

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

CLAUDIO PEREIRA MURAT

**EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO
FUNDAMENTAL:
uma experiência com base na
Educação Física Plural**

Campinas
2007

| | |
|------------|-------------------------------------|
| UNIDADE | 60 |
| Nº CHAMADA | 71111111 |
| | 2 |
| V | Ed |
| TOMBO BCI | 8505 |
| PRCC | FD-214 |
| C | <input type="checkbox"/> |
| D | <input checked="" type="checkbox"/> |
| PREÇO | 4,00 |
| DATA | FD-214 |
| BIB-ID | 511111 |

CLAUDIO PEREIRA MURAT

COMISSÃO JULGADORA

**EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO
FUNDAMENTAL:
uma experiência com base na Educação
Física Plural**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA
PELA BIBLIOTECA FER - UNICAMP

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado defendida por Claudio Pereira Murat e aprovada pela Comissão julgadora em: 27/02/2007.

Jocimar Daolio
Prof. Dr. JOCIMAR DAOLIO
Orientador

Campinas
2007

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
CÉSAR LATTES
DESENVOLVIMENTO DE COLEÇÃO

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA
PELA BIBLIOTECA FEF - UNICAMP**

M932e Murat, Claudio Pereira.
Educação física no ensino fundamental: uma experiência com base na educação física plural / Claudio Pereira Murat. - Campinas, SP: [s.n], 2007.

Orientador: Jocimar Daolio.
Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

1. Educação física escolar. 2. Prática pedagógica. 3. Formação de professores. I. Daolio, Jocimar. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

(asm/fef)

Título em inglês: Physical Education in middle school: na experience with basis on plural physical education.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Scholar Physical Education; Pedagogical Practice; Continued Formation; Scholar Education.

Área de Concentração: Educação Física e Sociedade.

Titulação: Mestrado em Educação Física.

Banca Examinadora: Eliana Ayoub. Irene Conceição Andrade Rangel. Jocimar Daolio.

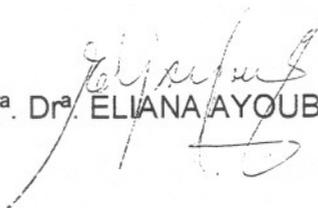
Data da defesa: 27/02/2007.

Dedicatória

COMISSÃO JULGADORA



Prof. Dr. JOCIMAR DAOLIO
Orientador



Prof. Dr. ELIANA AYOUB



Prof. Dr. IRENE CONCEIÇÃO
ANDRADE RANGEL

200727673

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
CÉSAR LATTES
DESENVOLVIMENTO DE COLEÇÃO

Dedicatória

Dedico com carinho este trabalho à Edna, esposa e companheira de profissão, com quem posso partilhar todos os momentos, tocados pela força do nosso amor.

Agradecimentos

Um momento de gratidão às pessoas tão importantes que fizeram parte deste trabalho. É momento de designar nomes e também tempo de cometer falhas, a hora do esquecimento. Ao correr esse risco, peço perdão por essas falhas, mas todas as pessoas que participaram direta ou indiretamente desta jornada, terão sempre minhas considerações.

MEUS AGRADECIMENTOS:

Aos meus pais, João e Éldes, pelo apoio e exemplo de vida, suas forças sempre impulsionaram meus sonhos, um grande beijo a vocês.

Aos meus familiares, irmãos, cunhados e sobrinhos, que compreenderam minha ausência nesse período de tempos escassos e jamais deixaram de me apoiar.

Ao Prof. Dr. Jocimar Daolio, meu agradecimento especial pela oportunidade proporcionada de ampliar meus conhecimentos, por conviver com sua sabedoria, pela compreensão e o apoio incansável e dedicado até à conclusão deste trabalho.

À Comissão Julgadora, Prof^a Dr^a Eliana Ayoub e Prof^a Dr^a Irene Conceição Andrade Rangel, que tanto abrilhantou este trabalho com seus apontamentos, competência, atenção e compreensão. Por suas qualidades, aprendi a admirá-las.

Aos colegas do GEPEFIC e de curso: Ney, Cinthia, Emerson, Carol, Simone e Zé Carlos, Didi, Bira, que não imaginam quanto puderam me ajudar.

Ao Rogério, colega de curso, do GEPEFIC, estivemos juntos em todas as disciplinas e trajetórias na Universidade. É possuidor de um bom humor contagiante, um companheiro leal e um jovem promissor. Torço por você! Agora, com a sua permissão, retiro dos agradecimentos da sua Dissertação, uma frase corajosa e com o seu jeito simples e sábio de ser: “DEUS, que, apesar de *fora de moda* no meio acadêmico, Se manifestou em todas as minhas atividades através de diferentes pessoas. Tenho certeza de que os nomes citados significaram Sua presença. Obrigado Pai, por ter recheado minha vida com essas pessoas”.

Aos professores colegas de trabalho da Prefeitura de Sorocaba: Ângela, Silmar, Silvia, Leila, Elisa, Ricca e Miguel, que caminharam juntos, sempre estiveram por perto me compreendendo e me apoiando.

Ao Prof. Dado, mesmo com algumas oposições, sempre vai merecer minhas considerações. Foi o grande incentivador da formação do primeiro grupo de estudos.

Prof. Aparício Ferraz Neto, um diretor de escola não convencional, incentivador do Projeto Plurianual, mostrou-me com seu dinamismo e dedicado trabalho, as possibilidades de poder fazer algo mais na escola pública. Como sempre dizia: “Vamos trabalhar para os nossos alunos”.

A todos os Professores, colegas da EE Prof^o Ezequiel Machado do Nascimento, Sorocaba/SP, pelo apoio e incentivo.

Aos colegas professores da escola pública, pertencentes à Diretoria de Ensino de Sorocaba, com quem muito aprendi e admiro. Meu destaque aos brilhantes professores que seguem anônimos em suas trajetórias, mas que tanto me orgulham.

À Prof^a Denise Mendes de Góes, pela amizade e pelo constante incentivo e apoio para trilhar novos caminhos, a partir da escola pública.

Ao Prof^o Adilson Madeira, pela oportunidade de trabalhar no Ensino Superior.

À Prof^a Yone, pela paciência, compreensão e a prontidão de me ajudar nas revisões dos textos.

MURAT, Claudio Pereira. **Educação Física no ensino fundamental**: uma experiência com base na Educação Física Plural. 2007. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

RESUMO

Este estudo tem como temática a Educação Física escolar no ensino fundamental, desenvolvida na perspectiva da cultura corporal e teve como sustentação teórica os pressupostos da Educação Física Plural, defendida por Jocimar Daolio e amparada nas Ciências Humanas, especificamente na Antropologia Social. O objeto de investigação é o denominado Projeto Plurianual. Este projeto foi realizado numa escola pública, com quatro classes de quintas séries, e acompanhadas até a oitava série, final do ciclo do Ensino Fundamental. O trabalho está estruturado em três partes: no primeiro capítulo, o relato da minha trajetória na escola pública, as vivências no interior do ambiente escolar, a questão da formação contínua e das dificuldades que o ensino público impõe por meio de políticas educacionais que dificultam o acesso do professor à capacitação e atualização profissional. O segundo capítulo traz como tema o trabalho desenvolvido na escola, fazendo a reflexão da minha vivência no ambiente escolar, o percurso da organização e desenvolvimento do Projeto Plurianual, o entendimento inicial dos pressupostos da Educação Física Plural às situações de práticas pedagógicas, metodológicas e vivência com os alunos e, a trajetória da formação continuada que me levou ao interesse de pesquisar a própria prática. O terceiro capítulo, no primeiro momento, trata dos pressupostos da Educação Física Plural nas limitações do entendimento inicial à vivência acadêmica. O curso de Mestrado mostrou-me a extensão da fundamentação teórica e os princípios da Educação Física escolar defendida por Jocimar Daolio. O segundo momento procura aproximar os conceitos teóricos da Educação e da Educação Física, na perspectiva da Antropologia Social e, também, aponta a importância da cultura na educação escolarizada e a necessidade de desenvolver esse conhecimento com os alunos, propósito defendido pelos pressupostos da Educação Física Plural. Nas Considerações Finais, são destacados os estudos, as ações e as dificuldades enfrentadas para a realização deste trabalho. Além disso, apresenta as possibilidades de contribuição da Educação Física Plural, verificadas por meio desse estudo.

Palavras-Chaves: educação física escolar; prática pedagógica; formação continuada; educação escolarizada.

MURAT, Claudio Pereira. **Physical Education in middle school**: an experience with basis on plural physical education. 2007. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

ABSTRACT

This study's theme is the Physical Education in Middle School, developed in the perspective of corporal culture. Its theoretical sustentation is based on the presupposed of the Plural Physical Education, defended by Jocimar Daolio, and it is supported on the Human Sciences, specifically on Social Anthropology. The inquiry object is denominated Plural Annual Project, realized in a public school, starting with four fifth grade classrooms until their conclusion of Middle School, on the eighth grade. The work is structured in three parts. In the first chapter, the report of my trajectory on public school, the life experiences inside the school environment, the issue of the continued formation and difficulties that the public teaching instruction imposes through the educational politics that difficulties the access for the teacher to the qualification and to the professional update. The second chapter's theme is the work developed in school environment, the way the organization and the development of the Plural Annual Project was going to, the initial understanding of the presupposed of Plural Physical Education to the situations of pedagogical and methodological practices, the life experience with the students and the trajectory of the continued formation that made me interested to research the own practice. The third chapter, at first, is about the presupposed of the Plural Physical Education, from the limitation of the first understanding to the academic life experience. The Masters Degree showed me the extension of the theoretical basis and of the School Physical Education's objectives, defended by Jocimar Daolio; at second, the importance to bring the theoretical concepts of the Education and of the Physical Education closer, with the perspective of Social Anthropology and also pointing out the importance of the culture on school education, and the need to amplify this knowledge with the students, intention defended by the presupposed of the Plural Physical Education. In the Final Considerations we can detach the studies, actions and difficulties contemplated to realize this work, they point, also, the possibilities of contribution of the Plural Physical Education, verified by this study.

Key words: school physical education, pedagogical practice, continued formation, school education.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| Introdução | 11 |
| 1. A trajetória, a vivência no ambiente escolar e a formação continuada | 15 |
| 1.1. A trajetória e o cotidiano da escola | 16 |
| 1.2. A questão da formação continuada..... | 19 |
| 2. O Projeto Plurianual | 39 |
| 2.1. A organização básica do Projeto Plurianual | 40 |
| 2.2. A estrutura do Projeto Plurianual..... | 43 |
| 3. A Educação Física Plural: do entendimento inicial à reflexão do Projeto Plurianual | 61 |
| 3.1. Reconstrução do entendimento inicial..... | 61 |
| 3.2. A reflexão sobre a Educação Física Plural com base no Projeto Plurianual..... | 69 |
| Considerações Finais | 77 |
| Referências Bibliográficas | 81 |
| Bibliografia | 87 |

Introdução

Este estudo tem como base uma pesquisa não-experimental, tipo ‘Ex-post-facto’, e seu objetivo é relatar uma experiência do meu trabalho de *professor*¹ de Educação Física: o desenvolvimento do denominado *Projeto Plurianual*², desenvolvido sob a referência da “Educação Física Plural”, pressuposto epistemológico defendido por Daolio (1995). Esse pressuposto é fundamentado nas Ciências Humanas, especificamente na Antropologia Social e apoiado em Marcel Mauss e Clifford Geertz.

O objetivo deste estudo é fazer um recorte na trajetória de trabalho da Educação Física, na escola pública, para relatar uma experiência no Ensino Fundamental, compreendendo um período de quatro anos, que foi o ciclo de realização do Projeto Plurianual.

O presente trabalho possui quatro pilares temáticos: *a experiência profissional*, focada na minha trajetória profissional, na escola pública; *a formação continuada*, vinculada ao meu percurso de trabalho como professor; o desenvolvimento do *Projeto Plurianual* e o perfil de *professor-pesquisador*³ das atividades desenvolvidas.

Esses pilares deram o formato estrutural para desenvolver os temas incorporados neste estudo, no modelo de relato. Cada *pilar* foi importante para eu poder conviver com o principal fenômeno aqui abordado, a Educação Física Plural. No texto estão presentes, também, os desafios para compreender e desvelar esse fenômeno na teoria e na prática, como mostra o Projeto Plurianual e este estudo.

Para melhor entendimento, organizei este relato em três capítulos:

¹ Professor – professora: “Consciente do sexismo no uso da palavra *professor* para expressar uma categoria cujos membros são na sua maioria do sexo feminino, deixarei de usar essa forma que contempla os dois sexos, uma vez que a escrita e a leitura dessa forma tornam-se bastante cansativas para o autor e para os leitores. Daqui para frente usarei a palavra *professor* por ser mais usual na literatura em língua portuguesa nessa área”. (SANTOS, Lucíola L.C.P., 2004, p.17).

² O projeto tem essa denominação por envolver quatro anos de desenvolvimento, com alunos de quatro classes de quinta séries da EE Professor Ezequiel Machado Nascimento, em Sorocaba/SP. O trabalho iniciou-se no ano de 2000 e foi finalizado no ano de 2003, quando os alunos concluíram a oitava série.

³ Lüdke, Menga. O professor pesquisador e a relação entre a teoria e prática. 2004.

O primeiro capítulo, **A trajetória, a vivência no ambiente escolar e a formação continuada**, faço uma breve descrição do meu percurso nas escolas públicas, trazendo a observação e a reflexão sobre a convivência com os colegas professores, alguns demonstrativos de intervenções pedagógicas e as questões das políticas públicas no trabalho do professor. Em **A trajetória e o cotidiano da escola** está relatada a situação da convivência no ambiente de trabalho escolar. Esta parte foi importante referência para superar alguns estigmas – geralmente externos - pouco favoráveis ao trabalho do professor na escola pública, já que nos ambientes vividos e vivenciados nas unidades escolares nas quais estive envolvido, eu notava com certa frequência a necessidade de aprender com as cenas do cotidiano para valorizar o trabalho do professor. No subitem seguinte, **A questão da formação continuada**, há a reflexão sobre as questões do contexto educacional, especificamente, o funcionamento do sistema da educação pública e sua interferência no trabalho do professor. Essa reflexão, foi para mim, um aprendizado que auxiliou na minha formação profissional, pois mostrou-me a necessidade de investir na formação continuada e de criar novas ações no interior desse campo de trabalho.

No capítulo seguinte, **O Projeto Plurianual**, apresento os estudos preliminares demandados para conhecer os novos conceitos de uma teoria emergente, os pressupostos epistemológicos da Educação Física Plural, centrado no *olhar antropológico*, abordado por Daolio⁴. **A organização básica do Projeto Plurianual**, foi o meu entendimento inicial da fundamentação básica dos pressupostos e serviu para orientar uma sistematização da prática pedagógica desenvolvida na escola, que denomino de *muito pragmática*. Esse entendimento primeiro não foi marcado por um aprofundamento teórico dos pressupostos, mas voltado para a interpretação de alguns conceitos e temas básicos que serviram de apoio à sistematização inicial do projeto. Em **A estrutura do Projeto Plurianual** exponho a estrutura do projeto, as situações de práticas pedagógicas, metodológicas e a participação dos alunos no planejamento anual, principalmente nos dois anos finais da realização do projeto.

No último capítulo, **A Educação Física Plural: do entendimento inicial à reflexão do Projeto Plurianual**, apresento os conceitos da Educação Física, na perspectiva da cultura, fazendo uma reflexão entre o entendimento inicial com os princípios que foram objeto de estudos, durante o curso de Mestrado. As limitações iniciais à vivência acadêmica mostraram a

⁴ Cf. Daolio, 1995.

extensão da fundamentação teórica da Educação Física escolar defendida por Jocimar Daolio. Em **Reconstrução do entendimento inicial** faço o relato do entendimento inicial do pressuposto da Educação Física Plural. No último subitem, **A reflexão da Educação Física Plural com base no Projeto Plurianual**, apresento os conceitos básicos do pressuposto que não foram objeto de estudo e reflexão no início do Projeto Plurianual.

Nas **Considerações Finais** sintetizo a trajetória deste trabalho e a sua realização prática como objeto de estudo. Além disso, aponto as dificuldades enfrentadas e as possibilidades de contribuição vistas por meio das experiências obtidas.

1 - A trajetória, a vivência no ambiente escolar e a formação continuada

Este capítulo relata o meu percurso⁵ de atuação como professor na escola pública e os investimentos que fiz como um processo de formação continuada, por meio de cursos, participação em palestras, compra e leitura de livros e, outras formas de capacitação para o exercício da profissão. Esses foram importantes balizamentos dessa trajetória, pois ampliaram a minha visão para além do entorno do trabalho e despertaram meu senso crítico sobre as ações pedagógicas no campo de atuação. Além disso, foi um passo importante para eu focar o trabalho, não apenas pelas lentes das tediosas rotinas escolares, mas, também, para refletir sobre o cotidiano escolar e entender, em parte, como operavam as propostas de trabalho na rede pública.

Para contar sobre minha trajetória de trabalho, na rede pública de ensino, é importante citar também as conseqüências das ações políticas e reformistas na educação vivenciadas no período. Essas ações externas e de caráter executivo para o sistema educacional interferem diretamente no trabalho de professor e causam desdobramentos nem sempre favoráveis no percurso profissional. Por isso apresento rapidamente a questão da “transferência compulsória” ocorrida na rede estadual em 1996⁶, e posteriormente o relato do processo vivido com as propostas (até as *não-propostas*) de capacitação ou formação continuada na rede pública.

Trabalhar na escola com a *modalidade de projeto* mostrou a necessidade de organizar ações de longo prazo, de observar e de analisar o ambiente escolar onde eu estava envolvido e ver as possibilidades de desenvolver e avaliar esse tipo de proposta. Essa situação me auxiliou no direcionamento dos caminhos que deveriam ser percorridos e outros que poderiam ser desviados dentro das atividades profissionais. Isso, também, serviu como importante referencial para desenvolver um pretendido perfil profissional, do professor-pesquisador da própria prática.

⁵ Foram dezessete anos na escola pública e concomitantemente acumulando também nesse período, experiências na rede particular em Sorocaba/SP.

⁶ Resolução SE/SP nº 15, de 13 de fevereiro de 1996, dispõe sobre procedimentos quanto à autorização de transformação de escolas, instalação, criação e extinção de classes. “Reorganização e transferências de alunos e professores da Rede Pública para escolas que se formavam para atender públicos específicos, como unidades para alunos de primeiras e quartas séries do Ensino Fundamental e outras proporcionalmente maiores, para atender no período diurno da quinta até oitava séries e no período noturno predominavam o Ensino Médio”.

1.1. A trajetória e o cotidiano da escola

A minha primeira experiência na escola pública, como professor, aconteceu por meio do processo de contratação, denominado na época de ACT⁷, na periferia da Grande São Paulo. A sequência do trabalho foi retomada após quatro anos, ao me efetivar no cargo de professor da rede pública do Estado de São Paulo em 1990, na cidade de Sorocaba.

Durante seis anos, atuei numa pequena escola na periferia da cidade, com aproximadamente 400 alunos, onde predominavam as classes de primeira a quarta séries e algumas classes de quinta a oitava séries. A escola não dispunha, no seu espaço físico, de quadra ou outro local apropriado para as aulas de Educação Física. Estas eram improvisadas em espaços alternativos, havia poucos recursos materiais. Saí dessa escola por meio de transferência compulsória, determinação dos dirigentes da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, no início do ano de 1996. Isso foi um fato marcante na minha trajetória e teve um impacto significativo no desenvolvimento do trabalho.

