar a prática docente, cabe a perspectiva de Gramsci (1968), na qual os professores assumem o papel de intelectuais orgânicos, no sentido de superar a visão reducionista do professor especialista. Portanto, compreende-se aqui a ação de todos os docentes das diversas disciplinas curriculares, inclusive, a figura do professor de Educação Física. Um educador, um intelectual, por meio de ações engendradas pode ser capaz de desenvolver o conhecimento junto aos seus alunos, que permita a superação do senso comum e que possa contribuir para ascender ao conhecimento elaborado, erudito, conhecimento

desenvolvido historicamente pela humanidade, possibilitando, de fato, a democratização da Educação, o seu acesso às classes menos favorecidas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais nos permitem elucidar pontos relevantes a respeito da Educação Física escolar, que, apesar de ser considerada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, área de conhecimento, com o mesmo peso e relevância frente às demais disciplinas curriculares; no entanto, no cotidiano da organização escolar, a Educação Física não detém a mesma relevância entre seus pares como na LDB vigente.

O imaginário social construído historicamente acerca do professor de Educação Física aponta para um profissional desarticulado do âmbito escolar, à margem das responsabilidades no que concerne à Educação, que realiza uma prática de atividade física desprovida de reflexão crítica e, portanto, não integrado ao projeto pedagógico da unidade escolar. Entendemos que essa compreensão aqui expressa está presente na sociedade contemporânea, mesmo com a inserção da disciplina de Educação Física à proposta pedagógica da escola, conforme rege os documentos oficiais da Educação, explicitado na LDB nº 9.394/96.

Em suma, cabe ressaltar que, também, a prática pedagógica do professor de Educação Física não superou esses problemas elencados, estando presente no currículo real da escola. Entretanto, conforme aponta Bracht (1997), torna-se necessário superar a prática pedagógica engendrada no ambiente social focado apenas no ensino técnico, com função meramente recreativa, um entendimento de que a aula de Educação Física é pautada no senso comum e que não propicia aprendizagens significativas, de conhecimento elaborado, vasto, erudito e que não requer esforço intelectual.

Na década de 1980, ocorreu, conforme Caparroz (1996), o movimento denominado renovador, que resultou em mudanças no conteúdo da Educação Física Escolar. Até então, esse ensino era de cunho técnico e biológico. Um dos objetivos desse movimento foi problematizar a prática pedagógica da Educação Física Escolar. Esse discurso foi bastante recorrente entre autores com objetivo de transformação e consolidação da Educação Física como área de conhecimento.

Conforme Caparroz (1996), o início dos anos de 1980 influi diretamente na produção teórica da Educação Física. O intenso debate político que se trava por toda a sociedade instaura-se também dentro da área, fazendo emergir um tipo de produção teórica que vai se contrapor ao que vinha sendo produzido hegemonicamente na área. Até o início dos anos de 1980, há predominância dos estudos na área da Educação Física, direcionados aos aspectos biológicos, o que indica forte influência das ciências naturais. Nesse período, as pesquisas

acadêmicas, que até então estavam focadas nos aspectos biológicos, na aptidão física e no alto rendimento esportivo, começam a ser questionados no âmbito da Educação. Portanto, no início da década de 1980 surgem investigações preocupadas com a inserção da Educação Física no processo pedagógico e sociocultural da escola. Essa mudança teve a influência, a contribuição, a inserção das ciências sociais e humanas.

Caparroz (1996) aponta para a dicotomia entre Educação Física e Educação Física escolar, uma ideia de que existe uma Educação Física na escola e não uma Educação Física da escola. Assim, dificulta o avanço das discussões acerca dos aspectos pedagógicos pertinentes ao âmbito escolar. Nesse sentido, “se fortalece a idéia de que a Educação Física, enquanto prática social é única, não se importando onde se desenvolve: clube, academia, exército, escola ou em qualquer outro lugar” (Caparroz, 1996, p. 17).

Os professores de Educação Física apresentam, geralmente, perspectivas diferenciadas, no que tange à sua profissão. Em linhas gerais, a formação de professores de Educação Física no ensino superior abarca pessoas com objetivos distintos, uma dicotomia em relação a sua atuação profissional. Ressalta-se que é bastante comum alunos de graduação em Educação Física se expressarem, de forma clara, de que o objetivo principal, após a conclusão do curso, é trabalhar como técnico de equipe de modalidade esportiva de alto rendimento, no âmbito profissional. Outros, também na mesma perspectiva, têm interesse em trabalhar como preparador físico, *personal trainer*, avaliação física, profissões ligadas à área da saúde, como a fisioterapia, e árbitros, vinculados às federações de modalidades esportivas, como futebol, voleibol, basquetebol, handebol, entre outras. E uma parcela procura a graduação em Educação Física no intuito de se tornarem futuros empresários de academias esportivas.

Uma outra parcela de alunos que está cursando a graduação em Educação Física tem como objetivo trabalhar como professor de escola do ensino básico, seja no ensino fundamental ou médio. No entanto, os alunos da graduação em Educação Física, ao concluírem o curso vão de encontro com uma situação conflituosa, pois, ao adentrar o mercado de trabalho para exercer a profissão de professor de Educação Física, encontram uma realidade adversa no que tange ao seu objetivo deslumbrado no período de aluno. Uma parcela recém-formada no curso de Educação Física vai trabalhar em academias esportivas que desenvolvem diversas atividades físicas. Essas academias, também consideradas como empresas, adotam uma norma muito comum no âmbito empresarial: geralmente, contratam pessoas recém-formadas em Educação Física ou alunos que estão concluindo o curso. Esse processo tem como objetivo propiciar a rotatividade de profissionais em academias, haja vista

que esses profissionais trabalham em torno de seis meses a um ano e, posteriormente, são comunicados que não mais serão utilizados os seus serviços na empresa. Além disso, muitos empresários, donos de academia, não respeitam os direitos trabalhistas vigentes na Consolidação de Leis de Trabalho (CLT): não registram os professores na carteira de trabalho, não pagam hora-extra, não oferecem plano de saúde etc.

O professor de Educação Física, que deslumbrou trabalhar em academias esportivas, clubes ou em qualquer outro lugar no que concerne a empresa privada, se depara com o processo de degradação e exploração no trabalho; logo, começa a visualizar a possibilidade de migrar o seu trabalho para o contexto da escola pública e que possa participar de concurso público para ascender ao cargo de professor efetivo da rede pública de ensino, uma forma de conseguir uma garantia de emprego. Assim, denota-se um entrave, pois o professor de Educação Física, conforme aponta Bracht (1997), está inserido numa tensão, no sentido de que sua identidade profissional apresenta uma situação indefinida. Visualiza-se um campo de conflito em relação a sua atuação profissional:

Um profissional de Educação Física que atua na escola com a disciplina Educação Física e num clube com treinamento desportivo, atua profissionalmente em duas instituições que atribuem às mesmas práticas esportivas sentidos diversos ou diferentes. Havendo uma tensão entre os objetivos da escola e do esporte, isto se reflete na identidade do profissional (sem falar nos diferentes tipos de saberes que este profissional precisa mobilizar para sua atuação). É interessante observar que alguns dos professores-discentes do curso já passaram por este processo e estão mais seguros quanto à sua identidade profissional e aqueles que atuam apenas na escola se entendem como educadores. No entanto, aqueles que vislumbram ou, por necessidade, atuam em outros âmbitos (clube, academia, escolinhas de esporte etc.) precisam lidar com estas tensões na construção de sua identidade profissional. Digase de passagem, na história da Educação Física, dada a relação que se estabeleceu entre a Educação Física e o esporte, também a identidade da Educação Física foi (e é) “confundida” com o esporte. Assim o professor de Educação Física foi entendido como treinador; os professores de Educação Física foram levados a construir sua identidade profissional enquanto treinadores, o sentido de um papel específico presente na instituição esportiva, e menos como professores ou educadores. (Bracht, Pires, Garcia e Sofiste, 2002, pp. 13-14).

O antagonismo presente na área de Educação Física é um problema instalado na própria área, mas também na Educação e na sociedade em que vivemos. A Educação Física ainda é concebida por muitas pessoas na sociedade como uma área voltada exclusivamente à saúde, ao desenvolvimento físico e à moda do culto ao corpo, à beleza. Conforme Castellani Filho (1994), Educação Física, em sua história, obtém grande projeção e impulso em momentos de regime ditatorial, como no Estado Novo (Getúlio Vargas, 1937-1945) e no Golpe Militar de 1964. O autor aponta que a Educação Física foi uma importante ferramenta para a eugenia da raça no governo de Getúlio Vargas; no período pós-1964, houve a reforma universitária, na qual é introduzida a disciplina de Educação Física na grade curricular dos

cursos superiores, no intuito de esvaziamento do movimento estudantil, por meio de atividades de caráter lúdico-esportivo, uma forma de desarticular as reuniões que abordavam o momento político efervescente no período da ditadura militar. Na década de 1970, a Educação Física é pautada pelo ensino técnico, cujo objetivo principal é o descobrimento e formação de atletas para o esporte profissional e, também, o desenvolvimento da aptidão física.

Esse legado da Educação Física no Brasil parece que ainda está fortemente enraizado em diversos setores da nossa sociedade, como exemplo: a mídia de massa, por meio dos principais canais abertos de televisão, dos principais jornais de grande tiragem no país, das principais rádios, das revistas de grande tiragem etc. É muito comum, principalmente em época de Copa do Mundo e Jogos Olímpicos, nos deparar com comentários na mídia de massa a respeito da necessidade de investimentos nas escolas para efetivar mudanças na programação das aulas de Educação Física, visando o descobrimento e a formação de futuros atletas, e, dessa forma, tornar o país uma potência esportiva.

Esse fato parece ser pertinente no sentido de que a mídia, por meio da ideologia empregada em sua programação, tem abrangência no âmbito nacional e consegue naturalizar esse discurso como se fosse uma verdade. Levando-se em consideração que a mídia não é neutra, sua programação é direcionada para o alcance e elevação de lucros, pautada pela lógica do capital. Portanto, é cristalizado um imaginário social a respeito da Educação Física que interfere na formação de professores e também na prática pedagógica do professor de Educação Física, assim como na visão construída pelo coordenador pedagógico, pelo diretor da escola, sujeitos de relevância no contexto da escola. O imaginário social reforçado pela mídia de massa interfere diretamente na conduta dos alunos durante as suas aulas, pois, geralmente, eles reproduzem nas escolas o esporte excludente de alto rendimento. Segundo Bracht (1997), o esporte pode ser compreendido a partir do binômio como prática do alto rendimento ou como atividade de lazer. O esporte, como forma de lazer, cooperativo, direito de todos os cidadãos, foi desenvolvido historicamente pela humanidade. Nesse sentido, as aulas de Educação Física na escola podem contribuir para desenvolver e ressignificar a prática esportiva na perspectiva de agregar seus participantes.

Os problemas elucidados dizem respeito não somente à Educação Física, mas, sobretudo, ao âmbito da Educação. Apple (2006) aponta para o currículo oculto que opera de forma real na Educação, pois torna legítima uma perspectiva de ensino técnico; inculca, num processo silencioso, normas e valores dominantes de forma natural, que responde às necessidades da ordem social estabelecida por meio da cultura do consenso. Uma forma de

ensino que ocorre de maneira fragmentada e impossibilita acessar a visão coerente e homogênea da sociedade. A escola, de forma tácita, engendra um paradigma de ensino que não fomenta a reflexão crítica. Enfim, precisa afirmar essa situação como verossímil, qual seja, a de ser o único mundo possível.

Esses pressupostos ideológicos tácitos estão fortemente presentes na prática docente da Educação Física escolar. De acordo com Schneider e Bueno (2005), outros tipos de saberes que não fazem parte do currículo formal e expressos na escola compõem o currículo oculto. Eles analisaram uma pesquisa de Diagnóstico da Educação Física no Estado do Espírito Santo junto aos alunos do Ensino Médio da Rede Pública da Região da Grande Vitória. Foram analisadas algumas questões, entre elas, “o que você faz e aprende nas aulas de Educação Física?”. A pesquisa revelou que os alunos conseguiram definir, com base nos conteúdos, os saberes que essa disciplina proporcionou nos oito anos de escolarização e, também, outros tipos de saberes que não fazem parte do currículo oficial.

Os dados da pesquisa de Schneider e Bueno (2005) apontam para o tipo de aprendizagem alcançada pelos alunos. O que eles aprendiam, efetivamente, não fazia parte do conteúdo elaborado na proposta pedagógica da escola. Logo, expressa uma determinada forma de se encarar o papel da Educação Física no currículo escolar. Após oito anos de escolarização, os alunos não conseguiram assimilar minimamente um conhecimento erudito que possibilite a superação do senso comum, o que evidentemente não fazia parte da proposta pedagógica da escola.

A gênese de uma nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), ratificada por meio do art. 26, § 3º, obriga que

A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos. (Brasil, 1996).

O Parecer CNE/CEB nº 16, publicado no Diário Oficial da União, em 03/12/2001, ratifica a obrigatoriedade da Educação Física como componente curricular da Educação Básica. Portanto,

A Educação Física é mencionada como componente curricular obrigatório que deve fazer parte da proposta pedagógica da escola. No Ensino Fundamental e Médio, qual seja, a obrigatoriedade de inclusão da Educação Física nos cursos diurnos como componente curricular, mas não necessariamente na forma de disciplina específica (Brasil, 2001).

O Parecer CNE/CEB nº 16/2001, em seu conteúdo, traz duas questões básicas. A primeira delas diz respeito à obrigatoriedade do oferecimento de disciplina específica Educação Física em todos os anos do ensino básico, na condição de componente curricular. A

segunda questão se refere à obrigatoriedade do profissional específico para ministrá-la. Vale elucidar, no que concerne à Educação Básica, que o Parecer nº 16/2001 expande a obrigatoriedade a todos os anos, inclusive nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, no entanto, não restringe o direito ao exercício profissional do professor de atuação multidisciplinar de ministrar aulas de Educação Física ou em qualquer um dos componentes curriculares dos anos iniciais do ensino fundamental.

Mesmo se o componente curricular configurar disciplina específica, inclusive Educação Física, ela poderá ser ministrada por profissional legalmente licenciado para o exercício docente nos quatro primeiros anos do ensino fundamental (Brasil, 2001).

Percebe-se então que não há obrigatoriedade de um professor especialista para ministrar as aulas de Educação Física nos primeiros anos do Ensino Fundamental, uma desvinculação entre componente curricular e disciplina específica. Entretanto, institui a Educação Física como componente curricular obrigatório junto à proposta pedagógica da escola.

Também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, estabelece, em seu artigo 13º, que os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (Brasil, 1996).

A LDB nº 9.394/96 foi uma conquista que consolidou a Educação Física no âmbito escolar a ser considerada integrante da proposta pedagógica da escola no ensino básico. Entretanto, por meio das vicissitudes expressas, fica evidente que a prática pedagógica da Educação Física escolar necessita de um paradigma que possibilite ações educativas com vistas à transformação social.

A partir do que foi apontado, é pertinente indagar: será que a Educação Física, por meio da sua prática docente, tem conseguido contribuir na elaboração e construção do projeto pedagógico da escola?

Nesse contexto, produções acadêmicas de cunho filosófico, sociológico, histórico, antropológico e pedagógico trazem um questionamento: o que é Educação Física? Caparroz (1996) aponta que essa preocupação percorre toda a década de 1980 e continua forte na década de 1990. Para tanto, observa-se que o movimento renovador foi significativo para as

mudanças realizadas, principalmente, na valorização de conhecimentos engendrados pela ciência.

A formação de professores de Educação Física é um tema muito investigado devido à necessidade de mudanças, conforme o próprio contexto ocorrido na Educação Física nas três últimas décadas. No final da década de 1970 e início da década de 1980, intensos debates são realizados para mudanças no ensino de Educação Física, sobretudo no contexto escolar. Conforme expresso anteriormente, diversas pesquisas são realizadas no intuito de mudanças significativas, pensando na prática do professor de Educação Física atrelada à proposta pedagógica da escola.

De acordo com Bracht, Pires, Garcia e Sofiste (2002), a Resolução MEC/CFE nº 03/87 trouxe uma reflexão e direcionamentos que auxiliaram a nova concepção para os cursos superiores em Educação Física, uma nova perspectiva na área. Segundo os autores, a Resolução nº 03/87 foi uma ação política importante no sentido de contribuir para a evolução e organização das atuais diretrizes curriculares, pois consolidaram mudanças curriculares nos cursos superiores de Educação Física.

Conforme apontam Bracht, Pires, Garcia e Sofiste (2002), o chamado novo currículo destinado às instituições de ensino superior significou uma mudança de paradigma na graduação de professores de Educação Física, haja vista que a formação de caráter técnico instrumental migrou, avançou para uma formação com perspectivas de características mais críticas e reflexivas.

Molina Neto e Gunther (2000) analisam que as mudanças contidas na Resolução nº 03/87, ainda que apoiadas em uma forte retórica para exercer mudanças no que diz respeito ao currículo da formação inicial em Educação Física, efetivamente, na prática, pouco trouxeram de alterações significativas em relação ao currículo que estava vigente:

Persiste a ausência de articulação mais significativa entre os conhecimentos específicos e os conteúdos relacionados à metodologia e prática pedagógica, o que resulta em um acúmulo de conhecimentos fragmentados que pouco contribuem para uma prática pedagógica reflexiva e crítica dos futuros professores. Trata-se de uma situação que tem levado diferentes setores da sociedade e entidades representativas de diferentes coletivos a empreender discussões sobre o currículo, principalmente a partir da Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Molina Neto e Gunther, 2000, p. 87).

É importante ressaltar que a implantação da Resolução nº 03/87 e da LDB nº 9.394/96 foi significativa, na tentativa de ratificar transformações no âmbito da Educação, pois são documentos oficiais que garantem as medidas que devem ser realizadas para a Educação no país. Porém, somente a consolidação de novas leis não garante, efetivamente, mudanças no âmbito escolar. A formação de professores em Educação Física, portanto, parece ainda ser

pautada, pelo menos em grande parte das instituições de ensino superior, em concepções técnicas e na fragmentação do ensino desvinculado do projeto pedagógico das unidades escolares:

O que tem pautado a formação acadêmica em educação física é um saber predominantemente instrumental de caráter funcional, que privilegia a competência técnica do docente, restringindo a prática-pedagógica à seleção e aplicação de procedimentos instrumentais que possibilitem a máxima eficácia nos resultados. Isso contribui para que o futuro professor venha a agir sem uma preocupação maior como caráter pedagógico de sua prática (Molina Neto e Gunther, 2000, p. 87).

A formação técnica adotada no curso de graduação em Educação Física desenvolve a especificidade que diz respeito à disciplina curricular. Em um ensino pragmático, no intuito de tentar resolver um problema imediato no momento das aulas, o docente tem uma pseudossensação de ter cumprido o objetivo da Educação. No entanto, a formação docente pautada pelo ensino técnico compromete a formação política, uma questão básica e de grande relevância para o educador. Cabe aqui o entendimento do papel do professor como sujeito político, no sentido de que a Educação não é neutra:

Discutir formação permanente do professorado passa ainda por uma questão básica: a formação política. Assim como não se pode falar de uma prática pedagógica neutra, absolutamente isenta de qualquer tipo de intencionalidade, também não creio que se possa falar em formação permanente de professores como um fenômeno isolado da formação política. O processo de exploração a que vem sendo submetido o professor remete à crescente importância da formação política desses profissionais, a fim de que possam organizar-se na luta por seus interesses e compreender a relevância de seu papel social (Molina Neto e Gunther, 2000, p. 89).

A Educação tem como primazia propiciar o conhecimento elaborado, a cultura erudita. Isto posto, o professor é um ser político, que precisa diagnosticar as demandas de aprendizagem dos alunos, conhecer a comunidade na qual a escola está inserida, por meio das relações sociais inerentes à Educação. Além disso, torna-se necessário que tenha uma visão de mundo coerente e homogênea da sociedade em que vive para poder considerar os aspectos sociais, e assim poder fazer as intervenções pedagógicas junto aos seus alunos.

O professor deve, ainda, participar das discussões das propostas pedagógicas da escola, apontar os problemas que surgem no contexto escolar, conhecer as políticas educacionais do governo e exigir condições estruturais, como exemplo, os materiais pedagógicos necessários para ministrar as aulas de forma digna. Portanto, a formação docente deve fomentar a reflexão sobre as suas aulas, sendo um equívoco não trabalhar a formação política do professor. Esse processo passa pela formação inicial e tem continuidade na formação permanente:

A discussão da formação política do professorado passa por questões que vão desde o entendimento do caráter transformador de sua prática pedagógica até a atuação política junto à categoria docente em sindicatos ou outros espaços que possibilitem a

luta por melhores condições de trabalho e uma justa remuneração (Molina Neto e Gunther, 2000, p. 90).

Apple (1997) aponta para o processo de proletarização do trabalho em diversos setores da sociedade. Na Educação, os professores estão inseridos num processo de reestruturação de suas funções por meio de planos e pressões para a racionalização da administração e trabalho dentro do próprio Estado. Nesse sentido, os docentes se deparam com a perspectiva de serem desqualificados, devido à redução de atividades que exige grau elevado do trabalho intelectual e, também, a supressão dos níveis de autonomia no trabalho. O professor é desqualificado devido ao abuso dos procedimentos de controle técnico por meio do currículo nas escolas.

A integração conjunta de sistemas administrativos, currículos redutores de orientação comportamental, procedimentos e competências de ensino predeterminadas e respostas dos alunos igualmente predeterminadas e avaliação prévia e posterior, estava a conduzir a uma perda de controle e a uma separação entre concepção e execução. Em suma, o processo de trabalho do ensino estava a tornar-se idêntico a processos semelhantes aos que conduziram à proletarização de muitos outros trabalhos fabris e administrativos (Apple, 1997, p. 66).

A análise é elucidativa no sentido de que é possível articular o apontamento expresso por Apple com medidas atuais engendradas pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, por meio do que é chamado de proposta curricular. Nesse processo, os professores recebem apostilas contendo atividades elaboradas para serem executadas durante todos os dias do ano letivo escolar, assim como os alunos, também, recebem apostilas de todas as disciplinas que compõem a grade curricular da escola para desenvolverem suas atividades em sala de aula. Nesse processo, os professores ficam cerceados de sua prática pedagógica e da possibilidade de elaborar no plano coletivo, proposta pedagógica que seja pertinente às necessidades de aprendizagem dos alunos que estão inseridos em contexto social diverso.

Em linhas gerais, são medidas efetuadas pelo órgão central da Educação no Estado de São Paulo que permeia a prática pedagógica dos professores, inclusive a do professor de Educação Física. Dificulta a participação efetiva do corpo docente, da coordenação pedagógica e do diretor da escola na elaboração e execução do projeto pedagógico, pois são obrigados a cumprirem a proposta enviada pelo Estado. Ainda, não obstante, essa política de Estado inviabiliza a autonomia das escolas em discutir, refletir e colocar em ação uma proposta pedagógica direcionada para a especificidade das diferentes comunidades nas quais as escolas estão inseridas.

Cabe aqui expressar que há uma tendência, portanto, das redes públicas de ensino adotarem políticas de engessamento no currículo, uma forma de controle administrativo e do

trabalho docente que vai de encontro ao avanço da prática pedagógica do professor de Educação Física discutido nesta investigação e, também, a autonomia das unidades escolares de construir seu próprio projeto pedagógico que seja, de fato, democrático:

A formação de professor com visão crítica, pesquisador, com responsabilidades políticas e sociais, é uma exigência para a formação de qualquer área do conhecimento escolar. Dessa forma, antes de sermos professores de disciplinas específicas ou área, somos professores. Logo, a dinâmica escolar, os alunos, a comunidade, a gestão democrática da escola, a sociedade em geral dizem respeito a todos nós (Andrade, 2008, p. 5).

Em pesquisa já aqui relatada, Molina Neto e Gunther (2000) buscaram aprofundar questões com catorze professores de Educação Física em quatro escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Uma investigação etnográfica que teve como escopo tratar da concepção e dos significados que a Secretaria Municipal de Ensino têm acerca da formação permanente e das possíveis mudanças que a sua participação em diferentes ações possa a vir provocar na prática pedagógica dos professores de Educação Física. Conforme os autores, são dois os pontos de maior relevância nos achados da pesquisa, ou seja, a reivindicação dos professores por uma efetiva participação na elaboração de políticas direcionadas para a formação permanente e a constatação de que a escola é um *locus*, um espaço para formação permanente, de forma que as práticas pedagógicas engendradas possam ser consideradas como ponto de partida para reflexões e possíveis transformações.

Indubitavelmente, a escola é um local profícuo no que diz respeito à formação profissional docente, pois é lá que ocorre todo processo político e pedagógico, portanto, permitindo a discussão coletiva com todos os agentes da Educação, alunos, pais e toda a comunidade na qual a escola está inserida.

A criação de espaços de formação regulares (reuniões semanais) no interior das escolas é, sem dúvida, uma concretização relevante no sentido de atender às necessidades apontadas acima, contudo, estes espaços parecem ainda não responder de forma plena a estas mesmas necessidades. As falas de muitos professores apontam no sentido de uma necessidade de tempo para estudo e reflexão com seus pares, que ainda não se faz possível, principalmente por acúmulo de carga horária (Molina Neto e Gunther, 2000, p. 95).

A possibilidade de uma prática pedagógica do professor de Educação Física, assim como os professores das outras disciplinas, que esteja concatenada com a proposta pedagógica da escola vai de encontro com alguns entraves que dificultam o seu avanço, pois carrega ainda o legado do ensino fragmentado e técnico. O acúmulo de carga horária, a ausência de horário coletivo de formação e de discussão dos assuntos pertinentes à organização escolar, são obstáculos que precisam ser superados, principalmente, pelo professor de Educação Física que atua na escola pública.

A prática pedagógica do professor de Educação Física precisa ser direcionada para atender as demandas da realidade social, principalmente no contexto da escola pública. Coletivo de Autores (1992) reforça a ideia de que todo docente deve ter muito bem definido o seu projeto pedagógico para consolidar uma determinada direção. Nesse contexto, a escola deve ter seu currículo bem fundamentado e orientado para conseguir desenvolver a reflexão do aluno sobre o conhecimento elaborado e a sua capacidade intelectual. Todavia, na escola contemporânea, no ensino básico, o seu currículo é constituído por matérias e disciplinas, geralmente, vinculadas à área tecnológica, dando prioridade ao conhecimento de técnicas.

De acordo com Coletivo de Autores (1992), as escolas do ensino fundamental e médio são fundamentadas por uma pedagogia não crítica e um conhecimento técnico, um currículo conservador pautados por disciplinas que são aplicadas de forma individualizadas e, dessa forma, não conseguem articulação do conhecimento. As aulas de Educação Física na escola ainda são marcadas pelo ensino das técnicas de modalidades esportivas. Esse conteúdo trabalhado na disciplina ainda é hegemônico nas aulas de Educação Física, porém antagônico às necessidades de aprendizagem dos alunos das escolas públicas, principalmente, aos pertencentes da classe menos favorecida. Ressalta-se que o conteúdo trabalhado nas aulas de Educação Física – com perspectivas de formação de atletas que prioriza técnicas e habilidades específicas dos alunos, nos mesmos moldes que os clubes esportivos e escolas de futebol – leva a um processo de degradação da Educação. Medina (1992) elabora uma ideia do debate sobre o esporte de alto rendimento que julgo estar presente na escola básica:

Máximo rendimento e lucro unem-se para ditar as normas no mundo da competição. A ênfase nesse binômio costuma secundarizar, sistematicamente e cada vez mais, alguns princípios éticos básicos para a humanidade do homem, levando o atleta a ser tratado como máquina, mercadoria ou produto descartável. (Medina, 1992, p. 145).

Apesar de a Educação Física ter uma atuação expandida para além dos muros escolares, espaço no qual ganhou destaque nos últimos anos no interior das escolas, sua contribuição para a formação do educando tem sido questionada e, em muitos casos, suprimida ou confundida com outros papéis exercidos nos espaços extraescolares. Como exemplo, destacamos a sua substituição por práticas que reduzem a ação pedagógica ao ensino de modalidades esportivas nos mesmos moldes que as escolinhas de esporte, academias de ginásticas ou natação e, até mesmo, do treinamento desportivo. João Batista Freire aponta para o problema:

Não é por acaso que a Educação Física não tem qualquer importância nas escolas [...] Os problemas de rejeição da Educação Física agravar-se-ão quando ela puder mostrar que as pessoas vão à escola mas não aprendem [...] É um ensino que se dirige a crianças ideais e não a crianças reais (Freire, 1992, p. 115).

Nesse sentido, busca-se uma prática pedagógica progressista no âmbito da Educação que deve atender as necessidades dos alunos e possibilitar a amplitude da demanda escolar, com atividades elaboradas no intuito de agregar o corpo discente. Dessa forma, busca-se superar as atividades que privilegiam técnicas específicas, que acabam, por sua característica, excluindo muitos alunos da aula de Educação Física, justamente por não conseguirem desenvolver determinadas técnicas que são priorizadas nas vivências de competições esportivas presentes nas escolas.

Discussões em torno da transformação da Educação Física escolar e, portanto, da prática docente são cada vez mais correntes e contínuas no âmbito escolar e da pesquisa acadêmica. Todavia, trata-se de um contexto, em que se denota um processo antagônico, pois persiste a reprodução do modelo pautado no tecnicismo, práticas pedagógicas direcionadas para práticas corporais neutras.

Por outro lado, ocorre cada vez mais intensamente o desenvolvimento de projetos para uma Educação Física Escolar comprometida com finalidades mais amplas; ou seja, além de sua especificidade, deve ainda se inserir nas propostas político-educacionais de tendência crítica da educação brasileira (Kunz, 2000, p. 11).

A Educação Física, consolidada como uma área de conhecimento, integrada à proposta curricular da escola, não pode ser desenvolvida e trabalhada como um receituário de qualquer espécie; deve ir além, ser abordada na perspectiva de formação humana, política e social. Apoiado na pesquisa de Caparroz (1996), podemos considerar que apesar do amplo debate e da reflexão que permeia a área de Educação Física, é possível verificar que os conhecimentos elaborados a partir da década de 1980 não transformaram a prática pedagógica da maioria dos professores de Educação Física que atuam na escola.

Por meio da prática docente, de forma empírica, ao ministrar aulas na disciplina de Educação Física na rede pública de ensino da cidade de São Paulo, foi possível perceber que diversos professores, pelo menos aqueles com os quais tive oportunidade de convivência escolar, geralmente, não estabelecem relação com os projetos pedagógicos e com a participação política no âmbito escolar. Mudanças significativas ocorreram no âmbito da Educação Física, por meio do movimento renovador e, principalmente, com a promulgação da LDB nº 9.394/96. A referida lei consolida e inclui a disciplina de Educação Física como obrigatória no componente curricular da escola; portanto, pode ser considerada como um divisor de águas na área de Educação Física, haja vista que, anteriormente à LDB nº 9.394/96, não existia uma lei de amparo que pudesse respaldar a Educação Física como componente curricular obrigatória e integrada ao projeto pedagógico da escola. No entanto, parece que

esses fatores ainda não garantem, efetivamente, a prática pedagógica da Educação Física integrada à proposta pedagógica da escola.

Considerando que o professor de Educação Física é um dos sujeitos integradores do projeto pedagógico da escola e, portanto, tem como incumbência, participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, cabe descrever sua participação em reuniões pedagógicas e atividades extraclases, verificando quais são os fatores que facilitam ou não a sua participação. O problema colocado pode ser especificado a partir das seguintes questões: Qual é a contribuição do professor de Educação Física no diagnóstico de demandas da escola, e das necessidades dos alunos? Aponta problemas e faz propostas de conteúdo para o projeto pedagógico da unidade escolar? Articula seu plano de curso com o projeto pedagógico da escola? Quais fatores impedem a participação do professor em cada um dos pontos acima?

Esta pesquisa tem como objetivo geral caracterizar a atuação do professor de Educação Física no que concerne às atividades pedagógicas da escola e qual a sua contribuição na construção e execução do projeto pedagógico da escola. E define como objetivos específicos:

1) Descrever a participação dos professores de Educação Física da Rede Pública Municipal da Cidade de São Paulo nas atividades do âmbito escolar.

2) Analisar o conteúdo proposto pelo professor de Educação Física na construção das atividades pedagógicas para classe, extraclasse (festas) e reuniões pedagógicas das escolas em estudo.

3) Analisar o plano de curso do professor e sua articulação com o projeto pedagógico da escola.

4) Verificar qual é o entendimento do professor de Educação Física sobre a relação da conjuntura política educacional e sua ação escolar; essa relação interfere ou não na forma e qualidade do seu trabalho, tais como: condições estruturais da escola; espaço físico; existência de quadra coberta ou não e materiais específicos.

Constitui nossa hipótese de pesquisa: o professor de Educação Física, inserido na Educação pautada pela racionalidade técnica (cientificismo positivista), tem suas ações cerceadas no que concerne à prática pedagógica e, portanto, políticas e práticas da Educação, pensadas e administradas externamente, à margem dos agentes, dificultam sobremaneira o trabalho compartilhado entre as áreas de conhecimento e a elaboração da proposta pedagógica da escola.

A partir de revisão de dissertações e teses, por meio de levantamento disponibilizado no banco de dissertações e teses divulgadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino superior (CAPES), órgão do Ministério da Educação do Brasil, nós procuramos estudar a relação entre a prática pedagógica do professor de Educação Física e a sua inserção com o projeto pedagógico da escola.

Lima (2007), em sua dissertação, teve como objetivo elaborar e experimentar uma proposta de Educação Física a partir das finalidades explícitas no projeto pedagógico de uma escola da rede municipal de ensino de São Paulo.

A pesquisa de Lima (2007) contribui para o nosso trabalho, no sentido de que, apesar de os documentos oficiais da escola investigada em seu estudo terem, no projeto pedagógico, o objetivo de formação ampla do aluno, as práticas pedagógicas são realizadas de forma fragmentadas, dificultando, portanto, as discussões e reflexões que são desarticuladas. Inviabiliza o desenvolvimento do trabalho no plano coletivo e, também, o diagnóstico de problemas de aprendizagem. No entanto, o trabalho de Lima (2007) não discute e não investiga a participação política e a possibilidade do professor de Educação Física participar da elaboração da proposta pedagógica da escola.

O trabalho de Venâncio (2005), cujo tema é *O Projeto Pedagógico e a Educação Física Escolar no Processo de Construção Coletiva*, tem, como objetivo, construir entendimentos sobre o significado do projeto pedagógico por um grupo de professores de Educação Física, que pudessem fornecer subsídios para a sua construção e implementação. A pesquisa foi realizada em um grupo de três professoras que lecionavam em escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. O estudo de Venâncio (2005) busca alternativas para a melhoria do ensino de Educação Física atrelado ao projeto pedagógico da escola. A sua pesquisa também busca e propõe alternativas de ação no campo da metodologia apontando um caminho mais efetivo para a prática docente dos professores de Educação Física escolar. Logo, conforme expressei, a pesquisa de Venâncio tem uma dinâmica de apresentar propostas de superar a fragmentação do ensino e, também, seu estudo atua na perspectiva de formação docente.

O estudo de Venâncio (2005) levanta perspectivas positivas de compreensão das possibilidades da construção do projeto pedagógico, tendo o professor de Educação Física escolar como eixo da discussão. Aponta, também, para a falta de planejamento que, sobretudo, leva o professor de Educação Física a trabalhar de maneira isolada, principalmente, a prática do esporte, pois é feita de forma descontextualizada com o projeto pedagógico da escola.

Na dissertação de Pereira (2004) sobre a interdisciplinaridade na ação pedagógica do professor de Educação Física na rede municipal de ensino de Porto Alegre, a investigação tem como objetivo compreender como os professores de Educação Física constroem sua prática docente, orientada por um projeto pedagógico que prevê um ensino interdisciplinar como eixo norteador. Apresenta como problema de pesquisa a forma como os professores desenvolvem a prática pedagógica, tendo como referência a proposta de trabalho interdisciplinar explicitada pelos princípios do projeto pedagógico da escola por ciclos desenvolvido pela rede municipal de ensino de Porto Alegre.

A pesquisa de Pereira (2004) aponta para alguns aspectos relevantes que são pertinentes ao nosso estudo. A sua pesquisa revela que os professores de Educação Física apresentaram dificuldades em desenvolver uma prática pedagógica de forma interdisciplinar em suas aulas e, também, nas relações estabelecidas com os professores das outras disciplinas, sobretudo no coletivo docente. A investigação fundamenta alguns problemas, também considerados em nosso estudo, como a formação docente pautada no ensino técnico, de forma acrítica e que conduz à fragmentação do ensino.

Carvalho (2000), em sua dissertação de mestrado, considera a prática na intervenção sociopedagógica como o eixo articulador do conhecimento no currículo e o trabalho de pesquisa como princípio da construção teórica. A investigação tem como objetivos específicos: levantar questões inerentes à produção teórica acerca do projeto pedagógico, enquanto via possível para a reflexão e diálogo crítico com a organização do trabalho escolar; apreender os nexos da pedagogia crítica em Educação Física e a construção do projeto pedagógico; refletir sobre algumas implicações do PCN como indicador de um projeto pedagógico para a área de Educação Física escolar; contribuir para o desenvolvimento do referencial teórico-metodológico da pedagogia crítico-superadora no campo da produção do projeto pedagógico da escola.

A pesquisa de Carvalho (2000) contribui para o nosso estudo, pois estabelece um diálogo de uma teoria crítica em Educação Física que emergiu a partir dos anos de 1980, que, por meio de denúncias e apontamentos, foi e continua sendo de grande relevância para fomentar e contribuir para a transformação do currículo na disciplina, uma forma de visualizar perspectivas de avanço na prática pedagógica em Educação Física.