Com as mudanças, saí junto com muitos colegas das nossas escolas de origem e fomos transferidos para uma *grande escola*, a E.E. Professor Ezequiel Machado do Nascimento, em Sorocaba/SP, que atendia cerca de 2.500 alunos, desde a quinta série do Ensino Fundamental até o terceiro ano do Ensino Médio. Nessa escola, permaneci durante oito anos e tive a oportunidade de desenvolver o Projeto Plurianual.

O primeiro choque com a citada *transferência compulsória* foi sentido dentro da unidade escolar. Os efeitos dessa medida interferiram diretamente nas relações entre os profissionais da unidade, mexeu muito com sua estrutura de funcionamento, com a vida funcional dos professores, e, conseqüentemente nas ações desfavoráveis no trabalho com o aluno. Essa situação perdurou por aproximadamente três anos, até o ambiente ganhar um certo equilíbrio e entrosamento na relação de convivência entre os professores. Essas foram algumas das ações e interferências que vivenciei e que me fizeram refletir sobre o meu trabalho na escola pública e, também, um demonstrativo das instabilidades que os governantes promovem na educação escolarizada.

⁷ Admissão por Contrato Temporário, denominação da Secretaria de Estado da Educação (SEE) / SP, na época, 1986.

Nessa escola, apesar do esforço inicial na recepção dos novos professores, era visível a reação de incômodo dos profissionais da unidade que nos recebia, e isso criava um sistema de auto-defesa e proteção no ambiente, pois até o momento, estavam imunes das controvérsias iniciais desse processo de transferência. A convivência inicial do *grupo dos novatos* foi difícil, era um ambiente dominado pelos professores e funcionários veteranos da escola e sentíamos-nos como intrusos em espaços alheios.

Foi necessário vencer, na sequência, uma fase de *conspiração do grupo da casa*, que se fechava entre si, dificultando as ações *dos novatos* no espaço.

Diante desse quadro, foram muitos os entraves e as dificuldades para discutir o trabalho de Educação Física escolar, desde o planejamento. Os *novatos* eram parte de um grupo de professores interessados em vencer a batalha contra a Educação Física elitista e esportivizada, predominante na escola. Assim, firmamos o propósito de desenvolver um trabalho que poderia ser diferente do que habitualmente vinha acontecendo naquela unidade.

Outro grande obstáculo estava na direção da unidade escolar, era uma diretora substituta que havia acabado de assumir o cargo com o apoio dos colegas antigos da escola. Foi um momento de muitas dificuldades para vencer os problemas de parcialidade no relacionamento, decisões tomadas com a conivência e a pressão do *colegiado* que a assessorava.

Vencer essa conspiração surda e muda no ambiente escolar, com os colegas da área, somente foi possível após o início das aulas. Mais uma vez, a melhor estratégia para ganhar espaço no ambiente de trabalho estava nas aulas, junto com a força barulhenta e desafiadora dos alunos eram construídos os melhores diálogos. Esses foram escapes momentâneos, para transformar situações próximas e cotidianas de trabalho (as aulas, uma ação que estava ao nosso alcance) em respostas às questões mais amplas nas quais estávamos envolvidos na unidade escolar.

A ação estratégica de interferência, ajustes e acertos cotidianos para ganhar espaço num ambiente de difícil acesso, iniciava com o compromisso de atender bem aos alunos por meio das aulas propostas. Isto foi importante para facilitar as complexas relações naquele cotidiano escolar.

Essa experiência, ocorrida por meio da transferência compulsória, serviu para o meu amadurecimento profissional e, também, para me alertar sobre a necessidade de me envolver

para além do compromisso cotidiano da escola, de entender melhor sobre a complexidade do trabalho docente e os problemas de um sistema público educacional.

Essas situações, macro e desafiadoras no trabalho do professor que vivenciamos no ambiente escolar, não podem ser tratadas apenas como reflexos de situações cotidianas de uma determinada unidade escolar.

O principal desafio era não ser dominado pelo desejo de centrar o *olhar* inspirado apenas no senso comum⁸, de criticar colegas ou mostrar que apenas alguns lutavam heroicamente para ultrapassar barreiras e dificuldades, apesar da situação. Era preocupante, quando nos debates sobre o trabalho de professor, do funcionamento da escola e do sistema do qual estávamos envolvidos, as discussões eram reduzidas às questões internas até chegar em acusações pessoais. Quando o professor desviava o foco do *problema maior*, acabava dando amparo às medidas de controle interno, no qual os problemas de ensino na escola pairavam sobre os professores, desviando do foco da política pública e dos compromissos da instituição.

Apesar das contradições, e independente da forma como lancei meu olhar para o interior da escola, sempre pude contemplar o *colega professor* trabalhando, cada qual dentro das suas características e condições. Por meio de um *novo olhar*, aponto uma citação de Daolio (1995, p.18) o qual, no decorrer do trabalho da Educação Física escolar, menciona o papel do professor na sociedade e os valores que constrói no seu cotidiano:

Ao olhar para um grupo de professores de Educação Física, propusemos-nos a ver neles, na interação entre ação – o que fazem - e representação – como justificam o que fazem -, a síntese de toda uma experiência. Porque os professores de Educação Física são atores sociais, que trabalham num determinado cenário – escola, bairro, cidade etc. -, utilizando determinados conteúdos e seguindo determinadas regras, crenças, valores e certezas etc. Tudo isso possui raízes na própria dinâmica da vida social.

Há no âmbito escolar uma complexa relação entre as pessoas, ocasionando, desta forma, situações que não ficam bem resolvidas, dando a entender que esse é o seu mecanismo de funcionamento, onde muitos entendem só um pouco da ampla estrutura em que estão envolvidos. Esse afastamento do professor das decisões na instituição onde atua, colabora para mantê-lo com a visão parcial da escola e da sua política educacional.

⁸ ”O senso comum é um conhecimento que advém da experiência, cuja especificidade e importância residem em constituir-se como um conjunto de saberes não sistematizado que orienta nossa ação cotidiana”. (MIRANDA, 2002, p.137).

1.2. A questão da formação continuada

As capacitações para os professores na rede pública sempre existiram, porém não estavam canalizadas para atender a todos os profissionais, devido a uma *política de atendimento parcial*⁹ das necessidades do professor, pois não são todos os professores que são chamados a participar. Seja no modelo presencial ou utilizando recursos tecnológicos de formação a distância, são poucas as oportunidades que surgem em virtude das esporádicas convocações.

No próprio ambiente escolar, durante as conversas com os professores de outras disciplinas, foi possível perceber como era raro o professor deixar a sala de aula para participar de capacitação profissional. Nos primeiros seis anos de atuação, numa escola, situada na periferia e de pequeno porte, na qual me efetivei, em nenhum momento fui chamado para qualquer tipo de capacitação.

Esta ocorrência faz pensar que a pretensão da instituição governamental da educação era mudar o foco da ação do professor, de intelectual para meramente técnico ou operacional, a *proletarização*¹⁰ dos professores.

Muitas vezes questionei junto à unidade escolar e também na Oficina Pedagógica¹¹, sobre os critérios para a participação das capacitações do programa. Os gestores das unidades são diretos nas justificativas: a rede pública é muito ampla, afastar o professor da sala de aula incorreria em perdas consideráveis aos alunos, dificultando o cumprimento do calendário escolar.

⁹ A questão da formação continuada da rede pública estadual tratada aqui, refere-se ao período de 1990 a 2000. No período entre 1990 a 1996, como professor efetivo, não participei de nenhum processo de formação continuada ou capacitação.

¹⁰ “O conceito de proletarização é utilizado no sentido sociológico. Remetendo para uma actividade técnica de aplicação, com baixo perfil conceptual, organizativo e científico: nesta perspectiva, não está em causa o uso corrente (no sentido de empobrecimento) ou uso político (ligação privilegiada a certas classes sociais) deste conceito”. (NÓVOA, 2004, p.31)

¹¹ A Oficina Pedagógica representa um espaço funcional para a formação continuada de professores (o período a que me refiro, compreende entre 1996 a 2000). Organizada com os equipamentos básicos para a sua finalidade, tem também, um professor designado pela Diretoria de Ensino (órgão de representação e administração regional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo), na função de ATP (Assistente Técnico Pedagógico), sendo basicamente um professor representante para cada disciplina do currículo da Educação Básica.

Os investimentos para capacitação e formação continuada de maior proporção não são diretamente para o professor que está na sala de aula, mas para os professores afastados da sala de aula, que exercem funções administrativas ou pedagógicas nas unidades ou fora delas. Afinal, seu afastamento não compromete os dias letivos do calendário escolar. São estes profissionais que precisam mais dos investimentos diretos da formação continuada?

O professor afastado da sala de aula (denominado de agente multiplicador) é treinado e capacitado para repassar informações de *segunda mão* àqueles que estão trabalhando diretamente com os alunos. É neste cenário que acontece o denominado processo de formação continuada no modelo adotado pela educação pública. Um sistema de formação continuada funcionando dessa forma estabelece uma distância considerável com o canal de informação direta, a fonte primária, do qual gera o conhecimento que o professor necessita.

Os resultados dessa política indireta e distante do professor têm reflexos nas escolas onde a crise é deflagrada, prejudicando o trabalho de todos os professores ou dos interessados em avançar nos desafios do seu trabalho.

Miranda (2002), referindo-se à formação continuada, cita a vinculação que se faz do professor com as exigências atuais de um mundo novo. Isso exige competências para entender uma nova subjetividade, superar antigos paradigmas, conviver com a gestão participativa na escola, com a informatização e, assim, construir conhecimentos junto aos alunos.

Enquanto capacitação for trabalho de agentes *multiplicadores*, que têm o compromisso de “repassar informações” e de “trazer recados de terceiros”, o professor vai amargar essa política de desprezo, do “faz de conta”, mas que sempre aparecem com números expressivos nos dados estatísticos e nos discursos políticos.

Miranda (2002) aponta, também, os canais das mídias nos quais é divulgado aquilo que faz o governo, a *intensidade* do seu investimento para uma *educação melhor*, mas a figura do professor nesse canal de informação carrega o rótulo de estar despreparado para responder aos seus propósitos, por isso a educação pública não atende às expectativas dos governantes.

Sem fazer muito esforço, o professor consegue, com uma visão parcial do cenário, conhecer como os governantes das políticas públicas em educação vão impondo as ações. Nas políticas educacionais da escola pública há a predominância da ideologia

governamental, e o cuidado dos dirigentes na manutenção desse controle ideológico. A agilidade política para a manipulação desse importante canal de interesse público da sociedade, a Educação, tem nos orçamentos do poder público, um considerável percentual para investimento no setor.

O professor luta muito quando é desvalorizado no seu ambiente de trabalho, principalmente no ensino público, onde fica distante das principais informações e decisões que afetam seu trabalho cotidiano. A sua luta pode ser coletiva ou particular, depende do momento e conta com a sua experiência para retomar ou reprogramar novos rumos. Neste sentido, Daolio (1995, p.16) faz a seguinte afirmação:

A consideração da experiência de professores de Educação Física do ensino público ganha importância redobrada num momento em que seu trabalho mostra-se desvalorizado, tanto por parte dos órgãos governamentais responsáveis pela educação como, e principalmente, por parte dos próprios professores.

Os investimentos para conduzir meu trabalho, no campo da educação, numa perspectiva que propiciasse um olhar para além do cotidiano escolar, foram particulares, porém segui o direcionamento de alguns professores que cuidavam da sua carreira profissional, como outros profissionais fazem na sua área de atuação.

Para ultrapassar o inóspito cenário que se estabelecia com certa rigidez e pouca mobilidade no âmbito escolar, foi necessário reservar tempo e investimentos para a formação continuada e desenvolver a postura crítica para entender melhor a política dominante que pairava no entorno do trabalho na escola.

Particpei do denominado HTPC¹², um modelo de discussão do trabalho pedagógico que é desenvolvido como proposta de formação continuada, um *momento de capacitação indireta* dentro do horário de trabalho do professor na unidade sob a responsabilidade do coordenador pedagógico. Nesses momentos discutia-se muito as mazelas do

¹² Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo: as descrições são baseadas nas experiências vivenciadas na unidade onde eu estava vinculado, juntando com a avaliação de colegas em outras unidades. O trabalho faz parte da jornada semanal do professor para debater a prática pedagógica, o processo de ensino e aprendizagem no seu cotidiano, etc. Indiretamente é utilizado para a formação continuada do professor. Os horários são estabelecidos para serem cumpridos dentro da unidade (com duas ou no máximo três horas, dependendo da jornada do professor).

dia-dia e pelo nível da proposta dessa reunião era notório o desinteresse do professor, pois contribuía muito pouco para o trabalho pedagógico.

O esforço da coordenação pedagógica para desenvolver o HTPC nesses moldes gerava crise na relação com o professor. Embora esse profissional também fosse vítima de um sistema inoperante e que não lhes dava condições para um trabalho melhor, raras vezes esses encontros atendiam às finalidades e aos interesses dos professores, pois o HTPC tem outra finalidade. Na minha experiência profissional e nas unidades escolares em que atuei, a maior preocupação estava com o excessivo cuidado no controle da frequência do professor e a obrigação com o horário a ser cumprido rigidamente dentro da unidade escolar.

Portanto, são poucos os incentivos da rede pública ao amplo quadro de professores, mesmo diante dos recursos tecnológicos e da descentralização da proposta, os estímulos são de curta duração e os eventos descontínuos. Politicamente pode se justificar que não há falta de proposta e investimentos e também não há uma política de ação que direcione bem os gastos e atenda à sua finalidade.

Diante do cenário que se estabelece no percurso do trabalho do professor há a necessidade de agir de forma reflexiva e crítica no seu campo de atuação, nas suas ações profissionais, e não descuidar do seu aperfeiçoamento, por meio da formação continuada. Miranda (2002, p. 132) faz uma citação de Zeichner¹³:

Por outro lado, o professor é chamado a orientar a sua ação construtivamente, não apenas no sentido de orientar a aprendizagem de seu aluno, mas também na construção do seu próprio saber e de sua prática pedagógica. Esse movimento incessante configura um processo de educação continuada, do qual o professor é o principal responsável.

O sistema educacional, com sua influente demanda política, não permite ao professor o acesso para que conheça as principais causas e de onde originam as vias de interferências no seu trabalho. Isso tem suas razões, pois com o afastamento dessa informação, o professor passa a ser dominado pelas cobranças das mazelas no interior da escola, das obrigações e deveres, e, também, responsável por tudo que não dá certo.

¹³ ZEICHNER, Kenneth M. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

Para Sacristán (1999), as políticas educacionais e metodológicas são definidas de fora para dentro da escola. Quase sempre acontecem por decisões de pessoas externas ao sistema, marcadas por decisões de senso-comum, exceto raras exceções, sem contar com a participação dos principais atores sociais¹⁴.

Para cada situação existem posicionamentos divergentes sendo defendidos, desde a forma de distinguir as rotinas das práticas pedagógicas, até as concepções da Educação Física e a visibilidade do sistema educacional em que estávamos envolvidos etc. Cunha (1989, p.35), ao posicionar-se sobre o significado do cotidiano do professor, afirma que é preciso “tentar descobrir como ele vive e percebe as regras do jogo escolar, que idéias vivencia na sua prática e verbaliza no seu discurso e que relações estabelece com os alunos e com a sociedade em que vive”.

Nas escolas nas quais atuei sempre existiram os momentos destacados pelos embates, por conta de posições políticas em relação ao sistema educacional e, também, sobre as intervenções pedagógicas.

A escola foi para mim, um cenário de muito trabalho, lutas e também de observações. Um espaço no qual ocorriam as vivências e condutas do cotidiano do professor, onde cada um tinha uma forma própria de conduzir suas intervenções de trabalho e de atingir aos objetivos traçados com diferentes ambições.

O meu objetivo com as observações não era simplesmente uma comparação com o outro, eu entendia como inevitável uma sintonia com o meio e o local de trabalho, porque desejava aprender com os colegas. Com alguns deles aprendi a enfrentar aquilo que eu precisava dominar, e, com outros, o que deveria evitar diante do que presenciava.

Com o tempo, com as constantes observações que a convivência possibilitou, foi possível refletir muito sobre o cenário no qual atuava. Muitas cenas se repetiam e uma constatação: aquilo era o nosso trabalho de professor de Educação Física no espaço da escola pública.

¹⁴ Sacristán (1999) denomina de atores sociais da escola, os professores, os estudantes os pais e representantes da sociedade.

Essas observações foram possíveis porque dividíamos os mesmo espaços ou estávamos lado a lado, quase sempre ocupando a mesma área aberta, num campo visual amplo, claro e transparente.

Para a continuidade deste relato sobre o ambiente escolar, destaco uma citação do trabalho de pesquisa que consta na obra de Daolio (1995, p.16), que foi desenvolvido com professores de escola pública. O autor afirma que não teve a intenção de denunciar os professores pesquisados pela forma como conduziam seus trabalhos, mas sim relatar o que era feito e os seus significados, pela forma como trabalhavam: “Não pretendemos culpá-los por não agirem de uma determinada maneira, mas compreender sua prática, na sua amplitude e nos seus limites”.

Uma cena marcante vivenciada no ambiente escolar foi deparar-me na quadra de esportes, espaço físico de trabalho, com colegas que confessavam que chegavam à escola sem organizar e planejar suas práticas pedagógicas diárias. Afirmavam que não haviam tido tempo para pensar sobre o trabalho pedagógico, mas naquele momento o compromisso requeria que no mínimo se fizesse algo, pois os alunos começavam a chegar para a aguardada aula da sua grade curricular semanal, a Educação Física.

Diante dessa situação, como num toque de magia, o professor ‘*convoca sua experiência*’ e cria ‘*um certo padrão para a operacionalização das suas ações*’. Neste sentido, Kunz (2001, p.150) cita essa *liberdade* que o professor tem para programar seu trabalho:

O professor decide, de acordo com alguns fatores (entre eles seu bom ou mau humor), o que ensinar. Por exemplo, ele pode optar por conteúdos exatamente iguais para a quinta série do primeiro grau e a segunda série do segundo grau, se quiser (e muitas vezes acontece). Da mesma forma, o grau de complexidade no ensino pode ser exatamente igual, para os dois momentos.

A proposta salvadora para esse momento surgia dos jogos esportivos ou de algo que não necessitasse de empreendimentos complexos, por exemplo, uma atividade de simples mobilização. Nestas ocasiões sempre surgiram idéias e soluções imediatas ou produções momentâneas que vingavam como procedimentos de aula do professor.

Winterstein (2004, p.2) cita o conhecido *rachinha*, uma atividade improvisada e geralmente praticada pelos alunos de professores que não assumem o compromisso de planejar

suas ações. O autor afirma que essa ação da cultura da “não-aula” é assimilada pelos alunos, que “preferem continuar no rachinha a participar de outras atividades”.

O profissional que não planeja procura atalhos, um caminho imediato que facilite a resolução do problema que enfrenta. Essa é uma situação prática de arranjos provisórios para justificar que fez algo, pois utiliza uma ação mecanicista e operacional desvinculada das intervenções pedagógicas que articulam o processo de participação da Educação Física na educação escolarizada.

As situações de improvisos invariavelmente são percebidas pelos alunos e não são todos que aceitam essas ações freqüentemente. Diante desse estilo estereotipado e já difundido na Educação Física escolar, do “não-trabalho”, os discentes questionam, armam confrontos, demonstram insatisfação e revolta. O professor passa a conviver com a falta de argumento e de domínio das ações básicas do seu trabalho, sem se preocupar com o processo organizacional da sua atuação, a reflexão e a avaliação, antes e após a *prática* proposta aos alunos.

O procedimento de improvisação não era assumido pelo professor dominado pelo senso de revolta com as condições de trabalho do sistema inoperante da educação pública. Às vezes, repassava o seu compromisso e justificava sua atuação insensível junto aos alunos.

Essa é uma forma pouco desejável para conhecermos o professor de Educação Física no exercício da profissão, pois nessa altura, é um profissional que está acumulando problemas, fomentando uma crise e, se não mudar esse cenário, com o tempo torna-se difícil a ele reverter essa situação crítica. Se há o lado da pouca iniciativa do professor para empreender o início da transformação desse quadro estabelecido, no seu campo de ação, há, também, por parte do sistema público educacional o baixo comprometimento em política de ação com a atuação dos profissionais que desenvolvem suas propostas.

São muitas as pesquisas que se atentam para essa situação dos diferentes olhares. Diante das perspectivas que conduzem este trabalho, a citação de Daolio (1996, p.40) aponta que a reformulação das práticas da Educação Física não depende só dos professores e, isto não é tarefa tão simples: “[...] não queremos ser ingênuos, achando que um novo discurso será capaz, por si só, de transformar a prática. Se fosse assim, isso já estaria acontecendo”.

No ambiente escolar, também conhecemos professores que adotam posturas diferentes das anteriormente descritas, que assumem o compromisso de desenvolver suas atividades de forma planejada e organizada. Essa postura diante do trabalho docente revela os critérios metodológicos para aperfeiçoar as técnicas de ensino, o compromisso e a responsabilidade diante do trabalho.

Mesmo com esse perfil, geralmente, o professor tende a não assumir ações com características coletivas no âmbito escolar, pois desenvolve o que Demo (2002, p.19) denomina de *trabalho individual*: “[...] estão em jogo a iniciativa pessoal, o interesse sempre renovado e instigador, a produtividade sistemática e cumulativa, a ocupação de espaço próprio, e assim por diante”.

Há professor que se projeta pela iniciativa individual, com a pretensão de desenvolver bem o trabalho e de manter uma boa conduta nas relações afetivas com o aluno. Esta é a postura pela qual se revela um professor bom. Em contrapartida, o aluno deseja e se identifica com a afetividade do professor “bonzinho”, mas não deixa de cobrar do profissional a capacidade intelectual aliada à maturidade afetiva. Cunha (1989) descreve esse professor como afetivo e intuitivo.

No início da minha trajetória profissional, na escola pública, fui influenciado pela obra de Medina (1983), para posicionar-me dentro do contexto educacional e iniciar a reflexão sobre a Educação aplicada na escola. Tenho, como importante exemplo, uma síntese que o autor faz sobre a consciência do professor de Educação Física.

Medina (1983) denomina de *consciência transitiva ingênua* da realidade para referir-se ao professor dominado pelo sistema como objeto no mundo e, sem poder entender e explicar a realidade que o envolve, é dominado pelo meio. Assim, o autor propõe que no âmbito de atuação do professor, o apoio em princípios que permitam compreender os fenômenos, perceber os fatos que condicionam a ação profissional e por meio de uma postura crítica e consciente, se encontrem os meios da sua transformação.

São apontamentos importantes que serviram para os questionamentos iniciais do trabalho na escola pública e o princípio de uma modificação na minha atuação. Durante o percurso aconteceram os acertos, a revisão de valores, a atualização e uma melhor compreensão

do ambiente escolar. A partir dessa postura foi possível assumir uma ação mais reflexiva na atuação profissional.

Outra característica do profissional que atua no sistema educacional da rede pública é o professor crítico e reflexivo. Nesse caso, ele quer construir meios para ultrapassar o cotidiano apático e previsível de trabalho, construindo uma dinâmica de intervenção dentro e fora do ambiente escolar. Esse profissional adota uma postura crítica perante o sistema no qual está envolvido e comprometido, com o nível de realização e reflexão do trabalho. O professor cria meios de comprometimento para se manter articulado com o trabalho, pois com suas perspectivas críticas e ampliadas de atuação, procura trabalhar para além do compromisso de desenvolver bem as práticas pedagógicas.

Estes anos de atuação e convivência no âmbito escolar mostraram-me as dificuldades do professor de enfrentar os desafios do trabalho na escola. O profissional que atua com disposição para lutar contra a inoperância do sistema tem muito a ensinar aos colegas, pois apresenta um perfil de aparente desapego, mas com responsabilidade diante da estrutura educacional.

Para Miranda (2002), quando aborda a postura do professor em educação continuada, um professor reflexivo é fundamentalmente um professor que adota a característica de investigador, que faz articulação entre prática e ação na construção do processo de reflexão na ação e para a ação.

O conceito de bom professor, a possibilidade de lutar para que o trabalho tenha importantes significados para ele e para o meio onde atua, é muito complexo. Um importante referencial teórico está na obra de Cunha (1989), que pesquisou o cotidiano de professores, entrevistou alunos, acompanhou aulas no interior das salas para descrever o trabalho do professor e sua prática pedagógica.

Utilizando-se da técnica da etnografia em sua pesquisa, a autora descreve com detalhes a trajetória do objeto pesquisado, o trabalho do professor, e, na conclusão dos estudos, da teoria à prática, ela declara que conseguiu algumas respostas. Sobre o que acontece na trajetória do bom professor, isto é, *'aquele que deu certo'* na sua profissão, como está na *Introdução* da sua obra, a autora afirma que é um conceito valorativo, tem referência e influência com as delimitações do tempo e do lugar da realização do estudo. A autora afirma também, que

durante a realização da sua pesquisa, cada profissional foi mostrando um perfil, por isso não se concentrou em uma única pessoa, todas as características foram levantadas como importantes para ser um bom professor (CUNHA, 1989).

O bom professor caracteriza-se pela valorização do cotidiano de trabalho, conhece as causas da desvalorização do magistério, tem posições críticas sobre as questões sociais e políticas, quer compreender os fenômenos sociais que o cercam fora do magistério, tem um projeto para refletir e investir na trajetória pessoal e profissional. Esses professores demonstram habilidades para organizar e desenvolver o ensino. A autora aponta, também, a importância da formação do professor para assumir o compromisso com as questões políticas (CUNHA, 1989).

A autora destaca, ainda, na conclusão dos estudos que seu trabalho serve como alerta para a formação de professores e o repensar das suas práticas. A obra resulta de uma ampla pesquisa que permite comentar e apontar para este campo de atuação, o trabalho do professor, e a busca para conhecer o trabalho do bom professor (CUNHA, 1989). Desta forma, ficou claro que para atuar bem o professor precisa investir sempre na sua profissão, por meio da formação continuada.

Esse perfil do bom professor era perceptível nos esforços de alguns colegas que procuravam manter um *grupo de estudos*¹⁵ para discutir o trabalho da Educação Física escolar, uma proposta que sempre procurei acompanhar e participar. Era uma iniciativa espontânea dos professores, na busca da realização de um bom trabalho e com a expectativa de ampliar o conhecimento sobre as temáticas, abordagens e práticas da Educação Física escolar. A pretensão era ter um momento para a reflexão do trabalho e conhecer melhor sua fundamentação.

O grupo era formado por professores que trabalhavam em outras escolas da cidade. Com alguns deles tive a oportunidade de atuar no trabalho com a Educação Física em

¹⁵ Eram reuniões esporádicas com alguns colegas interessados - de cinco a dez professores - da rede pública em Sorocaba. A preocupação do grupo se voltava para o trabalho desenvolvido, a concepção de Educação Física adotada e a reflexão crítica das práticas pedagógicas. Os encontros serviam como avaliação do trabalho de professor, a indicação para cursos, palestras e outros eventos da área. O grupo tinha um perfil diferente do grupo de estudos e pesquisa do campo acadêmico, que é liderado por um pesquisador que incentiva a investigação, a participação com trabalhos em congresso etc. Mas por falta desse referencial, não deixou de ser importante aos professores interessados, essa iniciativa de refletir sobre a formação continuada e com um perfil não explorado, da pesquisa.

outros locais, fora do âmbito escolar. Este foi um importante momento para moldar minha forma de ser professor, ajudou-me na construção da minha identidade profissional.

Era um grupo de professores comprometido com certos critérios de organização no desenvolvimento do trabalho, marcado pelo perfil de coletividade e a disposição de enfrentar desafios, mostrando certo desprendimento com a instituição, com o sistema, mas propensos a buscar meios de transpor as dificuldades. Eram essas características da postura pessoal que o grupo levava para o campo profissional.

Esse grupo de colegas se constituiu num seleto grupo de professores que desenvolvia bem suas intervenções pedagógicas, segundo minha avaliação, professores que possuíam uma forma de atuar que eu também buscava possuir. Alguns eram profissionais mais experientes que se destacavam pela boa postura na forma de conduzir seu trabalho.

Um importante referencial desse grupo de professores era a organização do planejamento como um instrumento de trabalho para desenvolver os conhecimentos específicos da área. Quando o olhar voltava-se para as intervenções pedagógicas, os professores do grupo eram profissionais que mostravam, também, os investimentos que faziam para o aperfeiçoamento de suas práticas e, por isso, eu acreditava que eram bons professores.

No início, ainda havia uma grande preocupação com a questão pedagógica que orientava o fazer do cotidiano, mas isso foi sendo apurado e começaram os questionamentos e as reflexões para a construção dos novos conhecimentos. Sendo assim, as iniciativas do professor, com a investigação, partiam das intervenções pedagógicas, mas a preocupação era superar essas limitações, ir além da reprodução de técnicas de ensino, tendo como objetivo proporcionar atividades que fossem geradoras de intervenção crítica e autônoma.

Com o tempo, nas ações coletivas do grupo surgiam os conflitos de idéias, mas havia o respeito, o interesse em ajudar o colega de profissão, a formação de uma identidade coletiva e a postura crítica diante das experiências vivenciadas na escola pública. O motivo da postura adotada referia-se às discussões sobre o trabalho da Educação Física no interior da escola, local de constantes confrontos com os representantes das disciplinas tidas hierarquicamente como mais importantes.

Nas questões coletivas, tratadas pelo grupo, predominavam os debates sobre a primazia de tratamento e investimentos com algumas disciplinas e o conformismo do professor de Educação Física com essa situação.

O grupo de estudos se fortaleceu ao tratar coletivamente das situações de interesse de cada professor, no debate das experiências, nos conflitos de idéias e a pretensão de criar a identidade do grupo, caracterizada pela aproximação *dos novos olhares da área* e, não se identificar apenas pelo interesse de fomentar os embates pessoais que se acirravam. Essa questão da identidade do grupo e das pessoas, foi uma construção paralela e importante como atividade coletiva, Nóvoa (1995, p.16) afirma,

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar de um processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um sente e se diz professor.

A experiência e a convivência com os colegas professores proporcionou-me encontrar formas de atuar e de interagir no sistema, por meio das práticas pedagógicas com uma postura inspirada no professor-investigador. O repensar sobre as vivências de professor na escola pública, ao longo do percurso de atuação, me fez interessar pela reflexão das ações rotineiras e das atividades cotidianas de aula como elementos de estudo.

Essa iniciativa de tratar das intervenções pedagógicas como objeto de investigação era apenas uma atividade entre outras que eu tinha que exercer dentro e fora da escola, pois já me pautava em experiências anteriores de organização do trabalho com o compromisso de refletir sobre o próprio campo de ação.

No meu trabalho como professor, uma característica que procurei adotar foi manter uma certa organização nas intervenções pedagógicas e estudar essas ações para melhorar a atuação com o passar do tempo. Uma leitura que me chamou a atenção, na carreira do magistério, foi um artigo de Lawrence Stenhouse¹⁶, numa *revista comercial*¹⁷ da área de Educação, no qual incentivava o professor a pesquisar sua própria prática. O pesquisador

¹⁶ Educador inglês que defendia que todo professor deveria atuar como investigador do seu trabalho pedagógico, o cotidiano da sua prática docente.

¹⁷ Revista Nova Escola, da Editora Abril, que estava na prateleira de leitura da sala dos professores, na escola que eu trabalhava na época. A partir do citado artigo, fui buscar mais informações sobre o autor.

defendia que “todo educador tinha que assumir seu lado experimentador no cotidiano” e transformar suas propostas de trabalho em objeto de estudos. Isto me serviu de incentivo preliminar para buscar mais informações sobre tal procedimento.

Esse estímulo inicial serviu para despertar o interesse em organizar as práticas docentes, visando à construção de um projeto de pesquisa, pois já desenvolvia os programas de Educação Física escolar dentro de uma abordagem ou concepção de Educação Física.

A experiência de ter um referencial teórico definido para atuar com a Educação Física escolar e de desenvolver a prática sob seus pressupostos aconteceu no início da carreira, em 1987, diante da denominada abordagem desenvolvimentista de Tani, et al. (1988). Foi um projeto de capacitação para professores de Educação Física da Prefeitura Municipal de Sorocaba, com duração de um ano, envolvendo os profissionais da Secretaria Municipal de Esportes e Lazer, onde eu estava vinculado e alguns professores da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba. Essa experiência proporcionou mecanismos de reflexão, de organização, de aplicação e de avaliação acompanhados pelos *professores responsáveis*¹⁸ pelo curso.

A aprendizagem com a citada capacitação, além da aplicação da abordagem referenciada, ensinou-me os procedimentos de reflexão sobre o campo de trabalho e a implantação da ação prática. Levei essa experiência para ser desenvolvida no trabalho de Educação Física escolar e utilizei os procedimentos para planejar e organizar o trabalho, somado com outros estudos e experiências. Surgiu, então, a pretensão de conduzir sempre as propostas de Educação Física escolar com aproximação entre uma abordagem teórica da área e o campo de ação prática.

Junto às vivências surgiu o propósito pessoal de refletir e de ir um pouco mais adiante, com o compromisso de fazer um trabalho organizado. Veio, com o tempo, o interesse de criar mecanismos para me orientar e procurar dar conta dos subsídios teóricos e de conhecer outros pressupostos epistemológicos que proporcionassem novos conhecimentos para o campo de atuação.

A experiência acumulada no trabalho de professor me fazia, constantemente, refletir sobre a possibilidade de transpor uma tendência que eu percebia na escola pública: o professor estacionar no desenvolvimento de tarefas rotineiras. Essa tendência não me estimulava

¹⁸ Professores José Elias de Proença e Osvaldo Luiz Ferraz.

a investir na carreira do magistério, até que, então, resolvi assumir atitudes profissionais, com um propósito de capacitação como acontece em outras profissões. Para sobrepor essa perspectiva, foi pertinente ultrapassar uma característica predominante na área, a do professor tecnicista, isto é, um professor movido por ações individuais e tarefas utilitaristas, que investe no compromisso de operar bem as práticas pedagógicas.

Esse professor que organiza e planeja o seu trabalho e é mero executor de tarefas, com ações individuais, tende a lutar muito e se desgastar com ações de rotina, quando não tem apoio e recursos. Este profissional perde o interesse de fazer bem o que se propõe e deixa à deriva o rumo de uma trajetória traçada. Pensando nessas situações, eu pretendia incorporar mais que as técnicas pedagógicas para implementar no campo de trabalho, queria refletir sobre as ações cotidianas, torná-las objeto de estudo e, para isso, desenvolver o perfil de um professor-investigador.

Diniz-Pereira e Zeichener (2002) são autores que diferenciam o trabalho de pesquisador, especialmente o pesquisador-acadêmico do professor-pesquisador, especificamente o professor da escola de ensino fundamental e médio que busca romper com os modelos técnicos e reprodutivistas e construir modelos reflexivos e críticos.

Diniz-Pereira (2002) faz um breve histórico do movimento dos educadores-pesquisadores, informando que isso não é algo recente, mas do final do século XIX e início do século XX, uma vez que nos Estados Unidos os professores realizavam pesquisas nas escolas para os educadores das universidades.

Na década de 1940, surgiu a pesquisa-ação, utilizada por professores que pesquisavam nas escolas as situações do seu trabalho. Por iniciativa de Lawrence Stenhouse, na década de 1960, a Inglaterra viveu o apogeu da pesquisa-ação. No final dos anos 60 e início dos anos 70 a América Latina teve um modelo de pesquisa a partir das idéias de Paulo Freire, denominada de Pesquisa Participativa, que se estendeu para o chamado “Terceiro Mundo”. Paulo Freire questionava os pressupostos dos modelos tradicionais de pesquisa-ação, centrados na eficiência e na melhoria da prática, enquanto seus pressupostos preocupavam-se com equidade, autoconfiança e problemas de opressão. (LÜDKE, 2004)¹⁹

¹⁹ Cf. Fazenda, 2004.

Demo (1994) afirma que o pesquisador tem o compromisso primordial com a pesquisa. O professor-pesquisador, como ele denomina, utiliza critérios que demarcam como incentivo para o professor planejar, organizar, sistematizar e avaliar melhor seu objeto de trabalho, que é seu compromisso como educador.

Para superar a dicotomia entre pesquisa do professor e pesquisa acadêmica, André (2002) afirma que ensino e pesquisa são atividades que exigem conhecimentos, habilidades e atitudes diferentes. Na pesquisa do professor, a dimensão que se procura atingir é a produção de conhecimentos úteis e aplicáveis, e, a pesquisa acadêmica é analítica, rigorosa e sistemática com a produção do conhecimento. O professor no cotidiano da sala de aula, nem sempre tem tempo de fazer um distanciamento para realizar uma atitude analítica da sua atividade com a pesquisa, mas isso não significa que o professor não possa realizar a investigação do seu trabalho.

O professor-pesquisador é compreendido como um construtor de conhecimento, partindo do trabalho no qual interage cotidianamente e na luta contra a incompreensão para a validação das suas ações como trabalho científico. Estas situações são apontadas nas literaturas que apóiam e investigam as práticas pedagógicas, Fazenda (2004, p.38):

Os professores encontrem processos equilibrados de relacionamento com as comunidades científicas, nomeadamente na área das ciências da educação, mantendo-se disponíveis para uma cooperação que não lhes confisque a experiência, mas antes lhes permita dizê-la por outras palavras e por outros conceitos.

Portanto, a posição assumida por mim, no contexto escolar, passou a ser em favor da busca da investigação, com o compromisso de levantar elementos que pudessem servir de base para um futuro aprofundamento de estudo. Vejo como estímulo e valorização do professor empreender um incentivo para maior compreensão das suas tarefas do cotidiano, a fim de que este profissional possa rever propostas, replanejar o que é demandado como *projeto oficial* e ter autonomia para criar novos critérios de organização do trabalho e, assim poder desenvolver diferentes formas de trabalho e repensar o meio em que vive profissionalmente.

Para tanto, há a necessidade de aproximação da investigação que acontece nos cotidianos escolares, por meio das práticas pedagógicas, com os projetos que as tornam objetos de estudos e pesquisas. E, assim, poderemos encontrar um professor reflexivo com ambições

transformadoras, interessado nos desafios e nos empreendimentos profissionais. Como mostra Lüdke (2004), o profissional deve se mostrar preocupado com a análise constantemente cuidadosa da sua atuação, refletindo sobre como ser um professor “*intelectual transformador*”.

André (2002) trata da condução do trabalho e do posicionamento dos professores que tendem a mudar um rumo pré-definido das suas ações, no campo de ação, para torná-los profissionais que investem na perspectiva de deslocar o foco do fracasso para o sucesso. É a construção de uma imagem de superação, para enfrentar muitos desafios, a fim de organizar seu procedimento de atuação no âmbito escolar. São os processos de intervenção que fazem surgir o profissional da educação com as características do professor-pesquisador. Professores que criam projetos considerados utópicos, que enfrentam condições adversas para elaborar formas de desenvolvê-los e organizá-los melhor. São professores que *voltam seu olhar* para a estrutura disponível e que lutam para obter melhores condições no exercício da profissão, diante de um sistema que se mostra quase inoperante. São posições de confrontos contra as condutas viciadas e distantes da realidade educacional em que vive no cotidiano da unidade escolar.