As pesquisas citadas diferem da nossa, por diversos aspectos. A nossa pesquisa foi realizada em duas escolas de diretorias de ensino diferentes, tendo como sujeitos da pesquisa quatro professores de Educação Física da rede municipal de ensino de São Paulo, com o objetivo de investigar sobre a participação na elaboração do projeto pedagógico da escola.

Utilizamos a observação na reunião coletiva da JEIF, a entrevista e o questionário como instrumentos de coleta de dados.

Nossa pesquisa procura apontar problemas e diagnosticar a participação política do professor de Educação Física, sua atuação na elaboração da proposta pedagógica da escola, se faz propostas de conteúdo para o projeto pedagógico da unidade escolar. A investigação tem como escopo a atuação do professor de Educação Física na organização escolar e, principalmente, na administração escolar. Ressalta-se, ainda, verificar se a atuação do professor de Educação Física fica restrita à sua disciplina e especificidade ou se se expande com finalidades mais amplas no âmbito da Educação, de forma que possa interagir com o contexto escolar.

Em linhas gerais, o nosso estudo procura investigar a contribuição do professor de Educação Física no diagnóstico de demandas da escola e apontamentos das necessidades de aprendizagem dos alunos, por meio de atividades concatenadas com a proposta pedagógica da escola. E, ainda, se o professor articula seu plano de curso com o projeto pedagógico da escola ou quais fatores impedem a participação do professor na elaboração da proposta pedagógica da escola.

Capítulo 1 – A relação teoria-prática na literatura acadêmica

Esta pesquisa terá o apoio de autores da Sociologia da Educação, como Michael W. Apple, Gimeno Sacristán, Maurice Tardif e Danielle Raymond, e, também, autores que abordam a Educação Física escolar, entre eles: Valter Bracht, Caparroz, Freire, Kunz, Molina Neto, entre outros.

A análise de Sacristán (1999) é utilizada para sustentação teórica à hipótese da nossa pesquisa e na realização de apontamentos no que diz respeito à prática pedagógica dos professores de Educação Física que atuam na escola e, também, à organização e administração escolar. Sacristán (1999) contribui para elucidar a respeito do uso de uma racionalidade possível na Educação, e aponta para a necessidade da superação de políticas impostas pautadas pelo cientificismo positivista e racionalidade técnica que limitam as ações coletivas engendradas no âmbito da Educação. A sua análise também contribui para o entendimento das ações na Educação e a sua relação teoria-prática.

Sacristán (1999) discute a relação teoria-prática e aponta para uma concepção equivocada pautada pelo binômio das relações de teóricos e práticos. Há um discurso errôneo, concebido no âmbito social, de que a prática é realizada pelos professores e a teoria diz respeito aos pensadores e aos pesquisadores da Educação. Com efeito, os docentes não são detentores de toda a prática, e nem aqueles incumbidos de engendrar pesquisa ou estudos acadêmicos detêm totalmente os conhecimentos que orientam a Educação. É importante ressaltar que a proposição do autor considera que a ação é exercida na prática e envolve compreensão e pensamento como algo indissociável.

Essa análise de Sacristán (1999) é bastante pertinente no que concerne a ação docente inserida na prática pedagógica da escola. A profissão docente que se pauta por certa autonomia é capaz de se contrapor às políticas normativas em Educação, que têm como postura centralizar as práticas pedagógicas na escola. A dicotomia estabelecida na relação teoria-prática tem uma abordagem histórica na Educação Física. De um modo geral, os professores de Educação Física na escola são considerados como aqueles que detêm uma prática pedagógica pautada pela reprodução técnica de movimentos estabelecidos, desprovidos de reflexão teórica e de formação política. No contexto escolar, a Educação Física é desvalorizada, por não dar ênfase ao conhecimento teórico em sua especificidade. Isto posto, a Educação Física não está situada entre as disciplinas que ocupam os primeiros lugares

na hierarquia das disciplinas escolares. Por outro lado, a disciplina de Educação Física sofre das consequências da Educação realizada de forma fragmentada, por meio de ações estanques que não estabelecem relação com a elaboração e execução do projeto pedagógico da escola.

Na análise de Sacristán (1999), destaca-se que o positivismo permeou as práticas sociais, inclusive a Educação, em detrimento das características humanas inerentes à ação educativa. Este fato conduz à sobreposição do senso comum, constituindo-se numa concepção de ensino fragmentado e induzindo à prática educativa desenvolvida de forma desarticulada com as áreas de conhecimento. Logo, o positivismo reina e provoca ações, por meio de ditames da ideologia dominante, de forma que o senso comum é assimilado pelos agentes da Educação como receptores de normas, valores e crenças, sem que os agentes propriamente ditos percebam que foram induzidos a isso. Nesta direção, criou-se a ideia de que as vivências corporais realizadas nas aulas eram neutras, atribuindo aos professores de Educação Física a prática educativa por meio de ensino técnico.

Sacristán (1999) elucida que a influência da corrente filosófica denominada positivismo é baseada nos dados da experiência como a única verdadeira, negando outra realidade que não seja a dos fatos que podem ser observados. Logo, essas características foram inseridas na Educação. Na sociedade contemporânea, a linha positivista ainda persiste no âmbito da Educação, no que tange à organização escolar, principalmente nas teorias de administração de empresas, que estão presentes na administração escolar.

Buscamos um exemplo elucidativo no que tange às normas técnico-científicas estabelecidas pela Rede Municipal de Ensino de São Paulo. O comunicado nº 861, de 20 de maio de 2010, publicado no Diário Oficial do Município (DOM) na referida data, convocou os professores de Educação Física ingressantes no cargo em 2010 para participação no Seminário de Orientações Curriculares na disciplina de Educação Física. A Diretoria de Orientações Técnicas (DOT), órgão vinculado à Secretaria Municipal de Educação, justifica a orientação curricular no intuito de propiciar aos educadores recém-ingressantes ao cargo de professor de Educação Física de ensino fundamental e médio a aquisição de subsídios sobre o programa de ações e de proposições das expectativas de aprendizagem que orientam o trabalho pedagógico nas unidades escolares do ensino fundamental.

A Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, por meio de políticas impostas, adota a racionalidade técnica para sustentar a organização escolar. Nesta direção são estabelecidas medidas para obtenção do controle das ações educacionais. A SME estabelece, a todas as unidades de ensino, que o trabalho pedagógico deve estar em consonância com os documentos intitulados de expectativas curriculares de aprendizagem.

Logo, os coordenadores pedagógicos das escolas exigem que os professores elaborem o plano de ensino de acordo com o conteúdo do documento de orientações curriculares disponibilizadas pela Diretoria de Orientações Técnicas (DOT).

A Rede Estadual de Ensino de São Paulo tem como parâmetro em administração escolar os princípios da administração de empresa e, também, realiza ações de controle técnico por meio do currículo direcionado para a sua política pedagógica. Nesta direção, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE/SP) estabeleceu uma proposta curricular no ensino fundamental e médio. Adotou um sistema de formação para os recém-ingressantes ao cargo de professor, após terem sido aprovados no concurso público. Como parte integrante do processo de seleção do concurso público, o professor deverá, ainda, fazer um curso de formação de quatro meses para ficar afinado com a proposta curricular elaborada pelo Estado. Portanto, antes de passar pelo curso de formação, o professor não está autorizado a lecionar na Rede Estadual de Ensino.

Apoiado na análise de Sacristán (1999), podemos expressar que as duas Redes Públicas de Ensino realizam ações pensadas e geridas externamente, às margens dos professores, que, portanto, limitam a possibilidade de transformação da prática pedagógica do corpo docente. Esse apontamento é significativo, no caso específico da disciplina de Educação Física, pois diversos estudos na área buscam discutir o avanço da Educação Física na escola, articulada com a proposta pedagógica da escola, além da consolidação da LDB nº 9.394/96, que estabelece a inserção da Educação Física na proposta pedagógica da escola. Logo, essas ações que buscam o avanço da Educação Física não são suficientes para a transformação da sua prática pedagógica.

A análise de Sacristán (1999) nos dá subsídios para a compreensão da relação teoria-prática. Dessa forma, permite uma clareza de que a superação do ensino fragmentado situa-se num problema cuja dimensão de enfoque tecnológico abarca o âmbito das políticas externas educacionais. São políticas reducionistas relacionadas com as teorias da organização e de gestão de empresas utilizadas e inseridas na administração e organização escolar. É um entrave na perspectiva da prática pedagógica entendida como uma práxis.

Portanto, tal panorama dá sentido, a uma atitude epistemológica que deve distanciar-se de enfoques estritamente tecnológicos, que sempre serão pseudocientíficos, por querer forçar uma condição radical da realidade da ação educativa (Sacristán, 1999, p. 65).

Sacristán (1999), ao analisar a relação teoria-prática, aponta para o acesso desigual no que tange à reflexão provocada pela divisão pormenorizada no trabalho que, na Educação, assim como nas diversas práticas sociais, incide na dicotomia trabalho intelectual-trabalho

manual. O problema se instala na delimitação das ações. Esse raciocínio delega os professores à função de práticos que são incumbidos de executar atividades previamente elaboradas por um outro grupo de pessoas.

Por outro lado, marca-se uma diferença de poder profissional, de *status*, sobre os profissionais “práticos” da educação, que já vem dada pela divisão do trabalho. Pesquisadores, especialistas, técnicos, assessores, psicopedagogos, ficam unguídos do poder de regular a prática dos professores (Sacristán, 1999, p. 24).

Nesse sentido, a prática pedagógica está sob o controle do racionalismo semelhante à produção industrial idealizada por Taylor que Sacristán (1999) denomina de positivismo cientificista e que resulta num entrave para possibilitar a transformação da prática pedagógica que está sedimentada no âmbito da Educação. De acordo com Sacristán (1999), a prática pedagógica tradicionalista tem como contraponto a Educação da práxis que, por meio da dialética, da importância da contradição, cria condições favoráveis na busca do novo conhecimento, e que resulta no avanço da prática pedagógica progressista com capacidade de mudar as disposições assimiladas e cristalizadas por meio das relações sociais. Trata-se de uma prática educativa por meio de ações, seguida de transformação, que, portanto, não pode ficar reduzida a fórmulas feitas, a esquemas apostilados de currículo e ao esvaziamento das ações educativas, que não correspondem à aprendizagem do sujeito crítico e reflexivo.

Conforme Sacristán (1999), essa é uma prática pedagógica entendida como uma *práxis*, apoiada na concepção marxista da Educação, que não se caracteriza pela indiferença. Portanto, a ação docente não é neutra diante da realidade social. É uma prática pedagógica que se envolve no processo ensino-aprendizagem, assume o risco do engajamento político inerente à Educação. É uma pedagogia que tem como base o conflito de ideias, que se caracteriza em seu bojo como a ação transformadora. No caso específico da disciplina de Educação Física, como área de conhecimento, se estiver inserida na prática transformadora da *práxis*, deverá contemplar aos alunos a superação do senso comum, dando acesso ao conhecimento vasto e variado.

Logo, a partir da análise de Sacristán (1999) a prática pedagógica do professor de Educação Física tradicionalista – apoiada no sentido técnico, desprovida de reflexão crítica, que se tornou hegemônica e que se cristalizou como se fosse natural no cotidiano escolar – pode ser superada por uma outra prática intencionada. Constituída na pretensão de dar conta das transformações por que passa o aluno no período escolar, no sentido de que não há idade para pensar criticamente e desenvolver a capacidade de reflexão. Por meio do conflito de ideias, busca-se o avanço da prática pedagógica do professor de Educação Física, articulada com o projeto pedagógico da escola, construído coletivamente.

Consideramos bastante profícua a análise de Sacristán (1999), quando aborda o problema do racionalismo, entendido como verdade absoluta na Educação. Ao procurar entender a prática docente, é importante esclarecer que ela está inserida no contexto de prática social, portanto, nos remete ao entendimento de que a prática pedagógica detém uma autonomia relativa, pois sua acepção é dentro de regras, com uma certa delimitação no desdobramento do currículo real, e que obrigam as ações dos professores a uma adaptação às vivências da realidade escolar. Nesse sentido, Sacristán (1999) ressalta que a noção de liberdade do professor, muitas vezes, é ocultada pela realidade da ação docente. Nos discursos sobre os professores, esquece-se que, por fora do contexto da autonomia, no que concerne à sua prática, elas estão apoiadas por composições políticas e históricas, portanto, condicionam a relação teoria-prática.

Articulando as concepções aqui descritas com o foco da pesquisa, procuramos buscar o conceito de prática pedagógica desenvolvida por Sacristán, para analisar a atuação do professor de Educação Física no âmbito da escola de forma que “a prática é a cristalização coletiva da experiência histórica das ações, é o resultado da consolidação de padrões de ação sedimentados em tradições e formas visíveis de desenvolver a atividade” (1999, p. 73). O conceito de prática pedagógica de Sacristán (1999) é entendido por nós como ferramenta profícua para investigar a prática pedagógica do professor de Educação Física na escola sendo elucidativa no que tange aos problemas elencados em nossa pesquisa. As ações dos professores, situados no contexto da Educação, são, de certa forma, previsíveis, porque se unem às disposições adquiridas por meio das relações sociais, às tradições que são compartilhadas e que dão continuidade às atuações individuais.

No intuito de esclarecer a prática pedagógica do professor e, principalmente, do professor de Educação Física como sujeito de nossa pesquisa, cabe aqui o entendimento de Sacristán (1999) no que diz respeito à relação teoria-prática.

Embora, na linguagem coloquial, a palavra prática do ensino ou da educação seja utilizada para referir-se à realização da atividade, a técnica, em sentido amplo, distinguimos a atividade dos sujeitos, o que temos discutido como ação, daquilo que é toda a bagagem cultural consolidada acerca da atividade educativa, que denominamos propriamente como prática ou cultura sobre a prática. A ação pertence aos agentes, a prática pertence ao âmbito social, é cultura objetivada que, após ter sido acumulada, aparece como algo dado aos sujeitos, como um legado imposto aos mesmos (Sacristán, 1999, p. 74).

É necessário enfatizar a importância do conceito de prática pedagógica de Sacristán (1999) e sua contribuição na análise da relação teoria-prática, articulado com o problema da nossa pesquisa. Neste sentido, a ação realizada pela administração escolar da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, pautada pelo positivismo e por princípios da administração científica

no molde empresarial determina ações padronizadas no currículo e nos instrumentos que viabilizam o processo de elaboração do projeto pedagógico da escola.

Detalhadamente, de acordo com a análise de Sacristán (1999), os conceitos de Taylor utilizados na administração de empresa – que logo foram apropriados pela administração escolar – são fortemente utilizados na Administração da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Como exemplo, citamos as expectativas curriculares determinadas pela Secretaria Municipal de Educação a todas as unidades escolares, na qual estabelecem o conteúdo a ser trabalhado em todas as disciplinas da grade curricular da escola. Outra ação engendrada pela Rede Municipal de Ensino, diz respeito ao projeto *Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal* que determina o tema a ser trabalhado e inserido no projeto pedagógico das escolas municipais.

Para explicar como se dá o processo de ação do Órgão Central da Educação sobre a prática pedagógica, citamos o exemplo do projeto geral da SME estabelecido às unidades escolares que demanda tempo elevado para a execução de suas atividades e, portanto, leva à sobrecarga de atividades realizadas pelo corpo docente na Jornada Especial Integral de Formação (JEIF). Desta forma, dificulta sobremaneira a possibilidade de elaboração de novas propostas pedagógicas com vistas a atender às necessidades de aprendizagem específicas de cada unidade escolar investigadas em nosso estudo.

Os aspectos citados sobre as ações da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, por meio de seus ditames, moldam e padronizam o currículo da disciplina de Educação Física e das outras disciplinas da grade curricular da escola, assim como a perspectiva de elaboração do projeto pedagógico construído no plano coletivo via gestão democrática.

Coadunando com o exposto sobre a ação, é importante enfatizar o conceito de prática pedagógica de Sacristán (1999), que também já explanamos; no entanto, cabe ressaltar que a prática pedagógica é constituída pelas disposições que o indivíduo adquire por meio das relações sociais. Essas disposições são normas, valores e crenças fixadas no plano coletivo e, portanto, permanece no mesmo estado, dificilmente muda. Essa cristalização coletiva é sedimentada por meio de ações vivenciadas historicamente, que levam à consolidação de ações padronizadas e moldadas daquilo que foi experimentado nos períodos em que realizaram atividades.

Em contraposição a riqueza virtual do saber fazer, sobre este e sobre os motivos e valores que guiam as ações, caminha-se para uma padronização cada vez mais forte dos currículos, das instituições educativas, das atividades ou tarefas à ação de forças inclinadas à padronização, ao controle e à burocratização das políticas e práticas educativas que levam consigo o empobrecimento e a falta de protagonismo do saber prático dos professores. Quando se perde variedade, perdem-se instrumentos

culturais, *memes* pedagógicos, riqueza de informação que, poderá ser necessária e preciso reinventar (Sacristán, 1999, p. 81).

Consideramos esta análise de Sacristán (1999) elucidativa, pois a sua compreensão viabiliza articular com o nosso problema de pesquisa. Dessa forma, o conceito de prática pedagógica de Sacristán (1999) contribui para analisar a atuação dos quatro professores de Educação Física das duas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e, assim, verificar se as ações da SME, pautadas por normas científicas positivistas, estão, ou não, cerceando a possibilidade de uma prática pedagógica com vistas à *práxis*. Portanto, o conceito de prática pedagógica pode apontar se os professores investigados neste estudo exercem ações por meio de uma prática educativa coletiva e se foram cristalizados normas e valores pautados no ensino técnico na Educação Física.

Se o paradigma adotado na atuação dos quatro sujeitos investigados estiver pautado por práticas corporais neutras, descontextualizadas dos aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais, direcionadas ao ensino técnico, poderá se caracterizar, de acordo com Sacristán (1999), por uma prática pedagógica permeada por uma cultura externa que padroniza as ações e direciona a fragmentação do ensino. Estes exemplos podem apontar ao que foi especificado em nosso problema de pesquisa, no qual se busca verificar se a atuação do professor de Educação Física é incipiente ou se se caracteriza como um agente participativo nos momentos de elaboração e execução do projeto pedagógico da escola. Caso este exemplo seja confirmado, podemos caracterizar que a atuação dos quatro professores de Educação Física, investigados em nossa pesquisa, está pautada por uma prática pedagógica que pouco contribui para o diagnóstico de demandas da escola e das necessidades de aprendizagens dos alunos e, também, pouco contribui para a elaboração da proposta pedagógica da escola.

Outro exemplo que aqui utilizamos para articular o conceito de prática pedagógica de Sacristán (1999) com o nosso problema de pesquisa é no que concerne à ideia de que as vivências dos elementos da cultura corporal realizadas durante as aulas de Educação Física na escola são neutras e que delegam aos professores de Educação Física a se condicionarem ao papel restrito de ensino técnico. Dessa forma, o conceito de prática pedagógica de Sacristán (1999), por pertencer ao âmbito social e se caracterizar por uma cultura objetivada, sendo inculcadas normas e valores hegemônicos, contribui para explicar porque a prática pedagógica do professor de Educação Física é apontada como a execução de atividades físicas desprovidas de reflexão teórica, principalmente, no ensino das modalidades esportivas que não são compartilhadas com as outras disciplinas da grade curricular da escola e desarticuladas do projeto pedagógico da unidade escolar.

Neste sentido, cabe elucidar porque estamos dando ênfase à discussão da disciplina da Educação Física na grade curricular da escola. O problema que se instala no currículo discutido por Sacristán (1999), aqui já expresso, também é apontado por Tardif (2002), quando aborda o problema do binômio teoria-prática. Isso ocorre quando o intelectual pensa e elabora atividades e, em contrapartida, os práticos apenas executam as atividades. Apple (2006) também analisa o problema no currículo, que se instala na relação teoria-prática, e aponta que esse processo leva à desqualificação do profissional docente a partir do momento em que o professor deixa de elaborar aula e fazer propostas pedagógicas. Portanto, o problema da dicotomia, instalado no currículo, está diretamente relacionado e interfere na prática pedagógica do professor de Educação Física. A análise dos três autores citados pode contribuir de forma significativa para explicar o problema da pesquisa quando procuramos compreender como é a atuação do professor de Educação Física nos momentos de elaboração do projeto pedagógico da escola.

Nessa perspectiva, toda pesquisa sobre o ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana. De modo mais radical, isso quer dizer também que a pesquisa sobre o ensino deve se basear num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho (Tardif, 2002, p. 230).

Estudos de Sacristán (1999), Tardif (2002) e Apple (2006) trazem uma contribuição para clarear o problema da relação teoria-prática na Educação. Esses apontamentos realizados pelos autores são elucidativos no que diz respeito à concepção equivocada da divisão pormenorizada entre teóricos e práticos, tendo como consequência a inserção da disciplina de Educação Física à condição de desvalorizada frente às demais disciplinas que compõem a grade curricular da escola, por ser considerada uma prática pedagógica eminentemente prática, desprovida de reflexão crítica e teórica, sendo colocada à margem do projeto pedagógico da escola. Portanto, consideramos importante realizar uma discussão curricular acerca da Educação Física para contribuir no esclarecimento de nosso problema de pesquisa. Apoiado na análise de Tardif (2002), consideramos que, se a disciplina de Educação Física está inserida na base da hierarquia das disciplinas escolares, sendo considerada de menor valor no âmbito escolar, os educadores, inclusive os professores de Educação Física, acabam assimilando e se convencendo do caráter de menor importância na Educação.

Molina Neto (1997) esclarece que essa condição marginal dada à disciplina de Educação Física conduz ao isolamento do trabalho do professor de Educação Física na escola. Dessa forma, o conceito de prática pedagógica de Sacristán (1999) contribui para elucidar que

são cristalizados crenças e valores, no âmbito da Educação, por meio das relações sociais na escola, conduzindo à falsa ideia de que a Educação Física é uma disciplina eminentemente prática descontextualizada da proposta pedagógica, e assim é naturalizada como uma prática educativa raramente integrada nos momentos de planejamento, discussão e avaliação do projeto pedagógico da escola.

Dessa forma, de acordo com Molina Neto (1997), o problema situado na Educação, em que a disciplina de Educação Física é colocada numa situação de menor valor na hierarquia das disciplinas, é um entrave para o avanço da prática pedagógica do professor de Educação Física na escola. Além do problema expresso, cabe, ainda, destacar um problema de maior amplitude. Trata-se do ensino fragmentado entre as disciplinas da grade curricular da escola. Esta forma de ensino induz à visão de mundo ocasional e desagregada na Educação, inerente ao modo de produção capitalista. Logo, o paradigma de ensino fragmentado dificulta sobremaneira a superação do senso comum. Assim, consideramos pertinente dar ênfase na discussão acerca do currículo da Educação Física, para articularmos com o nosso problema de pesquisa, pois o caráter de desvalorização em que o sistema educativo engendra sobre a prática pedagógica do professor de Educação Física na escola dificulta sobremaneira a sua atuação política nas reuniões pedagógicas, na sua contribuição na proposta pedagógica e na articulação do seu plano de curso com o projeto pedagógico da escola.

A partir do que esclarece Sacristán (1999), a prática pedagógica do professor de Educação Física está condicionada a uma cultura elaborada pertencente ao âmbito social. Nesse sentido, podemos citar o ensino técnico muito presente nas aulas de Educação Física, principalmente, nas décadas de 1960 e 1970, apontado por Caparroz (1996) e já discutido nesta pesquisa. Trata-se de um ensino desprovido de análise crítica, que é cristalizado como uma forma natural. É um ensino que, de acordo com Apple (2006), induz o aluno à percepção de que é muito natural a forma como a sociedade está estruturada; não obstante, essa forma de ensino não fomenta os alunos às indagações quanto ao processo histórico que condicionaram as situações existentes na atual estruturação da sociedade contemporânea. Neste contexto, a prática do professor de Educação Física está desvinculada da proposta pedagógica da escola, de forma que o docente não participa das discussões políticas que tratam dos interesses e necessidades dos alunos e da comunidade na qual a escola está inserida.

Essa análise pode ser articulada com a prática pedagógica da Educação Física, todavia, contribui de forma significativa para o avanço da discussão que permeia a disciplina e “busca situar as duas perspectivas da Educação Física escolar, desenvolvimento da aptidão física ou reflexão sobre a cultura corporal, no âmbito de suas matrizes pedagógicas” (Coletivo de

autores, 1992, p. 23). É importante ressaltar que o objetivo nessa discussão não é desconsiderar, exaurir o paradigma de prática docente exercida nas décadas de 1960 e 1970. Cabe ressaltar que o ensino do esporte deve ser desenvolvido e faz parte do conteúdo, da especificidade da Educação Física. O problema está situado, de acordo com Bracht (1997) e Kunz (2000), na forma hegemônica em que o esporte é utilizado, por meio de atividades esportivas baseadas em padrões motores preestabelecidos ou que possa resultar em uma especialização precoce na prática pedagógica, portanto, deixando para trás um vasto repertório de manifestações culturais. Pois são pautados por princípios técnicos e aptidão física, sem reflexão crítica. Atividades realizadas de forma estanque e que ainda estão presentes no interior das escolas.

De acordo com a explanação de Sacristán (1999), o objetivo é considerar os aspectos positivos de cultura tradicional e, a partir dela, buscar uma prática pedagógica em Educação Física articulada com a proposta pedagógica da unidade escolar, discutida e elaborada a partir do plano coletivo docente, portanto, que o professor consiga trabalhar a Educação Física com amplitude, que vá além de sua especificidade, por meio de ações que possam viabilizar uma proposta pedagógica com perspectiva crítica e reflexiva.

A prática pedagógica do professor de Educação Física deve estar permeada por ações progressistas de tendência crítica e, assim, estabelecer relação com a prática pedagógica que seja trabalhada de forma coesa entre os docentes da escola, no intuito de procurar atender as necessidades de aprendizagem dos alunos. Mas, sobretudo, de acordo com Sacristán (1999), torna-se necessário uma transformação, inovação na prática coletiva docente, superando normas, valores e crenças que estão, geralmente, consolidados no âmbito da Educação.

Segundo Sacristán (1999), a escola, como um órgão institucionalizado, dispõe de mecanismo próprio de execução, pois detém um conjunto de regras constituídas que definem e determinam as relações sociais. Por meio da Educação, a instituição escolar cumpre funções básicas para a manutenção da estrutura social vigente. Também propicia uma prática educativa cristalizada nas tradições e nas normas de funcionamento.

Inerente a essas duas funções encontra-se o exercício do controle da ação. A própria existência da instituição é um regulador da conduta. Ajuda a facilitar a percepção do outro, a interpretar sua conduta e a prever suas reações, o que facilita muito as relações sociais. Professor e estudantes sabem o que se espera de um e de outros, já que se encontra dentro de uma pauta de relação institucionalizada (Sacristán, 1999, p. 86).

Dentro desta relação institucionalizada elucidada na análise de Sacristán (1999), foi construído o hábito da prática pedagógica do professor de Educação Física, que enfatiza as competições esportivas e deixa de trabalhar o repertório de conhecimento que deve ser

desenvolvido com os alunos. Estamos nos reportando ao plano de aula do professor que prioriza a prática de modalidades esportivas, em especial, o futebol, uma vivência hegemônica bastante comum nas aulas de Educação Física, que se estende no ano letivo da escola. Essa prática aqui expressa não cumpre com a especificidade da disciplina, pois não são trabalhadas as outras vias de manifestações culturais, como a ginástica, dança, jogos, lutas, temas transversais e todo o acervo cultural necessários para a formação do aluno no ensino básico. O professor de Educação Física, por meio de suas ações, realiza uma prática que foi construída socialmente e que faz parte de uma cultura consolidada ao longo de seu convívio no âmbito escolar. Logo, o professor entende que é natural desenvolver, apenas, jogos de modalidades esportivas em suas aulas.

Os alunos, nesse contexto social da escola, ficam na expectativa de ter acesso ao jogo de futebol e, geralmente, não se admite desenvolver atividades diferenciadas. É uma reprodução dos momentos lúdicos vivenciados pelos alunos em outros espaços sociais, seja na rua, praça, clube, associações etc. Ainda, não obstante, há também uma reprodução da desigualdade de gênero nas aulas de Educação Física, porque os discentes do sexo masculino ocupam o espaço destinado ao jogo e, discentes do sexo feminino ficam excluídas, pois o tempo destinado a elas, para vivenciar as atividades esportivas, geralmente é menor.

Outro processo que é marcado pela desigualdade durante as aulas de Educação Física na escola é no que se refere às pessoas que detêm ou não habilidade técnica para poder vivenciar as modalidades esportivas, como futebol, basquetebol, handebol ou voleibol. Na forma como são realizados os jogos dessas modalidades esportivas, está implícita uma seleção de talentos e, portanto, os alunos que não apresentam uma habilidade técnica esperada para a prática do esporte ficam alijados dessas vivências. Em suma, os alunos que não conseguem apresentar técnica apurada são excluídos pelos colegas e, como uma defesa, evitam, por diversas vezes, praticar modalidades esportivas; caracteriza-se, então, uma autoexclusão, para evitar transtornos, humilhações, diminuição da autoestima etc.

A descrição de aulas aqui expressas está pautada na análise de Sacristán (1999), na qual fazemos a compreensão da prática pedagógica de Educação Física que foi desenvolvida no âmbito social, sendo fortalecida e assimilada como um processo natural. Além disso, faz parte de uma cultura dominante. A prática educativa, segundo Sacristán (1999), não pode ser compreendida sem se verificar como outras práticas sociais são projetadas. Logo, a prática pedagógica do professor de Educação Física é reproduzida porque é condicionada e adquirida por meio de relações sociais. São cristalizadas, legitimadas e naturalizadas no meio familiar e

no âmbito escolar. Com efeito, estão articuladas com valores dominantes influenciados pela ordem social estabelecida.

Conforme Sacristán (1999), o desdobramento dessa compreensão é bastante profícuo para esclarecer que a concepção de prática pedagógica do professor de Educação Física já expressa não está inculcada apenas na figura do professor de Educação Física. É vasta a concepção de que a Educação Física tem como prioridade a abordagem do jogo do futebol e da aptidão física. No contexto da escola, além dos professores de Educação Física, os seus pares, os professores das outras disciplinas que compõem a grade curricular, a coordenação pedagógica, o diretor da escola, o supervisor de ensino, geralmente, também estão pautados na concepção hegemônica de que a Educação Física tem como conteúdo principal a prática esportiva desenvolvida por meio de competições.

Por meio da análise de Sacristán (1999), podemos considerar que o desenvolvimento de registros ou codificação da prática pedagógica é uma via relevante para o avanço da prática educativa pautada na *práxis* e, também, para a superação da prática pedagógica em Educação Física conservadora, exercida de forma fragmentada, sem comunicação com as demais disciplinas da grade curricular. Conforme Caparroz (1996), o movimento renovador contribui de forma significativa para o avanço das pesquisas em Educação Física, principalmente para fomentar uma prática educativa que estabeleça relação com o projeto pedagógico da escola, apoiado por princípios críticos e reflexivos.

Cabe ressaltar, conforme Sacristán (1999), que a compreensão da prática pedagógica não pode ser assimilada sem a compreensão das práticas que ocorrem no âmbito social e, também, sem verificar as práticas institucionais na Educação. Trata-se de práticas relacionadas com o funcionamento do sistema escolar, configuradas pela sua estrutura. A prática pedagógica tem uma relação de dependência com outros âmbitos e agentes que atuam fora das salas de aula, mas exercem uma influência ativa no interior da escola. Dentro da prática educativa institucionalizada, ocorre uma dispersão de atividades que condicionam as ações docentes. Ainda, segundo Sacristán (1999), a prática didática regulamenta o currículo, por meio de apostilas, materiais produzidos, alheios à participação dos professores. É uma forma de controle exercida pelos órgãos centrais da Educação que objetiva a eficácia nas ações dos professores. Outro exemplo claro de prática institucionalizada diz respeito à aplicação de práticas de avaliação externa.

Estes exemplos aqui apontados e apoiados na análise de Sacristán (1999) estão presentes no sistema educacional contemporâneo brasileiro. Na Rede Estadual de Ensino de São Paulo foi implantado, desde 2008, um programa curricular, por meio de distribuição de

apostilas destinadas aos professores e aos alunos para todas as disciplinas da grade curricular do ensino fundamental e médio. Também, na Rede Municipal de Educação de São Paulo foi adotado um programa de expectativas curriculares de todas as disciplinas que compõem a sua grade para aplicação nas aulas do ensino fundamental. As práticas de controle por meio de avaliação externa foram adotadas pelo governo de São Paulo, prefeitura da cidade de São Paulo, assim como pelo governo federal.

É pertinente ressaltar, conforme Sacristán (1999), que a prática pedagógica recebe influências, disposições advindas por meio das relações sociais com as quais o professor interage, mas é importante enfatizar a existência de diversos fatores reguladores na ação docente. Sacristán (1999) enfatiza, por diversas vezes, que são adotados materiais curriculares sem a elaboração e participação docente, leis regulamentares do ensino, a formação de professores e os sistemas de avaliação externa, como fatores preponderantes que definem âmbitos de prática que se projetam nas ações da atuação docente.

Cabe aqui salientar que essas ações internas e externas expressas direcionam e, de certa forma, delimitam as ações da prática pedagógica. Os desdobramentos da prática pedagógica coletiva que o professor reproduz têm consequências significativas. De acordo com as explanações de Sacristán (1999), devemos evitar tecer comentários pautados numa análise reducionista de responsabilização excessiva dos professores no que diz respeito à crise na Educação, à degradação do ensino básico e à respectiva participação na qualidade da mesma. Com efeito, o conceito de Educação e de qualidade na Educação tem significados distintos, segundo os vários grupos sociais e os valores dominantes nas diferentes composições do sistema educativo. Nessa análise, por analogia, é pertinente citar um exemplo, pois a concepção de qualidade de ensino no modo de produção capitalista, pautado pelo consenso, é distinta em relação à concepção de qualidade de ensino pautado pelo conflito de ideias no modo de produção socialista.

É possível visualizar esse controle exercido pelas políticas educacionais por meio de ações externas no âmbito educacional contemporâneo ao focar-se nos sujeitos de nossa pesquisa que estão inseridos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Contudo, leis regulamentares, projeto pedagógico imposto de forma unilateral pelo órgão central da Educação vinculado à SME, são medidas que reduzem as ações do conselho de classe da escola, cerceando, por exemplo, a possibilidade do coletivo de educadores elegerem o assistente de direção da escola. Medidas políticas externas e internas que interferem de forma direta na prática docente, pois limitam as ações em viabilizar o avanço da prática pedagógica na escola.

Conforme expresse, é importante entender a concepção de prática pedagógica e, para assimilar a sua complexidade, é necessário superar esta prática restrita apenas à sala de aula. Segundo Sacristán (1999), o significado de prática pedagógica deve ultrapassar a concepção da retórica dominante; logo, não considerar a prática como uma série de ações individuais desarticuladas de proposta coletiva pedagógica. Um entrave, sobretudo, porque é realizada a partir do pressuposto de que as habilidades inseridas na prática pedagógica dos professores estão circunscritas num processo específico desarticulado da realidade social e da cultura engendrada na escola.

Segundo Sacristán (1999), a Educação não está descontextualizada de outras áreas de conhecimento que integram a sociedade, e suas relações recebem influências de diversos âmbitos. São inserções que ocorrem de forma imposta ou como uma forma de fazer algo por meio de absorção de conteúdos, como é o exemplo da teoria científica da organização de empresas com incidência na organização escolar. E, também, por meio de uma dose de dependência, considerado em nível elevado, da teoria psicológica da aprendizagem, que expõe sobre os prêmios, os castigos ou a motivação dos estudantes. Nesse sentido, a meritocracia está muito presente na prática pedagógica do professor de Educação Física, principalmente numa cultura consolidada que reproduz a prática profissional do esporte de alto rendimento nas aulas de Educação Física da escola.

Portanto, na relação teoria-prática, analisada por Sacristán (1999), há uma convergência das diversas práticas sociais que estão integradas numa simbiose com as práticas educativas. É uma mistura de elementos diversos que contribuem para formar as práticas coletivas na sociedade. Assim, a Educação interage sob diversos aspectos com as inúmeras práticas sociais. Conforme expresse, é um equívoco analisar a Educação e, sobretudo, a prática pedagógica desvinculadas do contexto social.

Esses apontamentos expressos por Sacristán (1999) nos dão subsídios importantes para esclarecer que a prática pedagógica não é autônoma das diversas teorias que fundamentam as práticas sociais. Nesse sentido, é relevante articular a análise da prática educativa compartilhada com as ações de racionalização, que têm como objetivo buscar a eficiência na Educação. A formação inicial e continuada de professores de Educação Física, sobretudo nas décadas de 1960, 1970 e 1980, pautaram-se pelo ensino técnico e pragmático, com objetivo na seleção de talentos esportivos; no entanto, essa prática pedagógica ainda persiste e é contemporânea no ensino fundamental e médio das escolas brasileiras. Uma prática educativa fundada nos princípios técnicos, desvinculada do contexto social.

Apontamentos de Sacristán (1999) contribuem para considerarmos que a teoria econômica, sustentada pela retórica do livre mercado, acaba cerceando as possibilidades de avançar, de melhorar a estrutura necessária para as aulas de Educação Física na escola. Trata-se de uma ação de política econômica pautada na redução de gastos públicos, dentre os quais, da Educação. Entretanto, dificulta a viabilidade de investimentos econômicos. Um grande entrave às aulas de Educação Física, pois ações reducionistas limitam a possibilidade de investimentos na estrutura da escola. A falta de recursos pedagógicos para ministrar as aulas, de certa forma, é frequente na realidade das escolas públicas. Com efeito, trata-se de uma política que obsta o avanço da prática pedagógica do professor de Educação Física na escola.