No meu caso, após passar pelos estágios da ação individual, a preocupação foi se voltando para a organização do trabalho coletivo, com o intuito de criar projetos de atuação nas aulas regulares, e de participar das trocas de experiência com outros colegas de profissão e, com isso, avaliar a atuação profissional.

A atuação na escola, a partir das características do professor-pesquisador, foi uma importante referência para eu poder reconduzir meu trabalho, o de transformar idéias em projetos de atuação na área, e, também, pela necessidade de ampliar o raio de ação e conhecimento, para além do cotidiano do trabalho de professor de Educação Física escolar, na escola pública.

Atualmente, o movimento de *pesquisa dos educadores* na escola, no seu ambiente de atuação, é crescente em todo mundo, mas há contradições e questionamentos sobre esse propósito de o professor desenvolver a pesquisa no âmbito escolar, a pesquisa de sua prática.

Segundo André (2002), do lado dos pesquisadores há reclamações pela dificuldade de penetrar na escola e obter informações para seus trabalhos, pois sofrem pressões e *protestos* dos professores. Para estes, os professores pesquisadores coletam dados, mas não dão

sugestões para resolver problemas cotidianos e outras situações de dificuldades enfrentadas nas escolas. Essa postura tende a dificultar as ações do pesquisador na escola.

Esses professores entendem que as pesquisas são denunciativas, e, esse fato cria grandes expectativas em relação ao trabalho do pesquisador. Além disso, são céticos quanto a sua utilidade, acusando-as de complexas demais ou contraditórias. Essa aproximação deve ser melhor compreendida e valorizada, pois é preciso rever conceitos e atitudes para que haja benefícios, sobretudo, porque há exemplos de boa aproximação de trabalho da área acadêmica com a escola e, principalmente, com o desenvolvimento da pesquisa-ação.

Os defensores desse movimento de pesquisa consideram que isto é um incentivo e, também, pode representar um desafio para as concepções tradicionais que defendem a relação entre a teoria e a prática.

Zeichner (2003)²⁰ defende a necessidade de ir além da divisão e dos embates entre professor – pesquisador e pesquisador acadêmico. Com as mesmas argumentações citadas anteriormente, entre as duas áreas de atuação profissional, o autor afirma que é importante que professores e acadêmicos percebam que suas investigações sejam relevantes para superar essa linha divisória. O professor deve ser incluído no diálogo com os acadêmicos e que essa voz não seja silenciada, pois, com o afastamento, há o entendimento de que os professores são explorados pelos pesquisadores.

Zeichner é muito crítico sobre essa relação dicotômica entre professor e pesquisador, incluindo, também, os estudantes de pós-graduação que vão para o trabalho de campo realizar suas pesquisas acadêmicas. O autor faz uma crítica contundente sobre isso ao afirmar:

Em meus 19 anos como professor universitário, tenho visto muitos estudantes de pós-graduação (também pesquisadores de faculdades) indo para escola principalmente para explicitar os horrores do sistema educacional. O que mais me aborrece não é a forma, mostrada pelas pesquisas, de como as escolas auxiliam a reproduzir iniquidades sociais e econômicas, mas pela falta de honestidade no relacionamento com aqueles que abrem suas vidas para os pesquisadores acadêmicos, para usar os termos de Nell Noddings. (ZEICHNER, 2003, p.211)

²⁰ ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. 2003.

O autor afirma que alguns procedimentos estão acontecendo no âmbito da universidade²¹ onde atua, para que os projetos de pesquisas apresentem claramente seus benefícios para os pesquisadores, para a escola, para os professores e para a comunidade escolar. Zeichner acredita que essa relação e os resultados dessas ações avancem para o trabalho colaborativo, que muito pode ser feito para democratizar essa interação entre professores e acadêmicos. O autor rejeita a idéia de pesquisa educacional neutra e imparcial, assim como o isolamento dos profissionais envolvidos no processo.

Neste sentido, Zeichner (2003, p.231) declara:

Acredito que nós, da academia, temos uma importante contribuição a fazer na produção de conhecimentos educacionais que suportem as reformas escolares e a política de desenvolvimento profissional dos professores. Mas só seremos capazes de o fazer se perseguirmos e desenvolvermos um interesse genuíno pelos professores.

A descrição de um professor-pesquisador tem, na exposição de Lüdke (2004, p.111), uma das educadoras defensoras do trabalho do professor-pesquisador, entre nós, uma proposta de desenvolvimento da pesquisa na educação escolarizada:

O reconhecimento da pesquisa como aliada importante no trabalho e na formação de professores está se fazendo de maneira cada vez mais clara, tanto na literatura especializada nacional, quanto na internacional. Entre nós, creio ser a voz de Pedro Demo a que mais se destacou ultimamente a esse respeito, com um incisivo discurso em defesa da pesquisa como princípio científico e educativo.

Freire (2003, p.29) afirma que faz parte da prática docente a indagação, a busca e a pesquisa. “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo”.

O professor, no compromisso de realizar seu trabalho como pesquisador, pratica o exercício da indagação e da reflexão, na busca de saber posicionar-se profissionalmente, de incorporar o perfil arrojado de professor-pesquisador, e assim, constatar qual é necessidade e

²¹ ZEICHNER (2003, p.212_213). Nos últimos anos o autor tem sido um representante universitário no comitê de pesquisa externa, o “Madson Metropolitan School District”. O comitê analisa e aprova todas as pesquisas desenvolvidas na escola. Isto inclui todos os estudos realizados pelos pós-graduandos da Universidade de Wisconsin – Madison – USA, onde é professor.

quais os meios para intervir, tendo na prática pedagógica um grande aliado. A ação do professor pesquisador não se limita aos estudos de caráter individual, pois deve haver trocas de experiência e encontros para gerar novas idéias que sirvam para buscar o distanciamento das rotinas e a aproximação do trabalho encorajador da pesquisa.

Se o cenário tem as características anteriormente descritas como inóspitas, por outro lado, permite ao professor as possibilidades de criar novos espaços para as intervenções locais nesse aspecto, até que tenhamos um certo grau de autonomia para criar projetos de intervenção. Portanto, há espaço para ser ocupado pelo educador e, dentro desse espaço, ele pode refletir sobre essa trajetória acumulada pelo tempo, usando a experiência com a escola pública para construir algo que possa dar novo sentido, a fim de fazer uso de *certa autonomia*, permitida pelo sistema. Os importantes autores da área da Educação, definidos como referência para este trabalho, servirão de apoio e sustentação em defesa das amplas questões que levanto sobre o trabalho de professor e na, sempre polêmica, investigação sobre a escola pública.

A investigação é um importante referencial que induz a refletir e a mudar a prática, que tende a ficar estagnada pela rotina do ambiente escolar, levando à construção de um cotidiano obsoleto. A utilização da investigação, como elemento nas ações do trabalho de professor, permite a reflexão sobre o que é feito e cria possibilidades de ampliar conceitos e ações, de envolver os protagonistas dessa prática e de criar novas possibilidades de intervenção. Na trajetória escolar, aprendi com a oportunidade de investigar e de refletir sobre as questões da área escolar, e, assim obter entendimento crítico da posição do professor dentro do sistema público de ensino.

2 - O Projeto Plurianual

O Projeto Plurianual surgiu com a pretensão inicial de rever a proposta da Educação Física escolar com os colegas professores, com a direção e com os coordenadores pedagógicos da escola, onde eu atuava, com o propósito de atender melhor o aluno diante da principal questão, a aula mista na grade semanal.

A Educação Física passou a ser um componente da grade semanal, no horário normal das outras disciplinas e com classes mistas. Com isso, surgiu o interesse, entre os professores de Educação Física, de encontrar novos caminhos, conhecimentos e de fazer uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido para reorganizar as questões específicas da área. Esta era uma situação inevitável, pois na escola convivíamos com uma nova estrutura curricular do contexto educacional, que cobrava novos posicionamentos dos profissionais de todas as disciplinas.

No momento da elaboração do projeto, na escola em que eu trabalhava, havia uma situação a ser superada. A direção escolar e a coordenação pedagógica valorizavam e davam muita ênfase aos PCN's²², como diretriz para elaboração do planejamento anual e ações pedagógicas, mas não havia a devida capacitação aos professores para desenvolver o trabalho sob tal perspectiva.

Nesse momento, em 1998, por iniciativa do *Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte*²³, tive a oportunidade de participar (como sócio dessa instituição) na UNICAMP da discussão e debate sobre as propostas dos PCN's para a Educação Física. Saí do evento convencido da necessidade de olhar criticamente para os PCN's, mas não abandoná-lo completamente.

²² Os PCN's consolidam a organização curricular proposta pela Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDB), - Lei Federal n. 9.394 de 20/12/1996 -, que estabelece o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais) na organização curricular, de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares da educação básica (ensino fundamental e ensino médio) no país. (BRASIL, 2001).

²³ Jornada Paulista de Educação Física, evento acadêmico promovido pela *Secretaria Paulista* do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE).

Os PCN's, com sua proposta de reflexão e organização das ações curriculares, não poderiam ser a única e nova referência para a estruturação dos trabalhos na escola, mesmo sendo cobrado pelos dirigentes da rede pública, a implantação das suas propostas como referência principal em nossa área.

A partir destas expectativas e para apresentar na escola uma proposta diferenciada de trabalho, surgiu, entre os professores de Educação Física da escola, o interesse em desenvolver um projeto a longo prazo com o ciclo fundamental, de quinta a oitava série e de acompanhar a trajetória dos alunos durante esses quatro anos seguidos.

Antes de elaborar o Projeto Plurianual, fiz consultas em várias literaturas básicas da área com a pretensão de definir um novo pressuposto ou abordagem para o direcionamento do trabalho. O pressuposto epistemológico da Educação Física Plural apontava um interessante perfil de identificação com as pretensões do projeto, portanto, propus, à direção da escola, esse referencial teórico como o mais adequado aos objetivos pretendidos para desenvolver o projeto.

2.1. A organização básica do Projeto Plurianual

O Projeto Plurianual, em sua estrutura, foi pedagogicamente dividido em dois ciclos, com duração de dois anos cada um, no primeiro ciclo envolveu as propostas de trabalho para as quintas e sextas série e no segundo ciclo incorporou as sétimas e oitavas série.

O primeiro ciclo iniciou utilizando os conhecimentos que os alunos traziam de suas vivências fora da escola. Neste ciclo predominavam as atividades práticas da “*chamada cultural corporal*”²⁴ – jogos, esportes, danças, ginásticas e lutas - e inseriam as experiências externas que os alunos traziam para dentro da escola. Foi o ciclo da aquisição inicial do

²⁴ Daolio, Jocimar. Educação Física escolar: em busca da pluralidade. Unicamp, 2003.

*conhecimento sistematizado*²⁵, pois abrangia as atividades motoras caracterizadas pelo *desenvolvimento e reconstrução das atividades da cultura corporal*²⁶.

É importante esclarecer que não foram abandonadas ou descartadas as vivências motoras básicas, principalmente nas quintas e sextas série. As habilidades motoras não foram condutoras do objeto principal para a formação do aluno. As técnicas motoras eram tratadas nas práticas pedagógicas como espaço de vivências das práticas corporais.

O segundo ciclo foi o período complementar do ensino sistematizado, envolvendo sétimas e oitavas série, com o desafio de proporcionar oportunidade para os alunos ampliarem a participação no desenvolvimento de suas práticas corporais. Neste ciclo predominaram os *Módulos Temáticos* na organização dos conteúdos, com grande participação dos alunos, pois existia espaço para opinarem, debaterem e indicarem aquilo que pretendiam e tinham interesse em fazer nas aulas de Educação Física.

Durante o desenvolvimento do projeto, os alunos tiveram oportunidade para participarem do processo de organização e estruturação dos procedimentos de planejamento do trabalho, especificamente nas aulas, nas questões dos conteúdos, na intervenção da prática pedagógica e nos procedimentos metodológicos.

O artigo de Daolio (1996), *“Educação Física escolar: em busca da pluralidade”*, foi a referência que direcionou a dimensão conceitual do trabalho que desenvolvi na escola.

Dentre as obras do autor, o conteúdo desse artigo será mais explorado, pois suas orientações serviram para o norteamento básico do meu trabalho na escola. Este é um dos trabalhos do autor que, na época, encontrei detalhes importantes para a sistematização da Educação Física escolar, sob a ótica das Ciências Humanas.

O projeto iniciou com oito classes, sendo que durante todo o tempo de duração, quatro classes participaram do projeto integralmente. No total foram 315 alunos participantes, contando com alguns remanejamentos e outros procedimentos administrativos da escola, 63%, ou

²⁵ Conhecimento sistematizado: constituído como um conjunto de saberes com fundamentação teórica, mediados pela reflexão e se contrapõe ao senso comum que é um conhecimento imediato, fragmentado e parcial. (MIRANDA, 2002).

²⁶ Termo utilizado por Daolio (2003), é uma fase em que os alunos aprendem as técnicas, que serão por eles reconstruídas, nesse processo conhece os significados e amplitude desse ato na ação educativa, para superação das tradicionais propostas de aprendizagem dos gestos técnicos de forma passiva e mecânica.

seja, 198 alunos participaram integralmente dessa trajetória de quatro anos. Não houve nenhum critério estabelecido para a escolha inicial das classes e alunos, apenas o sistema vigente na rede pública estadual para a atribuição de aulas aos professores efetivos.

O cenário onde ocorreu esse trabalho de intervenção pedagógica foi em uma grande unidade escolar, que possuía na época mais de 2500 alunos e contava com mais de 90 professores.

O projeto foi apreciado e aprovado pela direção e coordenação pedagógica, no final de 1999, foi iniciado no ano de 2000 e concluído em 2003. Começou em caráter experimental para posterior acerto e possível expansão, mas, também, poderia ser interrompido a qualquer momento.

A escola vivia o momento de reestruturação do seu funcionamento, possuía uma administração dinâmica, criativa e empreendedora que financiava com recursos próprios (contribuições da APM - Associação de Pais e Mestres), os benefícios em sua estrutura.

O prédio, que antes da reforma tinha construção semelhante às outras unidades escolares da rede pública estadual, passou a ter aparência bonita e bem conservada. Além das reformas no espaço físico, as propostas pedagógicas também passaram por amplo investimento de adequações e reestruturação, a fim de desenvolver um ensino de qualidade. Dentro desse conjunto de reformas e mudanças, a unidade escolar começou a atrair alunos de toda a cidade e precisou manter classes com aproximadamente 45 alunos, pois havia muita procura por vagas. Essa situação, que nunca havia presenciado em minha trajetória profissional na escola pública, favoreceu a implantação do Projeto Plurianual, visto que havia um ambiente dinâmico e muito fértil para o professor repensar seu trabalho.

Por meio do diálogo dos professores da área – mesmo que momentâneo -, a disciplina conquistou espaço para discutir e defender com o diretor da escola, as causas da Educação Física escolar. Isso proporcionou um retorno com bons investimentos de recursos básicos, para desenvolver o trabalho junto aos alunos.

Na escola na qual desenvolvi o projeto Plurianual havia uma quadra coberta e outra descoberta. Além disso, contava com espaços alternativos para as aulas de Educação Física, como o salão de jogos recreativos, que possuía muitas opções de jogos e equipamentos, menos jogos eletrônicos. A escola contava com outros espaços no seu interior para desenvolver vários

tipos de atividades de Educação Física ou de outras disciplinas. O material básico para o trabalho nunca faltou. Havia a permissão e o incentivo para o acesso à sala com vídeo, à biblioteca e à sala de informática, durante as aulas.

Aprendi nessa escola, após frustrantes passagens nas unidades anteriores, que, uma boa gestão na escola pública faz a grande diferença para o professor desenvolver o trabalho pedagógico, agregar os *atores sociais* no interior da escola, e formar a comunidade escolar que vai usá-la e preservá-la. Esse era o perfil da direção escolar que estava sempre lutando para atingir os objetivos propostos, ou seja, uma educação de qualidade para os alunos, melhores condições de trabalho e boa visibilidade nas ações do professor.

A Educação Física, nessa gestão dinâmica que vivenciei, nunca foi relegada a segundo plano. O diretor sempre comentava que o incentivo à educação do aluno deveria começar a partir daquilo que ele gosta de fazer. Portanto, a gestão escolar procurava garantir recursos à Educação Física para o aluno usufruir da cultura corporal, por outro lado, as questões pedagógicas eram cobradas de todos os professores.

Esse cenário inusitado para a escola pública, um espaço bonito, bem conservado e que proporciona uma educação escolarizada com as mínimas condições que um cidadão tem direito de almejar para seus filhos, infelizmente, não teve longa duração. No final do projeto, a administração escolar havia mudado, e, em prol da imposição de uma nova gestão escolar – aquelas com antigas manias e sempre arcaicas –, muitas conquistas já estavam sendo revistas e descartadas, mesmo sob protestos dos pais de alunos e dos professores.

2.2. A estrutura do Projeto Plurianual

O Projeto Plurianual é apresentado, nesta parte do trabalho, procurando manter o formato do documento original, sobretudo com a utilização de alguns termos e conceitos que não são identificados como referências do pressuposto da Educação Física Plural. É um demonstrativo do resultado de muitas alterações e adequações durante seu desenvolvimento, pois aconteceu em um momento específico de incertezas e de constantes buscas para identificar os acertos.

Os conteúdos estão divididos em dois ciclos, cada um com dois anos de duração.

Objetivo geral

De forma geral, o principal objetivo do projeto era reorganizar a proposta de Educação Física por meio da Educação Física Plural, procurando atender as classes mistas e, assim, poder desenvolver atividades da cultura corporal que promovessem a participação de todos com autonomia, como protagonistas do processo. Seu propósito era agregar e desenvolver temas como: pluralidade, alteridade e diversidade no processo de formação social e cultural dos alunos, por meio do contexto educacional.

Objetivos específicos

- Desenvolver técnicas didático-pedagógicas que permitam a participação do aluno no diagnóstico inicial e na escolha das atividades;
- Permitir, nos momentos de reflexão e na escolha das atividades, a participação do aluno com opiniões, propostas e ações que estimulem sua autonomia;
- Desenvolver atividades de apoio com complementação teórica, exposição e apresentação de trabalhos práticos e teóricos, utilizando recursos e materiais disponíveis como apoio pedagógico, por exemplo, vídeos, livros etc.;
- Utilizar todos os espaços físicos disponíveis, além da quadra, a sala de aula, a sala de informática, a biblioteca e outros espaços alternativos dentro e fora da escola, com o propósito de orientar os alunos que atividades práticas não se desenvolvem apenas na quadra e, que a teoria é suporte e apoio da sua formação ampliada;
- Elaborar Planos / Planejamentos anuais fora do padrão estabelecido pela tradicional subdivisão dos bimestres por modalidades esportivas, incorporando *pequenos projetos* ao tradicional bimestre escolar (os períodos podem ser *encurtados* ou *alongados*);
- Desenvolver projetos de interesse dos alunos como elementos inovadores do processo de formação e motivação para atividades não formais;
- Avaliar considerando a participação dos alunos no processo, não apenas nas práticas pedagógicas, mas nos momentos de reflexão, utilizando mecanismos acessíveis e que valorizem e combinem com suas ações e interesses e

- Aplicar métodos que priorizem os alunos e suas práticas no desenvolvimento do processo de ensino, considerando na intervenção pedagógica, as metodologias como instrumento de trabalho e ação coerentes com a ampla proposta.

Conteúdos / Ciclo - I: quintas e sexta série

- Proporcionar práticas pedagógicas que explorem inicialmente a capacidade de movimentos que o aluno traz do seu ambiente externo e estimulem as ações criativas de suas práticas corporais;
- Descobrir novas expressões corporais e com elas o aluno possa dominar o corpo em situações variadas de espaço, de tempo e de ritmos, utilizando materiais e equipamentos;
- Praticar e desenvolver os gestos técnicos e os jogos coletivos das atividades esportivas, na concepção de técnica corporal, para a compreensão do seu significado no processo de ensino na educação escolarizada e
- Organizar e compreender o significado das ações no campo das atividades lúdicas, dos jogos, dos esportes como manifestações culturais.

Conteúdos / Ciclo - II: sétimas e oitavas série

- Participar de práticas corporais como as atividades lúdicas, os jogos, os esportes e as danças em um contexto vinculado com a cultura corporal;
- Vivenciar diferentes manifestações da cultura corporal que são características do seu meio de convivência social exterior à escola;
- Construir, reconstruir e transformar jogos, brincadeiras, técnicas esportivas e atividades físicas e de lazer em um processo que permita o conhecimento e o significado da prática no contexto escolar e
- Desenvolver ações e conceitos que permitam estimular a participação ativa dos alunos como protagonistas do processo.

Organização básica para as aulas

As aulas, com classes mistas de até 45 alunos, aconteciam duas vezes por semana, com 50 minutos de duração cada uma ou uma vez por semana com 100 minutos de duração.

Durante o ano, os conteúdos eram divididos por blocos temáticos, não sendo obrigatoriamente bimestrais, isto fugia dos tradicionais conteúdos esportivos com duração bimestral e uma modalidade por bimestre.

O espaço físico ocupado para as aulas compreendia um rodízio entre quadra coberta, quadra descoberta, sala de aula normal e espaços alternativos como: biblioteca, laboratório de informática e outros lugares, quando a disciplina era envolvida nos projetos interdisciplinares da escola.

As práticas pedagógicas eram desenvolvidas procurando seguir a diretriz do planejamento, mas nas situações novas e nas possibilidades de criar ações para a participação dos alunos, as estratégias eram discutidas coletivamente e rapidamente, porque os alunos também cobravam ações rápidas. Isso não quer dizer que eu não tivesse a aula programada, mas discutíamos as opções decorrentes daquilo que era proposto e do que a classe vinha construindo durante o processo de ensino.

Elaboração do planejamento

O objetivo geral do planejamento anual era direcionado pelo Projeto Plurianual, mas havia, também, uma estruturação prévia das condições de recursos e possibilidades de trabalho que eu elaborava, por meio de um levantamento inicial. Junto aos alunos eram debatidos os objetivos específicos, conteúdos e temas transversais, oriundos dos PCN's e orientados pela equipe pedagógica da escola para compor o debate com os alunos.

O planejamento anual era elaborado com a participação dos alunos e tinha o objetivo de aproximar-se de seus interesses, mas não se restringia a isso, era preciso, também, estar focado no contexto educacional da escola, pois não se debatia a esmo e nem se fazia somente o que o aluno queria. Eram os interesses e as necessidades das partes envolvidas, o objeto de discussão e debate nas aulas de Educação Física.

O canal aberto para o diálogo proporcionava a oportunidade de sugerir, escolher opções e principalmente criar fatos novos que estivessem inseridos na composição da proposta educacional. Como se diz popularmente: “O objetivo não era inventar a roda, ela já estava pronta, discutíamos as diversas possibilidades de usá-la”, adequadas às nossas condições.

Era uma atividade muito importante, pois com a participação do aluno a partir desse primeiro ato organizacional do trabalho, além de ele conhecer a exposição das propostas do ano letivo, desenvolvia com a classe, desde o início do trabalho, a cumplicidade das ações em um processo coletivo.

O planejamento anual começou a ser organizado dessa forma, porque a escola cobrava sua entrega depois de um mês de trabalho e convivência com os alunos, no início do ano letivo. O primeiro ato pensado foi conduzir esse período inicial, de aproximação com os alunos, propiciando atividades que fossem relevantes para todos, e, com isso eles participavam do planejamento do ano letivo.

O planejamento possuía estrutura básica e organização conhecida, com objetivos, avaliação, métodos e conteúdos. Em anexo, acompanhavam as unidades temáticas, o calendário do ano letivo e alguns projetos interdisciplinares (*pequenos projetos*) desenvolvidos na escola.

Participação do aluno no planejamento

O planejamento era estruturado por unidades temáticas²⁷ que agrupavam temas que eram desenvolvidos por um determinado tempo, havia o plano de ação para as atividades novas, acrescentadas durante o ano letivo. Essas atividades ocupavam algumas aulas, portanto ficavam esparsas no planejamento, mas organizadas no ano letivo. Toda essa trama programática atendia também às propostas da escola, que procurava desenvolver ações interdisciplinares.

As unidades temáticas, o plano de ação e os projetos, foram metodologias implementadas para a organização do trabalho anual. As unidades temáticas eram criadas com os alunos, era um bloco de aulas com ações práticas e teóricas levando em consideração o interesse da classe. Essa metodologia de trabalho com a participação direta do aluno, foi um procedimento

²⁷ Uma forma de organização didática dos conteúdos de um tema a ser trabalhado – priorizando o aluno no processo de elaboração e na participação da atividade prática -, também entendido como blocos de conteúdos, envolvendo uma aula ou mais. Orientações da apostila do “Projeto Ensinar e Aprender” da Secretaria de Estado da Educação / Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – SEE / CENP (2001).

que se adaptou melhor, a partir da 7ª série - diante das características das classes que eu trabalhava -, momento em que já estávamos entrosados para debater temas da Educação Física e do contexto educacional em diferentes momentos e ambientes das aulas.

O momento do planejamento não era tempo de enclausurar os alunos dentro de uma sala de aula. Nesse período, havia uma mescla de ocupação do espaço físico entre a sala e a quadra poliesportiva.

As aulas práticas, nesse período, aconteciam por meio de atividades com conotação recreativa, como as gincanas, as dinâmicas de grupos, ações teóricas e práticas, com a utilização de materiais de Educação Física, lousa, painéis etc. Era preciso espaço para o debate nas aulas, não importava o espaço físico ocupado.

Além de opinarem sobre o que não gostavam e o que gostaria de mudar, esse meio de participação estava voltado para atender ao interesse da classe. Isso era um dos procedimentos utilizados para os alunos refletirem os temas que seriam debatidos na aula.

Os Princípios Metodológicos

Os procedimentos para a sistematização dos métodos de trabalho estavam ancorados em três fontes principais, das quais originavam as vias de ação para as práticas pedagógicas.

As três fontes básicas não são propriamente os métodos de intervenção pedagógica, mas contribuíram com os princípios fundamentais para o desenvolvimento das aulas. Eventualmente, foram utilizados outros procedimentos necessários para os diferentes momentos pedagógicos do trabalho.

Os princípios metodológicos eleitos permitiram que eu estruturasse as intervenções pedagógicas junto ao aluno, estimulando a sua participação nas aulas, dando condições para que atuasse com autonomia e como protagonista do processo. Essas ações, com as adequações necessárias junto ao ambiente de trabalho, permitiram que as aulas teóricas e práticas fossem desenvolvidas de forma dinâmica e criativa. Isto colaborou para o desenvolvimento dos objetivos do Projeto Plurianual e com o referencial proposto pela Educação Física Plural.

Estes foram os princípios, a partir dos quais se originaram os métodos de trabalho:

- **Concepções Abertas:** A proposta de *Hildebrandt e Laging*²⁸ foi *muito utilizada*²⁹ para os momentos que envolviam as técnicas corporais mais complexas, principalmente com os alunos das quintas e sexta séries. Embora seja uma abordagem da Educação Física originada nos anos de 1980, a concepção teórica não foi utilizada em sua plenitude, me ative particularmente às propostas dos procedimentos de organização para o uso dos espaços físicos, e, também, envolvendo a dinâmica proposta pelos autores para desenvolver as aulas práticas de Educação Física, considerando as situações sociais.

[...] no ensino aberto, será tarefa do professor integrar em arranjos de ensino orientados para o aluno a aprendizagem de prontidões de movimentos, o desenvolvimento de qualidades motoras básicas e a transmissão de conhecimentos, de tal modo que, diante da colocação de prioridades da reivindicação educacional, os alunos tenham a possibilidade de co-decisão”. HILDEBRANDT E LAGING (1986, p. 9-10).

As experiências anteriores com essa abordagem, mostraram possibilidades de coordenar as adaptações nas intervenções pedagógicas, num espaço aberto e democrático, para um posicionamento mútuo entre professor e aluno, num plano que procurava desenvolver o processo de ensino a longo prazo. Nas séries iniciais havia a necessidade de muita ação, muita prática, pois os alunos eram muito ativos e os diálogos tinham de ser breves ou em momentos oportunos, isto é, quase sempre criados a partir das situações disciplinares, quando surgia o momento para conversar, refletir e organizar também os conteúdos teóricos da Educação Física.

Segundo os autores, a concepção aberta leva à uma compreensão do ensino pelas vias da aprendizagem integrada ao contexto pedagógico, que interage com as questões sociais. Esse procedimento de prática pedagógica, nas séries iniciais, proporcionou um preparo para a utilização, nas sétimas e oitavas séries, da proposta metodológica de Nista-Piccolo.

- **Proposta Metodológica de Nista-Piccolo:** a proposta que a professora³⁰ criou como método de aprendizagem para a Ginástica Artística é conhecido pelos três momentos.

²⁸ HILDEBRANDT, Rainer e LAGING. Ralf. Concepções abertas no ensino da educação física. 1986.

²⁹ Na utilização da Concepção Aberta como método de trabalho, eu fazia uso dos aspectos estruturais e organizacionais das aulas propostas pelos autores, para envolver os alunos numa ocupação dinâmica dos espaços físicos e com a oportunidade de participação com sugestões, fora das tradicionais formações de filas ou colunas, que não são atrativas às crianças, centrado no comando do professor e pouco produtivas para o trabalho.

³⁰ Professora: Vilma Lení Nista-Piccolo. NISTA-PICCOLO, Vilma L. Crescendo com a Ginástica. 2001.

São eles:

- a) Exploração voluntária dos movimentos corporais;
- b) Pistas ou dicas da fundamentação da proposta e
- c) Interferência e dinamização do processo.

Os três momentos proporcionavam oportunidades para o aluno explorar, descobrir e criar as possibilidades para o corpo expressar.

“(...) desenvolvemos nosso próprio método de trabalho, que busca enfatizar a importância da criança explorar seus movimentos, criando sempre oportunidades para que ela descubra todas as possibilidades que seu corpo tem de se expressar”. (NISTA-PICCOLO, 2001, p.119-121)

Essa proposta metodológica foi muito utilizada, principalmente, nas tarefas dos trabalhos coletivos das classes, pois havia um clima de liberdade de ação entre os alunos, e, atrelado a isso, compromissos e responsabilidades.

Ayoub (2004, p.88), ao comentar essa proposta metodológica em sua obra, especificamente, sobre os três momentos da aprendizagem, diz:

“Essas três fases de uma mesma aula têm por objetivo estimular a liberdade de expressão, a exploração e a descoberta de novas possibilidades de ação, favorecendo o desenvolvimento da criatividade e o intercâmbio de experiências entre os participantes do processo educativo”.

- **Jogos Possíveis:** É um conceito metodológico defendido pelo professor *Roberto Rodrigues Paes*³¹, para facilitar o ensino dos jogos coletivos e criar, por meio de atividades lúdicas, a possibilidade de todos os alunos participarem das práticas sem priorizar as questões das técnicas de movimento. Sua proposta metodológica auxiliou no processo do trabalho como técnica para desenvolver os jogos nas aulas de Educação Física. Sua característica metodológica facilitou o uso dos espaços físicos disponíveis e as adaptações para o uso reduzido dos recursos materiais. Ao utilizar esta proposta, substituí os tradicionais conceitos dos jogos pré-desportivos.

As práticas pedagógicas eram desenvolvidas por meio de atividades lúdicas, atividades rítmicas, mini-jogos, jogos com regras adaptadas, jogos criados pelos alunos e,

³¹ PAES, Roberto R. A Pedagogia do esporte e os jogos coletivos. 2002.

também, com propostas que traziam de suas experiências externas ao ambiente escolar. Os métodos escolhidos e desenvolvidos foram elementos facilitadores para a participação dos alunos e nas adequações necessárias das tarefas desenvolvidas.

- **Lazer:** Não será abordado como um procedimento metodológico, mas como tema muito desenvolvido nas tarefas organizadas pelos subgrupos de alunos formados nas classes, principalmente de 7ª e 8ª séries. Quando o tema era o lazer, nas aulas práticas, os alunos organizavam as tarefas, partindo, principalmente, das manifestações da cultura corporal – jogos, esportes, danças e brincadeiras-, e, criavam opções de entretenimento agregado ao contexto abordado para a aula.

Darido e Rangel (2005) ao tratar na sua obra sobre as questões da prática pedagógicas, trazem uma importante contribuição, quando abordam os jogos e as brincadeiras, na perspectiva do lazer dentro do trabalho do professor de Educação Física, no âmbito escolar. São proposições que aproximam do cotidiano do professor, das suas ações práticas e das formas de desenvolver teoricamente o assunto com os alunos, por isso faço uma correlação direta de suas abordagens, com minhas vivências na escola.

As autoras afirmam que é alternativa pouco utilizada pelos professores, mas eficaz, estimular o aluno a praticar fora do ambiente escolar, o que desenvolveu na escola. O aluno vive situações de lazer nos finais de semanas, nas férias escolares, portanto, precisa compreender os conceitos e atitudes de lazer para usufruir melhor do tempo livre, para assim, saber transportar as experiências que vivenciou na escola para o cotidiano e vice-versa.

Bruhns (1997), ao tratar em sua obra das relações entre a Educação Física e o Lazer, afirma que em nosso país, quando a maior parte da população faz opção por uma atividade corporal, não busca o rendimento, mas, sim, um entretenimento. A Educação Física, ao articular atividades com jogos, esportes, danças e ginásticas, deve pensar nessas atividades, também como opções de lazer no campo da educação formal. Se a opção for, por exemplo, o jogo, esses elementos são submetidos a regras, porém deve conter possibilidades de alteração pelos sujeitos envolvidos para que entendam em que contexto esses elementos podem se tornar uma atividade de lazer e, não apenas uma variação da performance ou rendimento esportivo.

As iniciativas temáticas, sobre o lazer na escola, predominam por ações aleatórias com o entretenimento, sem visar um compromisso agregado com as questões sociais e

culturais. A autora conclama para esse compromisso da área da Educação Física, “[...] vamos explorar mais detalhadamente algumas relações dos elementos trabalhados na educação física com a cultura, as quais certamente trarão possibilidades de travarmos ações de lazer, através das propostas de recreação”. (BRUHNS, 1997, p.44).

Uma importante afirmação de Camargo (1998, p.33)³² faz-nos compreender a amplitude sobre a questão do tempo livre e da lacuna que deixamos, quando não relacionamos o lazer como tema do contexto educacional:

Vivemos uma civilização do tempo livre, em que este já é quase igual e às vezes maior do que o tempo de trabalho. Mas, ainda estamos longe de uma civilização do lazer, em que as pessoas saibam ocupar esse tempo livre com atividades que efetivamente lhes divirtam e contribuam para o seu desenvolvimento pessoal.

Na escola, o compromisso predominante dos professores é definido pelas políticas públicas estabelecidas, pois devemos *formar o futuro cidadão e educá-los para o trabalho*. Compreendemos que o espaço que o aluno vai ocupar no trabalho está cada vez mais reduzido, mesmo assim a escola não prepara bem para essa situação e não há a preocupação de refletir e de educar *esse cidadão* para as outras ações socioculturais dos seus atores, como também, de fazê-lo aprender a usufruir bem do seu tempo livre.

Avaliação

As atividades avaliativas não eram constituídas apenas por aferições bimestrais, existiam os procedimentos avaliativos compostos por tarefas teóricas ou práticas, individuais ou coletivas.

As tarefas práticas temáticas, em grupo, foram muito utilizadas. Eram atividades avaliativas nas quais o aluno participava do processo, pois as ações e as atividades eram organizadas, individualmente ou coletivamente, por eles. Os temas avaliativos surgiam das participações durante as aulas e eram desenvolvidos no momento da avaliação, com as condições que possuíam para executar. A avaliação não era tida como punição, e, sim, como um processo de verificação, pois era a somatória da participação nas aulas normais, que eram muito valorizadas, portanto, assim obtinham suas menções.

³² Camargo. L. O.L. Educação para o lazer. 1998.

Havia também dois *provões* teóricos de Educação Física, um em cada semestre, estabelecidos pela escola e cumpridos por todas as disciplinas. Havia um dia de avaliação para cada disciplina do currículo escolar.

O desenvolvimento das aulas

Nesta parte do trabalho apresento algumas situações pedagógicas, metodológicas e atividades que foram desenvolvidas, principalmente nos dois anos finais do projeto, quando comecei a pesquisar a própria prática e a trabalhar com a pretensão de organizar um projeto de estudos e pesquisa.

Os conteúdos desenvolvidos pelo Projeto Plurianual e referenciados pelas denominadas manifestações da cultura corporal, sobretudo nos jogos, nos esportes, nas ginásticas, nas danças e nas lutas, predominaram os três primeiros, sendo que as danças foram desenvolvidas em algumas situações pelas meninas e, as lutas, como conteúdo específico das aulas práticas, não foram desenvolvidas.

A predominância pelos jogos e pelos esportes, além da minha afinidade com os temas, pesava a favor, os recursos disponíveis, o nível de envolvimento e interesses dos alunos. Todas as manifestações da cultura corporal foram abordadas por meio de debates, vídeos ou temas teóricos de trabalho.

A seguir, serão expostas algumas situações vivenciadas nas aulas, nos moldes de *cenar do cotidiano*, ocorrências observadas, registradas e analisadas sob o olhar dos pressupostos epistemológicos da Educação Física Plural e da proposta desenvolvida pelo Projeto Plurianual.

- **Cenas das aulas:** Início com algumas cenas das aulas, envolvendo a participação dos alunos. O primeiro desafio já iniciava com as *dinâmicas* classes de quintas séries. Quando a atividade era o jogo com bola, independente do tipo de jogo, se ouvia em tom claro e contundente:

“Oh, professor, assim não dá! Tem que separar os *bons* dos *ruins* para a gente poder jogar”.

Eram condutas, principalmente, dos meninos que participavam de treinamentos de futebol ou futsal fora da escola em clubes ou equipes formadas no bairro onde moravam. Eles traziam os estigmas das competições, a valorização da vitória, do rendimento esportivo e da necessidade de vencer o outro. Esse era o momento e uma ótima oportunidade para trabalhar – e constantemente precisava ser repetido –, conceitos importantes como a alteridade³³ e a diversidade³⁴. Não fugia nesses momentos o meu tom apelativo, a fim de sensibilizar primeiro, devido às dificuldades de a criança interpretar os valores que deveriam ser regidos no ambiente coletivo.

Algumas regras do jogo coletivo eram adaptadas para dar ênfase aos conceitos da relação social do grupo, mas, também, eram ouvidos os clamores dos alunos:

“Essas regras atrapalham o jogo. Esse tipo de jogo prejudica quem sabe jogar”.

Isso era ouvido num jogo de futsal misto, com regras acessíveis a todos para ter um jogo fluente e com a participação de toda classe – formavam quatro grandes equipes em relação aos números de participantes –, adorado pelas meninas, era a frustração dos meninos habilidosos. Esta era a possibilidade de trabalhar a questão da relação entre meninas e meninos, para que houvesse o entendimento do jogar dentro da escola e fora dela, e de participar da construção de valores que estavam em jogo, na sua formação social e cultural.