A perspectiva de uma ação transformadora na prática pedagógica do professor de Educação Física requer, sobretudo, uma amplitude nos investimentos da estrutura física das escolas públicas. Diversas escolas da Rede Municipal de São Paulo e da Rede Estadual de São Paulo têm à disposição apenas uma quadra para utilização nas aulas de Educação Física em seu período. Ressalta-se que as escolas da Rede pública de ensino abarcam um grande contingente de alunos por período; logo, são constituídas diversas salas de aula com elevado número de alunos matriculados. Sendo assim, é pertinente salientar que as escolas costumam ter quatro ou até cinco professores de Educação Física trabalhando simultaneamente no mesmo período de aula. A demanda exige, por consequência, disponibilidade de maior quantidade de espaço físico para o desenvolvimento da proposta pedagógica e da especificidade inerente à disciplina.

A escola necessita de espaço físico para o desenvolvimento das aulas de Educação Física, que possibilite, também, contemplar as atividades interdisciplinares e, principalmente, que esteja atrelado ao projeto pedagógico da escola. Ressalta-se, ainda, a necessidade da construção de cobertura para o espaço físico no qual são ministradas as aulas, pois muitas escolas não possuem quadra coberta, além de aquisição e ampliação de materiais pedagógicos específicos para a utilização nas aulas de Educação Física.

Cabe aqui expressar que as verbas de Educação disponibilizadas às escolas são insuficientes para atender às necessidades do projeto pedagógico da escola. Entretanto, as verbas de Educação disponibilizadas nas escolas são divididas para contemplar todas as disciplinas da grade curricular. No caso da Educação Física, o valor da verba que vem fragmentada e destinada a objetivos específicos, geralmente é utilizada para a aquisição, apenas, de algumas bolas de modalidades esportivas, haja vista que essas ações, de acordo com Sacristán (1999), têm como parâmetro a prática pedagógica hegemônica, pautada pelo ensino técnico cristalizado nas últimas décadas nas escolas. Sobretudo, é preciso contemplar

as necessidades de estrutura no que tange ao espaço físico e aos materiais específicos de Educação Física, conforme a elaboração do projeto pedagógico da escola. Para isso, é preciso que o governo federal, estadual e municipal desenvolvam políticas de investimentos nas escolas, por meio da ampliação de verbas destinadas às necessidades das propostas pedagógicas de cada unidade escolar.

Trata-se de uma prática reducionista no plano econômico, pois conforme apontamento já expresso por Sacristán (1999), é uma teoria econômica pautada pelo livre comércio que exime o Estado da responsabilidade de intensificar os investimentos na Educação, cuja ação está permeada no âmbito social. Sendo assim, como a prática educativa não é autônoma da projeção da prática social, a política do Estado mínimo age de forma incisiva na Educação; ou seja, essas ações educativas, por meio da prática institucionalizada, acabam cerceando a possibilidade de transformação da prática pedagógica do professor de Educação Física. O problema elencado não é exclusivo, apenas, da Educação Física, mas, também, diz respeito a todas às disciplinas do projeto pedagógico da escola.

O processo de transitoriedade da prática conservadora na Educação para uma prática pedagógica que estabeleça relação com o projeto pedagógico da escola, construído coletivamente, está fundamentado no processo de formação de professores. Conforme Tardif e Raymond (2000), é um processo de dimensão ampla, que abarca o âmbito familiar, o processo de escolarização e se estende nas relações de trabalho por meio de seus pares. É uma *práxis* social, uma ação transformadora do trabalhador, pois o sentido do trabalho vai além do processo em que o homem se destaca da natureza, entra em contradição com ela e, para manter a sua existência, transforma a matéria prima. É, também, transformar a si mesmo por meio do seu trabalho.

Tardif e Raymond (2000) são elucidativos ao registrar o processo de formação do profissional da Educação e discorrem sobre a aprendizagem do trabalho, que traz como legado um longo período de escolarização, que fornece aos futuros docentes uma base cognitiva e de conhecimentos técnicos que contribuem, de certa forma, para a capacitação ao trabalho. Ressalta-se que a aprendizagem com os colegas de profissão pode contribuir para reverter um quadro de formação docente de Educação Física, pois a sua experiência no período em que era aluno do ensino básico e a sua graduação desprovida de crítica e reflexão prepararam o professor de forma inadequada para a escola pública.

Um exemplo é a redução relativa do número de horas de prática de ensino nas escolas públicas e estabelece uma condição de dependência de sua prática ao mundo acadêmico. O *currículum* composto por conhecimentos provenientes da Biologia, da Psicologia, da Pedagogia e das técnicas corporais do âmbito da cultura físico-

desportiva incentiva o licenciado a uma forma linear de pensar, preparando-o para outros ambientes de trabalho que não a escola (Molina Neto, 1997, p. 38).

A aprendizagem no trabalho docente não se limita apenas à relação de aprendiz com o trabalhador experiente. Por meio da relação social, o processo de aprendizagem na Educação supera o processo de transmissão de conhecimento, mas, sobretudo, há um desdobramento de um real processo de formação em que o docente iniciante assimila rotinas e práticas do trabalho referente às normas, crenças e valores da organização escolar em que está inserido.

Essa análise é articulada com o estudo de Sacristán (1999), que discorre sobre o conceito de prática pedagógica, pois são disposições adquiridas conforme as relações entre as pessoas e que são cristalizadas por um período. É, contudo, por meio do âmbito social que se adquire a cultura objetivada. Conforme Tardif e Raymond (2000), os saberes, no que concerne ao trabalho docente, estabelecem relação direta com a dimensão temporal, pois são construídos no ambiente familiar, no período escolar, ao longo do tempo profissional e dominados progressivamente. A prática exercida na Educação, em seu cotidiano, contribui para a aprendizagem dos saberes docentes, pois são mobilizados em suas relações sociais.

A compreensão do desenvolvimento dos saberes docentes é considerada importante para a nossa pesquisa, que procura entender como se dá a atuação do professor de Educação Física na elaboração da proposta pedagógica em escolas da Rede Municipal de Ensino. Logo, a relação que Tardif e Raymond (2000) estabelecem entre a dimensão temporal, o trabalho e a aprendizagem dos saberes docentes podem contribuir para elucidar como se dá a relação do professor de Educação Física com a formação inicial tecnicista e a sua inserção no âmbito da escola, um local marcado pelas contradições inerentes à sociedade e constituído por uma gama de profissionais com formação em diversas áreas de conhecimentos. Portanto, consolida a escola como um local de pluralidade de ideias.

Pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou fora do trabalho cotidiano (Tardif e Raymond, 2000, p. 215).

Consideramos profícua a utilização do conceito de saberes docentes desenvolvidos por Tardif e Raymond (2000) e a sua relação com a dimensão temporal no processo de aprendizagem do trabalho no âmbito da Educação. O estudo dos saberes docentes de Tardif e Raymond (2000) estabelece relação direta com o desenvolvimento profissional do professor de Educação Física na escola, com o processo de formação inicial, formação continuada e com uma trajetória de aprendizagens constantes no ambiente social escolar. Portanto, o conceito de saberes docentes pode contribuir para analisarmos como foi à trajetória do

desenvolvimento profissional docente dos quatro professores de Educação Física investigados em nossa pesquisa. Uma forma de averiguar a formação inicial dos sujeitos da pesquisa e como se dá o processo de formação continuada, exercida, sobretudo, pela Rede Municipal de Ensino de São Paulo por meio das observações efetuadas na Jornada Especial Integral de Formação (JEIF).

Dessa forma, a conotação revelada por Tardif e Raymond (2000), no que tange a compreensão dos saberes docentes, nos possibilita analisar os professores de Educação Física investigados em nossa pesquisa, por meio de uma análise ampla em suas diversas etapas concebidas pelos autores, entendida como formação profissional docente. Em suma, o entendimento amplo sobre os saberes docentes, apresentado por Tardif e Raymond (2000), contribui para desvelar, por exemplo, se a graduação em Educação Física dos professores investigados foi pautada pela formação tecnicista ou se foi pela formação progressista e, também, visualizarmos como é o processo de formação continuada oferecida pela Rede Municipal de Ensino de São Paulo, principalmente nas reuniões coletivas da JEIF.

De acordo com Sacristán (1999) e Tardif e Raymond (2000), lembramos que a Educação é uma prática social aberta e, dessa forma, a aprendizagem dos saberes dos professores de Educação Física recebe influências externas. Podemos citar, por exemplo, o esporte de alto rendimento utilizado como conteúdo hegemônico nas aulas de Educação Física nas últimas décadas e que ainda persiste na sociedade contemporânea. De um modo geral, as vivências esportivas são realizadas de forma similar ao esporte praticado no âmbito profissional.

Trata-se, conforme Sacristán (1999) e Tardif e Raymond (2000), de uma cultura dominante articulada pela ordem social estabelecida e reproduzida com amplitude na sociedade. Essas disposições são reproduzidas e assimiladas por meio do hábito familiar, da relação social na escola no ensino básico, no curso de graduação em Educação Física e se estende no período em que o recém-formado adentra a escola e começa a exercer a função docente. Citamos este exemplo para esclarecer que, por meio da concepção de Tardif e Raymond (2000), o conceito de saberes docentes contribui para entendermos que a formação do professor não está restrita apenas ao âmbito da formação acadêmica nas instituições de ensino superior, mas, sobretudo, a um vasto processo de aprendizagem dos professores, que provém de diversas fontes. Neste sentido, procuramos estabelecer o perfil dos quatro sujeitos investigados nesta pesquisa por meio de questionário (Anexo I) e, assim, obter informações que julgamos relevantes no que tange a prática pedagógica dos sujeitos da pesquisa.

É uma forma de verificar os conhecimentos adquiridos pelos quatro sujeitos investigados em suas trajetórias profissionais, por meio de uma análise do contexto da Educação no período em que esses professores estavam na condição de alunos e, também, na análise das características do período e do tipo de instituição na qual realizaram a graduação em Educação Física, além de estabelecer uma análise no que concerne à formação continuada, por meio da escola como um locus profícuo para a aquisição de experiência e saberes profissionais entre seus pares que estão inseridos no âmbito social da unidade escolar. Ressalta-se que estes processos de aprendizagem dos saberes dos professores, conforme Tardif e Raymond (2000), estabelecem relação direta com a dimensão temporal.

Como exemplo, o conceito de saberes docentes de Tardif e Raymond (2000) contribui para verificar os valores, normas e crenças que foram cristalizados no contexto familiar, no período escolar, e na graduação em Educação Física. É uma forma de poder visualizar o paradigma de ensino da Educação Física no período em que os sujeitos da pesquisa eram alunos no ensino básico e, também, no ensino superior. Além disso, compreender de que forma os saberes docentes assimilados na trajetória dos quatro professores de Educação Física estão consolidados em suas ações ou se a prática pedagógica sofreu alterações mediante a aprendizagem com os pares ou algum outro tipo de influência na trajetória profissional.

Também, vamos utilizar o conceito de simetria invertida, expresso no Parecer CNE/CP 09/2001, para possibilitar a compreensão das diversas influências que dão sustentação à formação profissional dos sujeitos da pesquisa. Portanto, remete à consideração do período discente dos quatro sujeitos da pesquisa. De acordo com o Parecer CNE/CP 09/2001, a aprendizagem da profissão dos professores de Educação Física ocorre em local semelhante àquele no qual irá atuar, entretanto, ocupando uma posição invertida. A dinâmica da aprendizagem dos saberes docentes, de acordo com Tardif e Raymond (2000), segue uma linha simétrica que, na maioria das vezes, consolida uma história de vida profissional por meio da continuidade, tendo como menor incidência a ruptura no processo de formação. Isso quer dizer que antes de adentrar ao curso superior, com vistas à formação profissional docente, os futuros professores de Educação Física já estavam passando por um processo de formação, por meio de aquisição de conteúdos, normas, valores e crenças diretamente relacionados com a dimensão temporal. Outro aspecto relevante na análise de Tardif e Raymond (2000) é que, em muitos casos, os conceitos acadêmicos desenvolvidos na graduação não alcançam êxito no processo de formação docente, pois o recém-formado, ao iniciar o seu exercício profissional, inserido num processo de sobrevivência no meio escolar, acaba resgatando saberes desenvolvidos no período anterior à formação superior.

Estes apontamentos de Tardif e Raymond (2000) contribuem, sobremaneira, para entendermos o imaginário da disciplina de Educação Física engendrado na sociedade contemporânea. Como uma disciplina desvalorizada, desprovida de reflexão teórica e crítica e que não contribui para o ensino propedêutico à universidade. Ainda nesta ótica, a Educação Física está pautada por práticas corporais neutras descontextualizadas das práticas políticas, econômicas e sociais. Logo, essas características expressas exercem influência na formação do futuro professor de Educação Física escolar e, sobretudo, determinam a sua prática pedagógica.

Dessa forma, entendemos que o conceito de saberes docente de Tardif e Raymond (2000) possibilitará fazermos uma análise dos quatro professores de Educação Física investigados, na atuação política inerente aos momentos das reuniões pedagógicas e, assim, procurar compreender no que está fundamentada a prática pedagógica destes sujeitos, verificando se eles têm noção da incumbência como docente na participação e elaboração do projeto pedagógico da escola. Também, a trajetória profissional docente relacionada com a temporalidade, aqui já expressa, podem dar sustentação para averiguarmos a atuação dos professores de Educação Física nas duas escolas investigadas. Uma forma de obter resultados, no que tange à participação ou não na discussão, avaliação e elaboração da proposta pedagógica da escola.

No entanto, Tardif e Raymond (2000) enfatizam que os saberes profissionais docentes e a sua trajetória na Educação estabelecem uma relação fundamentalmente ligado ao tempo. As habilidades para ministrar as aulas são adquiridas por meio do tempo e da experiência do trabalho na escola. É no sentido amplo do desenvolvimento profissional docente que o professor irá obter condições de se apropriar dos saberes necessários para poder trabalhar e atender a complexa demanda de aprendizagem do grupo social discente. Ressalta-se que o desenvolvimento profissional docente não fica restrito somente à formação inicial ou formação continuada, mas, sobretudo, diz respeito a um amplo processo que se constitui na assimilação dos saberes docentes em diversas etapas da vida.

Esses saberes provêm de fontes diversas (formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares etc.) (Tardif e Raymond, 2000, p. 212).

Cabe aqui ressaltar o longo período de escolarização que o professor de Educação Física passou como aluno e que é preponderante para a consolidação da sua experiência até chegar a sua graduação. Dessa forma, interfere diretamente nos saberes docentes do professor de Educação Física.

A experiência do professorado de Educação Física nas escolas públicas se desenvolve sob a influência da cultura escolar, já que ela está fortemente marcada pelas práticas esportivas que o professor teve durante seu ensino de 1º e 2º graus (Molina Neto, 1997, p. 37).

Essa relação, que Tardif e Raymond (2000) discorrem sobre o desenvolvimento dos saberes docentes, está diretamente ligada com a dimensão temporal, na qual são engendrados conhecimentos e ações específicas que só podem ser dominados com o próprio processo de trabalho, articulados com a gradual experiência que o docente vai adquirindo ao longo do tempo em sua carreira no magistério, por meio de diversas fontes que provêm do âmbito social. No caso específico da formação inicial de professores de Educação Física no Brasil, os saberes docentes adquiridos ao longo do tempo na Educação são uma fonte muito rica para ampliar o repertório da sua prática pedagógica na escola. De um modo geral, a graduação do curso de Educação Física é caracterizada por princípios de ensino técnico e desprovida de articulação crítica.

De acordo com o apontamento de Sacristán (1999), os cursos de graduação detêm um vasto acervo da informação codificada sobre o conhecimento abstrato. O conhecimento desenvolvido com os alunos na formação inicial é no plano de conceitos acadêmicos. Em contrapartida, há um limitado registro codificado sobre as formas de saber fazer. Contudo, pouco se trabalha no que tange à prática pedagógica na escola. O professor de Educação Física, recém-formado, ao adentrar no recinto da escola, não detém os saberes necessários para ministrar as suas aulas no complexo grupo social que é a escola.

No coletivo da escola, o professor de Educação Física não detém prestígio elevado com seus pares da Educação e com a comunidade na qual a escola está inserida, pois, de um modo geral, não consegue contemplar às expectativas de aprendizagem de ampla parcela da sociedade, porque a possibilidade de visualizar uma ação transformadora é nebulosa. Isto, entretanto, tem repercussão na atuação dos professores de Educação Física que desempenham a sua prática pedagógica na escola.

Estes, por sua vez, frequentemente considerados seres incompletos que necessitam ser completados, atualizados ou reciclados para que se tornem profissionais competentes e capazes de oferecer um serviço de qualidade à população. Raramente os vemos como um sujeito que detém um saber e produz conhecimento em sua ação cotidiana e na disputa, como outros coletivos do centro escolar, por espaços de autonomia relativa (Molina Neto, 1997, p. 35).

A partir da análise de Tardif e Raymond (2000), consideramos que a aprendizagem dos saberes docentes, visando desenvolver o professor de Educação Física que participa efetivamente das reuniões políticas da escola e que não fica focado apenas na especificidade da disciplina, mas que procura atuar na elaboração da proposta pedagógica da escola, têm

relação direta com o tempo de atuação na escola. Essa aprendizagem se constitui, portanto, por meio das relações sociais com seus pares. As reuniões coletivas pedagógicas realizadas nas escolas se constituem em um rico espaço de discussões, pois agrega-se um grupo de educadores com diversificada formação acadêmica que possibilita engendrar uma explanação de pluralidade de ideias e concepções. Logo, esse espaço pedagógico pautado pela pluralidade de saberes docentes pode contribuir de forma significativa para o avanço do conhecimento necessário para a atuação do professor de Educação Física na escola.

A Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), realizada na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, é um espaço que utilizamos como instrumento de observação em nossa pesquisa. Entendemos a JEIF como um espaço possível de contribuição para o avanço da formação do professor de Educação Física na escola, levando-se em consideração que o paradigma de formação inicial em Educação Física no Brasil carrega, ainda, o legado do ensino técnico desprovido de crítica e reflexão. É uma formação inicial, segundo Molina Neto (1997), que segue a linha dual do sistema escolar, pois dá a prerrogativa aos alunos que já detêm certas habilidades para a reprodução do conteúdo desportivo e não contribui com os alunos que têm dificuldade para concluir a graduação. Uma formação que não fomenta o processo de discussão e a criação de temas pertinentes à Educação e que impede a possibilidade de aprendizagem de conteúdo na direção da superação do senso comum, para ascender à visão de mundo coerente e ao conhecimento erudito, não pode ser incentivada. “Em concreto, a formação inicial põe em marcha uma perspectiva tecnicista, mesmo que o *currículum* tenha pretensão de formar um docente generalista com conhecimento de humanidades” (Molina Neto, 1997, p. 38).

Sendo assim, os apontamentos de Tardif e Raymond (2000) são elucidativos para a compreensão da atuação do professor de Educação Física nas escolas da Rede Municipal Ensino de São Paulo. Uma forma de verificar se, ao longo do tempo e das relações sociais na escola, o professor de Educação Física consegue assimilar os saberes docentes necessários para atuação de forma que contribua com a aprendizagem dos alunos no âmbito escolar. Conforme Tardif e Raymond (2000), a situação do trabalho exige dos professores a apropriação de saberes constituídos por conhecimentos e atitudes específicos que só podem ser desenvolvidos por meio de vivência no contexto da escola. É uma forma de adquirir e dominar uma racionalidade técnica possível do saber na Educação.

Coadunando a análise de Sacristán (1999), trata-se de uma racionalidade técnica previsível e necessária à prática pedagógica, que consiste em resolver obstáculos por meio de instrumentos baseados em teorias científicas que provêm de outros âmbitos sociais. Essas

situações, conforme Tardif e Raymond (2000), exigem uma compreensão de uma simetria invertida no que concerne aos saberes docentes. Entender, entretanto, que os profissionais da Educação desenvolvam, gradativamente, saberes oriundos do próprio processo de trabalho e que são fundamentados por meio da prática educativa.

A preparação do professor tem duas peculiaridades muito especiais: ele aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém, numa situação invertida. Isso implica que deve haver coerência entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional. Além disso, com exceção possível da educação infantil, ele certamente já viveu como aluno a etapa de escolaridade na qual irá atuar como professor. O conceito de simetria invertida ajuda a descrever um aspecto da profissão e da prática de professor, que se refere ao fato de que a experiência como aluno, não apenas nos cursos de formação docente, mas ao longo de toda a sua trajetória escolar, é constituída do papel que exercerá futuramente como docente (Brasil, 2001, p. 30).

O conceito de simetria invertida, expresso no Parecer CNE/CP 09/2001, é pertinente para elucidar o processo de formação do professor de Educação Física e, sobretudo, compreender a real necessidade do futuro docente vivenciar como aluno, durante a sua escolarização, atitudes, valores e paradigmas didáticos inseridos numa organização escolar pautada numa pluralidade de ideias, de modo que sejam consolidados nas suas práticas pedagógicas. Nesta direção, os cursos de formação superior em Educação Física devem estabelecer uma relação cruzada entre a sua especificidade e a sua formação política para atuar no contexto social e na elaboração de propostas pedagógicas.

Apoiado na análise de Sacristán (1999) e Tardif e Raymond (2000), podemos considerar que os saberes docentes adquiridos no processo de formação inicial do professor de Educação Física deve, portanto, propiciar aos futuros docentes condições de se apropriar do conhecimento das condições sociais a que estão submetidos na sua atuação da prática pedagógica. Contudo, o professor necessita ir além, deve superar o entendimento de função restrita do professor focado apenas na concepção de regência de suas aulas no interior da sala de aula. Antes de tudo, é buscar certa autonomia pedagógica, entendendo as implicações institucionais que sustentam esta prática num amplo processo de reflexão. Parece, portanto, que estamos dizendo o óbvio, mas na sociedade contemporânea, o óbvio parece estar muito nebuloso.

Cabe aqui explicar que, de acordo com Tardif e Raymond (2000), a dimensão crítica desempenha um papel relevante na busca pela autonomia profissional. É com ela que o professor, ao se apropriar de uma visão de mundo coerente e homogênea, não se sente mais observado e julgado, mas torna-se aquele que utiliza da perspicácia, aponta os problemas que ocorrem no âmbito da Educação e faz propostas que permitam o acesso ao conhecimento

vasto. Uma possibilidade viável para o avanço na direção de uma prática pedagógica transformadora.

Nesta perspectiva, destaca-se a importância do projeto pedagógico do curso de formação na criação do ambiente indispensável para que o futuro professor aprenda as práticas de construção coletiva da proposta pedagógica da escola onde virá a atuar. A consideração da simetria invertida entre situação de formação e de exercício não implica em tornar as situações de aprendizagem dos cursos de formação docente mecanicamente análogas às situações de aprendizagem típicas da criança e do jovem na educação média. Não se trata de infantilizar a educação do professor, mas de torná-la uma experiência análoga à experiência de aprendizagem que ele deve facilitar a seus futuros alunos (Brasil, 2001, p. 30).

Isto posto, é pertinente a articulação do conceito de simetria invertida com a análise de Tardif e Raymond (2000), pois elucida que diversos saberes provêm de lugares sociais anteriores à sua carreira profissional docente. Alguns saberes são constituídos no âmbito familiar do professor, no ambiente social da escola, da sua cultura pessoal e, também, na sua graduação acadêmica, desenvolvidos por meio da relação estabelecida com a dimensão temporal. Logo, os professores são profissionais que já estavam inseridos em seu local de trabalho, num longo período, antes mesmo de iniciarem a sua profissão no âmbito da Educação.

Esses apontamentos expressos por Tardif e Raymond (2000) contribuem, de forma significativa em nosso estudo, no que tange à atuação do professor de Educação Física no âmbito da escola pública. Pautado no conceito de simetria invertida, e entendendo que o professor aprendeu diversos saberes da sua profissão, justamente no período em que era aluno, é pertinente resgatar o ensino de Educação Física nos momentos em que os professores estavam inseridos na condição de alunos e frequentavam a escola. A concepção de Educação Física tem uma ligação muito próxima com o esporte, uma forma elaborada e até mesmo altamente formalizada de abordagem do vínculo entre Educação Física e desenvolvimento do esporte de competição profissional. É o que prevaleceu como modelo utilizado nas escolas, sobretudo nas últimas décadas do século XX. Ressalta-se que esse legado ainda está presente na sociedade contemporânea.

Diga-se de passagem, na história da educação física, dada a relação que se estabeleceu entre a educação física e o esporte, também a identidade da educação física foi e é “confundida” com o esporte. Assim, o professor de educação física foi entendido como treinador; os professores de educação física foram levados a construir sua identidade profissional enquanto treinadores, no sentido de um papel específico presente na instituição esportiva, e menos como professores ou educadores (Bracht, Pires, Garcia e Sofiste, 2002, p. 14).

A inserção do ensino técnico e das práticas hegemônicas esportivas nas aulas de Educação Física na escola é naturalizada no contexto da escola e diz respeito à compreensão do conceito de prática pedagógica de Sacristán (1999). Portanto, é uma prática adquirida no

âmbito social e que foi cristalizada por meio de relações sociais institucionalizadas. Logo, as vivências realizadas durante as aulas de Educação Física foram construídas e consolidadas sob a perspectiva do professor como técnico de modalidades esportivas distantes da ação de professor. É uma prática desagregadora e que não estabelece relação com a proposta pedagógica da escola.

Com efeito, durante o período do ensino fundamental e médio e, posteriormente, ao adentrar no curso superior de Educação Física, o aluno adquire normas, valores e crenças que permanecem no mesmo estado da prática pedagógica da Educação Física. No entanto, de acordo com Tardif e Raymond (2000), são saberes constituídos no recém-formado na disciplina de Educação Física e que estabelecem relação direta com a dimensão temporal na Educação. Ainda, não obstante, essas práticas são reproduzidas pelos novos professores de forma automática, pois foram assimilados de forma inconsciente, por meio das relações sociais institucionalizadas.

Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Ora, o que se sabe hoje é que esse legado da socialização escolar permanece forte e estável através do tempo. Na América do norte, percebe-se que a maioria dos dispositivos de formação inicial dos professores não consegue mudá-los nem abalá-los. Os alunos passam através da formação inicial para o magistério sem modificar substancialmente suas crenças anteriores sobre o ensino. E, tão logo começam a trabalhar como professores, sobretudo no contexto de urgência e de adaptação intensa que vivem quando começam a ensinar, são essas mesmas crenças e maneiras de fazer que reativam para solucionar seus problemas profissionais (Tardif e Raymond, 2000, p. 217).

A prática pedagógica, de acordo com a análise de Tardif e Raymond (2000), reproduz os saberes adquiridos no período escolar. Os autores apontam que é possível detectar em maior escala a continuidade do conhecimento adquirido desde o período escolar, permeando o período de formação inicial e se estendendo quando adentra à profissão de professor. Em contrapartida, há menor incidência da ruptura do conhecimento assimilado no que concerne às experiências anteriores à profissão do professor, principalmente as disposições que representam a socialização no ambiente de vida familiar. Esse aspecto também é válido na socialização vivenciada na escola no período em que foi aluno. Logo, as experiências adquiridas pelo professor no exercício de sua profissão, não são baseadas exclusivamente no seu âmbito de trabalho, na regência de sua aula, mas, sobretudo, de concepções do ensino e do legado da aprendizagem que se traduz na sua história escolar.

Os saberes docentes apropriados e que servem de base para as ações do professor de Educação Física estão atrelados às funções da escola no processo educacional. É muito comum nas escolas do ensino básico a utilização do termo tecnicista empregada nas aulas de

Educação Física. Ressalta-se que o ensino técnico permeou todo o contexto da Educação, pois esta era pautada pela Pedagogia de ensino técnico. Logo, a Educação Física como uma disciplina da grade curricular da escola também se fundamentou pelo ensino pragmático, que buscou objetivos e resultados por meio da eficiência. Apple (2006) destaca o conceito de *currículo oculto* para lidar com a relação entre o currículo e a reprodução cultural e econômica.

Antes de prosseguir, contudo, é importante observar que para a escola continuar a desempenhar de maneira relativamente sutil seus complexos papéis históricos na maximização da produção do conhecimento técnico e na socialização dos alunos dentro da estrutura normativa exigida por nossa sociedade, terá de fazer algo relacionado a ambos os papéis e que ajuda a sustentá-los. Terá de tornar legítima uma perspectiva basicamente técnica, uma tensão da consciência que responde ao mundo social e intelectual de maneira acrítica. Em outras palavras, a escola precisa fazer tudo isso parecer natural. Uma sociedade baseada no capital cultural técnico e na acumulação individual de capital econômico precisa parecer ser o único mundo possível. Parte do papel da escola, assim, é contribuir para a distribuição do que os teóricos críticos da escola de Frankfurt poderiam chamar de padrões objetivo-racionais de racionalidade e ação (Apple, 2006, p. 126).

Entendendo que a prática pedagógica é aberta e, portanto, recebe influências diversas no âmbito social, a manutenção e o controle do poder são trabalhados, conforme Apple (2006), por meio de normas dominantes que são introduzidas no currículo da Educação de forma oculta, mais precisamente no conhecimento escolar hegemônico. São valores ideológicos que estão inseridos na prática pedagógica e são interiorizados muitas vezes de forma inconsciente e reproduzidos no âmbito escolar. Esse processo ocorre com o objetivo de manutenção da sociedade estratificada e que é naturalizado ao longo do tempo. Apple (2006) destaca ainda que, por ser oculto, e agir de forma silenciosa, os professores de um modo geral não percebem a reprodução da ideologia dominante no momento de regência de suas aulas. Ações pautadas pela padronização de ideias e que não abrem perspectivas para discussão de um contraponto de conceitos acerca de temas pertinentes à Educação.

Apoiado na análise Apple (2006), entendemos que se trata, portanto, de uma realização consciente, por parte da classe dominante, de estabelecer um consenso e não aceitar a divergência de ideias como algo positivo e que pode contribuir para o avanço do conhecimento. Dentro dessa análise de Apple (2006), o processo de elaboração de atividades curriculares é norteado por um segmento das políticas educacionais, por ações que direcionam os conteúdos do currículo, os quais são, muitas vezes, negligenciados ou excluídos do processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, o conteúdo específico da disciplina curricular apresenta o legado da ideologia dominante, sendo naturalizado como verdade absoluta. São ações realizadas e pautadas em valores que atendem aos interesses dominantes e que foram

inculcados de forma tácita. Sendo assim, os professores, durante suas aulas, utilizam uma retórica, na qual transmitem, sem perceber, aos seus alunos, valores que são legitimados e atendem aos interesses que servem à manutenção do poder. Uma forma de sustentação do senso comum, pois a naturalidade da aceitação da ideologia não permite o contraponto de ideias.

Da mesma forma que muitos educadores e pesquisadores da área do currículo com frequência já não têm uma noção séria de seu enraizamento histórico nos interesses passados da manutenção do consenso por meio de uma seleção do conhecimento que se baseava em uma visão de sociedade estratificada pela classe e pela “capacidade”, também a tradição seletiva opera hoje, negando a importância tanto do conflito quanto das diferenças ideológicas (Apple, 2006, p. 125).

Nas aulas de Educação Física da escola foi naturalizada, de acordo com Apple (2006), uma prática pedagógica do consenso que não viabiliza estabelecer relação com o projeto pedagógico da escola. O ensino das modalidades esportivas é realizado por meio de técnicas impostas, e não são contextualizados os objetivos de ensino, caracterizando-se por uma forma de ensinar desprovida de crítica. Durante as aulas de Educação Física, geralmente, não é admitido pelos alunos desenvolver atividades com foco na reflexão e atividades da cultura corporal articuladas com a leitura e escrita com vista à compreensão da cultura elaborada ou outro conteúdo que diz respeito à especificidade da Educação Física. No entanto, pautado apenas na prática pedagógica do ensino técnico e aptidão física, não há estímulo para o desenvolvimento de atividades elaboradas pelo plano coletivo na Educação que visa o processo de crítica e reflexão.

Neste processo, “as crianças aprendem como lidar e como se relacionar com a estrutura de autoridade da coletividade a qual pertencem pelos padrões de interação a que são expostas nas escolas” (Apple, 2006, p. 128). Sendo assim, foi naturalizado, entre os alunos, dar a prerrogativa aos mais habilidosos nas práticas esportivas durante as aulas de Educação Física. Dessa forma, os alunos reagem sem questionamentos ao processo de seleção na qual ficam aliados das vivências esportivas quando não se consegue desenvolver habilidade técnica previamente estabelecida. Trata-se, portanto, de um paradigma de ensino que favorece os alunos que detêm maior repertório de habilidade técnica e não os alunos reais que encontramos no âmbito da Educação.

Apoiado na análise de Apple (2006), consideramos que o avanço na prática pedagógica do professor de Educação Física se dá por meio do tratamento do conflito nas comunidades científicas. O conhecimento elaborado que é desenvolvido nas salas de aula do ensino fundamental estimula apenas à aprendizagem sob a perspectiva do mundo irreal, que se caracteriza de forma conservadora e resistente em relação à natureza do conflito.

De acordo com Apple (2006), a possibilidade de se estabelecer o dissenso por meio de argumentação e contra-argumentação é que fomentou mudanças significativas na área de Educação Física no Brasil. Conforme Caparroz (1996), o movimento renovador engendrou novas proposições e possibilitou uma nova perspectiva para a prática pedagógica em Educação Física. Diversos pesquisadores da área de Educação Física, a partir do início da década de 1980, realizaram estudos com o objetivo de superar as produções com predominância dos aspectos biológicos e da aptidão física e apontaram para a necessidade de buscar uma prática pedagógica em Educação Física integrada ao projeto pedagógico da escola.

De acordo com o estudo de Caparroz (1996), o conflito de proposições realizadas no meio acadêmico contribuiu para se superar o conceito de Educação Física como uma prática social única, de forma generalizada, desenvolvida sob um modelo para atuação em diversos âmbitos, seja em clube, academia, escola de esporte, nas forças armadas ou na escola. Ressalta-se que o modelo de Educação Física generalizada não considera a escola como um local pedagógico e que as suas perspectivas necessitam de objetivos diferenciados de aprendizagem dos alunos em relação a outros âmbitos da sociedade. Todavia, por meio do movimento renovador, buscou-se o avanço da Educação Física como uma disciplina inserida de fato na grade curricular e na proposta pedagógica da unidade escolar.

A análise de Apple (2006), que discorre sobre a necessidade do conflito na comunidade científica, é elucidativa para a compreensão do avanço do conhecimento da Educação Física no âmbito da Educação. As produções científicas realizadas nas décadas de 1980 e 1990 contribuíram sobremaneira para a consolidação da Educação Física integrada ao projeto pedagógico das escolas do ensino fundamental e médio. A fundamentação legal foi ratificada por meio da LDB nº 9.394/96, que aponta para a disciplina de Educação Física como uma disciplina que deve estar integrada ao projeto pedagógico da escola. Logo, o intenso debate acadêmico acerca da Educação Física na escola foi significativo para as transformações na construção da LDB vigente.

Conforme Apple (2006), a divergência de opinião na Educação se depara com um grande entrave, pois o consenso na escola age para construir uma imagem negativa do dissenso com vistas a garantir a manutenção da sociedade de forma estratificada. Sobretudo, na ordem social estabelecida, cuja Educação pauta-se pelo modelo funcional. Esses aspectos impedem o avanço do desenvolvimento da prática pedagógica trabalhada no plano coletivo da escola, por meio da *práxis*, e fomenta o ensino fragmentado entre as disciplinas. No caso específico da Educação Física, além de ter que superar a conotação de disciplina

desvalorizada, necessita, também, superar o entrave de maior amplitude no âmbito da Educação, o ensino das disciplinas, realizado de forma estanque, sem articulação dos seus conhecimentos.

A perspectiva encontrada nas escolas inclina-se bastante ao modo como todos os elementos de uma sociedade – do uso didático da figura do carteiro e do bombeiro na primeira série até a presença de instituições parciais nos cursos de civismo do ensino médio – estão todos conectados em uma relação funcional, cada um contribuindo para a manutenção contínua da sociedade. O conflito interno e o dissenso na sociedade são vistos como inerentemente antitéticos ao funcionamento tranqüilo da ordem social. O *consenso* é mais uma vez uma característica pronunciada. Essa orientação é também evidente na ênfase implícita que se dá aos alunos (e ao “homem” em geral) como pessoas que transmitem e recebem valores, e não como pessoas que criam valores ao longo da maior parte de sua experiência escolar (Apple, 2006, p. 136).

Por meio da cultura do consenso instalado na sociedade, apontado por Apple (2006), podemos visualizar um tipo de entrave que impossibilita a transformação da prática pedagógica em Educação Física. Dessa forma, considera-se normal que as aulas de Educação Física consigam desenvolver apenas habilidades técnicas esportivas e atividades para a melhoria da aptidão física, em uma perspectiva técnica e de maneira acrítica. Portanto, os conteúdos desenvolvidos nas aulas de Educação Física nas escolas não contemplam as necessidades de aprendizagem dos alunos na escola no final do ensino básico, pois, de um modo geral, não é possível se apropriar minimamente de um conteúdo que possibilite a superação do senso comum e transitar para o acesso ao conhecimento vasto.

Capítulo 2 – Procedimentos de pesquisa

2.1 Sujeitos da pesquisa

A pesquisa coletou todos os dados, junto aos sujeitos, a partir de observações, entrevistas e questionário. Os dados das observações e entrevistas foram transcritos, para posterior análise e interpretação. Nosso estudo foi feito com quatro sujeitos que são professores de Educação Física atuantes em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. São professores efetivos por meio de concurso público. O critério de tomada de escolha das escolas para realizar a investigação foi por meio da existência do maior número de professores de Educação Física que optaram pela Jornada Especial Integral de Formação (JEIF).

Diante do exposto, foram feitas sondagens nas escolas para obter informações do número de professores de Educação Física que participam da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) – 25 horas-aula e 15 horas adicionais semanais (11 horas-aula na escola e 4 horas-aula em local de opção do professor) –, num total de 240 horas-aula mensais. Ressalta-se, entretanto, que a participação do docente na JEIF não é obrigatória e está condicionada à inscrição no momento de se optar pela jornada de trabalho. Portanto, a participação docente na JEIF é facultativa. Depende, no entanto, da disponibilidade de aulas em cada disciplina, pois a Secretaria Municipal de Educação exige que seja atribuída uma carga de no mínimo 24 horas-aula para efetuar a inscrição do professor na JEIF.

A outra opção de jornada oferecida aos professores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo é a Jornada Básica Docente (JBD) – 25 horas-aula e cinco horas atividades semanais (três na escola e duas horas-aula em local de opção do professor) –, num total de 240 horas-aula mensais. Ressalta-se que, nesta jornada, o professor não participa da jornada coletiva da JEIF. Logo, fica distante e alheio às discussões pedagógicas, inviabilizando, de certa forma, a atuação do professor no espaço destinado às decisões políticas que acontecem no âmbito da escola.

A aproximação com as instituições de ensino ocorreu por meio de visitas às unidades, durante as quais estabelecemos um diálogo com os diretores e coordenadores pedagógicos para tomarem conhecimento das nossas intenções, no que concerne à nossa pesquisa.

Elucidamos que a nossa pesquisa é de cunho científico e preza pelo anonimato dos sujeitos da pesquisa e também da instituição de ensino. Numa outra visita, houve uma conversa informal com os professores de Educação Física no horário da JEIF.

Na primeira escola municipal que visitamos e que pertence à Diretoria Regional de Ensino de Itaquera, a coordenadora pedagógica demonstrou uma resistência após tomar conhecimento do nosso objetivo de pesquisa, porém ponderou suas afirmações quando entramos em contato com os professores que participavam da reunião coletiva. Ressalta-se que os docentes não demonstraram objeção com a presença do pesquisador. Na segunda escola, pertencente à Diretoria Regional de São Mateus, a diretora da unidade elogiou o projeto de pesquisa e, logo, nos aproximou dos professores de Educação Física.

As escolas, na qual desenvolvemos nossos estudos, são instituições de ensino fundamental do ciclo I e II. Uma Escola Municipal é da Diretoria Regional de Ensino de Itaquera da cidade de São Paulo. Foi construída em 2002 e, atualmente, é constituída de uma estrutura física de doze salas de aula, duas salas de leitura, uma sala de informática, um laboratório, uma quadra esportiva, uma sala de estudos (horário coletivo), uma cozinha e um pátio coberto.

Esta escola funciona no período da manhã, das 7h às 12h, com ensino fundamental ciclos I e II; período da tarde, das 13h30 às 18h30, com ensino fundamental ciclos I e II; período noturno, das 19h às 23h, com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) do quinto ao oitavo ano. Esta unidade escolar conta com três professores de Educação Física, dos quais dois titulares de cargo estavam inscritos e participavam da JEIF. O outro professor de Educação Física é contratado em caráter temporário e, conforme a Legislação Municipal de Educação, não tem direito à participação da JEIF.

A outra Escola Municipal pertence à Diretoria Regional de Ensino de São Mateus, bairro da zona leste da cidade de São Paulo. Foi inaugurada em 1992, construída no plano térreo com uma estrutura de lata, inicialmente para abrigar alunos da Educação Infantil. Atualmente é constituída de uma estrutura física de quatorze salas de aula, uma sala de leitura, uma sala de informática, um laboratório, uma quadra esportiva, uma sala de estudos (horário coletivo), uma cozinha e um pátio coberto. Funciona no período da manhã, das 7h às 12h, com o ensino fundamental ciclo I; período vespertino das 13h30 às 18h30, com o ensino fundamental ciclo II; período noturno, das 19h às 23h, com Educação de Jovens e Adultos (EJA) do primeiro ao oitavo ano. Esta escola conta com quatro professores de Educação Física, dos quais três

são titulares de cargo e estavam inscritos na JEIF. No entanto, um professor estava afastado por licença médica e não participou da JEIF no período em que fizemos a investigação. Um outro professor de Educação Física que trabalha nesta escola é contratado e não tem direito de participação na JEIF.

2.2 A Jornada Especial Integral de Formação (JEIF)

A Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) é uma jornada oferecida pela Rede Municipal de Ensino de São Paulo aos seus professores efetivos. A opção pela JEIF é realizada no momento da inscrição para a jornada do ano seguinte e ratificada na atribuição de aula. A jornada é composta de vinte e cinco horas-aula em regência e dispondo de oito horas-aula para trabalho coletivo, momento para estudo e formação com o grupo de docentes da escola com duração de uma hora e trinta minutos por dia, distribuídos ao longo da semana, além de três horas-atividade para o desenvolvimento de trabalhos individuais.

A JEIF é amparada pela Lei Municipal nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007, que reorganizou os quadros dos Profissionais da Educação do Município de São Paulo. Logo, a Portaria nº 4.618, de 17 de novembro de 2008, dispôs sobre a organização das Unidades de Educação da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. E, em seu artigo 4º, discorre sobre as ações engendradas na JEIF, que, portanto, devem contribuir para o processo de elaboração do projeto pedagógico das unidades escolares, porém atrelado ao projeto administrativo pedagógico desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo:

Art. 4º - As horas adicionais da Jornada Especial Integral de Formação – JEIF e horas atividades da Jornada Básica do Docente – JBD devem ser cumpridas de acordo com o disposto nos artigos 16 e 17 da Lei 14.660/07 e destinadas a ações que favoreçam o processo de construção e implementação do Projeto Pedagógico, em especial àquelas compreendidas nos Programas “Ler e Escrever – prioridade na Escola Municipal”, “A Rede em rede: a formação continuada na educação infantil”, “São Paulo é uma Escola” e nas “Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial”, inclusive por meio dos grupos de Formação Continuada (São Paulo, 2008, p. 15).

A JEIF tem como incumbência desenvolver e avaliar os Projetos Especiais de Ação (PEA) da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, projeto intitulado pela Secretaria Municipal da Educação (SME) como *Ler e Escrever*. Logo, é estabelecido que o projeto

pedagógico da unidade escolar deve estar em consonância com o desenvolvimento da competência leitora e escritora, projeto da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Dessa forma, o corpo docente, ao atribuir aula e se manifestar com opção pela JEIF, deverá, em suas unidades educacionais, participar das atividades propostas por meio das reuniões coletivas pedagógicas, inserido em um dos grupos de formação continuada dentro das propostas de trabalho no horário específico destinado às atividades coletivas. Assim, a elaboração e a execução do projeto pedagógico da escola devem estar articuladas com o *Programa Ler e Escrever* estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo considerado como prioridade na escola municipal, conforme abaixo descrito:

§ 1º - As necessidades e prioridades estabelecidas pela comunidade educativa, expressas no Projeto pedagógico, configurar-se-ão Projetos Especiais de Ação – PEAS, que definirão as ações a serem desencadeadas, as responsabilidades na sua execução e avaliação. § 2º - Nas Escolas Municipais de ensino fundamental, para as turmas que não estiverem vinculadas ao Programa “Ler e Escrever – prioridade na Escola Municipal”, a Unidade Escolar deverá elaborar Projetos Especiais de Ação – PEAS específicos, voltados para a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como acompanhar e avaliar seus resultados, frente às expectativas de aprendizagem estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação (São Paulo, 2008, p. 16).

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP) estabelece a necessidade da utilização dos resultados obtidos em avaliações externas pelos alunos matriculados na sua Rede de Ensino. A “Prova São Paulo”, criada pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e a “Prova Brasil” criada pelo Governo Federal, são avaliações externas utilizadas como parâmetros para definição das estratégias e ações pedagógicas no intuito do aprimoramento da qualidade de ensino. Cabe aqui ressaltar que o termo qualidade de ensino utilizado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo está pautado no *Programa Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal*. Este programa consiste em desenvolver a capacidade da leitura e da escrita dos alunos do primeiro ao último ano do Ensino Fundamental II.

Conforme exposto, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo utiliza, como principal ferramenta, a avaliação externa para mensurar a capacidade de leitura e escrita dos alunos matriculados em sua rede. Nesse sentido, o próprio nome do *Programa Ler e Escrever* enfatiza, em suas unidades escolares, que a prioridade no currículo deve ser a aquisição de habilidade na leitura e na escrita de textos em todas as disciplinas da grade curricular. Todavia, o Governo Municipal de São Paulo criou esse projeto após baixos índices de rendimento de seus alunos matriculados na Rede Municipal, pois se verificou uma grande porcentagem de alunos com dificuldades para o domínio da linguagem escrita.

Em 2005, quando a atual gestão assumiu a SMESP, no ciclo I do ensino Fundamental, em média, 30% dos alunos com três ou quatro anos de escolaridade não dominavam o sistema de escrita alfabético. A situação dos alunos do Ciclo II não era diferente: encontravam-se em níveis rudimentares de leitura e escrita (analfabetos funcionais), pois muitos deles avançavam nos anos do ciclo mantendo essa dificuldade (São Paulo, 2008, p. 51).

Dessa forma, a Secretaria Municipal de Ensino de São Paulo (SMESP) investiu na escola, sendo considerada como um espaço privilegiado de formação, principalmente, no espaço coletivo da JEIF, dando ênfase ao desenvolvimento da competência leitora e escritora na escola municipal, em todas as áreas de conhecimento dos ciclos I e II do Ensino Fundamental. Em função disso, a SMESP disponibilizou caderno de orientação didática, denominado *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no Ciclo I e II do Ensino Fundamental* para todas as disciplinas. Sendo assim, os docentes da SMESP que fizeram opção pela JEIF, que prevê 40 horas de trabalho semanais, das quais 15 horas são dedicadas ao aperfeiçoamento docente, discutem e desenvolvem atividades atreladas ao *Projeto Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal*.

Na JEIF, os professores recebem formação de proposta curricular para todas as disciplinas no ensino fundamental nos ciclos I e II. Trata-se, portanto, de orientação e formação de professores da rede para trabalhar com o conteúdo do currículo a ser desenvolvido no processo de aprendizagem dos alunos. A Diretoria de Orientação Técnica (DOT) contratou especialistas na área de currículo para elaborar as atividades curriculares. E, por meio da reunião coletiva da JEIF, os coordenadores pedagógicos de cada unidade escolar exercem um papel de formadores de professores, transmitindo um currículo que já vem elaborado, pronto e acabado. Cabe destacar o processo utilizado pela SMESP, caracterizado pela dicotomia do trabalho intelectual/trabalho manual por meio da separação da experiência intelectual da manual, dessa forma, legitimando o professor da Rede Municipal como um mero executor de atividades. Neste sentido, buscamos a análise de Sacristán e Pérez Gómez (2000) para elucidar que os âmbitos externos determinam e modelam o currículo:

Existe um contexto exterior ao meio pedagógico muito determinante do que se ensina nas aulas e de como se ensina. São muitas as fontes que co-determinam esse contexto: pressões econômicas e políticas, sistema de valores que preponderam, culturas dominantes sobre subculturas marginalizadas, regulamentações administrativas da prática escolar e do sistema educativo, influência da família na determinação da experiência de aprendizagem ou das opções curriculares e das ajudas aos filhos, sistemas de produção de meios didáticos de que servem professores e alunos, pressões e influências dos meios acadêmicos e culturais que incidem na hierarquização de saberes escolares e na determinação do que se considera conhecimento legítimo (Sacristán e Pérez Gómez, 2000, p. 131).

Na JEIF, também, podem ser realizadas outras diversas atividades pedagógicas, que não seja a separação da experiência intelectual da experiência manual. Sobretudo, desenvolver

leituras, discussão de textos e elaboração da proposta pedagógica da escola permeada por uma dose de autonomia necessária ao corpo docente, desde que pertinentes às necessidades de aprendizagem dos alunos. Cabe ressaltar que o coordenador pedagógico da unidade escolar tem a incumbência de organizar, mediar e articular as atividades que concebem o período coletivo da JEIF, articulando as disciplinas da grade curricular da escola no intuito de elaborar a proposta pedagógica, conforme a necessidade específica de aprendizagem de cada unidade escolar e não apenas exercer a função de um simples reprodutor de atividades previamente elaboradas pelo órgão central da Educação Municipal.

Percebe-se, então, que a Rede Municipal de Ensino de São Paulo tem a JEIF como um espaço privilegiado de formação continuada docente investindo de forma consistente nas horas de trabalho coletivo, procurando, assim, criar condições para a implementação do currículo na escola e, também, para o desenvolvimento dos projetos pedagógicos das suas unidades. A SMESP estabelece que, nas atividades desenvolvidas durante as horas de trabalho coletivo da JEIF, devem ser trabalhadas e discutidas as expectativas curriculares desenvolvidas pela Divisão de Orientação Técnica (DOT), por meio de ações de formação docente e a elaboração e consolidação do projeto pedagógico da escola atrelado ao *Projeto Ler e Escrever*. Sendo assim, A JEIF é um instrumento de formação continuada, profícua para a SMESP realizar a inserção do seu paradigma ideológico em suas escolas, e um meio eficaz de formar seus docentes, afinados com seus direcionamentos, no que tange ao currículo.

A SMESP, portanto, exerce controle nas atividades coletivas da JEIF por meio de políticas externas nos diversos âmbitos das práticas sociais, direcionando os objetivos do currículo ensinado nas escolas da Rede Municipal. Ressalta-se que, ao determinar um projeto único para todas as escolas da Rede Municipal, priorizando e determinando o conteúdo do currículo, a SMESP, conforme Sacristán e Pérez Gómez (2000), reduz a prática pedagógica de seus docentes a simples consumidores e executores de conteúdos previamente elaborados por especialistas em currículo, contratados com a finalidade técnica na hierarquia da Educação. É, portanto, o desenvolvimento de um currículo manifesto e distante do currículo real.

O contexto social, econômico, político e cultural que o currículo representa, ou deixa de fazê-lo, deve ser o primeiro referencial em relação a como analisar e avaliar um currículo. Esse é o primeiro contexto prático externo para entender a realidade curricular: o exercício de práticas políticas, econômicas e sociais que determinam as decisões curriculares, não podendo se esquecer que o currículo proposto para o ensino é o fruto das opções tomadas dentro dessa prática. Esquecer isto na formação de professores implicaria reduzi-los a consumidores passivos de algo dado, cujos valores não se discutem. Este é o grande debate curricular acima de qualquer outro problema: como já dissemos, trata-se da análise da cultura da escola (Sacristán e Pérez Gómez, 2000, p. 129).

Por outro lado, a JEIF também pode se constituir num espaço rico e vantajoso para a organização escolar e, principalmente, para a constituição de um coletivo docente com vistas ao avanço na elaboração de sua proposta pedagógica conforme as necessidades específicas de cada unidade escolar, inserida em uma comunidade específica, além de propiciar condições para a busca de certa autonomia da escola, ao implantar uma gestão democrática. Pode ser, também, uma forma de resistir às pressões externas exercidas pelos órgãos centrais de Educação Municipal, desde que o coletivo esteja realmente engajado numa proposta pedagógica de acordo com as necessidades de aprendizagem da comunidade na qual a escola está inserida. Todavia, cabe destacar que, para resistir à imposição de projeto moldado pela SMESP, o corpo administrativo, por meio do diretor da escola, assistente de direção, coordenação pedagógica e corpo docente, necessitam construir e documentar um projeto pedagógico conciso e, assim, se desvencilhar das pressões externas das políticas administrativas da Secretaria Municipal de Educação.

A SMESP engessa e molda o currículo, ao estabelecer que o projeto pedagógico das suas unidades escolares deve ter como prioridade o desenvolvimento da capacidade de leitura e escrita em todas as escolas da Rede Municipal de Ensino, aplicado de forma generalizada. Sobretudo, limita a possibilidade de cada unidade escolar desenvolver seu projeto pedagógico de acordo com suas necessidades de aprendizagem, realizado com certa autonomia, levando-se em consideração que cada comunidade da cidade de São Paulo está imersa numa pluralidade de necessidades no que tange ao acesso ao conhecimento.

A cultura não é um objeto terminado que se transmite mecanicamente de uns para os outros, mas uma atividade mediatizada que se reproduz construindo e se reconstruindo por meio de sua aprendizagem e das condições em que esta se realiza. Essa aprendizagem é peculiar nas instituições e nos ambientes escolares. Por isso, para entender currículo real é preciso esclarecer os *âmbitos práticos* em que é elaborado e desenvolvido, pois, do contrário, estaríamos falando de um objeto reificado à margem da realidade (Sacristán e Pérez Gómez, 2000, p. 129).

Cabe aqui elucidar que a JEIF é um espaço de formação docente destinado à discussão de propostas pedagógicas direcionadas ao seu currículo. Logo, trata-se de um espaço político e ético que aborda questões pedagógicas inerentes às unidades escolares, trabalhadas em horas coletivas e individuais nas escolas municipais. Conforme Sacristán e Pérez Gómez (2000), são práticas políticas e administrativas que exercem um controle sobre as atividades desenvolvidas pelo grupo coletivo de educadores e que condicionam, de forma decisiva, o que efetivamente os alunos aprendem e, sobretudo, o que os docentes trabalham do currículo. Dessa forma, a elaboração da proposta pedagógica não é desenvolvida apenas por educadores da escola na qual estão inseridos, e destinada especificamente às necessidades de cada

unidade escolar, dependendo das características culturais de cada comunidade. As políticas exteriores à escola, por meio da administração municipal, determinam a elaboração do currículo e a construção do projeto pedagógico de todas as unidades escolares.

2.3 O projeto pedagógico

Cabe aqui ressaltar e vamos elucidar a própria nomenclatura: *projeto pedagógico*. Entendemos que todo projeto pedagógico é necessariamente político. Por isso, adotamos o termo projeto pedagógico, pois todo projeto pedagógico é um processo político, distante de ser neutro, pois as políticas econômicas e sociais determinam e direcionam o conteúdo do currículo. Assim, o projeto pedagógico estabelece como será desenvolvido esse conteúdo curricular e as ações docentes articuladas com a prática pedagógica.

O projeto pedagógico é político porque a sua elaboração deve pautar-se sob a responsabilidade do plano coletivo permeado por intenções claras, de acordo com políticas educacionais, sobretudo que atendam à dimensão das leis educacionais promulgadas pela Constituição Federal. Um projeto pedagógico para a escola é elaborado no bojo das relações sociais, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96. Nesta direção, o projeto pedagógico deve ser projetado e construído com a participação de diversos atores sociais. É um processo de elaboração que envolve educadores que exercem a função de diretor de escola, assistente de direção, coordenação pedagógica, corpo docente, corpo discente, agentes escolares e funcionários da escola. Devem, também, ser inseridos, no processo de elaboração do projeto pedagógico, os pais de alunos e moradores da comunidade na qual a unidade escolar está inserida. Trata-se, portanto, de um processo político coletivo, buscando avançar na aquisição da cultura elaborada.

Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político. O projeto pedagógico da escola é, por isso mesmo, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola (Gadotti e Romão, 2001, p. 34).

O projeto pedagógico da escola só pode ser compreendido e consolidado mediante a presença da gestão democrática que almeja equidade no acesso ao conhecimento por meio da Educação. De acordo com Hora (1994), compreendemos a escola como um local frequentado por alunos permeados pela pluralidade de ideias e que as suas relações sociais se fundem na

diversidade cultural, estando presente a luta de classes, num processo de interesses contraditórios. Portanto, a escola se insere num contexto histórico dialético.

Logo, a escola não é apenas a agência que reproduz as relações sociais, mas um espaço em que a sociedade produz os elementos da sua própria contradição. É um *locus* em que as forças contraditórias, próprias do capitalismo, se defrontam. Na medida em que a educação é dialética e assume formas de regulação ou libertação, a escola é arena onde os grupos sociais lutam por legitimidade e poder. (Hora, 1994, p. 34).

A análise expressa fomenta algumas inquietudes no plano da Educação. É preciso, antes de tudo, compreender como o currículo se materializa no projeto pedagógico, fundamentado por uma intenção e por uma estratégia que direcionam os objetivos que se quer alcançar por meio da sociedade. Partindo da concepção de que a escola é um local de forças antagônicas, é pertinente refletir acerca das políticas educacionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. No que tange às escolas da Rede Municipal de São Paulo, conforme já expressei, a SMESP estabeleceu um projeto único denominado *Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal*, que deve ser trabalhado em todas as escolas municipais, em todas as séries do ensino fundamental. Esse processo limita a possibilidade de elaboração e construção do projeto pedagógico baseado em certa autonomia da escola e suprime as necessidades reais de cada uma das unidades escolares, inseridas nas diversas comunidades existentes na cidade de São Paulo. “Cada escola encontra-se num determinado tempo de sua história. O projeto que pode ser inovador para uma escola pode não ser para outra” (Gadotti e Romão, 2001, p. 37).

Levamos em consideração que os agentes da gestão escolar, pautados por princípios verdadeiramente democráticos, devem articular as ações no plano coletivo para possibilitar práticas educacionais por meio da práxis na Educação. “A escola é um espaço de livre circulação de ideologias onde a classe dominante espalha as suas concepções, ao mesmo tempo que permite a ação dos intelectuais orgânicos” (Hora, 1994, p. 34). Entretanto, baseado na análise expressa por Hora (1994), a gestão da Prefeitura Municipal de São Paulo engendra ações para a afirmação de seus interesses no que concerne ao seu plano de Educação, porém, aplica políticas educacionais, conforme analisa Sacristán (1999), pautadas, pensadas e geridas à margem dos educadores. É uma racionalidade levada ao extremo das normas técnicas e científicas da administração de empresas, sendo contraditório aos estudos das práticas pedagógicas.

Ao adotar uma política educacional e estabelecer um projeto único no plano curricular e determinar que se desenvolva um trabalho generalizado em toda a rede de ensino, por meio da inserção no projeto pedagógico da escola, a SMESP está cerceando o trabalho compartilhado do corpo docente e inviabilizando o avanço da gestão democrática nas escolas.

Como vimos, o projeto pedagógico da escola está hoje inserido num cenário marcado pela diversidade. Cada escola é resultado de um processo de desenvolvimento de suas próprias contradições. Não existem duas escolas iguais. Diante disso, desaparece aquela arrogante pretensão de saber de antemão quais serão os resultados do projeto para todas as escolas de um sistema educacional. A arrogância do dono da verdade dá lugar à criatividade e ao diálogo. A pluralidade de projetos pedagógicos faz parte da história da educação da nossa época. Por isso, não deve existir um padrão único que oriente a escolha do projeto de nossas escolas. Não se entende, portanto, uma escola sem autonomia para estabelecer o seu projeto e autonomia para executá-lo e avaliá-lo (Gadotti e Romão, 2001, p. 35).

A gestão democrática deve basear-se, conforme Gadotti e Romão (2001), no âmbito da escola, na apropriação de informações e conhecimentos, na divisão do trabalho, na constituição do trabalho coletivo, no tempo para poder amadurecer ideias. Sendo assim, há necessidade de aprender a desenvolver trabalhos coletivos e, sobretudo, aprender a discutir os temas pertinentes à Educação. Uma forma de superar a reduzida visão de que o conflito de ideias é algo eminentemente ruim. É necessário que se faça exercício para aprendizagem no que concerne à discussão e ao dissenso como um ponto essencial que contribui para o avanço do conhecimento da prática pedagógica. Logo, viabilizar um projeto pedagógico demanda atitude e método inserido numa gestão democrática. Para tanto, torna-se necessário o efetivo exercício da democracia para não ficarmos presos na armadilha de uma retórica pseudodemocrática em Educação.

2.4 Os instrumentos de coleta de dados

1) Aplicamos um questionário construído a partir de questões semiestruturadas, para conhecer e elucidar a participação ou não do professor de Educação Física na elaboração da proposta pedagógica da unidade escolar e, também, sua contribuição na construção do projeto pedagógico da escola.

Estabelecemos um roteiro propriamente dito, que contou com 15 questões, sendo que, até a quinta questão, buscamos uma caracterização dos sujeitos, procurando determinar idade, sexo, tempo que atua na Educação, situação funcional, graduação, instituição pública ou privada e ano de conclusão. A partir da sexta questão, procuramos identificar os conceitos que podem ter relação com o objeto deste estudo, envolvendo a formação do professor, a apropriação de conceitos acadêmicos e sua relação com o plano de aula, participação nas reuniões coletivas da escola e registros de sua prática pedagógica (Anexo I).

Quadro 2.1

Questões de um a cinco do questionário que aborda:

idade, sexo, tempo de atuação na Educação, situação funcional e graduação

Questões	Prof. A	Prof. B	Prof. C	Prof. D
1-Idade	39 anos	59 anos	55 anos	45 anos
2-Sexo	Fem.	Masc.	Masc.	Fem.
3-Tempo que atua na Educação	20 anos	35 anos	24 anos	21 anos
4-Sit. Funcional	Efetivo	Efetivo	Efetivo	Efetivo
5-Graduação	Educ. Física	Educ. Física	Educ. Física	Educ. Física
Univ./Faculdade	FIG	FEFISA	UMC	UMC
Pública/Privada	Privada	Privada	Privada	Privada
Conclusão	1991	1975	1982	1988

O questionário, além de caracterizar os sujeitos, foi composto de questões semiestruturadas, para fornecer uma maior quantidade de dados, referentes à participação ou não do professor na elaboração ou intervenção no projeto pedagógico da escola. Foi realizada uma análise, por meio de cotejo para caracterização de todos os sujeitos, sobre as formas de participação na JEIF e se cumprem às incumbências do artigo 13º da LDB (Anexo I). Essas questões foram cotejadas com respostas da entrevista e com as observações sobre os professores de Educação Física realizadas na JEIF.

2) Entrevistas, com questões abertas, com o objetivo de obter informações sobre a experiência pessoal do professor de Educação Física, formação acadêmica, prática pedagógica, participação nas reuniões coletivas, na organização escolar, na elaboração do projeto pedagógico da escola e características de sua atuação profissional.

A entrevista, conforme exposto, foi elaborada a partir de perguntas abertas, visando aprofundar duas questões já trabalhadas no questionário. São elas: a formação/graduação do professor e como esse professor constrói o seu plano de aula. Também, foram buscadas informações sobre o entendimento de Educação Física escolar, a participação na construção do projeto pedagógico da escola e se o professor de Educação Física articula o seu plano de curso com o projeto pedagógico.

As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas, mantendo a exatidão da fala na escrita. Assim como na observação, criamos categorias descrevendo as informações

mais relevantes das ações de cada uma das perguntas, de forma sintetizada, buscando não perder a riqueza dos dados (Anexo II).

3) Roteiro de observação para registrar as formas de participação dos professores em reuniões da JEIF, articuladas pelo coordenador pedagógico, vice-diretor ou diretor. Observa-se que, na impossibilidade ou ausência do coordenador pedagógico ou do diretor da unidade escolar, a reunião coletiva da JEIF pode ser coordenada por um docente da escola que participa do grupo da JEIF.

A observação foi realizada de forma estruturada, com foco na participação do professor de Educação Física, nas leituras realizadas e nas demais atividades engendradas na JEIF. Todavia, de modo geral, parece que as pessoas que participaram das reuniões da JEIF se acostumaram com a presença do observador, uma vez que a sua presença não propiciou nenhum tipo de ameaça ao grupo observado.

Elaboramos um roteiro de observação individual para cada professor de Educação Física, com o propósito de registrar todos os momentos da reunião coletiva, que contemplam os objetivos da pesquisa. Como critério, adotamos, no roteiro de observação, a inserção do nome e número de professores de Educação Física que participaram da reunião coletiva e a pauta aplicada na reunião. Também, no relatório de observação, codificamos o número de professores das outras disciplinas que estavam presentes na reunião, o responsável pela coordenação, se participou ou não da reunião, as relações estabelecidas entre a disciplina de Educação Física e as demais disciplinas, se faz perguntas sobre a pauta, se responde perguntas, se faz propostas sobre a disciplina e o plano pedagógico, se discute e participa da elaboração da proposta pedagógica da unidade escolar (Anexo III).

Ainda, por meio da reunião coletiva da JEIF, averiguamos o número de vezes em que os professores de Educação Física participaram e de que forma fizeram as suas intervenções – concordando ou discordando da pauta de discussão –, além de registrar as suas ausências no coletivo docente. Foram realizadas, no horário da JEIF, as observações, os questionários e as entrevistas.

Na primeira escola municipal, que pertence à Diretoria Regional de Ensino de Itaquera, foram realizadas nove observações, dois dias por semana, durante um mês. Na segunda escola municipal, que pertence à Diretoria Regional de Ensino de São Mateus, realizamos dez observações, no período de três meses. Ressalta-se que o motivo pelo qual realizamos uma observação a mais na segunda escola, em relação à primeira, foi em decorrência da ausência da coordenadora pedagógica na reunião da JEIF. Em uma

determinada reunião da JEIF, o diretor da escola não estava presente e nenhum professor do grupo se mostrou à disposição para coordenar a reunião. Ficamos aguardando uma posição até o término do horário da JEIF e, neste dia, não alcançamos êxito em nosso propósito.

Na escola municipal da Diretoria Regional de Ensino de São Mateus ocorreram alguns fatos na organização da escola, durante o período em fizemos a observação, que nos chamaram a atenção. Houve semana em que foram suspensas as reuniões coletivas da JEIF devido à convocação da coordenadora pedagógica pela Diretoria Regional de Ensino. Entretanto, a coordenadora pedagógica elaborou algumas atividades para serem discutidas e desenvolvidas no horário coletivo da JEIF, mas o grupo de professores não desenvolveu as atividades propostas e ficou disperso pelas dependências da escola. Na primeira semana de outubro, os professores foram dispensados da JEIF pela direção da escola. Nessa semana, foram instalados, na unidade escolar, brinquedos infláveis, disponibilizados aos alunos, em comemoração à semana da criança.

Também, na escola municipal da Diretoria Regional de Ensino de São Mateus, a coordenadora pedagógica entrou em férias por quinze dias e, durante o período, não houve reunião da JEIF. Cabe aqui destacar um descomprometimento da direção da escola e do corpo docente, pois não desenvolveram atividades pedagógicas no horário coletivo da JEIF. Na ausência da coordenadora pedagógica, a JEIF poderia ter sido coordenada pela direção, assistente de direção ou por um professor que faz parte do grupo da JEIF. Os professores não desenvolveram nenhuma atividade que diz respeito à jornada pedagógica de formação; ficaram dispersos e cumpriram o horário da JEIF dentro da unidade escolar.

Esse desinteresse da direção da escola e do corpo docente em elaborar e cumprir atividades pedagógicas pode estar atrelado a dois aspectos. O primeiro diz respeito à formação inicial e continuada desses educadores. Uma formação docente baseada no ensino técnico desprovido de crítica e reflexão, acostumados, apenas, a cumprirem tarefas pedagógicas. O segundo aspecto está diretamente ligado às políticas de Educação da SMESP, que adota em sua administração escolar os mesmos princípios da administração científica muito utilizada na administração de empresas.

Estamos nos reportando, conforme Sacristán (1999), às ações políticas e administrativas de controle que condicionam a prática pedagógica por meio de propostas curriculares consolidadas em apostilas enviadas aos professores e alunos, além de estabelecer um projeto pedagógico generalizado que é empregado em todas as unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Conforme expresso, os professores ficam cerceados de criação e elaboração de novas propostas pedagógicas e, portanto, nos dá a percepção de que o

corpo docente não visualiza a JEIF como um rico espaço pedagógico, com perspectivas amplas de discutir o processo educativo na escola. Os professores, no entanto, se condicionam apenas a realizarem atividades na JEIF estabelecidas pela coordenação pedagógica.

Na observação, transcrevemos as informações contidas no relatório de observação por cada professor e por dia observado. Também, criamos categorias descrevendo as ações de cada professor, de forma sintetizada, sem perder a riqueza dos dados. Todos os dados obtidos foram utilizados para cotejar as informações da observação, do questionário e da entrevista. Ressalta-se que a observação é a situação mais comprovadora dos fatos em relação ao questionário e a entrevista.

Dessa forma, utilizamos como critério de análise dos professores o cruzamento de informações contidas no relatório de observação da JEIF, as respostas da entrevista e do questionário. Entendemos ser profícua esta forma de análise, pois foram aproveitadas todas as respostas dos sujeitos da pesquisa, impossibilitando, dessa forma, o risco de perdermos informações relevantes em nosso estudo.

2.5 Perfil dos professores de Educação Física

Ao analisar, por meio de cotejo, os dados que caracterizam os professores investigados, é possível verificar que o professor A tem trinta e nove anos, o professor B tem cinquenta e nove anos, o professor C tem cinquenta e cinco anos e o professor D tem quarenta e cinco anos (ver Quadro 2.1). Estabelecemos relação do fator idade com a questão quatro do questionário, que denota o tempo em que o docente atua na Educação. O professor A tem vinte anos de atuação na Educação, o professor B tem trinta e cinco anos de atuação na Educação, o professor C tem vinte e quatro anos de atuação na Educação e o professor D tem vinte e um anos de atuação na Educação.

Esses dados são significativos para nossa análise, no que tange à prática docente do professor de Educação Física, no âmbito escolar, levando-se em consideração que, por meio de suas relações sociais, podem sofrer mudanças em suas ações no decorrer dos anos. A análise de Tardif e Raymond pode elucidar a trajetória docente e suas consequentes transformações:

Em suma, pode-se dizer que os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação. Essa dimensão temporal decorre do fato de

que as situações de trabalho exigem dos trabalhadores conhecimentos, competência, aptidões e atitudes específicas que só podem ser adquiridas e dominadas em contato com essas mesmas situações (Tardif e Raymond, 2000, p. 211).

A questão quatro busca saber qual é a situação funcional do professor de Educação Física. Foi constatado que os quatro professores investigados têm a condição de cargo efetivo na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, regime estatutário; ou seja, os professores conseguiram a sua efetivação por meio de concurso público. O fato de o professor ascender ao cargo efetivo na Rede Pública de Ensino, com perspectivas de desenvolver a sua trajetória devido ao direito adquirido, como rege a Constituição Federal, pode possibilitar ao docente, conforme aponta Tardif e Raymond (2000), criar a sua identidade na escola devido à sua condição de efetivo de cargo. É uma situação em que o professor traz consigo as marcas de sua atividade, porque, durante um longo tempo de sua vida, esta é caracterizada por sua atuação docente. Trata-se de um fator relevante, porque estamos trabalhando com o conceito de saberes docentes e a sua relação direta com a dimensão temporal.

A questão cinco traz informações significativas, que nos permite traçar uma analogia entre os quatro sujeitos investigados. Todos os professores concluíram a formação superior em faculdade ou universidade privada, graduados no curso de Educação Física. O professor A concluiu a graduação no ano de 1991, o professor B no ano de 1975, o professor C no ano de 1982 e o professor D no ano de 1988. Ressalta-se que os quatro professores investigados iniciaram seus cursos de graduação em Educação Física nas décadas de 1970 e 1980, uma época em que o contexto do ensino superior, no Brasil, pautava-se pela vertente tecnicista, esportivista e biologista, conforme aponta Darido:

É nessa fase da história que o rendimento, a seleção dos mais habilidosos, o fim justificando os meios está mais presente no contexto da Educação Física na escola. Os procedimentos empregados são extremamente diretivos, o papel do professor é bastante centralizador e a prática uma repetição mecânica dos movimentos esportivos. (2003, p. 3).

É um momento em que a Educação nacional era regida pela LDB nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Apesar da obrigatoriedade da Educação Física em todos os níveis e ramos de escolarização, esta não era considerada como componente curricular obrigatório. A Educação Física, durante a vigência da LDB nº 5.692/71, não era inserida na proposta pedagógica da escola e não era considerada como disciplina. Era legitimada como atividade de caráter técnico. Castellani Filho (1994) aponta que a conotação dada à Educação Física como atividade está expressa no Parecer nº 853/71 do Conselho Federal de Educação, no qual é caracterizada como uma prática corporal neutra e não tem aceção para uma reflexão teórica.

Os professores investigados, ao responder o questionário, revelam que tiveram sua formação em cursos de graduação em Educação Física, pautados por conteúdos que priorizavam o conhecimento técnico, a prática pedagógica com ênfase na esportivização de forma hegemônica.

Os docentes de Educação Física, ao revelar que a sua prática pedagógica pauta-se no ensino das modalidades esportivas de forma técnica, estão influenciados, conforme aponta Apple (2006), por padrões dominantes que são hegemônicos na sociedade, postos de antemão, por meio de ideologia que age de forma silenciosa. É por meio do senso comum que essas concepções da ideologia dominante são assimiladas pelas pessoas, mas, no entanto, elas não percebem que suas ações são pautadas pela ausência de crítica. Dessa forma, determinadas concepções normativas de cultura – como exemplo, a seleção de talentos esportivos na escola e de valores legitimados pelo poder – entram no currículo real da Educação Física.

A análise de Apple (2006) nos dá subsídios para compreender o processo histórico no qual a Educação Física foi inserida. A perspectiva da graduação em Educação Física, principalmente nas décadas de 1970 e 1980, era caracterizada com conteúdo de cunho técnico e biológico, focado no desenvolvimento esportivo de forma hegemônica. Logo, essa perspectiva técnica, tendo como pano de fundo uma ideologia dominante conservadora, permeou todo o âmbito educacional.

A década de 1980 tem uma significação para o pensamento pedagógico brasileiro recente bastante peculiar. Foi marcada por um debate cuja tônica foi a crítica, principalmente de orientação marxista, da função social que o sistema educacional vinha desempenhando na sociedade capitalista (periférica) brasileira. Essa crítica, [...] denunciava o papel conservador do sistema educacional, uma vez que este, através de vários mecanismos (ideológicos, marginalizadores, de exclusão etc.), contribuía, não para a transformação da realidade social, e sim, para a sua reprodução nos moldes vigentes (Bracht, Pires, Garcia e Sofiste, 2002, p. 10).