Nesse momento, pedagogicamente, o *princípio de alteridade* tinha de ser discutido com a classe, “*esse outro que não é tão bom quanto se pretendia*” deve ser respeitado por sua diferença e o aluno que vê essa diferença, deve conhecer um posicionamento do contexto educacional para entender e discutir sua relação e sua identidade com *esse outro*. Se o nível de habilidade motora não era o desejado para aquele momento, isso não poderia afetar a amizade e outros valores que eles construíam fora da quadra poliesportiva, muitas vezes eram amigos inseparáveis. O objetivo da metodologia desenvolvida não era, punir os mais hábeis, mas que suas ações nas aulas auxiliassem os outros colegas.

³³ Na antropologia é o conceito que constrói os elementos para entender as diferenças do *outro*. O que é característico do *outro*, que se revela numa relação de contraste, de diferença, para compreender o outro e se compreender por meio do outro. Segundo Gusmão (2003, p.87), “revela-se no fato de que o que *eu sou e o outro é* não se faz de modo linear e único, porém se constitui num jogo de imagens múltiplo e diverso”. Para Daolio (2003, p.57), “[...] todos os alunos, independente de suas diferenças, são iguais no que se refere ao direito à sua prática, porque os homens são iguais justamente na expressão de suas diferenças”.

³⁴ “Aquilo que os seres humanos têm *em comum* é a sua capacidade para se *diferenciar* uns dos outros, para elaborar costumes, línguas, modos de conhecimento, instituições, jogos profundamente diversos: pois se há algo *natural* nessa espécie particular que é a espécie humana, é a sua aptidão à variação *cultural*”. (LAPLANTINE, 1988, p.22)

Como avaliar isso? Será que com o tempo isso traz resultados?

Qualquer instrumento avaliativo seria muito subjetivo, mas era do interior das aulas, das cenas do cotidiano, da reflexão das situações vividas que vinham, com o tempo, as respostas.

Dentre as muitas cenas vivenciadas nas aulas, cito uma situação presenciada com um aluno da oitava série – pertencente a uma classe em que eu havia sido professor na quinta série –, diante de uma tarefa na aula: No conjunto de tarefas atribuídas na aula, para a classe, o aluno ficou encarregado de criar e desenvolver junto com o seu subgrupo misto, um dos grupos formados na aula, uma atividade que envolvesse a participação desse subgrupo. O tema, que fazia parte do módulo de duas semanas, naquele momento era: “Retomando as atividades de lazer nas aulas de Educação Física”.

Esse aluno, conhecido entre os discentes como um habilidoso jogador de basquete, das denominadas categorias de base do esporte na cidade, inesperadamente, sugeriu e defendeu uma proposta com brincadeiras infantis aprendidas na escola, por ser uma atividade acessível a todos, segundo ele. De pronto a idéia foi aceita pelo subgrupo. O tempo de apresentação para o restante da classe seria de dez minutos.

Durante o momento de realização das atividades do subgrupo de alunos da oitava série, todos os integrantes brincaram e se divertiram sem constrangimentos e afirmavam que na escola isso ainda era possível, porque eles já estavam *bem crescido*, para aquele tipo de atividade. Naquele espaço, os alunos podiam recordar e praticar o que fosse eleito pelo subgrupo e acessível a todos os participantes.

Aqui é importante esclarecer que não eram atividades de lazer, entendidas como divertimentos aleatórios. Elas tinham o compromisso de responder a alguns valores pessoais, sociais e culturais, a fim de organizar a atividade e seu desenvolvimento. Essa vivência era *um ensaio* para responder a uma situação imediata e que poderia ser desenvolvida no futuro, isto é, estava em jogo a construção de uma relação que poderia ser transportada para situações futuras. Adultos, em diferentes ambientes da vida em sociedade, às vezes, participam de brincadeiras para refletir *coisas sérias*, por isso discutíamos o significado dessas atividades como parte da cultura humana.

Como professor, avaliei que o destaque da aula foi o comportamento daquele aluno esportista que, numa aula mista de Educação Física, defendia algo que permitia a

integração de todos. Quando foi meu aluno na quinta série, era um bravo defensor dos jogos e dos esportes entre os mais habilidosos. Havia muitas variáveis a partir das quais se poderia analisar a atitude do aluno, mas entendi como um reflexo da nossa longa convivência com as propostas defendidas para as aulas normais de Educação Física, envolvendo diálogos, compreensão, conflitos, erros e acertos para a construção de propostas de aulas que pudessem atender a todos os alunos da classe.

Outra cena que merece destaque: as meninas, a partir da 7ª série, já começavam a revelar características diferenciadas dos meninos quanto às reivindicações, se interessavam em discutir propostas e condições que envolvessem situações coletivas, proteger os direitos das meninas e isso influenciava o ambiente da aula nas decisões da classe. Nas minhas anotações fiz o registro do depoimento de uma aluna da 7ª série, de uma classe que estava sendo incorporada à minha jornada de trabalho naquele ano: “Eu quero mudanças e sei que o professor faz isso. Quero participar de tudo e com todos os colegas, quero jogar futebol, porque não acredito que menina tenha que ficar só jogando vôlei”.

Aqui estava em jogo a luta e a defesa pela valorização da mulher na aula de Educação Física na escola. A questão do sexismo teria de ser observada, com a pretensão de apoiar e integrar sua proposta nas aulas.

Trabalhar a Educação Física Plural, segundo meu entendimento na época, era o constante compromisso de envolver e respeitar todos os alunos e, assim, criar um ambiente favorável para desenvolver, neles, a vontade e o gosto de participar das aulas de Educação Física na escola.

“Não gosto de fazer coisas “*meio esquisita*”, sem sentido”.

Esta foi a reivindicação de uma aluna da 8ª série, durante a semana de elaboração do planejamento anual. A aluna solicitava que as atividades teriam que ter novidades ou um sentido, um significado que provocasse a sua participação. Recordei, junto com a aluna, das atividades desenvolvidas ou criadas pelos alunos, das tarefas elaboradas pelos grupos das classes para responder aos interesses dos alunos, tendo como ponto de referência os temas planejados para o desenvolvimento das aulas. Era o momento de a aluna aprender sobre a eficácia das suas ações, do significado das atividades que historicamente são passadas de geração à

geração, para uso no decorrer da vida. Assim, ela estava participando das manifestações da cultura corporal e incorporando conhecimento por meio da sua participação.

“Como não sou bom de bola, acho que sempre vou praticar esporte por lazer”.

O lazer sempre foi tratado como um tema importante no desenvolvimento das atividades do Projeto Plurianual. Por isso, nesses momentos, também, tínhamos a oportunidade de abordar essa questão fora do conceito predominante da Educação Física escolar, ou seja, como performance ou rendimento esportivo.

Trabalhar o tema *lazer na escola*, no contexto da Educação Física Plural, sempre esteve agregado às possibilidades que esses momentos de intervenções pedagógicas poderiam proporcionar aos alunos para que tivessem acesso à cultura corporal, por meio de atividades não-competitivas. Sempre enfatizei aos alunos que nossas atividades nas aulas eram *ensaios próximos* – situações que poderiam ser vivenciadas após concluir o dia letivo ou a qualquer momento muito próximo -, ou, então, num momento futuro, servir das práticas tradicionais que poderiam ser recriadas e desenvolvidas em diferentes ambientes e situações.

“Professor! Não queremos jogar, queremos dançar”.

A dança proporcionou, por parte de um grupo de alunas da 7ª série, algo inesperado para o contexto das aulas, para o meu trabalho e para as próprias alunas. Elas queriam mais espaço para dançar e propuseram, trazer o equipamento portátil de som e CD, para dançar nas aulas.

A proposta inesperada rendeu alguns diálogos interessantes, depois que passei pelo sobressalto das suas intenções. Elas queriam dançar *ritmos de modismos do momento*, músicas e danças que estavam nas paradas de sucesso.

Solicitei que pesquisassem na internet – um veículo de informações de fácil acesso para o grupo -, as músicas, as danças e os cantores, pois eu também não tinha conhecimento sobre o assunto. Os colegas de sala deveriam entender o significado daquela atividade que aconteceria paralela à aula.

Em pouco tempo, as alunas tinham muitas informações. Tive acesso e solicitei que expusessem para todos os colegas da classe o material levantado. Após as informações obtidas, as próprias alunas começaram a questionar a conduta de alguns artistas, as letras das

músicas e a *avalanche comercial* que envolvia aquele momento dos artistas na mídia. Houve o ensaio da dança em algumas aulas, a música escolhida foi a mais adequada para o espaço escolar – uma escolha difícil -, depois apresentaram suas performances na quadra, sendo aplaudidas pelos colegas e, posteriormente, informaram que estavam apresentando, também, para outras turmas.

O inesperado aconteceu logo depois das apresentações. A escola ficava ao lado de uma emissora de *rádio - FM*, que recebeu a visita da Banda escolhida pelas alunas (música e dança), para a divulgação do seu trabalho na cidade. No dia, os alunos (alguns faltaram às aulas) estavam eufóricos, em frente ao prédio da rádio, mas não conseguiram acesso aos artistas. Durante o tumulto, um aluno quase foi agredido por seguranças e uma das artistas insultou alguns alunos. Após o episódio, os alunos compreenderam muitos questionamentos levantados na época da dança das meninas, e a forma como a disciplina de Educação Física e a escola devem se posicionar diante de situações do cotidiano.

“Queremos jogar voleibol o ano inteiro”.

Durante a fase de elaboração do planejamento com a participação dos alunos, uma classe de 7^a série insistia em querer jogar voleibol durante todo o ano, porque queriam aprender mais sobre os gestos técnicos da modalidade. Eu disse que estudaria com eles o melhor formato para essa proposta. Após analisar os elementos básicos e estruturais do planejamento, negociamos que a modalidade predominante para desenvolver as técnicas básicas seria o voleibol, porém outras manifestações da cultura corporal seriam desenvolvidas.

No planejamento do ano desta classe, havia os ciclos organizados para a modalidade esportiva preferida, que eram interrompidos para que outras práticas corporais fossem acrescentadas. A retomada das atividades do voleibol, após as interrupções, sempre agradavam os alunos e ao término do primeiro semestre, percebi quanto já estavam satisfeitos com a proposta desenvolvida, por isso negociamos um espaço de tempo menor para o voleibol no segundo semestre.

O registro mais importante dessa experiência foi a excelente receptividade da classe à proposta de planejamento elaborada no início do ano, e, às inovações das atividades que foram desenvolvidas nos períodos intermediários da modalidade esportiva escolhida, já que houve a negociação de uma proposta viável para os alunos que atendessem ao processo de ensino

da educação escolarizada, no qual estavam envolvidos. O programa teve para eles um significado que atendia suas pretensões.

Infelizmente muitas cenas e enredos construídos junto aos alunos, nas aulas, durante quatro anos, não tiveram condições e espaços adequados para se tornarem públicos. As cenas registradas são algumas mostras de um contexto amplo e complexo no qual é desenvolvido atualmente a Educação Física escolar. Com o propósito de desenvolvê-las sob a perspectiva da cultura corporal, mediadas teoricamente à luz das Ciências Humanas, foi possível criar mecanismos de ação para sistematizar uma proposta que atendesse à necessidade dos alunos e chamá-los a participar como protagonistas do processo de ensino no qual estão envolvidos.

As situações cotidianas, que desafiam o trabalho do professor e as relações com os alunos, foram tratadas sob os *olhares* desviados do tradicional, norteados para dar significado àquelas ações que serviram de elementos construtores da educação escolarizada. Os pressupostos da Educação Física Plural foram o referencial básico para tratar de todas as ações especificadas nas cenas de aulas relatadas, considerando a importância de debater e desenvolver os conceitos da pluralidade, da diversidade e da alteridade.

3 - A Educação Física Plural: do entendimento inicial à reflexão do Projeto Plurianual

As duas seções deste capítulo apresentarão momentos que se complementarão, pois a partir do entendimento inicial, isto é, das minhas atitudes pragmáticas para a compreensão dos fundamentos básicos defendidos pela Educação Física Plural, pretendo fazer uma reflexão do pressuposto epistemológico por meio do contexto do Projeto Plurianual.

3.1. Reconstrução do entendimento inicial

O *entendimento inicial*³⁵ das concepções teóricas de Jocimar Daolio foi por meio das leituras de seus trabalhos, isto é, predominantemente pelo campo teórico. Esse pressuposto emergente - na época – inspirou-me a verificar as possibilidades de reorganizar os conteúdos tradicionais da Educação Física escolar, com os quais eu vinha trabalhando.

Nesse momento, a melhor forma de buscar e trocar informações era com os colegas professores que detinham conhecimento dos trabalhos acadêmicos do autor.

Inicialmente, o principal objeto de discussão, com alguns colegas professores da escola pública, sobre a obra de Daolio (1995), estava no capítulo final, uma vez que este autor abordava, especificamente, o pressuposto da *Educação Física Plural*. No primeiro capítulo desse mesmo livro, o autor já chamava a atenção para a tendência do *novo pressuposto*, ao destacar o *deslocamento do olhar* das tradicionais propostas da área.

Daolio (2003, p. 126) faz a seguinte declaração:

Essa educação física plural parte do pressuposto de que os alunos são diferentes, recusando o binômio igualdade/desigualdade para compará-los. Sendo eles diferentes e tendo a aula que alcançar todos os alunos, alguns padrões de aula terão que necessariamente ser reavaliados.

³⁵ Para compreender os princípios básicos dos pressupostos da Educação Física Plural, na época da elaboração do Projeto Plurianual, o entendimento inicial era apoiado no domínio de novos temas e palavras-chaves dos textos de Jocimar Daolio.

Com essa afirmação do autor, alguns conceitos e padrões que eu havia estabelecido, ao longo da carreira, teriam de ser revistos, pois eu estava diante de um novo pressuposto, com concepções teóricas fundamentadas na Antropologia Social.

O meu primeiro compromisso, no início do projeto, era a adaptação a alguns temas e conceitos da Educação Física Plural, pois eles desviavam do olhar tradicional e predominante no trabalho de Educação Física escolar.

Daolio (1996) discute a Educação Física Escolar numa perspectiva cultural e, com base nessa referência, considera a Educação Física - por meio da denominada cultura corporal ou cultura de movimento - parte da cultura humana. Nessa ótica, cabe à Educação Física atuar como uma área de conhecimento e estudar o conjunto de práticas ligadas ao corpo e ao movimento que o homem criou ao longo de sua história, que são os jogos, as ginásticas, as lutas, as danças e os esportes.

O suporte conceitual da obra de Daolio é centrado na Antropologia Social, especificamente, nas obras dos autores Marcel Mauss e Clifford Geertz.

Marcel Mauss contribuiu com importantes conceitos - como as técnicas corporais - que dão fundamentação teórica aos pressupostos defendidos por Daolio. Mauss (2003, p.401) define técnicas corporais como “[...] as maneiras pelas quais os homens, de sociedade a sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo”. De Clifford Geertz, autor da Antropologia Interpretativa, Daolio emprega nos seus pressupostos o conceito de cultura do autor. Geertz (1989, p.4) defende um conceito de cultura essencialmente semiótico, acreditando como Max Weber que : “O homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise”.

Apesar de todas as dificuldades e limitações, na época da elaboração do projeto, como a falta de reflexões mais profundas sobre os conceitos acima, nada foi desprezado, pois havia o crescente domínio, por conta dos estudos e do desenvolvimento da proposta no campo prático.

Ao comentar sobre o pressuposto teórico com a equipe de gestores da escola, recebi a aprovação para a elaboração do projeto da Educação Física escolar.

O conceito da denominada cultura corporal despertava meu interesse por ser um termo muito utilizado na área, mas com diferentes definições. Havia divergências sobre o

assunto, entretanto, estava confiante que ao desenvolver os jogos, as danças, os esportes e as ginásticas, estaria respondendo as questões desse tema. Apoiado em alguns autores, busco, a seguir, alguns pontos de convergências sobre a cultura corporal.

Celante (2000) afirma que o uso da expressão cultura corporal tem assumido diferentes conotações na área da Educação Física, existindo pontos divergentes, dependendo do referencial teórico que a originou. O autor discute o uso indiscriminado da expressão e de muitos termos empregados como sinônimos, quando de fato nem sempre deveria ser assim entendido.

Castellani Filho (1998, p.54), um dos autores da Abordagem Crítico-superadora, afirma que “a cultura corporal constitui-se como uma totalidade formada pela interação de distintas práticas sociais, tais como a dança, as lutas, o jogo, a ginástica, o esporte, que, por sua vez materializam-se, ganham forma, através das práticas corporais”. Embora a concepção teórica do autor não faça convergência com os pressupostos defendidos neste trabalho, o autor afirma que as práticas corporais são os meios pelos quais se desenvolvem os elementos da cultura corporal.

Celante (2000), que estudou vários autores sobre o assunto, assegurou que esteve atento não para a forma como se definiu cultura corporal, mas para a concepção de ser humano e de cultura, isso dará a compreensão da cultura corporal.

Nessa convergência de entendimento sobre a cultura corporal, há, também, uma importante contribuição de Souza (2005), que faz em sua obra uma reflexão com base em alguns autores que tratam da temática do corpo e cultura à luz das ciências humanas, para alertar o professor de Educação Física sobre outros olhares para esses temas, que são fundamentados em diferentes concepções teóricas da área. O corpo não pode ser conhecido só como um corpo natural, biológico, mas construído culturalmente, pois sua ação no campo de trabalho é um acontecimento sociocultural. O professor precisa entender o contexto social no qual está inserido, pois seu trabalho carrega influências socioculturais, influenciado pelos diferentes tipos de comportamentos e formas de expressão, específicas do meio em que vive.

O grande desafio, que se estabelece para o professor de Educação Física, é a compreensão do significado de suas ações, quando o tema é a cultura corporal na perspectiva das ciências humanas. O seu olhar necessita de uma lente específica, com base no referencial que a identifica. “A cultura corporal ganha forma por meio das práticas corporais, talvez possa ajudar a

entender como a Educação Física deve trabalhar com essas práticas corporais, que são produzidas culturalmente e, conseqüentemente, precisam ser entendidas como tal”. (SOUZA, 2005, p.20)

Daolio (1995) afirma que mais que um aprendizado intelectual, o homem aprende cultura por meio do corpo, pois adquire um conteúdo cultural junto com suas expressões corporais. Para o autor, o indivíduo incorpora algo novo no amplo conjunto dos seus atos, “o homem, por meio do seu corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num processo de inCORPOração. (p.39)

Portanto, dependendo da concepção de cultura que desenvolvemos no trabalho de Educação Física, esta vai alicerçar a cultura corporal que se constrói por meio das práticas corporais. Durante o desenvolvimento do meu trabalho na escola, o conceito de cultura corporal que desenvolvi, mesmo com alguns desvios, foi direcionado a atingir os pressupostos teóricos defendidos neste estudo.

Desenvolver a prática pedagógica do projeto, na escola, foi para mim um constante desafio, pois cobrava constantes retomadas de estudo da base teórica do pressuposto adotado, do fenômeno que tive que desvelar com o tempo. Foram leituras, anotações, resumos e um processo intensivo de preparação para a reorganização dos conteúdos e métodos de trabalho desenvolvido na escola.

Dos artigos de Daolio e suas novas obras me aproximei após iniciar o projeto, somado ao trabalho de Celante (2000), que tive acesso ao final do ano de 2001. Foram importantes apoios complementares para continuar desenvolvendo o trabalho. Isso foi, na prática, um processo dependente da minha ampliação do conhecimento com a fundamentação teórica do pressuposto adotado, que ocorreu principalmente durante os dois anos iniciais da realização do projeto.

Além da questão das classes mistas, nas aulas de Educação Física, outro objetivo do Projeto Plurianual foi construir, por meio das práticas corporais, algo que resgatasse a plena participação do aluno como protagonista do processo e ter a oportunidade de maior inclusão e autonomia. Essa minha pretensa intenção de desenvolver uma dinâmica de ação e intervenção pedagógica nas aulas propiciaria, também, dividir com os alunos as responsabilidades das nossas ações e juntos buscarmos novos desafios na forma de desenvolver a proposta da disciplina.

Para desprender-me da predominância dos campos biológico e psicológico que influenciaram a minha trajetória e as minhas ações pedagógicas, antes de encontrar-me com o pressuposto da Educação Física Plural, foi necessário, no campo de trabalho, não ceder nos momentos de dificuldades diante dos novos conceitos e resistir para não retomar concepções teóricas anteriores.

Para Daolio (1996), na Educação Física o entendimento de corpo do ser humano foi muito influenciado pela ótica das ciências naturais, a partir da qual os homens possuem corpos semelhantes. Isto interfere no método de trabalho do professor, na forma como planeja e desenvolve as aulas e explica algumas padronizações adotadas no seu trabalho. Para o autor, na perspectiva biológica, o professor não assimila as diferenças entre os alunos, ou, então, a justifica por essa ordem da natureza, alguns são biologicamente bem dotados, outros menos, não proporcionando as mesmas oportunidades a todos.

O objetivo do professor que atua na perspectiva esportivista é a preferência por uma Educação Física escolar voltada para o esporte, para a formação das equipes esportivas da escola e os alunos - alguns - serão seus representantes nas competições escolares e o professor também é valorizado pelas conquistas dos campeonatos ou na revelação de novos talentos esportivos.

Diante desse predomínio de concepção teórica da área, o Projeto Plurianual foi elaborado para me apontar novos procedimentos de intervenção pedagógica no desenvolvimento da Educação Física escolar, mas não escapei, na época, da ressalva da equipe pedagógica: “se não der certo, retoma as propostas tradicionais”. Por ser um projeto de longa duração, foi iniciado com a incerteza da sua conclusão, devido às instabilidades da gestão administrativa da unidade escolar, que também sofriam interferências das ações políticas do sistema educacional.

Para sustentar essa pretensão e desviar das propostas da Educação Física tradicional, apoiei-me numa afirmação de Daolio (2004, p.10), “Acredito que a abordagem antropológica tem contribuído e pode ainda muito contribuir para uma revisão da educação física, tornando-a uma área mais dinâmica, mais original e mais plural”.

No momento inicial da elaboração do projeto, eu detinha pouco acesso e conhecimento da Antropologia e não houve um investimento para eu poder me aprofundar na questão conceitual dessa ciência.

Para obter o entendimento inicial do conceito de Antropologia, sob o olhar antropológico, não fui buscar nas literaturas específicas desta ciência, mas por meio da obra de Daolio (1995). Ao sintetizar, de forma didática, a concepção teórica dos autores da Antropologia, o autor direciona ao professor de Educação Física um acesso para o entendimento da base teórica do pressuposto epistemológico que defende e, a conceber os princípios fundamentais dessa ciência.

Daolio (1995, p.23), com base em Laplantine (1988), afirma que:

a antropologia nada mais é que um certo olhar, um certo enfoque, que consiste em estudar o homem inteiro e em todas as sociedades, sob todas as latitude, em todos os seus estados e em todas as épocas. Ou, dito de outro modo, trata-se de estudar o homem em todas as sua práticas e os seus costumes.

A fase inicial do projeto eu avalio como um momento de predominância pragmática, com uma preocupação, até excessiva, referente à sistematização da proposta do projeto, de criar formas de organizar e desenvolver as práticas pedagógicas.

Daolio (1995, p.16) quando aborda sobre a necessidade de lançar um novo olhar, de considerar a importância da atuação profissional, uma atividade que dá sentido a nossa vida, faz a seguinte afirmação na sua obra:

A Antropologia Social pode nos auxiliar nessa empreitada na medida em que nos mostrar que os professores de Educação Física, como seres sociais que são, imersos numa dinâmica cultural, possuem um universo de representações – sobre o mundo, o corpo, a atividade física, a profissão que exercem, a escola etc. - que define e orienta a atividade profissional na área.

A presença da vertente antropológica cria uma nova dimensão para abordar a Educação Física escolar, um espaço que se amplia ao aproximar da Educação, que pesquisa e debate o conceito de cultura como parte das temáticas do cotidiano escolar. É necessário que o professor tenha conhecimento dessa base conceitual, das ações interdisciplinares que sustenta e promove a construção dos saberes não explorados na educação tradicional. São passos importantes para abrir novos canais de participação aos atores sociais envolvidos com a educação escolarizada, especificamente por meio da Educação Física escolar.

Gusmão (1997) revela que a Antropologia e a Educação têm se defrontado com universos raciais, étnicos, sociais e de gênero, entre tantos outros, como desafios que limitam ou impedem que se atinjam metas, engendrando processos mais universalizantes e democráticos. Essa relação insere o contexto cultural da aprendizagem, racial, étnica e de gênero, bem como sucessos e insucessos do sistema escolar, atrelados à ordem social em mudança.

Gusmão (1997, p.10) afirma que “no tempo presente, com tantas mudanças numa sociedade que se globaliza, estas questões não só não se encontram resolvidas, como renascem com intensidade perante os contextos em transformação”. É compromisso do trabalho na educação escolarizada, aproximar e tratar de temas ou situações sobre as diferenças, as diversidades e a pluralidade social e cultural.

A questão da educação escolarizada, o contexto escolar e suas tramas sociais, sob a ótica das Ciências Humanas, foi um campo de estudos no qual iniciei o processo de reflexão sobre suas questões, durante o curso de mestrado e na elaboração deste trabalho. Ao aproximar a Educação Física das questões da Educação, na perspectiva das Ciências Humanas, mais especificamente com a Antropologia Social, conheci as relações conceituais com o pressuposto da Educação Física Plural.

Juarez Dayrell autor da área da Educação, trata, em seus trabalhos, da escola como espaço sociocultural e os alunos como sujeitos socioculturais e da relação entre professor-escola-aluno, sob o olhar da Antropologia. Ao fazer uma reflexão sobre os pressupostos do autor, notei sua proximidade com o contexto da educação escolarizada e o trabalho do professor na perspectiva da Educação Física Plural. (DAYRELL, 1996)

O mesmo autor afirma que os alunos chegam à escola como sujeitos socioculturais, com um saber, uma cultura e também com um projeto, seja este amplo ou restrito, mais ou menos consciente, mas sempre existente. Ser sujeito sócio-cultural implica superar o conceito homogeneizante e estereotipado de aluno das dimensões cognitivas ou comportamentais, como se todos fossem iguais. O autor propõe compreendermos o aluno na sua diferença, história, visão de mundo, escala de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos e hábitos próprios vivenciados em diferentes espaços sociais.

Santomé (1996, p.62) afirma que “educar pessoas com maior amplitude e flexibilidade de olhares é um dos caminhos indispensáveis para se construir sociedades cada vez mais humanas, democráticas e solidárias”.

Para o professor de Educação Física na escola entender o aluno como sujeito sociocultural, com flexibilidade de olhares, é necessário compreender, na perspectiva das Ciências Humanas, o significado desse cenário, e, assim, programar e sistematizar sua atuação nessa perspectiva, já que esse não é o olhar predominante na área.

A escola pode e deve ser um espaço de formação ampla do aluno, um espaço que possibilite ao aluno, o acesso ao conhecimento, às relações sociais e às experiências culturais necessárias para sua vida em sociedade.

Gusmão (2003, p.94), ao tratar da diversidade na escola, demonstra os desafios que tem o educador para entender esse espaço físico, além do compromisso institucionalizado, os seus compromissos sociais: “a escola, mais que um espaço de socialização, torna-se um espaço de sociabilidades, ou seja, um espaço de encontros e desencontros, de buscas e perdas, de descobertas e encobrimientos, de vida e negação da vida. A escola nessa perspectiva é, antes de mais nada, um espaço sociocultural”.

Para Daolio (1996), a Educação Física, ao tratar da cultura corporal ou cultura de movimento, tem o compromisso de sistematizar esse conhecimento ao longo do processo de escolarização do aluno, como fazem as outras disciplinas escolares. A Educação Física pode proporcionar ao aluno um conhecimento organizado, crítico e autônomo. Isto inicia-se a partir da cultura humana de movimento, do conhecimento corporal representado pelo aluno nas variadas formas de expressão cultural.

Acreditei numa Educação Física Plural como uma proposta que pudesse promover essa amplitude de ação para os alunos, que se inicia por meio de um processo que eles trazem de forma espontânea para a escola, a expressão de suas técnicas corporais. Se respeitadas essas expressões, ampliam-se as possibilidades de participação dos alunos nas aulas, sem distinção de gênero e do nível da sua habilidade motora. Uma Educação Física escolar que entenda o aluno como ser social, um ator protagonista nesse processo da educação escolarizada, que tenha proposta para que ele possa ser um participante ativo nas aulas e que isso contribua para o desenvolvimento do sujeito sociocultural.

Para Daolio (1996), a Educação Física Plural, cujo objetivo não é a aptidão física e nem o rendimento esportivo dos alunos, deve abranger a todos nas aulas, a fim de desenvolver a cultura corporal, os jogos, os esportes, as danças, as ginásticas e as lutas. Por meio desses elementos da cultura corporal e com a participação ativa dos alunos no processo, o

professor vai construir conhecimentos, sistematizar e reconstruir as suas práticas pedagógicas. O autor defende uma condição mínima necessária de seu pressuposto, que as aulas sejam acessíveis a todos os alunos, “sem discriminação dos menos hábeis, ou das meninas, ou dos gordinhos, dos baixinhos, dos mais lentos”. (DAOLIO, 1996, p.41)

3.2. A reflexão sobre a Educação Física Plural com base no Projeto Plurianual

Esta parte do trabalho está estruturada, primeiramente, para refletir sobre as questões da Educação Física Plural, a partir do Projeto Plurianual, que sob a concepção da Antropologia Social na qual está fundamentada, aproxima-se da inter-relação entre o homem e a cultura e, do tratamento teórico dado ao corpo para entender suas ações a partir da prática corporal.

O segundo foco é a participação de alguns autores da Educação que, sob a luz da Antropologia, mostram a aproximação de seus conceitos com a Educação Física Plural ao tratarem das pessoas e dos atores sociais que estão dentro do espaço escolar, participando e agindo no processo da educação escolarizada. Eu notava a ausência desse segundo foco, pois inicialmente, a prioridade foi o estudo sobre a Educação Física e não havia o meu empreendimento sobre a questão da Educação, como parte integrante da investigação do Projeto Plurianual. Analisando o projeto, após seu desenvolvimento, percebo a necessidade de mais estudos sobre o assunto, pois no capítulo, “*A trajetória, a vivência no ambiente escolar e a formação continuada*”, apontei como a temática da Educação se fez presente e interferiu no meu trabalho de professor.

As abordagens sobre Educação, que apareceram neste estudo, foram pautadas a partir da minha experiência como professor, no interior das unidades escolares nas quais atuei. Dessa forma, a reflexão, sobre esse importante campo do conhecimento, procurou focalizar os fatos presentes e marcantes naqueles ambientes escolares, na minha atuação profissional e nos momentos vividos na presença dos atores sociais.

Aqui, aponto, também, por meio da reflexão sobre o formato educacional que se constrói, a necessidade de o professor comprometer-se nas ações como um dos atores sociais que

compõe esse cenário, ou seja, envolver-se como protagonista na questão da Educação, atuando no seu campo específico, que é a Educação Física escolar. Se o propósito fosse retomar o projeto na escola para dar continuidade, demandaria a sua revisão e reelaboração.

O propósito, agora, é reconhecer no projeto, após a conclusão de sua ação, o seu valor para análise e estudo, ao cruzar informações entre a experiência do Projeto Plurianual e o entendimento inicial da Educação Física Plural, com base nos estudos do curso do mestrado.

Os estudos recentes dos quais participei, no curso de mestrado, remeteram-me ao reconhecimento da importância da Antropologia Social e à necessidade de a dimensão cultural ser mais explorada na Educação Física.

Nas experiências anteriores do meu trabalho na Educação Física escolar havia a predominância nos pressupostos da Psicologia, como campo de estudo, sustentados por autores que defendiam uma educação escolarizada com base no construtivismo.

Na Educação Física, o apoio estava na educação psicomotora, na psicomotricidade com base em Piaget, Le Boulch e Gallahue. Mas, no final da década de 1980 e início da década de 1990, na Educação Física, surgem novos pressupostos epistemológicos para a área. À luz dos novos olhares, o predominante campo de estudo do desenvolvimento cognitivo e motor passa a ser alvo de questionamentos, não que tenha deixado de ser importante, mas merecem algumas reconsiderações.

Como professor atuante, na escola pública, sentia a necessidade de ampliar o ciclo de ação e conhecimento e de oportunidade para aproximar-me dos novos pressupostos da área. Isto também se juntava às grandes mudanças que estavam ocorrendo no trabalho de Educação Física na escola.

Para tratar da Educação Física, na perspectiva da cultura, precisei compreender os campos de estudos das Ciências Humanas, ou seja, da Antropologia e sua contribuição com a Educação Física e Educação. Este conhecimento serviu de importante tomada de decisão para reavaliar uma trajetória como professor na educação pública.

Daolio (2003, p.136) participou dos avanços nos debates sobre as manifestações corporais humanas, nos anos de 1990, defendendo uma perspectiva cultural para a área, e assim justifica:

(...) defendo que a cultura é o principal conceito para a educação física, uma vez que todas as manifestações corporais do homem (esporte, dança, ginástica, jogo, etc.) são geradas no seio de uma determinada cultura e se manifestam diversificadamente no contexto de grupos culturais específico.

Geertz (1989) assume que cultura é uma teia de significado. Nessa teia o homem está amarrado e esses significados precisam ser interpretados. O autor criou a Antropologia Interpretativa, e afirma que a Antropologia é uma ciência interpretativa em busca de significados. O que são os significados para o Homem? Eles estão escritos em seu corpo e são interpretados nas suas ações, seus gestos. No campo da Educação Física vamos reconhecê-los nas práticas corporais, como o esporte, o jogo, a dança, as lutas e as ginásticas.

Anteriormente, ao me concentrar nos conceitos chave para desenvolver as aulas de Educação Física, deixava de entender a origem das ações – aquilo que se faz -, a partir do corpo, no qual está simbolizado todo sentido das ações do homem. Portanto, é fundamental, neste estudo, o conceito de corpo, na ótica da Antropologia.

Daolio (2003, p.69) afirma que “O que define corpo é o seu significado, o fato dele ser produto da cultura, ser construído diferentemente por cada sociedade, não suas semelhanças biológicas universais”. Este é um olhar, um entendimento de corpo fora do contexto predominante da Educação Física, o biológico, que tanto acreditei também como única via de entendimento das atividades corporais.

A construção pragmática da sistematização da Educação Física Plural, como citei anteriormente, fazia parte do início do Projeto Plurianual e havia, também interpretações da área biológica. Essa mescla indevida, do entendimento do biológico com o antropológico, foi um divisor de águas para que eu pudesse estudar e definir um só rumo a ser tomado.

O universo do corpo como campo de estudo se amplia, mas a referência para interpretá-lo, o caminho mais curto é o próprio corpo, os seus gestos, como afirma Mauss (2003, p.401), o corpo é o primeiro e mais natural instrumento do homem. Se pelo corpo o homem expressa suas técnicas, entendemos que são por meio das práticas corporais da aula de Educação Física que o aluno manifesta essas técnicas.

Daolio (1995) cita que qualquer técnica corporal pode ser introduzida pelo movimento e que isto simboliza valores expressos e aceitos pela sociedade, quando aceitos, o gesto é eficaz. A eficácia do ato da simbolização é a forma pelo qual o homem perpetua a técnica, passando de geração a geração.

Os alunos, quando participam das práticas corporais nas aulas, somadas às vivências que trazem de fora da escola para o seu interior, devem ter a oportunidade de expressar o que estão simbolizadas no seu corpo, desde que o professor centre *seu olhar* para fora da *visão* que se tornou predominante na área, a biológica com conteúdos predominantemente esportivos. Se isso ocorre, a preocupação principal do professor está para a eficiência do movimento, a valorização do rendimento esportivo, situações que excluem os menos hábeis das aulas e da oportunidade de usufruírem da cultura corporal a partir da Educação Física escolar.

Ao buscar essa eficiência, desconsiderou a eficácia simbólica, ou seja, as maneiras como os alunos lidam, culturalmente, com as formas de ginástica, as lutas, os jogos, as danças e os esportes. Eficácia que pode, algumas vezes, não funcionar em termos biomecânicos, fisiológicos ou de rendimento esportivo, mas que é a forma cultural como os alunos utilizam as técnicas corporais. (DAOLIO, 2003, p.78)

Na minha experiência, convivi na mesma escola, dividindo o mesmo espaço, com propostas que contemplavam ações e concepções tão diferentes, da Educação Física tradicional ao trabalho priorizando a teoria construtivista e o projeto que eu desenvolvia, priorizando os pressupostos da Educação Física Plural.

Parece ser necessária a interferência neste círculo vicioso em que se constituiu a Educação Física Escolar: por um lado há uma tradição cultural que faz com que a Educação Física seja biológica e universalizante, excluindo muitos alunos. Mas, por outro lado, é justamente por ela ser assim que ela é conhecida e valorizada. (DAOLIO, 1996, p.41)

Sempre compreendi, que nós, professores de Educação Física, na unidade escolar em que atuávamos, estávamos empenhados em desenvolver, cada qual, sua proposta de trabalho, porém, isso não era suficiente, como afirma Daolio (2003, p.25): “Se é necessário saber ensinar uma habilidade motora, é igualmente necessário entender o significado dessa habilidade em nossa cultura [...]”. Para o autor, é compromisso do professor de Educação Física ter visão ampla e crítica do processo, pois não basta que o aluno aprenda somente habilidades tecnicamente competentes.

Daolio (1996) assegura que a Educação Física Plural deve abranger todos os alunos nas aulas, pois é comum ouvirmos adultos alijados das aulas falarem da sua experiência no âmbito escolar com tristeza e raiva e hoje não usufruem da cultura corporal.

As aulas da Educação Física escolar devem ser tratadas como parte da área de conhecimento que estuda e atua sobre um conjunto de práticas ligadas ao corpo e ao movimento criado pelo homem, ao longo da sua história, - os jogos, as danças, as ginásticas, as lutas e os esportes. O professor, no ciclo da educação escolarizada, deve valorizar o conhecimento corporal popular e as diferentes formas de expressão cultural. Isto vai proporcionar que o aluno tenha a oportunidade de adquirir um conhecimento organizado, crítico e autônomo a respeito da denominada cultura humana de movimento. (DAOLIO, 2003)

No convívio escolar, seja debatendo a trajetória do trabalho sob a referência do contexto educacional ou na organização da proposta nos momentos do planejamento, eu sempre notava que além do domínio do campo específico da Educação Física escolar, havia a necessidade de compreender as questões pedagógicas e as diversas teorias da educação, que circulavam nos discursos e nas práticas dos colegas professores, da unidade escolar.