Percebe-se que esse paradigma técnico não abordou apenas a Educação Física na década de 1970 e parte da década de 1980. Essa forma de ensino perpassou toda a Educação no país, denominada como pedagogia técnica. Sacristán (1999) aponta que os estragos da ciência positivista inseriram os professores no papel de agentes técnicos que executam atividades pensadas e elaboradas externamente por profissionais que determinam o currículo e, geralmente, não estão em regência de aula. A análise de Sacristán (1999) reforça que políticas e práticas de Educação não podem ser pensadas, nem administradas, sem a participação efetiva dos professores. Assim, entendemos ser pertinente a análise de Sacristán (1999), que aborda a relação teoria e prática na Educação.

Essa relação, segundo Sacristán (1999), articula teoria científica como base da administração escolar. A ação, entendida e situada no âmbito individual, pertence aos agentes

escolares, e a prática pedagógica pertence ao âmbito social. Estas são disposições adquiridas por meio de relações sociais, num processo de sabedoria compartilhada. Assimilam-se normas, valores e crenças desenvolvidos no âmbito coletivo. No entanto, “a separação conceitual entre ações de Educação ou de ensino, empreendidas por agentes pessoais e por práticas culturalmente aperfeiçoadas, tem importantes conseqüências para nossos propósitos” (Sacristán, 1999, p. 74). Esta análise denota ações dissociadas, no que tange à relação teoria-prática, que conduzem às conseqüências danosas à Educação, sobretudo impedindo o avanço da prática pedagógica com vistas à ação transformadora.

No que tange aos quatro professores investigados, conforme já descrito, os professores B e C concluíram sua formação nos anos de 1975 e 1982, portanto, período em que a Educação Física estava pautada pelo ensino técnico e biológico. Já os professores A e D concluíram sua formação nos anos de 1988 e 1991, período esse em que o debate intenso, por meio do movimento renovador, ecoava por mudanças na Educação Física escolar, conforme já expresso. Ressalta-se que os quatro professores de Educação Física investigados responderam por meio da entrevista que a graduação foi pautada pelo modelo de ensino técnico com ênfase no esporte. Contudo, o período que perpassa a década de 1980 parece que não alcançou êxito na formação de professores concatenados com a proposta pedagógica da escola, haja vista que os quatro professores de Educação Física, ao serem indagados, responderam que a faculdade ou universidade onde concluíram a graduação não os preparou para atuarem como professores no âmbito escolar.

Esse fato pode ser relacionado ao período descrito, no qual a Educação Física não era amparada por uma lei que a reconhecesse como área de conhecimento integrada à proposta pedagógica da escola. Cabe destacar que algumas pesquisas realizadas, no que concerne à formação superior em Educação Física no Brasil – como exemplo, estudos de Molina Neto e Gunther (2000) e Bracht (1997) –, confirmam e apontam para a graduação no ensino superior pautada pelo ensino técnico, pela fragmentação do saber e o distanciamento da realidade social.

Conforme descrito, cabem algumas indagações: será que as instituições de ensino superior no Brasil, com formação em Educação Física, realizaram mudanças em sua grade curricular a partir da década de 1980, período de grande debate político? Será que a maioria das instituições de ensino superior do país valorizou os conhecimentos produzidos pela ciência? Será que, a partir da década de 1980, muitas instituições de ensino superior se preocuparam com a abertura de programas de mestrado na área de Educação Física?

Pesquisas efetuadas por Molina Neto, focadas no processo de formação inicial e continuada, apontam para a necessidade de mudanças curriculares nos cursos superiores de Educação Física, no intuito da apropriação de conceitos acadêmicos de forma densa. Molina Neto e Gunther (2000) discorrem sobre o currículo adotado nos cursos de formação inicial em Educação Física no Brasil, que se caracteriza por priorizar o ensino técnico em sua grade curricular. Logo, esse processo inviabiliza a constituição de uma formação pedagógica densa, reflexiva e crítica.

O estudo de Molina Neto e Gunther (2000) traz contribuições importantes para a nossa pesquisa, pois fomenta o intenso debate no que concerne à prática pedagógica na área de Educação Física. A pesquisa constata um fato muito preocupante, no que tange ao conteúdo curricular trabalhado nos cursos de formação superior, ao revelar que não houve mudanças significativas na grade curricular dos cursos superiores em Educação Física no Brasil. Os autores apontam, no entanto, que houve apenas uma reforma no currículo do ensino superior em Educação Física; portanto, trata-se de uma ação política considerada incipiente, no que se refere à formação do professor de Educação Física escolar. Os autores enfatizam a necessidade de engendrar mudanças consistentes no currículo dos cursos de graduação em Educação Física, que visa uma formação política pautada na combinação de ação e reflexão, na prática pedagógica fundada na práxis pedagógica.

Indagações expressas anteriormente podem ser pertinentes em nossa investigação sob dois aspectos. Por um lado, de acordo com Caparroz (1996), o movimento renovador clamava por mudanças na Educação Física, principalmente em atender às necessidades do âmbito da Educação, estabelecendo relação com as propostas pedagógicas da escola. Para isso, era necessário haver mudanças significativas na grade curricular das instituições de ensino superior com formação em Educação Física. Essas mudanças demandavam tempo devido à necessidade de pesquisas científicas que contemplassem a graduação em Educação Física, pois, conforme aponta Caparroz (1996), tornam-se necessários estudos afinados com práticas pedagógicas libertadoras, transformadoras, na perspectiva de desenvolver uma Educação Física para o ser humano e não mais para as necessidades do capital.

Por outro lado, conforme expresso, as mudanças pleiteadas pelo movimento renovador objetivava a transformação na área de Educação Física como disciplina escolar, visando à formação humana política e social do indivíduo. Cabe ressaltar que essa perspectiva não é simples e fácil, pois demanda, principalmente, investimento econômico em pesquisas acadêmicas. Nesse sentido, é possível relacionar as informações contidas na questão cinco do questionário. Elas revelam se a instituição de ensino superior é de caráter público ou privado.

Os quatro professores investigados afirmaram que concluíram a sua graduação em faculdades ou universidades privadas.

O estudo de Marin e Bueno (2008) discorre sobre a pesquisa do trabalho docente no Brasil por meio de um balanço de dissertações e teses realizadas no período de 1987/2006 disponibilizadas no banco da CAPES. Esta investigação aponta que, a exceção de entidades confessionais de ensino superior – como exemplo, a PUC/SP, que tem cursos de pós-graduação com mais de trinta anos de existência, e a PUC/RS –, grande porcentagem de pesquisas científicas no Brasil sobre a Educação é realizada por instituições públicas, geralmente, vinculadas aos governos federal e estaduais. As instituições de ensino superior privadas produzem um número muito inferior em relação às universidades públicas, haja vista que uma grande parte das universidades privadas é pautada pela lógica do capital, portanto, não investe a quantia necessária para a pesquisa acadêmica, o conhecimento elaborado científico.

Esse estudo contribui para refletirmos acerca da formação docente no Brasil, e devemos ressaltar que o avanço da prática pedagógica do professor de Educação Física está diretamente ligada às práticas políticas, econômicas e sociais que determinam a condição da formação docente neste país. Sobre o que foi expresso, é pertinente a análise de Sacristán (1999), apontando que o conceito e a qualidade da Educação possuem significados diferentes, segundo os diversos grupos sociais e os valores dominantes no sistema educativo. Portanto, pensar em superar a formação superior apoiado no ensino técnico e acrítico demanda esforços, no sentido de mudanças em políticas educacionais. Dessa forma, o avanço da prática pedagógica em todas as disciplinas que compõem a grade curricular da escola básica demanda ruptura na estrutura da formação profissional docente.

Nesse contexto, conforme as respostas obtidas no questionário, articulamos o perfil dos quatro sujeitos investigados nesta pesquisa e caracterizamos que a formação dos professores de Educação Física foi pautada por princípios de ensino técnico, de cunho biológico, apoiado na aptidão física, baseada num conjunto de aspectos relacionados com os valores que determinaram o currículo na graduação, por meio de práticas metodológicas conservadoras. Ressalta-se que esse paradigma de ensino não induz ao pensamento crítico e, dessa forma, reflete no currículo real da Educação Física na escola.

Capítulo 3 – Análise das relações estabelecidas entre questionário, entrevista e observação dos professores A, B, C e D

3.1 Análise do professor A

O professor A, ao ser indagado se o curso feito na faculdade/universidade o preparou para atuar como professor nas instituições de ensino, responde que a sua graduação foi pautada na Educação técnica e aptidão física, e não na Educação Física escolar. Provavelmente a formação desse professor foi pautada pelo racionalismo positivista, dada a ênfase técnica e disciplinar da mesma. Sacristán (1999) contribui para elucidar esse paradigma:

A educação é projeto de desenvolvimento humano e social e, como projeto que se concretiza em objetivos, deve ser desejada e para que desencadeie ações comprometidas com o modelo a ser alcançado. O compromisso dos práticos em relação à tarefa que desempenham para tornar viável o projeto, seus desejos, é uma dimensão essencial de sua prática e deve sê-lo também em sua formação e nas regras de seu trabalho, se é que as ações educativas são algo mais do que adestrar, fazer com que se memorizem disciplinas ou ganhar a vida cuidando fisicamente das crianças (Sacristán, 1999, p. 46).

Constata-se, entretanto, que os paradigmas de formação do professor A não estão consolidados totalmente em sua atuação como docente de Educação Física escolar. Por meio da observação na JEIF, verificou-se que ele desenvolve trabalho com perspectivas de articulação da área de Educação Física com as atividades da escola. Em sua fala, foi possível averiguar a preocupação com a fragmentação do ensino. Como exemplo, o professor A propôs trabalhar com o tema dos jogos olímpicos, porém, não sendo este desvinculado de outras disciplinas, mas, sim, desenvolvido em conjunto, inclusive por meio de sua inserção no projeto pedagógico.

Cabe ressaltar que a graduação do professor A foi realizada na década de 1980, período de conflito na área de Educação Física, mas que ainda carrega o legado do ensino superior inserido no contexto influenciado pela esportivização e a pseudoideia das práticas corporais neutras, que induz o professor de Educação Física ao comprometimento do ensino técnico.

A dinâmica do trabalho do professor A, o saber fazer preocupado com as necessidades de aprendizagem do aluno, parece ter sido influenciado pela sua convivência com os pares,

pois, conforme aponta Tardif e Raymond (2000), os saberes exigem tempo, prática, experiência, hábito etc. Ainda, ao afirmar que a sua graduação não o preparou para atuar no âmbito escolar, é provável que o seu ato de ensinar no ambiente escolar deva ter sido construído por um conjunto de saberes. De acordo com a pesquisa de Tardif e Raymond (2000), os saberes utilizados pelo professor em sua profissão não foram adquiridos apenas na sua formação acadêmica, mas, também, por meio das relações sociais. Dessa forma, o docente adquire saberes por meio das relações familiares, no período em que era aluno e, sobretudo, adquire experiências profissionais com seus pares de profissão.

O professor A, ao ser indagado sobre o que é ser um professor de Educação Física escolar, responde que o profissional deve ir além da reprodução técnica à aptidão física, desenvolvendo um trabalho com as pessoas, respeitando seus limites, suas condições físicas, humanas e sociais. Esses valores, no entanto, dificilmente foram trabalhados em sua graduação, pois o currículo desenvolvido, segundo ele, conforme resposta dada à questão seis do questionário, não tratou de disciplinas ligadas à área pedagógica. Ao ser questionado sobre quais disciplinas faziam parte do currículo da faculdade, o professor A citou diversas disciplinas que abarcam a especificidade da Educação Física, numa perspectiva basicamente técnica. Apenas uma disciplina citada, Sociologia, não estava inserida na especificidade da área que contempla a perspectiva técnica. Portanto, diante desse contexto, apenas a disciplina Sociologia deve ter contemplado, em parte, as necessidades da formação docente direcionada para uma atuação relacionada à proposta pedagógica da escola.

O professor A, por sua formação, não estava preparado para atuar como professor de Educação Física escolar ao adentrar na área educacional. No entanto, após vinte anos de profissão docente, a sua fala demonstra ter adquirido uma postura mais crítica de acordo com as suas necessidades no âmbito escolar. Nesse sentido, Tardif e Raymond (2000) esclarecem que a dimensão crítica parece desempenhar um papel importante na busca da autonomia profissional, pois, graças a ela, o professor, geralmente, não se sente mais observado e julgado, mas torna-se aquele que observa e julga.

Parece que a convivência no âmbito escolar, a temporalidade e a experiência adquirida por meio da socialização, de fato, contribuíram para a formação e a construção da identidade do professor A. Esse fato pode ser explicado, de acordo com análise de Tardif e Raymond, ao afirmarem, por meio de sua pesquisa, que

[...] o professor tende, com frequência, aderir aos valores do grupo, ele partilha com outros membros, sua vivência profissional e troca com eles conhecimentos sobre diversos assuntos. Em suma, torna-se um membro familiarizado com a cultura de sua profissão (Tardif e Raymond, 2000, p. 233).

Levando-se em consideração que os saberes docentes analisados por Tardif e Raymond (2000) provêm de diversas fontes e não apenas da graduação no ensino superior, cabe salientar, diante das respostas na entrevista¹, que a formação inicial do professor A não deve ter sido preponderante para nortear as suas ações no âmbito escolar. São ações apoiadas e desenvolvidas, por meio da sua experiência na escola, que nortearam a sua trajetória profissional e estão relacionadas com a dimensão temporal. Pesquisa de Molina Neto (1997) discorre sobre a cultura dos professores de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre. Esse estudo enfatiza que a experiência dos docentes está diretamente ligada ao processo histórico das práticas pedagógicas influenciadas por meio de relações sociais na escola e que se concretizam numa cultura escolar. Esta cultura baseia-se no modo técnico de praticar as modalidades esportivas, inclusive no período em que esses professores estavam na condição de alunos.

A experiência do professorado de Educação Física nas escolas públicas se desenvolve sob a influência da cultura escolar, já que ela está fortemente marcada pelas práticas esportivas que o professor teve durante seu ensino de 1ª e 2º graus. A este fato acrescento o peso da classe social de origem do professor (Molina Neto, 1997, p. 7).

Essa análise coaduna-se com o processo de simetria invertida na qual a profissão docente é desenvolvida e assimilada no local que tem a mesma natureza em que irá atuar posteriormente; entretanto, num processo invertido. Em suma, o professor carrega consigo a sua experiência como aluno adquirindo normas, valores e crenças. Neste sentido, um professor, mesmo com uma formação tecnicista, pode ser um sujeito comprometido com a escola e, portanto, com seus alunos.

O professor A, de acordo com observação na JEIF, apresentou proposta de levar os alunos da unidade escolar ao museu do futebol. Também propôs critérios para escolha dos alunos que iriam ao passeio, pois alguns docentes, que faziam parte da reunião coletiva da JEIF, posicionaram-se contrários à ida de determinados alunos ao museu do futebol. No entanto, o professor A questionou o grupo indagando por que excluir alguns alunos do passeio ao museu do futebol, mas, acabou aceitando a ideia coletiva de não levar todos os alunos do ensino fundamental II.

Alguns professores presentes na reunião da JEIF posicionaram-se contrários e rejeitaram a visita de alguns alunos do ensino fundamental II ao museu do futebol sob a

¹ Na entrevista, o professor A responde que ser um professor de Educação Física é ir além do ensino técnico das modalidades esportivas. É trabalhar com alunos que se caracterizam pela diversidade das condições físicas, humanas e sociais, respeitando seus limites e fazer um acompanhamento do avanço de aprendizagem de cada aluno.

retórica de não conseguirem inserir-se numa disciplina coletiva inerente e indispensável ao processo de aprendizagem que deve ocorrer na escola. Nesse sentido, o corpo docente que estava presente na reunião coletiva demonstrou ação permeada por um conhecimento fragmentado do ensino, pautado pela técnica e desprovido de uma visão crítica, coerente e homogênea de sociedade. Ainda, por meio da observação realizada na JEIF, foi possível verificar que os professores discutiram aspectos de organização da escola para viabilizar a locomoção dos alunos ao museu, assim como para manter o cotidiano escolar e dias letivos mediante a mobilização de corpo docente e alunos frente à mudança da rotina na escola.

Percebe-se, então, que o professor A, apesar da sua graduação ser desprovida de disciplinas que contribuíssem para atuação pedagógica reflexiva e transformadora, se caracteriza como um sujeito que tem boas intenções e demonstra ser um profissional sério com a sua função de professor na escola.

O corpo docente baseou-se numa ação simples ao realizar uma análise incipiente mediante ao problema de indisciplina constatada entre os alunos do ensino fundamental II. Portanto, a solução encontrada pela maioria dos professores foi excluir alguns alunos à visita ao museu do futebol, mediado por uma prática pedagógica que não contempla as necessidades de ensino e não possibilita o acesso ao conhecimento variado na Educação. Pode-se indicar a presença de traços do currículo oculto entre o grupo de professores que participou da JEIF, por criarem ações reproduzindo normas e valores dominantes, neste caso, de forma tácita. Esse processo decorre de uma formação inicial e continuada docente pautada pela racionalidade do ensino, marca pela falta de criticidade, além de ser descontextualizada da compreensão real e ampla da sociedade.

O professor A respondeu ter feito uma outra graduação em Pedagogia, mas averiguou-se tratar de um curso de um ano de meio de duração direcionado para a atuação como diretor de escola ou supervisor de ensino. Esse modelo de curso superior aligeirado, geralmente, pouco contribui para o avanço da formação profissional docente. No entanto, é um curso reconhecido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) como uma graduação em Pedagogia, amparado por lei. Isto posto, estabelece-se a relação da formação inicial e continuada do professor A com a cultura dos professores de Educação Física, construída historicamente, que reflete na sua prática pedagógica.

De todas as formas, considero que a cultura docente é um processo construtivo onde os professores de Educação Física, mediados pelo contexto, enlaçam e relacionam a experiência, a prática, o conhecimento, a formação e suas crenças. Não é homogênea, nem isenta de paradoxos, apresenta contradições devido, principalmente, à trajetória docente que cada ator percorreu (Molina Neto, 1997, p. 39).

O professor A responde, na entrevista, que faz planejamento anual adaptado às necessidades das salas, e salienta que faz alterações durante o ano. Por meio da observação de seus comentários, é possível verificar sua preocupação com a participação do aluno em aula. No entanto, o professor A, ao afirmar que faz o planejamento anual – conforme exigência da coordenação pedagógica – e não faz o planejamento de forma semanal ou mensal, demonstra que está pautado, conforme Sacristán (1999), por uma prática pedagógica de âmbito pessoal, não interagindo com os demais professores para sua elaboração. Ao longo de sua prática, vem compartilhando experiências com o grupo de professores, a partir de relações sociais. O professor A ainda não conseguiu se desvencilhar totalmente do legado do paradigma de ensino técnico das modalidades esportivas, porém, deixou esta de ser a única marca como no início de sua carreira docente.

O professor A responde na entrevista que participa da construção do projeto pedagógico da escola, atuando na prática, apontando os problemas que dizem respeito à escola, sugerindo e discutindo as questões pertinentes à unidade escolar. Ainda, o professor A afirma que a sua participação é realizada com a mesma intensidade em relação às outras disciplinas. Sendo assim, a sua participação parece, conforme análise de Sacristán, situar “a prática educativa como ação orientada, com sentido, em que o sujeito tem um papel fundamental como agente, mesmo incluído na estrutura social” (Sacristán, 1999, p. 29). Neste caso, o professor A demonstrou sua preocupação em participar das reuniões da JEIF na mesma intensidade em relação aos professores das outras disciplinas, que participam das reuniões pedagógicas. A sua preocupação em participar da proposta pedagógica em igualdade de condições com os demais professores da escola parece decorrer da desvalorização da disciplina de Educação Física na escola.

O professor A responde ao questionário em consonância com a sua fala, quando aponta as necessidades e propõe sugestões para melhoria das atividades pedagógicas. Conforme observação realizada na JEIF, o professor A faz proposta para aplicar atividades de leitura e escrita aos alunos que não foram ao passeio no parque ecológico, por problemas de indisciplina, no intuito de não ficarem ausentes da proposta pedagógica da escola. Entretanto, é importante elucidar que a prática pedagógica realizada pelo grupo da JEIF, inclusive pelo professor A, ao decidir e estabelecer não levar alguns alunos ao Parque Ecológico adotando o critério de indisciplina, não deixa de ser exclusão. O fato de não levar alguns alunos à visita ao parque ecológico denota um equívoco na interpretação do corpo docente, pois essa ação não garante que o problema anunciado será resolvido.

A participação do professor A na JEIF é, na maioria das vezes em que foi observado, caracterizada por perguntas, propostas e comentários, conforme a tônica da reunião. Ao responder na entrevista que participa efetivamente das propostas, diz criar conflitos e faz questão de sua participação; também entende que a Educação Física é uma disciplina que deve ser tratada em igualdade de condições em relação às demais disciplinas. Sua participação é realizada por meio de intervenções pedagógicas, atividades desenvolvidas com o objetivo de atender às necessidades dos alunos.

Ao participar na reunião coletiva da JEIF, que é um espaço propício para debates pedagógicos e assuntos políticos pertinentes à sociedade, percebe-se que o professor A busca legitimar a sua atuação em igualdade de condições no que tange à atuação dos professores das outras áreas de conhecimento. De fato, o professor participou das discussões pedagógicas realizadas na JEIF, emitiu propostas e opiniões, portanto foi pertinente com seu posicionamento firme nas reuniões coletivas, levando-se em consideração a existência da desvalorização da disciplina de Educação Física na grade curricular das escolas. Como argumentam Molina Neto e Wittizorecki (2005), é importante relatar a condição inferior da disciplina de Educação Física em relação às disciplinas que têm a imagem abstrata e de cunho intelectual, que estão presentes na grade curricular da escola. A Educação Física, concebida como uma matéria que prioriza as vivências práticas, leva o professor ao encontro de uma situação de desigualdade no âmbito da escola, devido à valorização do trabalho intelectual na sociedade contemporânea.

Ainda, ao afirmar que cria conflitos nos momentos de discussões pedagógicas, o professor A parece ter percebido a importância da divergência de ideias como forma de avanço na sociedade, um meio possível na busca da transformação da sociedade, e, sobretudo, a superação do consenso, da homogeneidade de pensamento. Dessa forma, parece ser profícuo o interesse do professor A em discutir as pautas da JEIF e querer valorizar a Educação Física na escola. Nesse sentido, Apple afirma:

A realidade da sociedade é o conflito e o fluxo, não um “sistema funcional fechado”. Diz-se que a contribuição mais significativa feita por Marx para a compreensão da sociedade foi seu *insight* de que a maior fonte de mudança e inovação é o conflito interno. Em essência, portanto, os conflitos devem ser considerados como uma dimensão fundamental e freqüentemente benéfica na dialética da atividade que rotulamos de sociedade (Apple, 2006, p. 140).

O professor responde que faz trabalhos compartilhados por meio de atividades recreativas, gincanas e passeios ao museu do futebol, parque ecológico, inclusive com alunos que não fazem parte da sua turma. Também, afirma que contribui com a organização escolar, ao trabalhar durante o período de aula com duas ou até três turmas simultaneamente.

Geralmente, esse fato ocorre quando há ausência de professores e os alunos ficam ociosos em sala de aula. A sua fala foi confirmada na observação, haja vista que fez propostas, comentários e perguntas em algumas reuniões da JEIF, cuja pauta da reunião tratava dos passeios pedagógicos em consonância com a proposta pedagógica da escola.

Cabe aqui expressar um grande equívoco na análise do professor A, ao afirmar que contribuiu para a organização da escola quando aceitou abarcar até três turmas de alunos simultaneamente durante sua aula, apenas para atender o aspecto funcional da unidade escolar. Caracteriza-se como uma ação baseada na ingenuidade. Esse fato compromete o desenvolvimento do plano de curso, do conteúdo curricular e, sobretudo, da possibilidade de avançar no desenvolvimento da prática pedagógica norteadas pela ação transformadora fundada na *práxis*. De acordo com a pesquisa de Molina Neto e Santini (2005), diversos professores de Educação Física que adotam mecanismos de sobrevivência para continuar trabalhando no sistema de ensino público degradado, acabam se sujeitando a trabalhar em espaços físicos precários e reduzidos, com um grande contingente de alunos, e, como consequência, se desvinculam do compromisso ético, político, pedagógico em sua profissão de ensino.

Com efeito, é importante enfatizar as limitações da formação acadêmica do professor A,² levando-se em consideração que a sua graduação no ensino superior em Educação Física não contemplou as necessidades para assumir o cargo de professor e desempenhar o trabalho em escolas públicas, mas, sim, para outros âmbitos sociais que não seja a Educação.³ O estudo de Molina Neto e Santini (2005), que envolveu quinze professores de Educação Física da Rede Municipal de Porto Alegre, revela limitações e entraves na formação acadêmica em Educação Física nas instituições de ensino superior no Brasil; logo, esse aspecto dificulta sobremaneira o desenvolvimento da prática de ensino articulado com o projeto pedagógico da escola.

Nos depoimentos, percebeu-se que os professores tiveram uma formação fragmentada e preocupada com a prática em detrimento da teoria. Deixam claro, também, o fato de que a formação inicial tem grande influência na prática pedagógica, porém não prepara o profissional para enfrentar os desafios da prática docente na escola. Criticaram, insistentemente, a formação inicial, apontando a falta

² O professor A responde no questionário que a grade curricular do seu curso de graduação era composta por disciplinas que atendiam basicamente a especificidade da área como: Fisiologia do exercício, anatomia, ginástica, natação, atletismo, voleibol, basquetebol, futebol, tênis de mesa, capoeira, handebol, dança, didática, sociologia e história da Educação Física.

³ Reporta-se ao curso de graduação em Educação Física das décadas de 1970 e 1980, o qual assegurava o direito de atuação no plano de bacharel e licenciatura em Educação Física. Conforme Caparroz (1996), é a ideia da Educação Física como uma prática social única, de forma que o paradigma é pautado com ênfase no ensino técnico em modalidades esportivas. Neste sentido, é adotado um modelo único de ensino para clubes esportivos, academias, forças armadas e também para a escola.

de preparo do futuro professor para o contexto escolar (Molina Neto e Santini, 2005, p. 213).

A sua formação acadêmica caracterizada pelo ensino técnico e, portanto, desprovido de reflexão teórica, crítica, parece dificultar sua atuação como educador, faltam-lhe encaminhamentos mais adequados para solucionar diversos problemas no âmbito pedagógico da escola. Esse processo pode estar relacionado ao consenso estabelecido na sociedade de que situações como essa, ocorridas na Educação, são aceitas com naturalidade, provavelmente, influenciando na trajetória escolar do professor e no seu desenvolvimento profissional.

Por um lado, o professor A demonstrou ser comprometido com a elaboração da proposta pedagógica da unidade escolar por meio de propostas, sugestões de atividades com objetivo de zelar pela aprendizagem dos alunos. No entanto, a sua posição em tentar contribuir com o funcionamento da unidade escolar, dá uma pseudossensação de resolução dos problemas da escola em detrimento das atividades extraclasse, que o professor de Educação Física pode desenvolver e estabelece relação com as demais disciplinas do currículo. Ainda, ressaltam-se as ações criadas pela Secretaria Municipal de Educação por meio de suas políticas educacionais que se caracterizam pela morosidade em contratar profissionais da Educação e, também, na abertura de concurso público para provimento de cargo docente.

O problema da falta de professor deveria ter sido abordado na reunião coletiva da JEIF. Neste caso, o professor A deveria agir com perspicácia apontando para o grave problema acerca do reduzido quadro de professores que assola a escola. Cabe aqui enfatizar que o problema exposto deve ser retratado mediante a presença do corpo docente, direção da escola, coordenação pedagógica e supervisão de ensino. Neste caso, o professor A e os demais docentes deveriam estabelecer uma ampla discussão na JEIF, visando o avanço da prática pedagógica.

O professor afirma que entregou o seu plano de curso, mas o projeto pedagógico da escola foi concluído posteriormente ao seu plano. Também, argumenta que esse projeto pedagógico não é seguido pelo corpo docente e, portanto, não há articulação entre os trabalhos dos professores das diversas áreas de conhecimento. É um trabalho desenvolvido de forma fragmentada. Logo, o conteúdo inserido nos planos de curso de cada área de conhecimento é proposto, muitas vezes, de forma estanque e, assim, não estabelece relação com o projeto pedagógico da unidade escolar.

A resposta do professor A é elucidativa no que tange à prática pedagógica do corpo docente da escola. Existe nessa unidade escolar um projeto pedagógico manifesto, registrado

e codificado que resulta num documento físico de acordo com as exigências do Órgão Central da Educação na qual a escola está inserida. Entretanto, pode-se verificar que a prática pedagógica do professor A e dos demais professores da escola demonstra ser realizada de forma fragmentada.

Face à dimensão do problema apresentado, buscou-se direcionar para o escopo do presente estudo e, assim, discorrer sobre a transformação da prática pedagógica do professor de Educação Física na escola. De acordo com Molina Neto e Wittizorecki (2005), um dos grandes entraves para a ação transformadora na prática pedagógica em Educação Física situa-se na representação que a sociedade tem acerca da Educação Física na escola. O coletivo social – especificamente, a comunidade na qual a escola está inserida, os pais dos alunos e o aluno propriamente dito –, como concepção, tem a aula de Educação Física como um espaço destinado à recreação, ao desenvolvimento físico e, sobretudo, à reprodução da prática de esportes nos moldes do esporte espetáculo de alto rendimento.

Um dos empecilhos para essa mudança consiste na representação de Educação Física que o alunado constrói. Os significados pessoais atribuídos à aula de Educação física, as experiências anteriores com outros professores e em outras escolas, além da influência de outros aparatos, espaços e instituições que tratam das manifestações da cultura corporal, constituem elementos que perpassam o trabalho docente dos professores de Educação Física diariamente. Grande parte do trabalho que realizam os professores, o fazem influenciados pelos processos formativos marcados pela tradição esportiva da área (Molina Neto e Wittizorecki, 2005, p. 62).

Este entrave, que dificulta a articulação da prática pedagógica entre as disciplinas curriculares, relaciona-se com um outro, que é a sobrecarga de trabalho imposta aos professores, o que dificulta as possibilidades de reflexão coletiva e, por diversas vezes, propicia ao isolamento do trabalho docente. Um dos problemas fundamentais está baseado na “dimensão da multiplicidade de papéis sociais e profissionais exigidos e exercidos pelos professores de Educação Física nas escolas” (Molina Neto e Santini, 2005, p. 219).

Outro aspecto que dificulta a prática pedagógica articulada com o projeto pedagógico da escola são as propostas curriculares estabelecidas pelo Órgão Central de Educação, que permeiam todas as unidades da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. A Secretaria Municipal de Educação exerce uma cobrança muito grande para que se desenvolvam atividades atreladas ao projeto elaborado por ela. Essa política reduz a possibilidade de cada unidade escolar desenvolver o seu projeto pedagógico pautado na gestão democrática, que atenda as necessidades das diferentes comunidades. Conforme Molina Neto e Wittizorecki (2005), essas ações políticas educacionais fomentam o processo de isolamento dos professores, além de propiciar uma aceção de incompetência do professor e deste não estar

apto para exercer determinadas atividades, pois, sendo um projeto determinado de fora para dentro, não permite a construção coletiva por meio de diagnósticos engendrados pela ação docente.

Essa falta de respaldo institucional representa uma séria lacuna nas ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação, uma vez que expõe os professores a um contexto de isolamento e a uma sensação de que compete exclusivamente a eles tomar as iniciativas e levar a frente tal projeto educacional. Estas condições têm dificultado sobremaneira a articulação dos professores entre si e destes com outros setores da escola, na construção e reflexão compartilhada com seus pares acerca de seu trabalho docente. Trata-se de condições estruturais que pautam a escola e o trabalho de seus professores no marco de uma sociedade capitalista, ocasionando fenômenos visíveis como a intensificação do trabalho e o isolamento dos trabalhadores (Molina Neto e Wittizorecki, 2005, p. 63).

O professor A afirma que no ano anterior fez proposição e desenvolveu junto com seus colegas de JEIF um projeto sobre os Jogos Olímpicos. Relatou que foram trabalhados temas como a história dos jogos, as bandeiras dos países participantes e a confecção de cartazes. Também, realizaram uma cerimônia de abertura abordando as olimpíadas. Esta atividade, segundo o professor A, envolveu a participação docente de todas as disciplinas do ensino fundamental II.

Essa preocupação em articular atividades com a proposta pedagógica da escola pode ser fruto da experiência adquirida pelos agentes da escola nos processos de comunicação e de interação cotidiana, de forma que “o pensamento, as competências e os saberes dos professores não são vistos como realidades estritamente subjetivas, pois são socialmente construídos e partilhados” (Tardif, 2002, p. 233). Logo, os saberes docentes são desenvolvidos por meio de socialização e estabelecem relação com a temporalidade.

Ao ser indagado sobre o fato de ter estrutura física insuficiente para desenvolver o trabalho de Educação Física escolar, o professor A demonstrou sua preocupação em superar o paradigma técnico utilizado na Educação Física e, portanto, buscar uma Educação Física da escola que contemple as necessidades de aprendizagem dos alunos e, também, possibilite o acesso ao conhecimento vasto. Essa sua preocupação externa-se no sentido de que as pessoas que ocupam o cargo técnico da escola carregam consigo o legado da Educação Física pautada por princípios da esportivização e da aptidão física. Dessa forma, o diretor da escola, assistente de direção e o coordenador pedagógico, baseados no parâmetro da Educação Física conservadora, e da tradição do ensino técnico desportivo, se preocupam apenas com a aquisição de bola de basquetebol, voleibol e futebol.

Assim, os agentes responsáveis pela gestão da escola, ao se preocupar apenas com a compra de algumas bolas de modalidades esportivas, entendem, equivocadamente, que, dessa forma, estão contemplando as necessidades para se poder desenvolver o trabalho pedagógico

na área de Educação Física. Portanto, o diretor da escola reproduz a visão da prática pedagógica da Educação Física hegemônica. O professor A afirma que essa visão expressa deve ser superada e, sobretudo, avançar no sentido de atender as necessidades no que concerne à estrutura, como, por exemplo, a compra de materiais pensada de acordo com o plano pedagógico.

O professor A aponta para a visão técnica que perpassa não somente o corpo docente, mas, também, o diretor escolar, assistente de direção e coordenação, pois são ações permeadas pela racionalidade técnica muito utilizada na Educação nas três últimas décadas do século passado. Contudo:

Os fins podem ser previstos e pretendidos antes de empreender a ação, mas sua concretização é formulada e reformulada durante o próprio processo para a sua obtenção. Prever o que será a prática não pode transformar-se na realização de um algoritmo que guie mecânica e minuciosamente os passos que devem ser dados. Essas argumentações foram cruciais na década de 70 e ainda nos anos 80, entre nós, quando se pretendeu guiar a ação educativa e o projeto do currículo segundo o paradigma do condutismo e cientificista. Os fins deviam ser planejados, desenvolvidos e avaliados com toda a precisão, dando origem ao que se denominou o paradigma tecnológico eficientista (Sacristán, 1999, p. 67).

Por meio da resposta do professor A, é perceptível que o paradigma de administração científica, utilizado no século XX, ainda esteja presente no âmbito da Educação, principalmente nas ações dos agentes escolares, no currículo e no projeto pedagógico da escola, que deve atender às exigências dos órgãos centrais da Educação. Apoiado na análise de Hora (1994), é importante ressaltar que a administração escolar no Brasil é caracterizada por ser desprovida de aporte teórico com foco na Educação. Seu conteúdo teórico é influenciado pelas diversas escolas da administração de empresas. Assim, as pessoas incumbidas da elaboração e administração escolar, na busca de consolidação científica, procuram utilizar-se das teorias da administração de empresas, mesmo que sejam incipientes para atuar na Educação. É uma forma de ratificar uma fundamentação teórica para o funcionamento da organização escolar, diante das necessidades da manutenção da sociedade.

Por meio da entrevista do professor A, entende-se ser profícuo verificar que o modelo de administração escolar utilizada pela Rede Municipal de Ensino de São Paulo não contempla a gestão democrática, mas é pautado por normas técnicas rígidas:

A administração escolar, no cenário do sistema capitalista, não é, portanto, uma função que tenha autonomia em relação ao contexto econômico, político e social, na medida em que os diretores de escola não participam do planejamento da educação, não organizam as atividades técnico-pedagógicas, assim como não estão envolvidos na formulação da política educacional (Hora, 1994, p. 47).

O professor A, ao ser indagado como explicar o fato de ter estrutura física insuficiente como: quadra, piscinas, salas adequadas, espaços abertos e fechados, materiais específicos de Educação Física para desenvolver o trabalho de Educação Física escolar, responde na entrevista:

A gente sabe que não tem verba, não tem aquilo, mas se você mostrar, tiver um objetivo, uma justificativa do porque você tá fazendo isso, quantos alunos vão envolver, qual é a sua proposta, e se você conseguir vender aquilo que você quer, a gente consegue, às vezes não consegue um pra cada aluno, mas aí você usa a criatividade, o que a gente sabe que a gente tem, e a gente consegue. Mas, às vezes é um pouco de comodismo nosso, mesmo dos professores e um pouco de resistência porque as pessoas acham assim, vai gastar dinheiro com tal coisa, mas quando você mostra o seu trabalho, as pessoas dão valor, vê que aquele investimento vai valer a pena que tá trazendo algum resultado (Professor A).

A resposta do professor A, no entanto, apresenta uma contradição. Se, por um lado, afirma saber que as verbas não são suficientes para atender à Educação, por outro lado, o professor acredita que, se fizer um esforço e desenvolver um trabalho sério, usar a criatividade, naturalmente, haverá reconhecimento por parte da gestão e, portanto, conseguirá um investimento que contemple uma estrutura física necessária para o desenvolvimento da Educação Física escolar. Percebe-se, então, que o professor A, por meio de sua fala, apresenta características de certa ingenuidade, principalmente, no que tange às políticas educacionais exercidas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. As verbas que, por lei, são enviadas para todas as unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, provêm de um orçamento, de tributos arrecadados no município, e são limitados.

Também, observou-se a escassez de material pedagógico presente no cotidiano da escola municipal. O corpo docente se depara no dia a dia, no interior da escola, com limitações de espaço físico e de materiais que dificultam sobremaneira a regência de sua aula. De um modo geral, os recursos da escola não atendem às necessidades de todos os professores, pois a verba disponível não contempla as atividades que necessariamente precisam ser impressas. Muitas vezes, é preciso solicitar colaboração financeira aos alunos para imprimir avaliações. Ainda nesta direção, cita-se a falta de dicionários, mapas, material específico de Educação Física e Artes etc.

No entanto, está presente no coletivo docente da escola municipal um processo de naturalização ante a estrutura física e material insuficiente para ministrar uma aula com condições dignas na escola. O corpo docente tem ciência da estrutura precária e que dificulta o seu trabalho, mas não exerce uma resistência frente ao problema. O professor, apoiado na pseudoconcepção de comprometimento com a Educação, na maioria das vezes, utiliza recursos e materiais próprios nas aulas, desfalcando seu orçamento financeiro. O fato de o

professor aceitar a precarização do ensino de forma natural, e se submeter a gastar dinheiro do próprio bolso para poder trabalhar, deve estar relacionado, de acordo com Molina Neto e Wittizorecki (2005), com estratégias de sobrevivência na escola municipal e com o sentimento de luta e esperança que move o coletivo docente.

O professor A não soube responder ou citar conceitos acadêmicos da área de Educação Física e da Educação, que possam contribuir para a sua atuação no ambiente escolar. Contudo, uma pergunta é pertinente: o que levou esse professor, cuja graduação pautada na Educação técnica e aptidão física e que não se apropriou de conceitos acadêmicos de sua área, a demonstrar interesse pela proposta pedagógica da escola? Nesse sentido, os saberes desenvolvidos por meio de aprendizagem com os pares e, também, a escola, como um lócus de produção de saberes, podem ter influenciado a atuação do professor, pois

[...] a prática deles, ou seja, seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também, um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios (Tardif, 2002, p. 237).

Entretanto, a possibilidade, na aquisição dos saberes docentes, somente irá lograr êxito se as relações sociais com os pares do professor A forem constituídas por um grupo docente que detenha formação inicial e continuada e, também, cultura subjetiva e cultura profissional pautadas no conhecimento erudito, caso contrário, esse processo torna-se inviável ao desenvolvimento da aprendizagem de novos saberes. Dessa forma, é necessário o desenvolvimento da formação profissional do professor de Educação Física e também a superação da conotação de disciplina desvalorizada entre os agentes da Educação, sobretudo, a fim de evitar que a disciplina de Educação Física deixe de ser tratada como marginal perante os profissionais da Educação no âmbito da escola.

Cabe aqui lembrar, a título de exemplo, ações tomadas por uma unidade escolar investigada. Em determinada unidade escolar, são realizadas ações com o objetivo de evitar que turmas de alunos permaneçam ociosas, pois, geralmente, causam tumulto nas dependências da escola. O trabalho assumido pelos professores de Educação Física, ou seja, permanecer com alunos que ficam sem aula por falta de professor, é interpretado como suficiente para atender às necessidades da Educação, mesmo que, em detrimento do desenvolvimento do conteúdo da disciplina de Educação Física, se obste o acesso ao conhecimento dos alunos.

De acordo com a pesquisa realizada por Molina Neto e Wittizorecki (2005), o grande volume de trabalho docente dificulta a reflexão coletiva, e leva ao isolamento docente, pois, os professores de Educação Física, ao se depararem com situações inusitadas no processo

educativo, vivenciam um momento em que é preciso realizar uma tomada de decisão durante suas aulas. No âmbito da escola pública, em que o objetivo é a formação humana, política e social, torna-se muito complexo o professor defrontar-se com a necessidade de emitir respostas imediatas e distanciar-se do processo de ação e reflexão. A Educação, portanto, é realizada por meio de ações políticas, porque é direcionada para contemplar determinados objetivos, como o acesso à cultura elaborada historicamente pela humanidade; entretanto, torna-se necessário construí-la por meio do plano coletivo.

Os desejos que nos levam a agir entrosam-se com as necessidades humanas dos demais, estruturam-se em pautas culturais de impulsos e prolongam-se em orientações estáveis na forma de projetos e de lutas para a ação coletiva: em esquemas dinâmicos de desejo compartilhados (Sacristán, 1999, p. 42).

A administração escolar, pautada por ações e investimentos insuficientes à Educação, contribui para a degradação do ensino básico e, assim, inviabiliza a elaboração do projeto pedagógico da escola construído no plano coletivo, interferindo, dessa maneira, no processo de aprendizagem do aluno. O professor de Educação Física investigado, mesmo que seja comprometido com a proposta pedagógica da escola, dificilmente alcançará êxito em suas ações individualizadas na Educação. E, conforme aponta Sacristán (1999), a ação que pertence ao sujeito – e, portanto, é individual – não ocorre no vazio. A ação é exercida no âmbito social, sendo consolidada numa cultura elaborada no plano coletivo e que se funde na Educação.

Foi possível verificar, por meio da investigação, que o professor A foi formado num curso superior de Educação Física, com ênfase no ensino técnico e aptidão física que não estabelecem relação com a proposta pedagógica da escola. Conforme a sua afirmação, não estava preparado para atuar como professor de Educação Física na escola. No entanto, apesar da sua formação tecnicista, o professor A demonstrou preocupação com a Educação. Nas reuniões coletivas da JEIF, apresentou propostas de conteúdo e participou das discussões pedagógicas.

Conclui-se que a formação profissional do professor A vem sofrendo alterações, estabelecendo relação com a dimensão temporal. Portanto, os estudos de Tardif e Raymond (2000) são pertinentes para contribuir na sua análise. Logo, o professor A deve ter recebido influências de seus pares por meio de socialização no âmbito da Educação, principalmente se cotejado o período de recém-formado com a sua trajetória percorrida após duas décadas na profissão docente. No entanto, o professor A manifestou algumas posturas contraditórias em suas ações como educador. Por meio da observação, entrevista e questionário, ele apresentou alguns posicionamentos críticos; no entanto, também, verificaram-se ações ingênuas na sua

atuação como docente. Por um lado, houve um avanço na sua prática pedagógica, demonstrando ser um profissional sério, com intenção de estabelecer relação de sua disciplina com a proposta pedagógica da escola. Por outro lado, com a boa intenção de contribuir com a unidade escolar em que trabalha, porém, baseado na ingenuidade, demandou ações funcionalistas ao receber turmas de alunos ociosas no período de regência das suas aulas. São fatores que dificultam o cumprimento do conteúdo específico da Educação Física, e a possibilidade de sua integração à proposta pedagógica da escola, sobretudo, permeada por uma prática pedagógica pautada pela *práxis*.

3.2 Análise dos professores B e D

Os professores B e D afirmam na entrevista que a graduação não os preparou para atuar como professores de Educação Física na escola, pois o curso superior desenvolveu, apenas, disciplinas específicas da Educação Física. Os professores revelaram, ainda, que tiveram muita dificuldade quando iniciaram a profissão docente, pois não sabiam o que fazer, por se tratar de um curso incipiente no que concerne à atuação no âmbito escolar.

O professor B, formado na década de 1970, e o professor D, formado na década de 1980, estão inseridos, de acordo com Kunz (2000), num saber ensinar com base no esporte de alto rendimento e que, portanto, os professores não estão qualificados para atuarem no âmbito da escola; assim, o profissional de Educação Física se caracteriza por uma “formação profissional excessivamente concentrada no ensino dos esportes no modelo de competição, não tinha condições de ensinar outra coisa além do esporte nesse modelo” (Kunz, 2000, p. 16).

As respostas dos professores B e D vão ao encontro de estudos realizados na literatura da Educação Física nas últimas três décadas no Brasil. De acordo com Kunz (2000), o modo de ensinar a Educação Física nas escolas não traz subsídios para o aluno assimilar elementos da cultura elaborada e que possa fomentar ensinamentos mais profundos, como ampliar a visão de mundo no que concerne aos aspectos de relevância social, política, econômica e educacional. A manutenção do ensino técnico, que é cristalizado na prática pedagógica em Educação Física, se consolida num verdadeiro entrave para uma prática transformadora e impossibilita a formação de pessoas críticas e emancipadas, pois não atende à demanda de aprendizagem na escola.

Pesquisa realizada por Molina Neto e Santini (2005) também contribui para esclarecer que a formação inicial em Educação Física é constituída por uma formação fragmentada no que concerne ao conhecimento elaborado centrado na prática, desprovido de reflexão teórica. Logo, esse paradigma de graduação influencia de forma decisiva na prática pedagógica do professor de Educação Física escolar.

Os professores B e D responderam no questionário que a graduação foi composta por uma grade curricular com disciplinas básicas de esportes, ginástica, dança e disciplinas da área de Biológicas, portanto, com foco na especificidade da disciplina. Por meio das afirmações dos professores, é possível verificar que o curso superior em Educação Física desenvolveu o ensino básico das práticas corporais numa perspectiva neutra, pautada no consenso, desprovida de sustentação teórica e aproximações com a escola básica. Os conteúdos desenvolvidos nos cursos superiores em Educação Física estavam pautados pelo esporte de alto rendimento, centrado no modo de fazer, sendo legitimados como modelo hegemônico na Educação Física. Esses fatores interferem, sobretudo, na prática pedagógica dos professores na escola, pois trata-se de uma prática educativa baseada em preocupações técnicas, ausente de reflexão teórica e isolada da proposta pedagógica da escola.

No caso dos professores B e D, parece ser compreensível – porém, não tolerável – que a formação em nível superior dos mesmos pouco contribuiu para atuar como docente de Educação Física no âmbito escolar. Esse processo permitiu deflagrar uma crise na área de Educação Física e que originou um movimento de repúdio ao paradigma tecnicista conforme já explicitado. O movimento renovador, apontado por Caparroz (1996), consistiu numa ação com o intuito de romper com o imobilismo engendrado na Educação Física por meio do conflito de ideias em sua comunidade acadêmica. Foi por meio desse contraponto que se buscou articular a disciplina de Educação Física com os conceitos teóricos da Pedagogia.

E, é exatamente dessa crise que emergem as pedagogias. A pedagogia é a teoria e método que constrói os discursos, as explicações sobre a prática social e sobre a ação dos homens na sociedade, onde se dá a sua educação. Por isso a pedagogia teoriza sobre educação que é uma prática social em dado momento histórico (Coletivo de autores, 1992, p. 24-25).

Na entrevista, o professor B não mencionou se foram ou não realizadas discussões e reflexões de propostas e atividades que pudessem ser desenvolvidas em aulas, no período de sua graduação. Também não expressou a ideia de que sua formação tenha indicado a importância de se relacionar a aprendizagem universitária com a proposta pedagógica da escola. Logo, se as atividades engendradas nas instituições de ensino superior são estabelecidas aos futuros docentes de uma forma pronta e acabada, pensadas por um grupo,

para serem executadas, posteriormente, por futuros professores, dificilmente conseguirá atender às necessidades de formação humana, político e social. Assim, “a ação pedagógica não pode ser analisada somente sob o ponto de vista instrumental, sem ver os envolvimento do sujeito professor e as consequências que têm para sua subjetividade que intervirá e se expressará em ações seguintes” (Sacristán, 1999, p. 31).

O professor B, ao responder sobre o que é ser um professor de Educação Física escolar, firma que se deve formar o indivíduo utilizando o movimento, expressão corporal e desenvolvimento cognitivo, por meio de brincadeiras; e cita que só é possível conseguir o retorno do aluno por meio de aulas práticas. No entanto, o professor não soube responder o que é ser um professor de Educação Física escolar, pois a sua resposta não esclarece o objetivo geral ou específico da sua disciplina na Educação dos alunos. Uma explanação que gera indefinição em relação à pergunta, certa confusão por meio de sua fala, “o professor de Educação Física escolar, pra mim, é você dar a base e orientações, principalmente, na formação do indivíduo na parte de movimento, de expressão corporal, de desenvolvimento cognitivo” (Professor B). Portanto, é possível verificar que a resposta do professor B define que a sua formação é muito mais técnica do que a perspectiva de uma formação humana, política e social.

O professor B se equivoca ao responder o que é Educação Física escolar, na medida em que explica apenas que é formar o indivíduo por meio do movimento e da expressão corporal, enfim, não elucidando o objetivo da disciplina na Educação. O fato é reforçado quando, por meio do questionário, o professor não soube responder se aplicou conceitos acadêmicos da área de Educação Física ou Pedagogia, quando da elaboração de seu planejamento.

O professor D não esclarece em sua resposta sobre o que é ser professor de Educação Física escolar. No entanto, é possível verificar em sua fala o processo de degradação do ensino público, principalmente, em escolas situadas em comunidades nas quais estão inseridas pessoas das classes menos favorecidas.

Eu vejo uma distinção porque o clube, ele trabalha com uma outra realidade, de um poder aquisitivo diferente, e a escola não, a maioria dos educandos, dos alunos, que a gente tem, começa pela condição social deles, financeira, são alunos mais pobres, são alunos que os recursos são mais limitados e a escola não oferece muita coisa para eles, mas você trabalhar num clube não te dá tanto prazer como te dá na escola, em termos de realização profissional (Professor D).

No questionário, o professor B confirma que fez outra graduação, o curso de Pedagogia. Também, neste caso, trata-se de graduação de curta duração (em torno de um ano

e meio) e habilita para atuar como coordenador pedagógico, diretor de escola ou supervisor de ensino. Retoma-se que a seriedade dessa graduação pode ser questionável, haja vista que são cursos aligeirados com carga horária reduzida. Contudo, parece que essa outra graduação não sensibilizou o professor para atuar como um educador preocupado em zelar pela aprendizagem do aluno. O fato pode ser comprovado por meio das observações em JEIF, pois, durante os dias em que foi investigado, não elaborou proposta pedagógica para a unidade escolar em que trabalha. Também, caracterizou-se por limitadas ações em relação a perguntas, posicionamentos e comentários.

O professor D responde no questionário que não fez uma outra graduação além da Educação Física. Este fato é esclarecedor, já que o professor não respondeu sobre a apropriação de conceitos acadêmicos ligados à Educação em geral. Ressalta-se que o professor também não mencionou conceitos acadêmicos atrelados à Educação Física. Pode-se considerar como um fato já esperado, levando-se em consideração a sua resposta na entrevista quando afirma que a sua graduação não o preparou para atuar como professor de Educação Física na escola.

Na pesquisa, as observações realizadas na JEIF, caracterizaram-se como o instrumento comprovador em relação à entrevista e ao questionário. Neste período de observação, verificou-se que os professores B e D demonstraram pouco interesse e comprometimento em discutir e contribuir para o diagnóstico de demandas da escola. Também, não formularam perguntas ou questionamentos e não realizaram propostas pedagógicas para a escola. A mínima participação dos professores nas discussões coletivas não permitiu posicionamentos sobre os temas abordados na pauta da reunião.

Por diversas vezes, os professores B e D tiveram conversas paralelas com assuntos que não diziam respeito ao tema. Além disso, foi possível averiguar que os professores não apresentaram postura crítica que pudesse problematizar, contribuir no diagnóstico de demandas, apontar problemas e propostas de conteúdo para o projeto pedagógica da escola.

A atuação dos professores B e D pode ser caracterizada pelo descomprometimento em relação às atividades realizadas pelo grupo coletivo da JEIF, pois não tinham intenção de atuar de forma decisiva para contribuir no avanço da proposta pedagógica da escola. A Educação necessita de intencionalidade para a ação:

A intencionalidade é condição necessária para a ação, e compreender esse elemento dinâmico e motor é fundamental para qualquer educador, especialmente em um contexto de valores imprecisos e de rotinas estabelecidas diante de desafios importantes que exigem respostas comprometidas. O papel da intenção na ação é decisivo a tal ponto que, para entender o que é qualquer delas, mais que indagar pelas causas, o que necessitamos é interpretar a intenção ou propósito do agente. Ao

nos movermos neste ponto, logo ficam excluídas as ações mecânicas e involuntárias as quais, para o nosso propósito, não têm a categoria de serem plenamente humanas (Sacristán, 1999, p. 33).

A graduação dos professores B e D foi pautada pelo ensino técnico, o que remete a analisar a atuação de ambos como educadores, permeada, talvez, conforme aponta Apple (2006), pelo ensino fundamentado no consenso, com foco na manutenção da sociedade, que são mantidos por meio de valores estabelecidos de forma silenciosa. Nesse sentido, os professores B e D, ao ministrarem aulas de Educação Física baseadas em normas técnicas, ao ensinar as modalidades esportivas por meio de técnicas definidas, impostas de forma rígida e reprodução de gestos mecânicos, poderão legitimar uma Educação com potencial hegemônico, o que é interessante para os setores dominantes.

Mediante a análise do professor B que atua há trinta e cinco anos na Educação e o professor D que atua há vinte e um anos na Educação, pode-se estabelecer relação com a dimensão temporal e trazer alguns indícios importantes de desenvolvimento profissional e contribuir para a realização de novas ações. Isto posto, fomenta-se a reflexão no que concerne aos saberes profissionais dos professores.

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional (Tardif e Raymond, 2000, p. 210).

Ainda, cabe perguntar: será que os professores B e D conseguiram agregar saberes docentes durante seus diversos anos no magistério?

Apoiado na análise de Tardif e Raymond (2000), parte-se da premissa que, durante o longo tempo de atuação docente, os professores B e D devem ter recebido influências da cultura escolar e, portanto, tenham engendrado transformações na prática docente. As reuniões coletivas da JEIF pressupõem que seus participantes estabeleçam uma relação simultânea de aprendiz e de trabalhador experiente, por meio de leituras, discussões de textos e atividades pertinentes à aprendizagem do aluno. Entretanto, cabe uma indagação: será que a jornada coletiva de formação está contribuindo para a aquisição de novas ações por parte dos professores B e D, ações estas que possam contemplar as necessidades de aprendizagem do aluno?

O professor B respondeu que faz planejamento semestral e a cada dois meses muda algumas plataformas, após reavaliação. E faz um novo planejamento do que foi pouco produtivo. Ao cotejar a sua resposta no questionário sobre os aspectos que considera no seu plano de curso, afirma que considera o desenvolvimento cognitivo e motor, avaliação

contínua e o senso crítico do aluno. No entanto, o professor em sua resposta, apresenta uma situação paradoxal, principalmente, no que tange à sua atuação na JEIF. O professor B, durante as reuniões coletivas da JEIF, não apresentou propostas e não participou das discussões pedagógicas, isto destoa de suas preocupações com reformulações de seu plano semestral.

O professor D afirmou que elabora apenas um plano anual, justifica o fato devido à estrutura física inadequada. É um meio, talvez, de ratificar a sua visão de Educação Física subordinada à instituição esportiva permeada por práticas hegemônicas em relação aos objetivos da disciplina. No entanto, o fato dos professores B e D afirmarem que não elaboram plano de aula semanal ou mensal demonstra que estão pautados, conforme Sacristán (1999), numa prática pedagógica reproduzida no âmbito coletivo e adquirem disposições por meio de normas e valores dominantes no meio social.

Os professores B e D responderam que não participam da construção do projeto pedagógico da escola. O professor B respondeu de forma evasiva, dizendo que é difícil participar por ser novo na unidade escolar e, portanto, não tem noção do que foi trabalhado anteriormente, desconhecendo as necessidades da escola. Porém, o professor B acredita que vai ser diferente quando se fixar por mais tempo na escola e conhecer a sua realidade. Percebe-se, contudo, que o professor reforça a sua resposta na entrevista, pois foi possível verificar, durante o período de observação, que sua participação é mínima no que diz respeito a efetuar perguntas, comentários ou propostas que poderiam contribuir para a elaboração da proposta pedagógica da escola.

Cabe ressaltar que o professor B não apresentou uma resposta plausível sobre a importância de se participar da elaboração do projeto pedagógico da escola. Ser novo na unidade escolar demanda a necessidade de conhecer, de forma aprofundada, o projeto pedagógico, conhecer as características peculiares da comunidade na qual a unidade escolar está inserida e a trajetória histórica da escola. Neste caso, também se pode dizer que a sua formação docente incipiente é um fator que dificulta sobremaneira a atuação do professor B no envolvimento e comprometimento no projeto pedagógico da escola.

O professor D, por sua vez, apresentou uma resposta diferente em relação ao professor B. Afirmou que não participa da construção do projeto pedagógico da escola porque o projeto vem pronto e, portanto, são feitas apenas algumas alterações de um ano para o outro. Destacam-se dois aspectos da sua resposta. Por um lado, conforme já expresso, a Secretaria Municipal de Educação estabelece para todas as escolas municipais de ensino fundamental o seu projeto *Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal*. Portanto, é exigido pela SME o

cumprimento de atividades atreladas ao seu projeto durante as reuniões da JEIF; logo, desenvolver as atividades exigidas demanda muito tempo e, na maioria das vezes, as reuniões coletivas são ocupadas apenas no atendimento do projeto da SME. Esse processo dificulta sobremaneira a possibilidade de elaborar novas propostas, o que poderia ser profícuo para a unidade escolar.

Por outro lado, parece ser cômodo ao professor D o fato de a escola ter a incumbência de executar as atividades do órgão central da Educação durante as reuniões coletivas docentes. Neste caso, as ações padronizadas pela SME, que determinam o currículo e limitam as possibilidades de elaborar novas propostas pelo corpo docente, acaba retirando algumas responsabilidades do professor. Este fato foi perceptível no período de observação. O professor D pouco participou das reuniões, não fez proposta pedagógica para a escola e, sobretudo, não demonstrou comprometimento com as atividades propostas na reunião. Depois de algumas observações, averiguou-se que o professor se ausentava da reunião e, quando estava presente na sala, por diversas vezes, conversou paralelamente.

Os professores B e D respondem no questionário que participam da JEIF por meio da realização de leituras, discussão, pesquisa, depoimento de experiência em suas aulas, execução de atividades, apresentação de documentários, textos e comentários. E afirmam na entrevista que participam por meio de posicionamentos, leituras compartilhadas e preenchimento de relatórios. Mas, ao cotejar dados do questionário com as observações na JEIF, verifica-se uma contradição. Os professores B e D demonstraram desinteresse pelos tópicos das reuniões pedagógicas realizadas.

Por diversas vezes na reunião coletiva, o professor B ausentou-se da reunião para atender telefonemas e tratar de outros assuntos. Numa outra reunião, a ação do professor, durante grande parte da JEIF, foi destinada a anotações de um caderno de arbitragem de handebol⁴. Esta é uma atividade realizada pelo professor, paralela ao período de trabalho na escola, o qual deveria ser direcionado aos interesses da instituição de ensino, mas, no entanto, não é. O fato do professor B desempenhar, também, a função de árbitro de competições esportivas de alto rendimento reforça a sua resposta na entrevista, quando afirma que a sua graduação não o preparou para atuar como professor no âmbito escolar. Isto parece ratificar o interesse do professor B pelo esporte pautado na prática hegemônica de competições realizadas no âmbito profissional, que estão presentes nos meios de comunicação. Este

⁴ O professor B afirmou, em uma das reuniões pedagógicas da JEIF, que exerce a função de professor da Rede Municipal de Ensino e, também, trabalha como árbitro de handebol em competições profissionais vinculadas à Federação Paulista de Handebol.

modelo de prática esportiva é reproduzida no ensino da Educação Física escolar mesmo sendo antagônica à proposta pedagógica crítica e emancipadora de ensino.

O professor B afirma que participa da JEIF, porém não gosta da mesma, e justifica que as discussões propostas nas reuniões são de âmbito teórico e na prática nada se tem feito. Também, entende que a teoria não se aplica à realidade; é muita discussão abstrata e reduzida discussão das aulas práticas. No entanto, parece que o professor B apresenta certa aversão às discussões de assuntos abordados no que concerne à escola e à elaboração de propostas pedagógicas. Também, por meio de sua resposta ao questionário, não fica claro quando afirma que:

[...] não sei se porque eu sou professor de Educação Física e acho que tudo tem que ser feito na prática, porque a prática que te dá o *feedback* rápido, e, na prática é que a gente realmente vê se a criança desenvolveu ou não, e na teoria fica meio difícil porque, as vezes pergunta ali, pergunta aqui, e não é mostrada a realidade, então é muita discussão, e a discussão da prática é muito pouco ainda no nosso meio (Professor B).

O fato do professor B participar da JEIF e não gostar das atividades desenvolvidas na reunião coletiva foi de fácil percepção durante as observações. No total de nove observações, o professor não se manifestou em seis reuniões. Nesse período investigado, apesar de estar presente na reunião, não participou da discussão e da leitura do texto proposto; em outro dia, preencheu diário escolar e também se afastou para tratar de assuntos particulares. Pode-se dizer que todas essas ações citadas não dizem respeito aos objetivos da JEIF e, portanto, o professor não esteve comprometido em estabelecer relação da sua disciplina com a proposta pedagógica da escola.

O professor D, ao responder que não desenvolve trabalhos compartilhados na escola, confirma que a sua atuação como professor de Educação Física ocorre de forma isolada e não estabelece relação com a proposta pedagógica da escola. No entanto, ainda em sua resposta na entrevista, afirma que:

É difícil ter um trabalho de interdisciplinas aqui na escola... Quando tem, todo mundo participa, mas esse ano, por exemplo, eu não vi nenhum. O ano passado a gente teve, fez o das olimpíadas. Esse ano não, então quando tem copa do mundo, olimpíada, PAN, a gente participa, faz compartilhado, cada um dentro de sua disciplina, mas esse ano que eu me lembre, nenhum (Professor D).

Dessa forma, pode-se averiguar por meio de sua resposta, uma situação paradoxal, pois, a princípio, responde que não desenvolve atividades compartilhadas com outras disciplinas. Entretanto, consegue desenvolver trabalho interdisciplinar quando tem Copa do Mundo, Jogos Olímpicos ou Jogos Pan-americanos. Isto posto, cabe supor que o professor D consegue desenvolver trabalho compartilhado na escola quando vinculado apenas à Copa do

Mundo, Jogos Olímpicos ou Jogos Pan-americanos. Não enxerga outras possibilidades de relações entre a disciplina de Educação Física e as demais disciplinas e atividades escolares.

O professor D não apresenta uma concepção adequada no que concerne a trabalho compartilhado. Relaciona-se este fato ao seu desenvolvimento profissional docente no sentido amplo. A sua concepção do ensino de Educação Física foi adquirida, de acordo com Tardif e Raymond (2000), em saberes profissionais docentes que estabelecem relação com a dimensão temporal. Isto significa que assimila experiências, como no momento em que era aluno, baseadas no processo de simetria invertida. É um processo contínuo que permeia a sua trajetória, desde sua formação inicial, estendendo-se até sua formação continuada, por meio das relações sociais que ocorrem na escola.

Os professores B e D apresentam características semelhantes no que tange ao envolvimento pedagógico, pois estão diretamente ligadas às práticas corporais permeadas por padrões técnicos, não conseguindo manter um vínculo com outras disciplinas, apenas com eventos específicos da área de Educação Física. Logo, mesmo com as mudanças ocorridas na Educação Física a partir da década de 1980, percebe-se que a prática docente de ambos os professores carrega o legado do esporte de alto rendimento de forma hegemônica, com a preocupação de ordem técnico-biológica dominante no meio escolar. Conforme Bracht aponta,

Encontramos assim a Educação Física orientada para objetivos como a preservação da “saúde física”, o que é reconhecidamente importante; porém, quando tomada exclusiva e isoladamente, resulta num equívoco pedagógico. A concepção dualista torna “factível” a educação do físico isoladamente. Ora, sendo o homem uma unidade (unidade da diversidade), portanto sendo impossível a educação do físico isoladamente, “descuida-se” a Educação Física da repercussão que inevitavelmente têm suas atividades sobre a formação das “outras” dimensões da personalidade humana (Bracht, 1997, p. 71).

O professor B afirma na entrevista a necessidade de mudanças na organização escolar para estabelecer uma divisão de período a fim de contemplar trabalhos distintos. Ele comenta que poderia trabalhar um período para as atividades teóricas e outro para as atividades práticas. Logo, o seu pensamento insere a Educação Física numa área eminentemente prática e estabelece uma forma de priorizar os alunos ideais, considerados como detentores de técnica apurada para a prática de esportes, em detrimento da demanda de grande parte dos alunos da escola municipal.

Logo, é possível averiguar, por meio do posicionamento do professor B, que sua concepção é pautada, conforme aponta Kunz (2000), pelo equívoco encontrado na Educação Física, no que concerne à chamada dissociação da cultura corporal e da cultura intelectual. O seu posicionamento segue na contramão da luta para integrar a disciplina de Educação Física

na grade curricular do ensino básico, pois deixa transparecer que defende o horário das suas aulas para fora do período em que os alunos estão na escola. Entende-se que esse processo legitima a Educação Física como uma disciplina que fica à margem do processo pedagógico da escola, pois o professor fica isolado dos momentos de reuniões coletivas docentes, reunião de pais, conselho de classe, conselho de escola, planejamento, discussão, elaboração e avaliação do projeto pedagógico da escola.

Os professores B e D responderam que realizam trabalho compartilhado e entendem ser esse um instrumento de apoio para aprendizagem de conteúdos das demais disciplinas. Afirmam que a participação dos alunos na competição de modalidades esportivas da Rede Municipal de Ensino, além de jogos e brincadeiras desenvolvidas na escola, são atividades pertinentes para superar o individualismo e a indisciplina e, assim, suas atividades contribuem sobremaneira na aprendizagem dos alunos na escola.

Pensar no desenvolvimento de atividades com vistas à superação do individualismo nas suas aulas de Educação Física é de grande valia, sobretudo, na sociedade contemporânea, pautada por princípios que reforçam e dão prerrogativas às instâncias privadas em detrimento às instituições públicas. Também, o trabalho que visa à superação do individualismo contribui para a organização escolar. No entanto, parece que os professores B e D cometem um equívoco ao atribuir às competições esportivas um meio de desenvolver valores que atendam aos anseios da sociedade. Dependendo da abordagem e da perspectiva em que forem desenvolvidas as competições esportivas, poderão reforçar ainda mais os valores dominantes, baseados no plano individual.

Levando-se em consideração o processo de formação dos professores B e D, as respostas não causaram surpresa, pois, conforme Caparroz (1996), o paradigma de ensino de Educação Física concebida como uma prática social única, seja em clubes, academias de ginástica ou escolas, fomenta uma prática pedagógica tecnicista que não propicia uma visão ampliada da sociedade e não possibilita estabelecer relação com a proposta pedagógica da escola. Logo, caracteriza a Educação Física como uma disciplina com conteúdo indefinido e que dá margem para que a disciplina esteja à disposição para contribuir no aprendizado de outras disciplinas na escola.

Se por um lado, a Educação Física é vista pelo corpo docente como a matéria mais agradável do currículo por estar relacionada ao jogo, a brincadeira e ao lazer, por outro, “encontra-se a serviço” das outras disciplinas, ou seja, os professores, coordenadores e diretores revelam em seus discursos uma influência da abordagem psicomotora, onde a Educação Física assume a função única de auxiliar o aluno a adquirir habilidades que contribuam para o aprendizado de conteúdos de outras disciplinas, apresentando-se como uma matéria que não possui conteúdo próprio (Sá, 2000, p. 88).

Apoiado em análises de Bracht (1997) e Kunz (2000), considera-se que o fato dos professores B e D utilizarem a competição esportiva como um meio de tentar superar os problemas de indisciplina no meio escolar denota um caráter de abordagem funcionalista do esporte, pois se caracteriza como uma ferramenta profícua na aprendizagem de significativos papéis sociais, contribuindo, assim, para a manutenção da sociedade nos moldes dominantes. Cabe ressaltar a dualidade no ensino das modalidades esportivas como uma prática social que pode colaborar para a manutenção social ou contribuir na perspectiva da ação transformadora. Analisando de uma outra forma, desenvolver práticas corporais esportivas, sob a perspectiva da prática pedagógica integrada à proposta pedagógica da escola, demanda pensar o esporte como uma cultura a serviço do ser humano, com possibilidades de transformação social.

Os professores B e D confirmaram em suas respostas que não articularam o plano de curso com o projeto pedagógico da escola. Ainda, foi possível verificar algumas contradições nas respostas dos professores. O professor B responde que considera no seu plano de curso a avaliação contínua, o desenvolvimento cognitivo/motor e o senso crítico do aluno. A resposta dada ao questionário pode ser contraditória com as observações realizadas. O período de observação na JEIF mostrou que o professor B não se pautou por uma postura crítica, não fez intervenções nas discussões e não apresentou propostas pedagógicas para a unidade escolar.

O professor D afirma que o material específico de Educação Física disponível na escola em que trabalha é suficiente para desenvolver o seu trabalho. Por outro lado, aponta um problema quando da existência de apenas uma quadra na escola para três professores de Educação Física ministrarem aulas simultaneamente. Ainda, em sua resposta, afirma ser importante a inserção da disciplina de Educação Física na grade curricular da escola.

Entende-se ser relevante a afirmação do professor D que reconhece, como um avanço à organização escolar, o fato de poder desenvolver aulas de Educação Física no mesmo período do ensino das demais disciplinas do currículo. Neste caso, pressupõe-se que o professor investigado apresentou uma preocupação em estabelecer relação da sua disciplina com a demanda do ensino. A análise dos dados relativos ao professor D, conforme já expresso, é marcada por contradições, cuja prática pedagógica aponta para desdobramentos antagônicos. Por exemplo: em sua resposta na entrevista, afirma que não articula seu plano de ensino com o projeto pedagógico da escola, por outro lado, afirma ser importante à inserção da disciplina de Educação Física na grade curricular da escola.

O professor B não soube explicar o fato de ter estrutura física insuficiente ou nenhuma para desenvolver o trabalho de Educação Física escolar. Apesar de fazer um apontamento em

relação ao problema de apenas uma quadra disponível para todos os professores trabalharem na escola, não menciona outros problemas como a não disponibilidade de espaços alternativos, espaços abertos e fechados, maior quantidade de materiais específicos de Educação Física e a possibilidade de formação de turmas menores de alunos no intuito de viabilizar o trabalho docente.

Em relação à pergunta do questionário sobre quais são as atividades que organiza na escola, o professor B responde que faz aulas lúdicas, atividades pré-desportivas e esportivas, festas populares e eventos extraclases, como passeios, atividades ao ar livre, recintos culturais e esportivos. O professor cita que desenvolveu cantiga para ser apresentada na festa junina, porém, não soube estabelecer relação desta atividade com as outras disciplinas. Denota-se que as atividades são realizadas por meio de uma prática sem uma reflexão; parece ser uma ação carente de uma intenção pedagógica, principalmente por não estabelecer relação com as outras áreas de conhecimento, inviabilizando, portanto, o plano coletivo inerente ao projeto pedagógico.

Mediante a atuação dos professores B e D, por diversas vezes, pautada pela prática docente fragmentada, realizada de forma estanque em relação às demais disciplinas, e levando-se em consideração que os docentes estão inseridos no âmbito escolar, é importante refletir e, simultaneamente, questionar quais motivos pessoais e sociais estão articulados em suas ações na Educação. Conforme elucida Sacristán (1999), as ações individuais fomentam as ações no plano coletivo e, portanto, essa análise parece ser pertinente.

Na educação, as ações são, pois, reflexo da singularidade daqueles que a realizam, levam seu selo, se entrelaçam com outras ações em um emaranhado de relações, constituem um estilo de ação próprio daqueles que se dedicam a educar e obedecem um projeto coletivo que soma esforços próprios que cabe distinguir, porque as singularidades individuais nunca se apagam. O social não anula o idiossincrático, e esta característica enriquece o social (Sacristán, 1999, p. 32).

Mudanças significativas nas ações educativas dos professores B e D, no que tangem às suas aulas de Educação Física, parecem ser necessárias para atender à demanda de aprendizagem escolar. Durante o período de investigação, foi possível verificar situações dúbias dos professores B e D, baseadas em suas atuações nas reuniões coletivas e nas respostas ao questionário e à entrevista. As situações denotam, por um lado, atitudes marcadas pelo desinteresse, nos momentos de discussões pedagógicas, em relação ao processo político da unidade escolar e, sobretudo, por exercer uma prática pedagógica que reproduz o ensino de modalidades esportivas hegemônicas descontextualizadas da realidade social. Por outro lado, mencionaram a importância de trabalhos compartilhados sob a ótica coletiva, no intuito de superar o individualismo por meio das práticas corporais. Esse paradoxo apresentado pelos

professores reforça uma falta de clareza em suas ações e também denota uma falha na formação docente de ambos.

Apontam-se aspectos preocupantes no que tange à atuação dos professores B e D no âmbito escolar, no que concerne à contribuição no diagnóstico de demandas do ensino na escola. É possível verificar uma acomodação em relação ao comprometimento na participação em novas propostas pedagógicas para a escola. A atuação dos professores B e D, marcada apenas pelo desenvolvimento da especificidade do conteúdo da Educação Física, contribui para o isolamento dessa disciplina no plano curricular. O fato de não participarem do projeto pedagógico da escola corrobora uma ação permeada por uma prática pedagógica distante de um projeto pedagógico com vistas à ação transformadora na Educação.

3.3 Análise do professor C

Diferente dos professores A, B e D, o professor C acredita que o curso superior o preparou para atuar como professor de Educação Física nas instituições de ensino, e afirma que a sua formação é de cunho tecnicista. Também, salienta que a formação tecnicista tem contribuído para que o aluno supere as dificuldades de aprendizagem. Essa visão, expressa na entrevista, denota a característica tecnicista de sua formação superior, que pode ser confirmada quando cotejada com o questionário que aponta o currículo da universidade, constituído somente por disciplinas que dizem respeito à especificidade da área de Educação Física. Apenas uma disciplina na área de licenciatura está inserida na sua graduação.⁵ Percebe-se, então, a ausência de disciplinas da área de Pedagogia e, principalmente, das ciências humanas capazes de dar sustentação teórica para o profissional docente – ressalte-se que o mesmo processo ocorreu com os professores A, B e D.

Foi possível verificar, por meio de observação da JEIF, que o professor, apesar de ter participado de todas as reuniões coletivas e demonstrar boa vontade, não apresentou proposta pedagógica para a unidade escolar em que trabalha. Sua atuação ficou restrita a comentários, leituras e sínteses de atividades sugeridas pela coordenação pedagógica.

⁵ O professor C respondeu no questionário que a sua graduação em Educação Física foi composta pelas disciplinas: Psicologia, Fisiologia, Anatomia Humana, Cinesiologia, Biologia, Organização Desportiva, Handebol, Ginástica Rítmica, Ginástica Olímpica, Natação, Atletismo, Voleibol, Basquetebol, Futebol, Recreação Infantil, Estrutura de ensino de 1º e 2º grau e Didática de ensino.

Ao responder o que é ser um professor de Educação Física escolar, afirmou que é ser um profissional voltado para o desenvolvimento da criança e, portanto, ser um educador. Entende a disciplina de Educação Física inserida na realidade do aluno, no contexto social, e não está apenas voltada para necessidades técnicas, direcionadas ao esporte. A afirmação do professor C surpreende a própria proposta de ensino da escola municipal de São Paulo no que tange à disciplina de Educação Física. Conforme exposto, a sua formação está pautada no paradigma do ensino técnico com vistas a atuar sob normas e valores hegemônicos; todavia, a sua resposta aponta para a necessidade de transpor o modelo empregado no período de formação inicial: “eu observo até hoje que aquela tão criticada formação tecnicista, ela tem contribuído realmente para que o aluno entenda os processos e as dificuldades que ele tem que superar na aprendizagem” (professor C). Ao dar esta resposta a uma das questões da entrevista, demonstra entender a importância das atividades corporais na aprendizagem em geral, já que não explicita o que é superar dificuldades de aprendizagem. Isto é um avanço, já que aponta a importância da Educação Física nas atividades escolares em geral.

Por meio da resposta dada à entrevista, é possível perceber que o professor C apresenta uma mudança, ainda que incipiente no entendimento do esporte como conteúdo na prática docente do professor de Educação Física. Se, por um lado, a sua formação superior é de característica tecnicista que privilegia a aptidão física, por outro lado, ao responder que o ensino não deve focar-se apenas nas necessidades técnicas, direcionadas ao esporte, demonstra que ele pode ter mudado sua forma de atuação, marcada pela formação tecnicista.

O posicionamento do professor C reflete a chamada crise de identidade da Educação Física na escola e, portanto, esse processo interfere na prática pedagógica do professor de Educação Física. Este fato ocorre devido à grande discussão que vem sendo realizada na comunidade científica a partir da década de 1980 e que aponta para a necessidade de superação do ensino com ênfase nos padrões técnicos esportivos hegemônicos registrados em pesquisas que abordam o ensino da Educação Física na escola. Esta transitoriedade, que se caracteriza em ações que visam rechaçar o ensino com ênfase no paradigma esportivista técnico e fragmentado, busca uma forma de ensino ressignificado, que possa avançar na trajetória de uma prática pedagógica em Educação Física articulada e integrada, de fato, com o projeto pedagógico da escola.

Ao responder que o docente tem que ser um educador e não apenas ficar voltado para o ensino técnico do esporte, parece que o professor C refletiu sobre o ensino do esporte na escola, mesmo que sua formação para atuar na escola pública seja incipiente. Este fato pode ser explicado, novamente, por meio do estudo de Tardif e Raymond (2000), o qual indica que

as relações sociais na escola propiciam uma aquisição de saberes docentes, que são desenvolvidos por meio da dimensão temporal.

A resposta emitida pelo professor C denota uma tentativa de sair dessa visão reduzida sobre o conteúdo ensinado nas aulas de Educação Física na escola. Demonstra que a sua concepção de ensino não está condicionada apenas à perspectiva do esporte. Existe na concepção do professor C a perspectiva de uma disciplina de Educação Física mais ampla. Portanto, vai além do esporte restrito e abarca elementos da cultura, jogos, danças, ginástica, entre outros.

Um aspecto que não fica claro na resposta do professor C é a atribuição ao docente de Educação Física escolar do termo educador. Ele não exemplifica os objetivos que poderiam ser trabalhados no esporte sob a perspectiva de um educador. Entretanto, novamente, sua resposta pode apontar uma tentativa de mudança nas suas concepções, no caso, a de educador, professor de Educação Física. Em outras palavras, sua resposta parece indicar que a prática esportiva na escola deve ser acessível a todos os alunos e que possa agregar, inclusive, as pessoas que apresentam condições físicas e técnicas insuficientes para vivenciar as diversas modalidades esportivas.

Para tanto é necessário no contexto escolar “desmitificá-lo”, através de conhecimento que permitam aos alunos, “criticá-lo dentro de um determinado contexto sócio-econômico-político-cultural.” O mesmo conhecimento deverá, também, capacitar os alunos para a compreensão de que a prática esportiva deve ter o significado de valores e normas que assegurem o direito à prática do esporte (Kunz, 2000, p. 20).

Ressalta-se que o professor C, por vezes, menciona no questionário e na entrevista o ensino do esporte desvinculado do contexto social. Percebe-se, então, que a sua concepção de ensino do esporte corre o risco de ser hegemônica. Logo, não consegue relacionar a cultura esportiva inserida no contexto social e, portanto, parte integrante da sociedade.

Essa visão apresentada pelo professor pode relacionar-se com a sua resposta no questionário quando afirma que não fez uma outra graduação, além da sua formação inicial em Educação Física. Essa afirmação elucida o paradigma de formação superior que contempla apenas as especificidades da Educação Física e, portanto, não contempla a demanda do aluno no contexto social. Também, é possível estabelecer relação com as observações em JEIF, pois, no momento da reunião, situação que possibilita abrir discussão e propostas perante o corpo docente, o professor, pelo menos nos dias de investigação, não apresentou proposta pedagógica à escola.

O professor C afirma que faz plano de aula anual de acordo com o caderno de expectativas de aprendizagem elaborado pela Secretaria Municipal de Educação. E, também, faz plano bimestral de acordo com os registros próprios para a sequência do trabalho pedagógico. O professor é coerente quando responde no questionário que a sua organização é bimestral e anual, porém, não cita os aspectos que poderia considerar no seu plano de curso.

Na entrevista, o professor responde que participa da construção do projeto pedagógico da escola por intermédio de reuniões no início do ano e, inclusive, das reuniões que abordam as orientações curriculares do caderno de expectativas estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Esse caderno de proposição de expectativa de aprendizagem orienta os professores como trabalhar em suas respectivas áreas de conhecimento. Ainda, a Secretaria Municipal de Educação estabelece um projeto com objetivo de desenvolver a competência leitora e escritora dos alunos no ensino fundamental II.

Conforme a sua resposta, o professor complementa que cada professor pode dar seu ponto de vista, mas, normalmente, o corpo docente é benevolente com o projeto da Secretaria Municipal de Educação. A sua resposta é coerente com a sua atuação nas reuniões observadas na JEIF. Ele participa da reunião realizando as atividades propostas pela coordenadora pedagógica em consonância com o projeto estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação. O professor C não fez novas propostas pedagógicas para a escola, mas cumpre as determinações elaboradas pelo órgão central de Educação.

É importante ressaltar que a Secretaria Municipal de Ensino de São Paulo estabelece que as unidades da rede devam desenvolver seu projeto pedagógico em consonância com o projeto *Ler e Escrever*. Logo, as escolas são compelidas a desenvolver as atividades do projeto externo conforme já foi expresso. Assim, as diversas atividades desenvolvidas na JEIF dizem respeito ao cumprimento de trabalho exigido pelo órgão central de Educação e, assim, não abrem possibilidades para discussões de propostas que visam atender à comunidade na qual está inserida a escola. Dessa forma,

A importância do objetivo tem sido destacada demasiadamente no momento de formalizar a estrutura das ações racionais dirigidas para fins de educação e, mais concretamente no esboço do currículo ou nos esboços da instrução, ao projetar a ação educativa como uma ação sistêmica ou tecnologicamente estruturada, que parte da formulação de objetivos para passar à decisão de atividades, ações. A ação tecnologicamente pensada pode pôr os sujeitos-professores no papel de agentes instrumentais que realizam seqüências de atividades pensadas e decididas externamente (Sacristán, 1999, p. 40).

Essa situação é confirmada quando o professor é perguntado se participa das reuniões do coletivo da escola. Afirma que participa, por meio de discussões, da organização escolar

para festas e, principalmente, dos assuntos sobre defasagens de alunos em relação ao desenvolvimento de leitura e escrita dos mesmos. No questionário, o professor afirma que participa com leituras e discussão de textos atrelados com a proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. Com efeito, a resposta corrobora que o professor C e todo o grupo da JEIF desenvolvem uma proposta pedagógica que não é construída no plano coletivo, mas, sim, estabelecida pela Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

É importante enfatizar, conforme já expresso, que a Lei Municipal nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007, que reorganiza o quadro dos profissionais de Educação do Município de São Paulo, estabelece as Diretrizes da Política Educacional da Secretaria Municipal de Educação. Trata-se de um projeto pedagógico destinado a todas as instituições de ensino da rede. Este projeto estabelece que seja desenvolvida a cultura escrita e a leitura no ensino fundamental durante as aulas de todas as disciplinas que compõem a grade curricular da escola. O projeto é denominado de *Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal* e utiliza como retórica “a melhoria na qualidade de ensino, com ênfase na cultura escrita e na otimização de tempos e espaços da escola municipal” (São Paulo, 2008).

A Secretaria Municipal de Educação, em conformidade com a LDB nº 9.394/96, estabelece que todas as unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino deverão elaborar seu projeto pedagógico por meio de atividades pedagógicas realizadas na escola tendo como desdobramento a participação da comunidade educativa.

Art. 1º - As Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino deverão elaborar seu Projeto Pedagógico ou redimensioná-lo com a participação da comunidade educativa, com a finalidade de nortear toda a ação educativa da Unidade Educacional considerando: I – os princípios democráticos estabelecidos na legislação e diretrizes em vigor; II – o disposto nos Programas “Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal”, “Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para Educação Infantil, Ensino fundamental, Educação de jovens e Adultos e Educação Especial” (São Paulo, 2008).

Como se constata, o artigo 1º da Portaria nº 4.618, de 17 de novembro de 2008, publicado no Diário Oficial da Cidade de São Paulo (DOC), página 15, estabelece o projeto pedagógico da escola em consonância com a LDB, mas não enfatiza que deva ser elaborado nos princípios da gestão democrática. E determina que se deve construir o projeto pedagógico da escola atendendo o *Projeto Ler e Escrever*. Cabe aqui ressaltar que, nas observações realizadas na JEIF das duas escolas já mencionadas, deparou-se com uma situação paradoxal.

A Secretaria Municipal de Educação exerce uma cobrança muito forte para o cumprimento de atividades pedagógicas que atendam o seu *Projeto Ler e Escrever* durante as reuniões coletivas da JEIF, assim como a exigência do cumprimento da sua proposta

curricular denominada *Expectativas Curriculares do Ensino Fundamental*. Dessa forma, os coordenadores pedagógicos das escolas nas quais foi realizada a observação executam ações no intuito de atender as exigências do órgão central da Educação. Contudo, a pressão da SME resulta numa sobrecarga de atividades pedagógicas na JEIF, que determinam e direcionam o projeto pedagógico da escola focado apenas no *Projeto Ler e Escrever*. Logo, limitam as possibilidades de se construir uma proposta pedagógica a partir da comunidade educativa, que atenda os diagnósticos de necessidades que emergem na comunidade na qual a escola está inserida. O *Projeto Ler e Escrever* poderia ter uma outra dimensão.

É importante destacar que não se pretende depreciar as atividades desenvolvidas na JEIF, pelo contrário, a leitura e discussão de textos podem ser relevantes e contribuir para o comprometimento na proposta pedagógica da escola. A JEIF, por ser um espaço destinado à formação pedagógica docente, pode ser, também, muito importante à gênese de novos projetos pedagógicos que atendam às necessidades da comunidade local na qual a escola está inserida. Para tanto, acredita-se que se torna necessária a participação do corpo docente no plano coletivo. Dessa forma, é possível articular a análise da relação teoria-prática realizada por Sacristán (1999) para reforçar que, apesar da ação do professor C ser subjetiva, a sua ação na instituição escolar está permeada por uma prática pedagógica desenvolvida e adquirida nas relações escolares, o que não impede que o professor se expresse como pessoa em sua ação.

O envolvimento pessoal na ação educativa é uma característica da prática com as possibilidades e os riscos que daí decorrem. Estas são afirmações elementares que têm conseqüências decisivas na hora de revelar e caracterizar a condição da prática educativa. Avisam-nos da impossibilidade de entender a ação educativa entre pessoas de outra maneira que não seja contemplando os sujeitos que nela participam, prevenindo-nos contra a simplificação do cientificismo e da obsessão tecnológica derivada dele que, em algumas ocasiões, pretendeu separar a atividade educativa das condições pessoais de seus agentes e de seus destinatários (Sacristán, 1999, p. 32).

O professor C responde que o importante é desenvolver trabalhos compartilhados, e mostra-se interessado em conhecer o conteúdo das diferentes áreas de conhecimento desenvolvidas na escola. Conforme expresso por ele, na escola não existe um momento específico para desenvolver trabalhos compartilhados com os professores das outras disciplinas. Isto poderia ocorrer na JEIF; entretanto, as observações mostraram que o corpo docente apenas cumpriu as atividades aplicadas na reunião, mediadas pela coordenadora pedagógica, de forma individual e não coletiva. As ações do professor C é que parecem ir na contramão do puro cumprimento de atividades isoladas.

O professor cita as atividades que organiza na escola, tais como: festa junina, atividades recreativas na semana da criança, mostra cultural, passeios, campeonatos inter-classes e competição de modalidades esportivas olimpíada-estudantil da Rede Municipal de

Ensino. No período de investigação na escola, foi possível verificar que o professor organizou e treinou um grupo de alunos na modalidade voleibol para a competição promovida pela Rede Municipal de Ensino. Embora a participação da escola em jogos de modalidades esportivas na olimpíada estudantil não tenha sido discutida nas reuniões da JEIF, aposta-se no crescimento dessa prática, já que as ações podem deixar de ser isoladas, caso estejam pautadas pelo plano coletivo na perspectiva de ação transformadora, e muitas delas passam a ser atividades pedagógicas da escola.

Entende-se que o professor C devesse abrir discussão no que concerne à participação da escola nos jogos estudantis da Rede Municipal. Poderia ser um momento profícuo para discutir no coletivo docente da JEIF a superação do modelo de detecção de talentos esportivos encontrados nas aulas de Educação Física escolar. Sobretudo, problematizar perante seus pares na JEIF a utilização do esporte numa perspectiva de transformação social, como uma forma de libertação do modelo das competições esportivas encontradas nos meios de comunicação de massa. Uma forma de realizar atividades que possam fomentar a vivência esportiva, agregando, inclusive, os alunos com condição física e técnica não ideais, conforme modelo imposto pelo esporte de alto rendimento. Embora em mudanças, tal professor ainda não amadureceu o suficiente para chegar a esse ponto.

O professor responde que articula seu plano de curso com o projeto pedagógico da escola, e ratifica que a proposta pedagógica da escola cumpre o projeto de leitura e escrita proposto pela Secretaria Municipal de Educação. O professor afirma que elabora atividades de leituras de jornais, revistas e artigos esportivos relacionados à especificidade da Educação Física.

Considera-se relevante o fato do professor C ter atrelado às suas aulas de Educação Física, atividades de leitura abordando temas pertinentes à Educação. Isto poderá estabelecer objetivos em seu trabalho para fomentar a reflexão sobre a cultura corporal e contribuir para o aluno ultrapassar o senso comum sobre tal cultura e construir formas mais elaboradas de pensamento, relacionando diferentes atividades.

O fato do professor C cumprir seu plano de curso de acordo com as exigências do órgão central de Educação pode abrir duas possibilidades de análise. Por um lado, o projeto geral da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo estabelece que sejam desenvolvidas nas escolas atividades de leitura e escrita em todas as disciplinas do ensino fundamental II, o que contribui para que o professor C possa articular leitura e escrita, ao mesmo tempo em que atende as especificidades da Educação Física.

Por outro lado, o fato dos coordenadores pedagógicos ficarem incumbidos de desenvolver as atividades do *Projeto Ler e Escrever* junto ao corpo docente da escola, permitiu a percepção quanto ao cumprimento das exigências da SME; tal fato, no entanto, suprime o tempo e a possibilidade de realizar novas reflexões com vistas à elaboração de um outro projeto específico na unidade escolar. O *Projeto Ler e Escrever* da Secretaria Municipal de Educação exige a execução de diversas atividades no horário coletivo da JEIF; logo, conduz o corpo docente à sobrecarga de atividades pedagógicas, demanda muito tempo e, portanto, reduz, de maneira sistemática, as possibilidades da discussão e elaboração de propostas a partir do diagnóstico de demandas de aprendizagem da escola.

O professor C, indagado se na graduação apropriou-se de conceitos acadêmicos sobre Educação Física e Pedagogia, não especifica conceitos teóricos, embora cite autores muito utilizados na Pedagogia, como Piaget, Perrenoud e Vigotsky. A sua resposta nos remete a pensar que, apesar da sua graduação ser caracterizada pelo ensino técnico que prioriza a aptidão física nas aulas de Educação Física, a sua atuação há vinte e quatro anos como profissional docente pode ter propiciado mudanças na sua prática cotidiana. Relembrando Tardif e Raymond (2000), a dimensão temporal na Educação exige dos trabalhadores conhecimentos, competências e atitudes específicas que só podem ser adquiridas e dominadas em contato com os seus pares.

Ficou evidenciado que a graduação do professor C pode não ter contribuído para sua atuação e desenvolvimento do trabalho no contexto escolar de forma plena. Contudo, as atividades escolares, o desenvolvimento do projeto pedagógico e jornada docente, como a JEIF, somado à aquisição, por meio do tempo, da prática, hábito e experiência, devem ter contribuído para a aquisição de saberes docentes necessários à ação educacional. Nesse sentido, Tardif e Raymond apontam que

Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual intervêm dimensões identitárias, dimensões de socialização profissional e também fases de mudanças (Tardif e Raymond, 2000, p. 217).

Indagado como explica o fato da estrutura física e o material específico ser insuficiente para desenvolver o trabalho de Educação Física escolar, o professor afirma que a escola em que trabalha detém espaço adequado, quadra e material em quantidade necessária para as suas aulas. Também, ressalta que essa pergunta não é pertinente à Rede Municipal de Ensino de São Paulo e, no que concerne à estrutura, considera ótima. O professor responde no

questionário que cumpre as incumbências do artigo 13º da LDB, porém, não responde como são cumpridas em suas aulas tais incumbências.

O professor C demonstrou não saber explicar o fato das escolas apresentarem uma estrutura insuficiente para as aulas de Educação Física, pois não aponta para a necessidade de ter mais de uma quadra provida de cobertura na escola. Também, não questiona o fato de não existir disponibilidade de espaços abertos e fechados em todas as escolas para possibilitar diversas atividades em suas aulas, além de não questionar o número de alunos por sala de aula. No momento da elaboração do plano de aula e do projeto pedagógico, como resolve esse problema do espaço físico e dos elementos concernentes a ele? O fato de não responder sobre estes aspectos mostra certa alienação do professor C neste ponto.

As aulas de Educação Física, por serem ministradas em quadra ou espaços descobertos, são um fator incômodo para esses professores, uma vez que as aulas, em determinadas épocas do ano, acontecem em horários em que as condições climáticas não são as melhores. Acrescente-se a isso o espaço físico que, por ser insuficiente para o número de alunos que atuam durante o mesmo período de aula, estimula a desordem e as atitudes agressivas e incontroladas por parte dos alunos durante as aulas, acarretando preocupação e desgaste pessoal nos professores que não podem executar um trabalho com a qualidade desejada (Molina Neto e Santini, 2005, p. 216).

O fato do professor C afirmar que não há problemas em relação à estrutura física e material específico de Educação Física na Rede Municipal de Ensino pode ser atrelado a uma postura marcada pela falta do senso crítico. Mas o fato do projeto pedagógico da escola ser desenvolvido em consonância com o projeto geral da Secretaria Municipal de Educação, intitulado *Ler e Escrever* deve contribuir para a resposta do professor, pois dessa forma, provavelmente, não abre possibilidades para criar novas propostas pedagógicas com demanda de espaços físicos e material específico diversificados.

Ao indagarmos o professor para saber se organizou alguma atividade que estabeleça relação com outras disciplinas, respondeu que desenvolveu atividades no dia mundial da atividade física, o “Agita Galera”, e atividades recreativas com brinquedos infláveis, além de jogos lúdicos na quadra e sala de aula. Também, afirma que participou, junto com os alunos, da olimpíada estudantil da cidade de São Paulo nas modalidades: futebol, basquetebol, handebol, voleibol e xadrez. Mas o professor não soube estabelecer relação das atividades citadas com as outras disciplinas.

É possível verificar que as atividades extraclasse foram executadas, mas não elaboradas pelo professor C. As atividades “Dia Mundial da Atividade Física” e “Agita Galera” são concebidas por órgãos externos, elaboradas por laboratórios que conduzem ao modelo padronizado de atividade física e que têm como objetivo divulgar programa de

atividade física em âmbito nacional e mundial. Embora possa ser criticado pela propaganda de tais laboratórios, é de certa forma louvável que seja enfatizado o exercício físico dos alunos. A Secretaria Municipal de Educação faz parceria com esses programas e adquire pacotes para inseri-los em seus projetos pedagógicos. Estas atividades mencionadas são repassadas pela Secretaria Municipal de Educação às escolas da rede, estabelecendo-se aos professores de Educação Física a incumbência de executar o conteúdo destes programas.

O fato do professor C não saber explicar como estabelecer relação da participação da escola na competição estudantil organizada pela Secretaria Municipal de Ensino de São Paulo com as outras disciplinas, dá fortes indícios de que as modalidades esportivas são trabalhadas sob a prática hegemônica de competições esportivas como uma forma de reprodução do âmbito profissional. Portanto, esse paradigma esportivo não dá subsídios para a formação geral do aluno e não contempla a realidade na escola. Em linhas gerais, essas atividades são realizadas por meio da seleção de alunos que detêm habilidade técnica específica e, também, prioriza os alunos de maior aptidão física. O esporte aqui analisado é compreendido no plano restrito e não amplo. Para tanto,

O conceito de esporte que se vincula hoje à Educação Física é um conceito restrito, pois se refere apenas ao esporte que tem como conteúdo o treino, a competição, o atleta e o rendimento esportivo, este, aliás, é o conceito “estrito” do esporte que aqui considero. Esse conceito fica reforçado através, especialmente, dos meios de comunicação, que colocam sempre o “esporte-espetáculo” no centro de suas programações esportivas, o que acelera, também o processo de transformação do esporte-espetáculo em mercadoria. (Kunz, 2000, p. 63-64).

O esporte diz respeito à cultura elaborada desenvolvida, historicamente, na sociedade, e por isso não deve haver oposição a ele. É importante, no entanto, enfatizar o que está implícito no ensino das modalidades esportivas e resgatar análises pertinentes como a de Bracht (1997), quando elucida sobre a dicotomia que está presente no esporte. A vivência do esporte pode acontecer na perspectiva do alto rendimento no sentido restrito, focado na mercadoria e no lucro ou como atividade lúdica desenvolvida historicamente como uma cultura da humanidade.

De acordo com Bracht (1997), o esporte, como atividade lúdica ou de lazer, parte do pressuposto de que é um direito de todos os cidadãos e pode ser realizado com vistas à transformação social no sentido amplo, possibilitando acesso à cultura esportiva, seus códigos, suas peculiaridades. Também, é analisado e discutido no Coletivo de Autores (1992), ao se discorrer que a Educação Física é compreendida na sociedade contemporânea como uma área de conhecimento que trata dos elementos da cultura corporal, organizado em temas

como: jogo, esporte, lutas, ginástica e dança. Portanto, são vias de manifestação cultural pertinentes ao currículo da Educação Física escolar.

O professor C teve sua formação superior em Educação Física, baseada em práticas corporais neutras com vistas às normas técnicas, desvinculadas do contexto político e social. Assim como o professor A, também se considera que o professor C deve ter alterado a sua prática pedagógica na escola. Isto ocorre ao cotejar-se o início de sua carreira com seus vinte e quatro anos de atuação no âmbito da Educação. A partir da análise de Tardif e Raymond (2000), o professor C deve ter adquirido saberes em sua profissão por meio de relações sociais com seus pares na Educação. Conforme já exposto, não soube citar conceitos acadêmicos, porém mencionou autores da Pedagogia e discorreu sobre alguns pensamentos pedagógicos que deve ter sido aprendido por meio da JEIF ou em outros momentos de reuniões coletivas na escola. O professor C tem uma prática profissional adquirida ao longo do tempo de trabalho voltada para a escola. Articula, mesmo que minimamente, sua disciplina com as demais.

O professor C demonstrou boa intenção na participação da proposta pedagógica da escola. Porém, sua participação na JEIF ficou restrita à execução de tarefas, leituras e sínteses de atividades sugeridas pela coordenação pedagógica da escola. No entanto, poderia ter apresentado maior número de novas propostas pedagógicas para a unidade escolar. Demonstrou conhecimento em relação ao projeto geral da SME, mas, sua ação, assim como a de todo o coletivo docente da escola, parece ser cerceada pelas políticas educacionais reducionistas da SME.

Considerações finais

A proposta desta pesquisa teve como finalidade estudar a atuação política de quatro professores de Educação Física escolar em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e verificar como participam do projeto pedagógico da escola. Levou-se em consideração o artigo 13º da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o qual estabelece que os docentes incumbir-se-ão de participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, e deverão cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta elaborada. Logo, procurou-se investigar como a prática pedagógica do professor de Educação Física está integrada ao projeto pedagógico da escola.

Nesta investigação, objetivou-se compreender como é a forma de participação do professor de Educação Física no âmbito escolar, principalmente em reuniões pedagógicas e atividades extraclasse, e os aspectos que podem contribuir ou dificultar a integração da disciplina de Educação Física à proposta pedagógica da escola. Também foi estabelecido como objetivo verificar se o professor de Educação Física faz diagnóstico de demandas da escola, com foco nas necessidades dos alunos de aprendizagem da cultura elaborada, bem como se elabora propostas de conteúdo para o projeto pedagógico.

Com base nos estudos teóricos de Sacristán (1999), partiu-se do pressuposto de que a prática pedagógica do professor de Educação Física – inserida no plano coletivo – adquire disposições como normas, valores e crenças por meio das relações sociais na escola, que se cristalizam e se naturalizam no âmbito da Educação. Neste sentido, as políticas educacionais adotadas na administração da Rede Municipal de Ensino de São Paulo são pautadas pela racionalidade técnica, que se funde no cientificismo positivista. Esse processo implica no cerceamento das ações inerentes à prática pedagógica, o que leva à conclusão de que as políticas adotadas na Educação estabelecem a dicotomia do trabalho intelectual e do trabalho manual na relação teoria-prática e posicionam o docente à margem do processo de elaboração da proposta pedagógica da escola na qual está inserido.

Os instrumentos utilizados na pesquisa foram a entrevista, o questionário e a observação na JEIF. Os resultados desta tríplice coleta de dados foram cotejados, tendo a observação como o processo comprovador dos fatos. A pesquisa buscou conhecer o paradigma de graduação em Educação Física dos quatro professores investigados; por meio da análise dos resultados, averiguou-se que os professores A, B, C e D tiveram sua formação

superior em Educação Física baseada em conteúdos biológicos e no fomento de práticas corporais neutras com vistas às normas técnicas, isto é, atividades desvinculadas do contexto político, econômico e social. Esta constatação veio corroborar a resposta dos professores A, B e D, que afirmaram que o curso superior não os preparou para atuar como professores de Educação Física escolar, sendo que somente o professor C afirmou ter recebido na graduação preparação para atuar no âmbito escolar. No entanto, por meio da resposta do professor C, explicita-se uma ingenuidade no pensar, senão uma grave contradição, já que este também afirma que a sua graduação se deu por meio de formação tecnicista.

O paradigma da graduação em Educação Física pautada no ensino técnico – confirmado por meio das respostas dadas pelos entrevistados – é relevante, ainda, para a análise de outros aspectos no que concerne à formação docente. Os professores A e B afirmaram ter feito uma outra graduação, em Pedagogia, além da Educação Física. Ponderou-se que fazer uma outra graduação na área de Educação poderia ser um aspecto relevante para contribuir na atuação dos professores de Educação Física no âmbito escolar. No entanto, constatou-se que a graduação em Pedagogia, citada pelos professores A e B, refere-se a cursos aligeirados, de aproximadamente um ano e meio de duração. Geralmente, os professores procuram este curso com o único intuito de conseguir habilitação para atuar na função de supervisor de ensino, diretor de escola ou coordenador pedagógico. Logo, conclui-se que esta graduação em Pedagogia, com ênfase na administração e supervisão escolar, realizada pelos professores A e B, pouco contribuiu para a atuação de forma integrada à proposta pedagógica da escola.

Os professores C e D responderam que não concluíram nenhuma outra graduação, o que revela que eles não estavam preparados para atuar na escola quando iniciaram a carreira no magistério.

Diante da constatação do despreparo dos professores de Educação Física para atuar no ambiente escolar, fazem-se necessários conhecimentos específicos, de uma formação direcionada, que poderia ser adquirida por meio de nova graduação na área de Educação, contribuindo de fato para que os professores estejam preparados para atuar na escola. Aceita esta hipótese como contribuição, demandará esforço mútuo dos professores e da Secretaria Municipal de Educação, uma que esta terá que viabilizar para os professores cursos de graduação e pós-graduação na área de Educação.

Os quatro professores de Educação Física não mencionaram, ou não souberam responder às perguntas sobre conceitos acadêmicos da Educação Física, da Pedagogia ou a algum conceito que esteja relacionado com a Educação. Este fato reforça as evidências de que

a formação em Educação Física é considerada incipiente para a atuação como educador na escola. No entanto, embora todos tenham apresentado deficiências quanto à capacitação para atuação no ambiente escolar, verificou-se que os professores A e C sofreram significativas alterações na trajetória profissional docente, enquanto os professores B e D mantiveram-se afastados de uma proposta participativa na escola.

O professor A demonstrou preocupação com a Educação. Nas reuniões coletivas, apresentou propostas de conteúdo, elaborou um projeto de futebol, mobilizando os docentes e a coordenação pedagógica, o que culminou numa visita ao museu do futebol. Participou, ainda, de outras discussões pedagógicas. Dessa forma, ficou claro que a prática educativa do professor A vem sofrendo alterações durante seus anos de atuação no magistério. Ressalva-se, no entanto, que, embora o professor A tenha apresentado posicionamentos críticos e ações positivas, demonstrando boa intenção em contribuir com a escola em que trabalha, apresentou também ações ingênuas na sua atuação como docente, realizando ações funcionalistas, que prejudicaram sobremaneira a regência das suas aulas. São entraves que dificultam uma ação transformadora na Educação.

Assim como o professor A, o professor C também sofreu mudanças em sua prática educativa durante os anos de atuação no magistério, demonstrando uma postura séria por meio da preocupação com o ensino da Educação Física, ainda que permeada por ações ingênuas no que tange ao contexto da Educação.

As mudanças ocorridas na trajetória docente dos professores A e C são consideradas a partir do estudo de Tardif e Raymond (2000), cotejando o período inicial da carreira de ambos os professores, levando em consideração o período em que atuam no magistério, as relações sociais com seus pares, a aquisição da experiência que resulta na constituição de seus saberes docentes e no modo idiossincrático de atuar na Educação, sobretudo, quando conseguem visualizar que a formação da graduação não os preparou para atuar na escola conforme as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Verificou-se ainda que a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), oferecida aos professores efetivos da Rede Municipal de Ensino que estão em regência de aula, é um espaço político, e as reuniões coletivas de educadores podem contribuir na mudança, mesmo que pequena, da prática docente. Nesta direção, os professores A e C demonstraram comprometimento na participação das atividades realizadas nas reuniões coletivas da JEIF, embora a tal participação tenha sido condicionada, na maioria das vezes, à execução de tarefas, leituras e síntese de atividades enviadas pela coordenação pedagógica da escola.

Os professores B e D, por sua vez, apresentaram respostas e ações semelhantes em alguns aspectos da investigação. Fato marcante na atuação dos professores B e D nas reuniões coletivas da JEIF foi a ausência da apresentação de novas propostas de conteúdo para a escola. Agravando esta situação, ainda, o fato de que, por algumas vezes, os professores B e D se afastaram da reunião e utilizaram o espaço para cuidar de outros assuntos que foram abordados em pauta.

No que tange à atuação dos professores B e D, o fato é preocupante porque foram atitudes marcadas pelo desinteresse nos momentos de discussões pedagógicas no âmbito escolar, sendo notável uma acomodação em relação à possibilidade de novas propostas pedagógicas para a escola. Dessa forma, a atuação dos professores B e D restringiu-se ao desenvolvimento da especificidade do conteúdo da Educação Física, contribuindo assim para a manutenção do isolamento desta disciplina das demais atividades escolares. Com efeito, o fato de não participarem do projeto pedagógico da escola, corrobora uma ação permeada por uma prática pedagógica distante de um projeto pedagógico com vistas à ação transformadora da Educação.

Os professores B e D confirmaram que não participam da elaboração da proposta pedagógica da escola, apresentando respostas evasivas para explicar porque não participam. Também, durante o período de investigação, foi possível verificar uma situação dúbia dos professores B e D, baseada em suas atuações nas reuniões coletivas e nas respostas do questionário e da entrevista. Os professores não se posicionaram sobre os assuntos postos na reunião e, sobretudo, não fomentaram discussões acerca de propostas, com perspectivas pensadas na ação transformadora, que pudessem contribuir para a Educação com reflexão crítica.

Dessa forma, os professores B e D demonstram compactuar com a prática pedagógica pautada pelo consenso que reproduz o ensino de modalidades esportivas hegemônicas descontextualizadas da realidade social. Os professores B e D apontaram a existência de apenas uma quadra para atender toda a demanda escolar; no entanto, não mencionam a necessidade de ampliar e melhorar a estrutura física e os materiais específicos de Educação Física, tampouco mencionam outros tipos de problemas que interferem na prática cotidiana.

Os professores B e D não souberam explicar se cumprem as incumbências do artigo 13º da LDB nº 9394/96, o qual determina que os professores têm a incumbência de participar da proposta pedagógica da escola. Esse aspecto parece ser elucidativo no que concerne à participação dos professores B e D, na ausência de participação na elaboração da proposta pedagógica da escola, assim como na possibilidade de engendrar novas proposições. É um

problema situado no processo de formação acadêmica e também no processo de formação continuada dos professores.

Cabe ainda mencionar ações da Secretaria Municipal de Educação, no âmbito da administração escolar, determinadas por políticas centralizadoras e rígidas, que se caracterizam como um entrave para o processo democrático da prática educativa. A observação das reuniões coletivas, realizadas nas duas escolas investigadas, permitiu a verificação da existência de ações externas que acabaram determinando a prática pedagógica dos professores em suas aulas. Conforme já explicitado, a SME estabelece que todas as escolas da Rede Municipal de ensino devem trabalhar pautadas em cadernos de orientação didática, que têm por objetivo desenvolver a competência de escrita e de leitura em todas as disciplinas da grade curricular, com os alunos de todas as séries do ensino fundamental.

Ainda, neste sentido, a SME elaborou um projeto geral denominado *Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal* e estabeleceu que todas as unidades da Rede Municipal devam cumprir os seus objetivos. Esse projeto demanda a realização de diversas atividades no horário da JEIF. Dessa forma, foi possível perceber que o coordenador pedagógico da escola e o corpo docente ficaram sobrecarregados de tarefas para atender às determinações pedagógicas exigidas pela SME. Esse processo acaba limitando as possibilidades da unidade escolar de pensar e elaborar novas propostas pedagógicas que poderiam atender às necessidades específicas de aprendizagem. Isto porque cada escola está situada numa realidade única e diferenciada em relação às outras escolas. Logo, o projeto pedagógico padronizado e único limita as possibilidades de avanço no processo educativo da Rede Municipal, pois oculta a pluralidade dos pensamentos que estão presentes na vasta dimensão em que se encontram as comunidades na cidade de São Paulo.

A hipótese trabalhada foi respondida parcialmente. Por um lado, as ações da Secretaria Municipal de Educação pautaram as atividades dos professores durante o tempo em que se deu a observação dos sujeitos da pesquisa. Nas reuniões pedagógicas da JEIF, verificou-se que os quatro professores de Educação Física, nas duas escolas investigadas, trabalharam o tempo todo com um projeto pedagógico já elaborado. Assim, puderam interferir no projeto na medida das suas possibilidades, e basicamente nas formas de implementação do mesmo. A política adotada pela administração escolar da Rede Municipal de São Paulo limita as ações dos professores em geral e especialmente a dos professores de Educação Física. Por meio das entrevistas, foi possível perceber que os quatro professores sentem que a disciplina de Educação Física não tem o mesmo peso que outras no currículo, não se sentindo, portanto, em condições suficientes para interferir no projeto pedagógico de forma contundente.

Por outro lado, dois dos professores, embora de forma tímida, conseguiram, por meio de algumas de suas ações, conforme já exposto, buscar alternativas de prática pedagógica interdisciplinar. É o caso do professor A, que desenvolveu um projeto sobre futebol, culminando com a visita da escola ao Museu do Futebol. E do professor C, que desenvolveu, durante suas aulas, atividades de leitura. Comprova-se, então, que é possível complementar a especificidade da Educação Física com ações desenvolvidas por meio de um projeto compartilhado com outras disciplinas da grade curricular da escola.

Desta forma, é possível concluir que a hipótese trabalhada reflete parte da realidade. As ações determinadas pela SME podem de fato cercear o trabalho do professor, mas, como visto, apenas em parte. Existe, conforme as condições do professor – sejam elas dadas pela sua formação inicial ou adquiridas no saber escolar –, a possibilidade do novo, da inovação e, principalmente, da tentativa de criação.

De acordo com a análise de Sacristán (1999), considera-se que a Educação deve estar pautada por um processo de equilíbrio em suas ações. Entende-se que as ações na Educação precisam ser direcionadas por uma lógica dentro uma racionalidade possível na relação teoria-prática. Isso significa que a Educação necessita de projetos direcionados por políticas verdadeiramente democráticas, e que possibilitem o equilíbrio entre a criação de novas propostas pedagógicas articuladas com bases científicas que viabilizem a ação transformadora.

É o equilíbrio instável de quem aprecia o descomedimento de algumas pretensões da modernidade, mas busca uma nova ordem social e rejeita o relativismo “democrático” pós-moderno, para o qual todas as razões e valores são iguais (Sacristán, 1999, p. 67).

Ainda que a Educação, de acordo com Sacristán (1999), seja caracterizada pelo paradigma positivista-cientificista, pode-se apontar, como principal descoberta desta pesquisa, o fato de que a participação do corpo docente na JEIF, por meio de leitura e discussão de textos, estudos de temas interdisciplinares e outras atividades engendradas pela coordenação pedagógica, têm contribuído, ainda que minimamente, no avanço do trabalho dos professores de Educação Física, para estabelecer uma relação com a proposta pedagógica, bem como para apontar problemas no que concerne ao processo ensino-aprendizagem e contribuir no diagnóstico de demandas da escola. Entretanto, o avanço da prática pedagógica do professor de Educação Física, verificado nesta investigação, carece de significativos avanços sob alguns aspectos, como a formação acadêmica, as políticas de formação continuada na Rede Municipal de Ensino e, sobretudo, a ruptura de valores, normas e crenças que são adquiridas e cristalizadas no âmbito social.

Por fim, considera-se que os quatro professores de Educação Física investigados nesta pesquisa foram cerceados de realizar novas propostas pedagógicas, pois estão inseridos num paradigma de administração escolar que tem como pano de fundo a manutenção da ordem social estabelecida. Dessa forma, os aspectos positivistas, pautados na ciência dura, não fomentam o desenvolvimento da visão crítica e da reflexão, mas conduzem os docentes a aceitar o processo de desigualdade social presente na sociedade contemporânea, por meio da naturalização dos valores dominantes e, assim, inviabilizam a possibilidade de transformação social. Logo, constatou-se que a participação dos quatro professores investigados restringiu-se à execução de tarefas, leituras, preenchimento de relatórios e, sobretudo, ao cumprimento de atividades elaboradas pela SME, ficando assim, distantes das possibilidades do avanço à ação transformadora.

Bibliografia

- ANDRADE, Marcelo P. 2008. Reforma curricular dos cursos de licenciatura: uma experiência na licenciatura em Educação Física da UFSJ. In: SOUZA, João Valdir A. de (org.). *Formação de professores para a Educação Física*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 45-56.
- APPLE, Michael, W. 2006. *Ideologia e Currículo*. Porto Alegre: Artmed.
- _____. 1997. *Os professores e o currículo: abordagens sociológicas*. Lisboa: Educa.
- BRACHT, Valter. 1997. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister.
- _____, PIRES, Rosely, GARCIA, Sabrina P., SOFISTE, Ana F. S. 2002. A Prática Pedagógica em Educação Física: A Mudança a Partir da Pesquisa-Ação. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 23, n. 2, pp. 9-29.
- BRASIL. 2001. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n. 09/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 3 dez.
- BRASIL. 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal.
- BRASIL. 1996. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. Disponível em: <<http://www81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1996/9394.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2009.
- BRASIL. 1997. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF.
- BRASIL. 2002. Parecer CNE/CP nº 09/2001. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, seção 1, p. 31, 18 jan.
- CAPARROZ, Francisco E. 1996. *A Educação Física como componente curricular: Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola*. Dissertação de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- CARVALHO, Ana Carla Dias. 2000. *A Educação Física e a construção do projeto político-pedagógico da escola*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Uberlândia.
- CASTELLANI FILHO, L. 1994. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papirus.
- COLETIVO DE AUTORES. 1992. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez.

DARIDO, Suraya C., RANGEL, Irene C. 2003. *A Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

FREIRE, João B. 1992. Métodos de confinamento e engorda. In: MOREIRA, Wagner. W. (org.). *Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papirus, pp. 109-122.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.). 2001. *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez.

GRAMSCI, Antonio. 1968. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

HORA, Dinair Leal da. 1994. *Gestão Democrática na Escola*. Campinas: Papirus.

KUNZ, Elenor. 2000. *Transformação didático pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí.

LIMA, Maria Emília de. 2007. *A Educação Física no projeto político-pedagógico: espaço de participação e reconhecimento da cultura corporal dos alunos*. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo.

MARIN, A. J., BUENO, J. G. S. 2008. *A pesquisa sobre trabalho docente no Brasil: balanço sobre dissertações e teses – 1987-2006*. Trabalho apresentado no Seminário da Redestrado, Buenos Aires, jul. 2008.

MEDINA, João P. S. 1992. Reflexões sobre a fragmentação do saber esportivo. In: MOREIRA, Wagner. W. (org.). *Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papirus, pp. 141-158.

MOLINA NETO, Vicente. 1997. A cultura do professorado de educação física das escolas de Porto Alegre. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 4, n. 7, pp. 34-42.

_____, GÜNTHER, Maria Cecília C. 2000. A formação permanente de professores de educação física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: uma abordagem etnográfica. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, v. 14, n. 1, pp. 85-91.

_____, SANTINI, Joarez. 2005. A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 19, n. 3, pp. 209-222.

_____, WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. 2005. O trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 11, n. 1, pp. 47-70.

PEREIRA, Ricardo Reuter. 2004. *A interdisciplinaridade na ação pedagógica do professor de educação física da rede municipal de Porto Alegre*. Dissertação de Mestrado em Educação Física, Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SÁ, Ivo Ribeiro. 2000. *Educação Física Escolar: As Representações Sociais Compartilhadas Por Professores, Coordenadores e Diretores*. São Paulo. Dissertação de Mestrado em Educação, Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SACRISTÁN, J. Gimeno. 1999. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed.

_____, PÉREZ GÓMEZ, A. I. 2000. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed.

SÃO PAULO. 2008. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 4.618. *Diário Oficial da Cidade*, São Paulo, p. 15, 18 nov.

SCHNEIDER, Omar, BUENO, J. G. S. 2005. A relação dos alunos com os saberes compartilhados nas aulas de educação física. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 11, nº 1, pp. 23-46.

TARDIF, Maurice. 2002. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

_____, RAYMOND, Danielle. 2000. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 73, dez.

VENANCIO, Luciana. 2005. *O projeto político pedagógico e a Educação Física escolar no processo de construção coletiva*. Dissertação de Mestrado em Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro.

Anexo I – Questionário

1. IDADE:

2. SEXO:

Masculino Feminino

3. Há quanto tempo atua na área de Educação?

4. Sua situação funcional é:

- Comissionado
- Estável
- Efetivo
- Contratado
- Outros

5. Sua graduação no Ensino Superior é em _____

Na instituição de ensino (Universidade/Faculdade) _____

Pública ou Privada. Concluiu o curso em _____

6. O currículo da sua Faculdade/Universidade abordou quais disciplinas? Cite todas que você estudou.

7. Você fez outra graduação? Sim Não

8. Se sim, quais as disciplinas que você tem habilitação para lecionar?

9. Na sua graduação, apropriou-se de conceitos acadêmicos sobre Educação Física; Pedagogia etc? Quais? Eles facilitam a elaboração do seu plano de aula de Educação Física escolar?

10. Quais os aspectos que você considera no seu plano de curso?

11. Qual ou quais são as formas de participação na JEIF? Descreva

12. Nos últimos dois anos, você fez ou está fazendo algum outro curso de graduação, especialização, pós-graduação.

() não

() sim. Qual(is)? _____

Curso	Instituição	Duração	Data (ano)

13. Participando do conselho de escola, qual é ou quais são suas contribuições?

14. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Art. 13º. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Das incumbências da lei, qual ou quais você cumpre? Como?

15. Cite quais são as atividades que você organiza na escola:

a) aula (plano; avaliação)_____

b) festas (quais)?_____

c) eventos (quais)?_____

Anexo II – Entrevista

1. Você acha que o curso feito na Faculdade/Universidade o preparou para atuar como professor de Educação Física nas instituições de ensino? Por quê?
2. O que é ser um professor de Educação Física escolar?
3. Você elabora plano de aula? Semanalmente, mensalmente, anualmente?
4. Você participa da construção do projeto pedagógico da escola? Sim ou Não. Se sim, como? Se não, por quê?
5. Você participa de reuniões com o coletivo da escola? Sim, como? Não, por quê?
6. Você desenvolve trabalhos compartilhados na escola? Sim, especifique. Não, por quê?
7. Você articula seu plano de curso com o projeto pedagógico da escola? Sim, especifique. Não, especifique.
8. Como você explica o fato de ter pouca ou nenhuma estrutura física (quadras, piscinas; salas adequadas, espaços abertos e fechados, materiais específicos de Educação Física) para desenvolver seu trabalho de Educação Física escolar?
9. Qual atividade você organizou na escola durante este semestre? Qual a relação que você estabelece entre esta atividade e outras disciplinas?

Anexo III – Relatório de observação

Semana: _____

Data: ___/___/___

Professor: _____

_____ Semestre

Pauta: _____

Quantos professores participam da reunião	Quantos professores de Educação Física	Quem coordena a reunião	Participa da reunião	Relações estabelecidas entre disciplina de Educação Física e demais disciplinas	Obs. Prof.
			Faz perguntas sobre a pauta	Como relaciona as disciplinas	
			Responde perguntas	Propostas para material de disciplina	
			Faz propostas sobre a disciplina e o plano pedagógico	Mudanças no plano pedagógico	
				Discutir/participar da Educação em geral do projeto para a escola	

Observações: _____

Anexo IV – Professor A

A partir das observações realizadas no período de nove dias de reuniões da JEIF, registramos as perguntas, propostas e comentários do professor A.

Perguntas feitas na reunião coletiva pelo professor A

- Quem acompanha crianças nos passeios do museu?
- Questiona e problematiza sobre as possibilidades de levar todos os alunos ao museu do futebol ou, então, fazer seleção por meio de critérios elaborados pelo grupo.
- Quais alunos devem ou não participar do passeio?
- Será que determinados alunos contribuem e, portanto, merecem participar do passeio ao parque ecológico?

Propostas apresentadas na reunião coletiva pelo professor A

- passeios (museus);
- critérios para escolha dos alunos indisciplinados que iriam ao passeio;
- Espera articular a vivência trabalhada com o tema jogos olímpicos com a proposta pedagógica da escola;
- vivenciar brincadeiras lúdicas relacionadas ao tema futebol (Ex.: jogo de botão etc.);
- perspectivas de criar atividades diferenciadas;
- elaborar atividades que se relacionem com as atividades interdisciplinares do currículo;
- pensar o conceito de “passeio”, se é viável ou não esse conceito;
- propôs que se estabeleçam critérios para decidir quais alunos vão ao parque ecológico;
- aplicar atividades aos alunos que não vão ao parque ecológico, desde que atrelados ao projeto do passeio, para não ficarem ausentes da proposta pedagógica da escola.

A partir dos registros, verificamos os seguintes comentários feitos na reunião coletiva pelo professor A

- articulação entre Educação Física e atividades da escola; pensa em trabalhar os jogos olímpicos inseridos no projeto pedagógico; preocupa-se com a fragmentação do ensino (Ex.: O tema “jogos olímpicos” desvinculado de outras disciplinas);

- preocupação com a frequência do aluno; pergunta: por que excluir os alunos dos passeios, aqueles que não apresentam boa assiduidade?;
- preocupação com a participação do aluno em aula;
- é contra levar os alunos ao teatro se a atividade não estiver programada, porque impede o desenvolvimento do conteúdo que está sendo trabalhado;
- relatou sobre alunos que não estão participando da aula de Educação Física, como um dos critérios para levar os alunos ao parque ecológico;
- a transição dos alunos da educação infantil ao ensino fundamental;
- posicionou-se em acompanhar os alunos da 8ª série ao passeio do parque ecológico;

Ações

- O professor A realizou suas ações por meio de perguntas, propostas e comentários em relação às pautas das reuniões.

Entrevista – professor A

1. O curso da faculdade/universidade foi pautado na educação técnica e aptidão física e, não na Educação Física escolar.
2. Na faculdade/universidade, os alunos eram formados para trabalhar, basicamente, com esportes, pautado na técnica e aptidão física. Ser um professor é mais que isso, é respeitar as diferenças, as condições físicas humanas, agregar e não excluir.
3. Faz planejamento racional, faz mudanças necessárias, é flexível. Na medida da necessidade, conforme a turma.
4. Participa do projeto pedagógico pensando na Educação Física tal como as outras disciplinas, na mesma importância, hierarquia.
5. Participa da JEIF. Participa, coletivamente, de todas as propostas. Cria conflitos, tem divergência de opiniões. Os assuntos são tratados no coletivo e, portanto, não há fragmentação das disciplinas. É um olhar no âmbito da educação (ações realizadas focadas na educação e não apenas como professor de Educação Física).
6. Propõe atividades e faz trabalhos compartilhados. Contribui para a organização escolar com atividades recreativas, gincanas e trabalha com duas turmas simultaneamente. Vai a passeios com alunos do ensino fundamental I e II, inclusive com alunos com os quais a professora não trabalha. Gosta de trabalhar de forma compartilhada. Para o professor A, compartilhar é estar junto ao aluno realizando atividades como gincana, passeio, festival etc.

7. O plano de curso foi entregue e o projeto pedagógico foi concluído posteriormente. O projeto pedagógico não é seguido pelo corpo docente. Os professores trabalham seus conteúdos de forma fragmentada e, portanto, não efetuam uma ação coletiva, são ações individuais. No planejamento anual procura inserir atividades relacionadas com o projeto, mas nem sempre consegue alcançar.
8. Não soube explicar o fato de ter pouca ou nenhuma estrutura física. Acredita que, se fizer um trabalho com objetivo definido e apresentar justificativa do trabalho que está realizando, conseguirá obter material e estrutura adequada para desenvolver o trabalho de Educação Física escolar.
9. No primeiro semestre contribuiu para a organização escolar. Houve dias que abarcou em suas aulas até três turmas na quadra simultaneamente. As aulas foram feitas conforme o conteúdo do currículo. Por meio do projeto futebol, houve passeio ao museu do futebol, com atividades aplicadas aos alunos, relacionando o futebol com cultura, política, preconceito etc., sendo trabalhado o tema com todas as disciplinas (área de conhecimento).

Questionário – professor A

- Sobre as disciplinas do curso de formação em Educação Física, disse que o curso era composto por disciplinas básicas que dão conta das especificidades da área de Educação Física. Uma disciplina na área de licenciatura (Sociologia).
- Disse ter feito outra graduação: Pedagogia.
- O professor não respondeu quais disciplinas têm habilitação para lecionar.
- Perguntado ao professor se na graduação apropriou-se de conceitos acadêmicos de Educação Física e Pedagogia, não cita conceitos acadêmicos e também não responde se os conceitos contribuíram para a elaboração do seu plano de aula.
- Sobre os aspectos que considera no plano de aula, respondeu que considera os conhecimentos prévios, atividades e conteúdos que associem à teoria e prática.
- Em relação às formas de participação na JEIF, responde que é por meio de ações coletivas, planejamentos, intervenção pedagógica, atividades, avaliação.
- Indagado se fez ou está cursando uma outra graduação, especialização ou pós-graduação nos dois últimos anos, afirma que não está cursando outra graduação, especialização ou pós-graduação.

- Sobre sua participação no conselho de escola, afirma que faz propostas e sugestões para as dificuldades e necessidades da escola, pensando no melhor fazer pedagógico por meio de toda a comunidade educativa.
- Em relação às incumbências da LDB, art. 13º (anexo), responde que cumpre todas as incumbências na medida do possível, porém não especifica como cumpre.
- Sobre as atividades que organiza na escola, responde que realiza saídas pedagógicas ou recreativas, jogos, gincanas etc.

Anexo V – Professor B

A partir das observações realizadas no período de nove dias de reuniões da JEIF, registramos as perguntas, propostas e comentários do professor B.

Perguntas feitas na reunião coletiva pelo professor B

- sobre quantas pessoas vão ao parque ecológico;
- sobre detalhes do passeio ao parque ecológico;
- respondeu a pergunta sobre a turma que iria acompanhar no passeio (5ª série).

Propostas apresentadas na reunião coletiva pelo professor B

- indicou o domingo para repor aulas;
- contribuiu na escolha de alunos para irem ao parque ecológico a partir de critérios estabelecidos pelo grupo docente da JEIF.

A partir dos registros, verificamos os seguintes comentários feitos na reunião coletiva pelo professor B

- falou com o colega ao lado sobre os passeios a serem realizados no semestre, porém não abriu discussão no coletivo;
- sobre compensação de ausência de alunos, fez comentários paralelos;
- questionou sobre o critério de levar todos os alunos para o passeio e colocou em dúvida se os alunos indisciplinados deveriam ir;
- criticou a possibilidade de fazer trilha na Serra da Cantareira;
- fez comentários sobre leitura do texto *Comédias da Vida Privada*.

Ações

- foi requisitado para ir ao passeio do parque ecológico, porém argumentou ser inviável, pois não trabalhava na escola na data marcada;
- ausentou-se e voltou para a reunião; não participou da discussão, porque saiu da sala;
- não discutiu sobre a reposição de aula; não participou da leitura de texto;
- entrou e saiu da sala durante a reunião;
- fez atividade pertinente à área de Educação Física, mas não pertinente ao grupo;

- organizou a relação dos alunos para o passeio ao museu do futebol;
- preencheu diário escolar durante grande parte da reunião coletiva;
- afastou-se da reunião por quinze minutos para tratar de arbitragem de handebol que realiza, paralelamente, em clubes e escolas privadas;
- o professor não se manifestou em nenhum momento da JEIF;
- afastou-se no meio da reunião para atender telefonema;
- durante grande parte da reunião, preencheu um caderno de arbitragem de handebol, atividade que não diz respeito à escola.

Observação: O professor não estava presente na reunião, no quarto dia de observação.

Entrevista – professor B

1. O professor responde não acreditar que a graduação o preparou para atuar como professor de Educação Física escolar. O curso é básico, desenvolve as especificidades da Educação Física, porém, na escola, não se consegue trabalhar o aprendido no curso superior. Na escola, geralmente, não tem material específico de Educação Física quando comparado aos recursos da faculdade. A partir da pergunta, responde que tem que fazer adaptações no momento de aplicar a prática em relação ao que foi aprendido na teoria.
2. Perguntado sobre o que é ser um professor de Educação Física escolar, responde que é formar o indivíduo utilizando o movimento, a expressão corporal, desenvolvimento cognitivo por meio de brincadeiras, jogos etc. Acredita que o único retorno do aluno, na questão do desenvolvimento escolar, é por meio das vivências na quadra. De um modo geral, não sabe responder o que é ser professor de Educação Física escolar.
3. Perguntado se elabora plano de aula semanalmente, mensalmente ou anualmente, responde que não faz nenhuma das três formas mencionadas. Afirma que faz planejamento semestral. A cada dois meses muda algumas plataformas de acordo com o que foi apresentado. Reavalia e refaz o planejamento.
4. Sobre a sua participação na construção do projeto pedagógico da escola, responde que não participa. Diz que é difícil participar do PPP e atribui a isso o fato de ser novo nessa escola e, portanto, não sabe o que foi trabalhado anteriormente e não conhece as necessidades da escola. Acredita que será diferente quando se fixar por mais tempo e conhecer a realidade da escola.
5. Perguntado se participa de reuniões com o coletivo da escola, responde que participa da JEIF, porém não é o que gosta de fazer. Acredita que se fala muito de psicologia na

- JEIF, mas, na prática, a psicologia não tem efeito. Entende que a discussão deva ser da “prática” que é desenvolvida com os alunos, e que a “prática” é que dá o feedback rápido. Assim, pode verificar se a criança desenvolveu ou não as atividades. A partir da pergunta, responde: “não sei se porque eu sou professor de Educação Física e acho que tudo tem que ser feito na prática, porque a prática que te dá o feedback rápido, e, na prática é que a gente realmente vê se a criança desenvolveu ou não, e na teoria fica meio difícil porque, às vezes, pergunta ali, pergunta aqui, e não é mostrada a realidade, então é muita discussão, e a discussão da prática é muito pouca ainda no nosso meio”.
6. Perguntado se desenvolve trabalhos compartilhados na escola, responde que sim. Afirma que, para o professor, a Educação Física é um instrumento de apoio para a aprendizagem de outros conteúdos e que, por meio da “prática”, pode-se desenvolver a teoria e os conteúdos das demais disciplinas. Também, faz atividades coletivas por meio de jogos e brincadeiras para superar o individualismo.
 7. Sobre a articulação do plano de curso com o projeto pedagógico da escola, o professor não sabe responder. Afirma que procura trabalhar sempre no coletivo, porém, não esclarece de que forma desenvolve o trabalho.
 8. Não sabe explicar o fato de ter estrutura física insuficiente para o trabalho de Educação Física escolar. Aponta o problema de se ter somente uma quadra para as aulas de Educação Física. Entende que devam ser desenvolvidas as aptidões naturais dos alunos nas aulas de EF e Artes. E, também, que se divida o ensino em dois períodos (período teórico/período prático).
 9. Perguntado sobre qual atividade organizou na escola durante o semestre e se estabelece relação com outras disciplinas, responde que desenvolveu cantiga que foi utilizada na festa junina. O professor não sabe responder se a atividade desenvolvida por ele estabeleceu relação com outras disciplinas.

Questionário – professor B

- Sobre as disciplinas abordadas no currículo da sua universidade, responde que foram disciplinas básicas que contemplam a especificidade da área de Educação Física. E nenhuma disciplina na área das ciências humanas.
- Fez outra graduação: Pedagogia (complementação pedagógica que habilita para desempenhar o cargo de diretor, supervisor de ensino e coordenação pedagógica).

- Sobre as disciplinas que têm para lecionar. Responde que tem habilitação para atuar como coordenador pedagógico, diretor e supervisor.
- Sobre os conceitos acadêmicos apropriados na graduação. Não responde sobre apropriação de conceitos acadêmicos em Educação Física, Pedagogia etc.
- Sobre quais aspectos considera no seu plano de curso, responde que considera a avaliação contínua, desenvolvimento cognitivo e senso crítico do aluno.
- Perguntado sobre quais são as formas de participação na JEIF, responde que é por meio de leitura, discussão, pesquisa, depoimento de experiências em sala de aula que abordam a educação.
- Nos últimos dois anos não fez outro curso de graduação, especialização ou pós-graduação.
- Não participa do conselho de escola.
- Perguntado se cumpre as incumbências do artigo 13º da LDB 9394/96, responde que cumpre as incumbências II, III, IV e VI. O professor não sabe dizer como cumpre a incumbência da lei.
- Sobre as atividades que organiza na escola, o professor cita que organiza atividades lúdicas, pré-desportivas, esportivas, festas populares, eventos extraclasse (passeios, atividades ao ar livre, recintos culturais e esportivos).

Anexo VI – Professor C

A partir das observações realizadas no período de onze dias de reuniões da JEIF, registramos as perguntas, propostas e comentários do professor C.

Perguntas feitas na reunião coletiva pelo professor C

- se há premiação para a escola que alcançar melhor êxito na prova São Paulo.

Propostas apresentadas na reunião coletiva pelo professor C

- fez sugestões para dialogar com os alunos no sentido de colaborarem e atender à disciplina durante a realização da prova São Paulo;
- ressaltou a importância da participação dos alunos na prova São Paulo.

A partir dos registros, verificamos os seguintes comentários feitos na reunião coletiva pelo professor C

- sobre a apresentação dos grupos que desenvolveram o tema história da África;
- possibilidade de realizar cerimônia de entrega de medalhas aos alunos que participaram dos jogos estudantis da rede municipal de ensino;
- forma de reposição de aula e de preenchimento do diário de classe;
- fez comentários à respeito da Educação étnico-racial;
- a importância da oralidade na Educação e articulação do tema história da África com o projeto ler e escrever da SME trabalhado na JEIF;
- fez comentários sobre a leitura do texto que aborda a exclusão na trajetória escolar;
- discutiu sobre o tema da leitura – como e quando estabelecer limites à criança;
- posicionou-se a favor da afetividade na Educação e citou Piaget e Wallon;
- fez comentários à respeito da leitura que aborda o tema indisciplina;
- relacionou o tema indisciplina com as aulas de Educação Física;
- acredita que o trabalho desenvolvido no ensino fundamental pode conseguir superar a indisciplina por meio de objetivos educacionais;
- os funcionários da limpeza são terceirizados e, portanto, não é pertinente à participação deles no projeto que aborda a indisciplina;

- reforçou a proposta da revista Nova Escola; afirmou que o corpo docente deve ser atuante no processo das normas e na defesa da disciplina;
- parabenizou a direção da escola pelo esforço em viabilizar brinquedos infláveis e por realizar esse tipo de evento na escola;
- não concorda com a forma de aplicação da prova São Paulo; apontou para a baixa assiduidade de alunos na prova São Paulo.

Ações

- respondeu as questões formuladas pela coordenadora pedagógica a respeito do vídeo seminário de Educação Física e Artes;
- fez leitura coletiva de uma parte do texto;
- preencheu ata da JEIF;
- assistiu ao vídeo seminário sobre Artes e Educação Física;
- acompanhou a leitura coletiva;
- conversa paralela com assunto que não diz respeito à pauta da reunião;
- fez síntese de texto que aborda a Educação étnico-racial;
- escreveu na cartolina os tópicos do texto Educação étnico-racial;
- fez exposição da síntese do texto que aborda a história africana;
- assistiu à exposição de um dos grupos que apresentou o tema Educação étnico-racial.

Observação: o professor dormiu durante um momento da leitura e não ficou focado na atividade.

Entrevista – professor C

1. Perguntado sobre se a graduação o preparou para atuar como professor de Educação Física escolar. Afirma que acredita que a faculdade/universidade o preparou para ser um professor de Educação Física escolar. Graduação com formação tecnicista. Afirma que a formação tecnicista tem contribuído para que o aluno supere as dificuldades de aprendizagem.
2. Sobre o que é ser um professor de Educação Física escolar. Afirma que é ser um profissional voltado para o desenvolvimento da criança, é ser um educador. Deve saber entender a realidade do aluno de forma positiva e estar atento ao contexto social, e não estar apenas voltado a uma questão técnica direcionada somente ao esporte. Olhar o aluno com um todo.

3. Perguntado se elabora plano de aula. Responde que faz plano de aula, anualmente, de acordo com o caderno de expectativas da aprendizagem, orientação curricular da SME. Faz plano bimestral, com as questões de ensino próprias daquele bimestre, também são inerentes ao seu trabalho. Não faz plano semestral, nem de aulas, tem os registros próprios para a sequência do trabalho pedagógico.
4. Participa do projeto-pedagógico por meio de reuniões do ano. Participa das reuniões que recebe orientações da SME. O caderno de expectativas orienta os professores em suas áreas de ensino, a forma como trabalhar. Também, tem questões como a competência leitora e escritora estabelecida pela SME. Cada professor pode dar seu ponto de vista, mas normalmente acabam concordando com os projetos que vem da SME.
5. Participa da JEIF por meio de discussões de organização escolar para uma festa, atividades de semana da criança e defasagem dos alunos na leitura e na escrita.
6. Trabalho interdisciplinar com o tema étnico-racial estabelecido pela SME desenvolvido pelos docentes de todas as áreas. Na aula de Educação Física está trabalhando com o ritmo, dança, expressão corporal. Fora o projeto da SME, não há vínculo com os professores das outras áreas do conhecimento.
7. Articula seu plano de curso às atividades de leituras e registros de jornais, caderno de esportes para os alunos lerem artigos e reportagens específicas do esporte. Também, são feitos os registros das vivências das atividades físicas na perspectiva da linguagem corporal. O projeto-pedagógico da escola está atrelado ao desenvolvimento da competência leitora e escritora do aluno. Não há uma proposta pedagógica específica da unidade escolar, mas, sim, o cumprimento do projeto da SME.
8. Não sabe explicar o fato de ter estrutura física insuficiente para as aulas de Educação Física escolar. Afirma que tem espaço adequado, quadra, material etc. Ressalta que o problema apontado não cabe à rede municipal de ensino, pois a condição estrutural é excelente.
9. Perguntado se organizou alguma atividade no semestre e se estabelece relação com as outras disciplinas. Responde que organizou o dia mundial da atividade física, o agita galera, atividades recreativas com brinquedos infláveis. Atividades recreativas na quadra e na sala de aula (xadrez, dama etc.). Participação na olimpíada estudantil da rede municipal de ensino nas modalidades de futebol, basquete, handebol, voleibol e xadrez. Não sabe estabelecer relação das atividades citadas com as outras disciplinas.

Questionário – professor C

- Sobre as disciplinas abordadas na faculdade ou universidade, responde que foram disciplinas básicas que dizem respeito à especificidade da área de Educação Física. Uma disciplina na área de licenciatura (estrutura e didática de ensino).
- Não fez outra graduação.
- Perguntado se tem outras disciplinas com habilitação para lecionar, responde que não tem.
- Perguntado se na graduação, apropriou-se de conceitos acadêmicos sobre Educação Física, Pedagogia etc., não responde sobre conceitos acadêmicos de Educação Física. Cita autores da Pedagogia (Piaget, Perrenoud e Vigotsky), porém não cita conceitos acadêmicos de Educação Física e Pedagogia.
- Sobre quais aspectos considera no seu plano de curso, não cita os aspectos que são considerados no plano de cursos. Estabelece discussão com os alunos sobre os conceitos que precisam ser trabalhados. A sua organização é bimestral e anual, conforme entendimento com os alunos.
- Perguntado sobre as formas de participação na JEIF, responde que a formação do professor é por meio de leituras, discussões de textos de autores relacionados com a Educação e propostas pedagógicas da SME.
- Nos últimos dois anos não fez outra graduação, especialização ou pós-graduação.
- Não participa do conselho da escola.
- Perguntado se cumpre às incumbências da LDB nº9394/96, art. 13º (anexo), responde que cumpre as incumbências do art. 13º da LDB, porém não responde de que forma cumpre as incumbências.
- Sobre as atividades que organiza na escola, responde: plano de ensino, avaliação contínua, festa junina, semana da criança, mostra cultural, passeios, campeonatos inter-classes, olimpíada estudantil da rede municipal de ensino de São Paulo.

Anexo VII – Professor D

A partir das observações realizadas no período de onze dias de reuniões da JEIF, registramos as perguntas, propostas e comentários do professor D.

Perguntas realizadas na reunião coletiva pelo professor D

- não fez perguntas durante as reuniões coletivas.

Propostas realizadas na reunião coletiva pelo professor D

- não apresentou propostas pedagógicas nas reuniões coletivas observadas.

A partir dos registros, verificamos os seguintes comentários realizados na reunião coletiva pelo professor D

- fez colocações sobre alunos da 8ª série que têm bom aproveitamento nas aulas de Educação Física e, também os que apresentam fraco desempenho nas outras disciplinas;
- elogiou o texto que tem o tema: *Limite: isto é realmente necessário?*.

Ações

- assistiu ao vídeo seminário sobre artes e Educação Física;
- respondeu as questões que foram aplicadas pela coordenadora pedagógica ao grupo da JEIF;
- não participou da reunião e ficou na sala ao lado, preenchendo lista dos alunos que participaram dos jogos estudantis da rede municipal de São Paulo;
- fez síntese junto ao grupo da JEIF, referente ao texto Educação étnico-racial;
- assistiu à apresentação de um dos grupos sobre a Educação étnico-racial;
- participou da leitura coletiva.

Observações

- em uma das reuniões, o professor esteve presente por apenas cinco minutos e, durante grande parte da reunião, ficou pelas dependências da escola;
- em duas reuniões, o professor não participou da JEIF – licença médica;

- participou da JEIF, somente nos vinte e cinco minutos finais da reunião e não fez a leitura e síntese do texto. Durante grande parte da reunião esteve sentado próximo ao portão da escola;
- não participou da JEIF;
- conversou paralelamente, no momento da discussão da pauta, e não respondeu a pergunta feita pela coordenadora pedagógica, assim como os demais docentes não responderam sobre a viabilidade de se construir um projeto com objetivo de conter a indisciplina;
- estava presente na reunião, porém não fez perguntas e nem colocações à respeito da pauta;
- faltou em três reuniões de um total de onze.

Entrevista – professor D

1. O curso da faculdade propiciou conhecimentos, mas não é possível desenvolvê-los na escola, pois é uma outra realidade, de carência, falta de estrutura. Entende que o curso não preparou para atuar como professor de Educação Física escolar. E, afirma que na graduação, apesar do desenvolvimento de conhecimento específicos da Educação Física, o seu primeiro dia de aula foi marcado por insegurança, não sabia o que fazer.
2. É ser um profissional com vários recursos e ir além de professor, também ser psicólogo. É muito difícil, pois tem que orientar, ouvir os alunos. Há uma distinção entre trabalhar com Educação Física em clube e na escola. O poder aquisitivo é diferente e os alunos da nossa escola são mais pobres com recursos limitados.
3. Elabora um plano anual. Não elabora plano de aula semanal ou mensal devido à estrutura física inadequada (materiais específicos degradados, uma quadra e três professores).
4. Não participa da construção do projeto pedagógico da escola. Afirma que o projeto vem pronto e, portanto, são feitas, apenas, algumas alterações de um ano para o outro.
5. Participa da JEIF e afirma que atua falando, lendo, compartilhando as leituras, escrevendo e respondendo relatório.
6. Não desenvolve trabalhos compartilhados na escola. É difícil ter um trabalho interdisciplinar nesta unidade escolar. Quando tem copa do mundo, olimpíada ou PAN é feito um trabalho compartilhado envolvendo as outras disciplinas.

7. Não articula o plano de curso com o projeto pedagógico da escola. O fato ocorre porque o professor não lê o projeto pedagógico da escola e o seu plano é feito de forma estanque.
8. Afirma que o espaço físico da escola é pequeno e, portanto, inadequado. Afirma que tem material específico de Educação Física em boa quantidade para trabalhar com os alunos, porém a existência de apenas uma quadra para três professores de Educação Física não é o ideal.
9. Perguntado sobre qual atividade organizou na escola durante o semestre, responde que é por meio de participação nas olimpíadas estudantis da rede municipal de ensino de São Paulo nas modalidades de xadrez, voleibol, futebol e handebol. Estabelece relação do campeonato estudantil atribuindo a Educação Física como meio para ensinar outras disciplinas, para superar a indisciplina. A Educação Física contribui para o desenvolvimento de alunos em outras áreas de conhecimento. Também realiza competição entre as salas do ensino fundamental II, para uma melhor formação humana.

Questionário – professor D

- Sobre as disciplinas abordadas na universidade, responde que foram disciplinas básicas que dizem respeito à especificidade da área de Educação Física. Duas disciplinas na área de licenciatura – Didática e Estrutura de Ensino. Psicologia.
- Perguntado se fez uma outra graduação, responde que não fez outra graduação.
- Sobre quais disciplinas tem habilitação para lecionar. Responde que não tem habilitação para lecionar em outra área de conhecimento.
- Perguntado se na graduação apropriou-se de conceitos acadêmicos sobre Educação física ou Pedagogia, demonstra não saber responder sobre conceitos acadêmicos apropriados na graduação.
- Sobre quais aspectos considera no plano de curso, responde que considera o material necessário a ser utilizado nas aulas, a estrutura da escola (espaço), material teórico para trabalhar em sala de aula.
- Perguntado sobre as formas de participação na JEIF, responde que é por meio de textos, vídeos sobre Educação Física, artigos, revistas etc. Assuntos pedagógicos aplicados pela coordenação pedagógica, discutidos pelo grupo.

- Perguntado se nos últimos dois anos fez ou está fazendo outro curso de graduação, especialização ou pós-graduação, responde que não fez graduação, especialização ou pós-graduação nos últimos dois anos.
- Perguntado se participa do conselho de escola, responde que não faz parte do conselho de escola.
- Perguntado se cumpre as incumbências do artigo 13º da LDB nº 9394/96, responde que cumpre todas as incumbências, porém não responde de que forma é cumprido.
- Sobre quais atividades organiza na escola, responde que é por meio de participação em campeonato dos jogos estudantis da rede municipal de ensino.