Nas minhas intervenções práticas, *não me furtava* de considerar a Pedagogia³⁶ como campo de reflexão e interpretação do trabalho escolar e, também, norteadora da estruturação do plano de trabalho e da revisão do projeto em desenvolvimento. Isto permitia participar plenamente dos debates do contexto educacional, para tratar das questões da escola no processo da educação escolarizada e para discutir as questões envolvendo, principalmente, o ato de planejar coletivamente. Vasconcelos (2000, p.14) ressalta a amplitude do trabalho do professor, a partir do ato de planejar:

Nosso desejo é que a escola cumpra um papel social de humanização e emancipação, onde o aluno possa desabrochar, crescer como pessoa e como cidadão, e onde o professor tenha um trabalho menos alienado e alienante, que possa repensar sua prática, refletir sobre ela, re-significá-la e buscar novas alternativas. Para isto, entendemos que o planejamento é um excelente caminho.

No meu trabalho de professor, notei que para entender o aluno como ser social, agente transformador e protagonista do processo de construção do conhecimento, demandaria conhecimentos associados ao campo da Educação, por isso busquei os autores que defendem as concepções teóricas da área, sob a referência das Ciências Humanas. Essas leituras necessitam ser aprofundadas.

³⁶ Havia realizado uma segunda graduação, Licenciatura em Pedagogia.

A abordagem da Educação, sob a perspectiva da Antropologia, ocorreu no desenvolvimento deste trabalho científico, pela necessidade de aproximar o meu entendimento dos pressupostos da Educação Física Plural, com as questões da educação escolarizada, sob a perspectiva das Ciências Humanas. Isto permitiu outros olhares para a educação escolarizada. Além disso, pude notar novas possibilidades de ampliar meu conhecimento sobre o trabalho realizado, sob as vistas dessa *nova lente*, para descobrir novas formas de diálogos com os alunos, esses atores sociais de maior aproximação e convivência com o processo de escolarização desenvolvido pelo professor.

Para iniciar uma abordagem, não muito extensa, porém muito importante, sobre Educação com base nas Ciências Humanas, o primeiro referencial teórico adotado é de Gusmão (1997), que inicia o questionamento sobre o compromisso de aproximar a relação entre educação e antropologia, pois no final do século XX surgem as questões que unem e separam antropólogos e educadores, mas não interditam o diálogo, exigindo postura crítica frente ao encontro e suas relações para apontar avanços.

A relação da Antropologia com a Educação amplia as possibilidades de debate na área do conhecimento sistematizado, os sistemas de intervenção que acontecem no interior dos seus espaços, e a reflexão das práticas humanas. A cultura torna-se ponto central para compreender essas práticas significantes na construção do saber, na aprendizagem e na socialização que envolve o contexto educacional.

A escola, na visão antropológica, é o espaço das diferenças culturais, campo de tensão onde se constroem relações sociais, onde essas questões envolvem duas dimensões, os paradigmas científicos e os pedagógicos. Outros autores da Educação, que não têm a Antropologia como linha de condução direta dos seus trabalhos, destacam uma visão tradicional sobre a instituição, ou seja, centrada nas predominantes referências psicologizantes.

No desenvolvimento deste estudo, fui buscar essa distinção em propostas que consideravam as situações do cotidiano de trabalho do professor, nas construções sociais que aconteciam a partir do ambiente escolar e de como eu poderia iniciar esse novo trabalho para auxiliar na formação sociocultural do aluno.

Brandão (2002a) descreve que o cenário escolar, que parece inocente, de conto de fadas, de ilusória pureza, se move com a energia e a matéria misteriosa da realidade cultural – o conhecimento – no qual o ser humano vive seu momento mais essencial da própria condição

humana, numa réplica e metáfora da vida social. Surgem pessoas que ganham espaço na escola para falar das suas representações, de si mesmos, do cotidiano que vive fora da instituição escolar, da sua vida de pessoa inteira.

Dentro do dinamismo da sociedade global, a escola passa por instabilidades e conflitos, principalmente, a escola pública, porque tem dificuldades de operar uma política de ação nos seus projetos políticos pedagógicos que permita melhor qualidade no ensino e assim sair do fosso do baixo desempenho educacional.

[...] cada um de nós, as nossas famílias e as salas-de-aulas que habitamos como estudantes e/ou como educadores são dimensões interindividuais ou agenciadas *em e como* uma determinada cultura que nos cria, recria e molda com poderes muito maiores do que podemos suspeitar pedagogicamente. (BRANDÃO, 2002b, p.11)

Tratar a Educação Física no contexto da Educação e Cultura, pelas interfaces das Ciências Humanas, é preparar um olhar para fora do predominante eixo positivista ou das vias do conhecimento cognitivo e psicologizante. Defrontar com essas tendências ou predominâncias são questões que remetem para a necessidade de outros olhares às costumeiras ações da educação escolarizada.

Neste sentido, Santos (1996) preconiza o conflito na pedagogia escolar para mudar essa ordem na educação do conformismo e estagnação. Diante da enorme diversidade da situação cultural, os debates ainda estão ausentes dos currículos dos sistemas educativos. Debates, quando ocorrem, estão às margens do sistema, dominados pela resistência e pelo modo caótico de discutir os conflitos culturais em nosso tempo.

O autor propõe uma pedagogia do conflito para buscar a emancipação diante das amarras sociais, desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes, a fim de encontrar um relacionamento mais igualitário e justo, critério último para estabelecer a boa ou má aprendizagem no sistema escolar.

Gusmão (2004) afirma que o diálogo é o melhor instrumento de mediação para compreender como a cultura adentra num campo de muitos conceitos, que tem implicação com a interpretação, com o simbólico, com os sentidos e com os significados. Afirma que cultura não é produto, mas é um processo contínuo e transformador, e também cultura não é só hábito, costumes e valores, isto é uma *visão engessada*, equivocada.

Cultura tem o compromisso de alargar o campo de visão para compreender a dinâmica de mundo, não só no universo simbólico, mas de mediações, ajustes e tolerância no sentido dessas construções. Cabe à Antropologia e à Educação, o desafio de orientar as práticas específicas destinadas a formar os sujeitos sociais concretos, portadores de singularidades e de especificidades.

O foco das mudanças, as situações novas na sociedade e os avanços desembocam para o interior do sistema educacional, atinge a escola, na qual nem sempre a instituição, sua comunidade e o profissional estão preparados para as constantes mudanças. O professor, no exercício da sua função, tem o compromisso de aproximar-se do aluno, conhecer aquilo que ele traz para o interior da escola, suas importantes experiências de vivência externa, sua construção cultural.

Sem a preparação adequada, como é que o professor vai tratar dessas questões, fora do senso comum? Quais são as bases epistemológicas utilizadas para sustentar o conhecimento que será tratado com o aluno e que servirá para sua formação social e cultural?

Para isso, não bastam as reformas curriculares ou atualizações das temáticas do cotidiano. A escola ainda está desapercibida do valor desses significados como referência inicial do processo de formação do aluno. (FORQUIN, 1993)

Ao extrapolar a percepção pessoal, este estudo demonstrou como é vasto o campo a ser explorado, ao abordar Educação Física e Educação, no contexto da educação escolarizada.

Este trabalho mostrou-me que podemos galgar passos importantes nessa abordagem e, conhecer um pouco mais do envolvente jogo que abrange o professor, o conhecimento, o aluno e a escola. Tamanho compromisso também deixa inquietação, mas são esses os motivos para buscar novos desafios, partindo da nossa área de atuação para os campos de estudos intervenientes da nossa trajetória profissional.

Considerações Finais

Sem a pretensão de elaborar uma proposta de sistematização para o trabalho prático do pressuposto da Educação Física Plural, o objetivo deste estudo esteve pautado no relato e na reflexão do trabalho de Educação Física escolar, desenvolvido por meio de um projeto de longa duração, no ensino fundamental, de uma escola pública.

O trabalho iniciou com o relato sobre o ambiente escolar onde atuei. As cenas do cotidiano foram apontadas para exemplificar como as relações sociais e profissionais do professor, aliadas às políticas educacionais que operam o sistema educacional, interferem no trabalho rotineiro do professor e também no seu processo de formação continuada.

O comparativo entre esses dois momentos mostra, de um lado, os relatos sobre o ambiente escolar que expõe um posicionamento de observação e compartilhamento com as causas do professor na escola, e de outro lado, a necessidade de um estudo sobre o sistema público escolar para apontar um horizonte ampliado de reflexão, amparado pela influência dos estudos críticos das políticas educacionais.

O tema abordado sobre a formação continuada foi exposto como um pilar de sustentação, porque marcou decisivamente minha trajetória profissional até levar à estruturação do Projeto Plurianual.

Um fator preponderante e marcante para o trabalho foi o pressuposto teórico da Educação Física Plural, que norteou todo o seu desenvolvimento na escola, durante os quatro anos. O entendimento inicial do pressuposto aconteceu na fase de elaboração do projeto e passou a ser, também, objeto de investigação.

O estudo também apontou, por meio dos procedimentos da experiência prática e do norteamento teórico, à luz da Antropologia, uma importante aproximação entre a Educação Física e Educação, para poder tratar do processo da educação escolarizada e dos atores sociais que estão envolvidos no ambiente escolar.

A experiência serviu para apontar a necessidade de ampliar conhecimentos não contemplados no primeiro momento. O primeiro ano de atuação mostrou a necessidade de se

investigar e aprofundar os conceitos do novo referencial teórico, principalmente, os estudos sobre a Antropologia Social e sua contribuição com a Educação e Educação Física.

Os pressupostos adotados trouxeram importantes contribuições para o meu trabalho e estudos, apesar das limitações iniciais, houve um crescimento constante de compreensão e conhecimento da fonte teórica. Esse novo olhar permitiu novas formas de interação com os alunos, pois, a partir das atividades desenvolvidas, foi possível compreender a construção dos significados das ações, já que elas deram novos sentidos à formação sociocultural dos atores sociais.

O melhor enredo, desse processo de trabalho de longa duração com a Educação Física escolar, esteve na trama que envolveu o estudo, a pesquisa e o campo prático para a realização do Projeto Plurianual, pois, isso demandou, da minha parte, um aprofundamento dos conceitos teóricos da Educação Física Plural, já que eu me encontrava há algum tempo fora do campo acadêmico. O processo de formação continuada utilizado, as literaturas e ações do professor-pesquisador foram importantes apoios durante o percurso de desenvolvimento do projeto. O trabalho mostrou as possibilidades de desenvolver a Educação Física escolar sob uma *nova perspectiva*, de pensar sua prática, a partir da Antropologia Social, a fim de contornar padrões estabelecidos e experiências cristalizadas por atividades tradicionais desenvolvidas pelo professor.

Esse processo de intervenção pedagógica exigiu a criação de novas opções de utilização das denominadas manifestações da cultura corporal, sobretudo para o desenvolvimento de uma sistematização que descartasse a seletividade e a preocupação excessiva com os gestos técnicos, tendência única desejada pelos alunos mais hábeis. Para respeitar o compromisso pedagógico pautado numa Educação Física escolar que agregasse todos os alunos, foi importante valorizar a participação no processo de intervenção e o conhecimento que o aluno construiu ao longo do processo, para que ele entendesse que suas ações faziam parte dos procedimentos educacionais, os quais proporcionavam os significados da sua formação sociocultural.

O desenvolvimento do Projeto Plurianual, fora do foco da Educação Física escolar tradicional, foi um marco importante na minha trajetória de professor, pois o pressuposto da área, com base na Antropologia Social, possibilitou conhecer, sob o seu referencial teórico, o

significado do conhecimento construído com o envolvimento e participação do aluno no processo e, assim valorizar os aspectos socioculturais presentes no entorno das aulas.

O trabalho desenvolvido sob o referencial dos pressuposto da Educação Física Plural, com base na minha experiência, permite ao professor e ao aluno a articulação do conhecimento no contexto da escolarização com as questões simbólicas. É importante valorizar os significados das práticas pedagógicas construídas no ambiente vivenciado pelo aluno e as experiências trazidas para o interior da escola.

As aulas trabalhadas com temas atraíram a participação dos alunos adolescentes. Com isso, houver a possibilidade de construir novos conceitos e ampliar a ação e participação de todos e, também, a oportunidade de inclusão do aluno no processo, como ator e protagonista, no qual o professor passa pela experiência de ser incorporado como agente mediador.

O cenário do cotidiano escolar é sustentado constantemente pelas questões do relacionamento social e suas diversidades, o corpo e suas significações, um espaço que pode desenvolver a compreensão da proposta de Educação Física centrada nas Ciências Humanas.

Por mais que se ampliem os exemplos, e sempre com o cuidado de apontar realizações e dificuldades, ainda assim, não será possível descrever tudo o que fez parte desse caminho, durante quatro anos, juntamente com o tempo de estudo do curso de mestrado, outra longa jornada.

O que pode ficar sintetizado é a importância da Educação Física Plural como pressuposto a ser desenvolvido como princípios para o trabalho do professor na escola e, das possibilidades de intervenção que devem ser ampliadas, a partir do domínio dos conceitos que fundamentam seus pressupostos epistemológicos.

O Projeto Plurianual foi o balizador no campo prático, auxiliou-me no entendimento da dinâmica e do objetivo de um trabalho de longo prazo e principalmente, não perder o foco entre o cotidiano e a intervenção pedagógica.

O percurso no campo de ação mostrou-me que não bastava ter um direcionamento para a Educação Física escolar, havia a necessidade de manter a sintonia com o contexto educacional, de transcender, também, campo das ações pedagógicas e, sobretudo, obter

o conhecimento sobre as questões amplas da Educação, que estão entrelaçadas com a atuação do professor no âmbito escolar.

Considero, com essa experiência, ter apossado de um fenômeno que teve muitos enredos ensaiados para buscar o seu entendimento e interpretação. Este estudo não encerra todo o processo, pois ficaram expostas, dúvidas e questionamentos. Houve avanços, mas há muito trabalho, pois demanda estudo e pesquisa, que certamente necessitam acontecer.

São muitas as possibilidades de estudos, pesquisas e oportunidades de desenvolvimento do trabalho com esse importante pressuposto teórico da Educação Física escolar. Desde a reflexão inicial até o aprofundamento possível, tornou clara a ampla contribuição desse pressuposto emergente aos alunos e, a mim, como professor, pois foi meu objeto de trabalho e de estudo.

O caminho para chegar até aqui não foi linear, porque foi construído, também, com as incertezas, mas reconheço que vivenciei muitas surpresas, expectativas e principalmente uma certeza: a importância de ter realizado um projeto que permitiu refletir e reconstruir, no campo teórico e prático, um conceito ampliado do trabalho de um professor da escola pública.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, Marli. E. D. A. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 2.ed. Campinas: Papyrus, 2002.

AYOUB, Eliana. **Ginástica geral e educação física escolar**. Campinas: Unicamp, 2004.

BRANDÃO, Carlos R. **A Educação como Cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002a.

BRANDÃO, Carlos R. **Sobre teias e tramas de aprender e ensinar**: anotações a respeito de uma antropologia da educação. Inter-Ação. Revista da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, v.27, n.2, p.08-47, jul./dez. 2002b.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. 3.ed. Brasília: 2001. Parâmetros Curriculares Nacionais.

BRUHNS, Heloisa T. (org.). **Introdução aos estudos do lazer**. Campinas: Unicamp, 1997.

BRUHNS, Heloisa T. Relações entre a educação física e o lazer. BRUHNS, Heloisa T. (org.). In: **Introdução aos estudos do lazer**. Campinas: Unicamp, 1997. p.33-59.

CAMARGO, Luiz O.L. **Educação para o lazer**. São Paulo: Moderna, 1998. (Coleção Polêmica).

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política Educacional e Educação Física**. Campinas: Autores Associados, 1998. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

CELANTE, Adriano R. **Educação Física e Cultura Corporal**: uma experiência de intervenção pedagógica no Ensino Médio. 2000. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, 2000.

CUNHA, Maria I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 1989.

DARIDO, Suraya C.; RANGEL, Irene, C.A. **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, Suraya C.; RANGEL, Irene, C.A. Jogos e brincadeiras. In: DARIDO, Suraya C.; RANGEL, Irene, C.A. **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p.155-175.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papyrus, 1995.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física escolar**: em busca da pluralidade. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo; suplemento 2, p.40-42, 1996.

DAOLIO, Jocimar. **Cultura, educação física e futebol**. 2.ed. Campinas: Unicamp, 2003.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p.136-161.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento**: metodologia da pesquisa no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 5.ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

DINIZ-PEREIRA, Júlio E.; ZEICHNER, Kenneth M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DINIZ-PEREIRA, Júlio E. A pesquisa dos educadores como estratégia para a construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio E.; ZEICHNER, Kenneth M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FAZENDA, Ivani C.A. (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 6.ed. Campinas: Papyrus, 2004.

FORQUIN, Jean C. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 26.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos, 1989.

GERALDI, Corinta M.G.; FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete M.A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a) - pesquisador(a). 3.ed. Campinas: Mercado de Letras / ALB, 2003.

GUSMÃO, Neusa M. M. de (org.). **Diversidade, cultura e educação**: olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003.

GUSMÃO, Neusa M. M. de. Os desafios da diversidade na escola. In: GUSMÃO, Neusa M. M. de (org.) **Diversidade, cultura e educação**: olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003. p.83-106.

GUSMÃO, Neusa M. M. de. **Os filhos de África em Portugal**: antropologia, multiculturalidade e educação. Lisboa: ICS, 2004.

GUSMÃO, Neusa M.M. de. (org.). **Antropologia e Educação**: interfaces do ensino e da pesquisa. Caderno CEDES, Campinas: Unicamp, Ano XVIII, nº 43, dezembro/1997, p.8-25.

HILDEBRANDT, Rainer e LAGING. Ralf. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 4.ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

LÜDKE Menga (coord.). **O professor e a pesquisa**. 3.ed. Campinas: Papyrus, 2004.

LÜDKE, Menga. O professor pesquisador e a relação entre a teoria e prática. In: LÜDKE Menga (coord.). **O professor e a pesquisa**. 3.ed. Campinas: Papyrus, 2004, p.25-34.

LÜDKE Menga. A pesquisa na formação do professor. In FAZENDA Ivani C.A. (org). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 6.ed. Campinas: Papyrus, 2004, p.111-120.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MEDINA, João P. S. **A educação física cuida do corpo... e “mente”**. 2.ed, Campinas: Papyrus, 1983.

MIRANDA, Marília G. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In, ANDRÉ, Marli. E. D. A. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**, 2.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002. p.129-143.

NISTA-PICCOLO, Vilma L. (org.) **Pedagogia dos Esportes**. 2.ed. Campinas: Papyrus, 2001.

NISTA-PICCOLO, Vilma L. Crescendo com a Ginástica. In: NISTA-PICCOLO, Vilma L. (org.) **Pedagogia dos Esportes**. 2.ed. Campinas: Papyrus, 2001. p.113-126.

NÓVOA, António (org.). **Vida de Professores**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani C.A. (org). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 6.ed. Campinas: Papyrus, 2004. p.29-41.

PAES, Roberto R. A Pedagogia do esporte e os jogos coletivos. In: ROSE JR. Dante. **Esporte e atividade física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. p.89-98.

ROSE JR. Dante. **Esporte e atividade física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

SACRISTÁN, José G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOMÉ, Jurjo T. A instituição escolar e a compreensão da realidade: o currículo integrado. In: SILVA, Luiz E. **Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996. p.58-74.

SANTOS, Boaventura S. de. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz E. **Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996. p.15-33.

SANTOS, Lucíola L.C.P. Formação do professor e pedagogia crítica. In: FAZENDA Ivani C.A. (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 6.ed. Campinas: Papirus, 2004. p.17-27.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Projeto Ensinar e Aprender**: construindo coletivamente uma proposta. Apostila de Educação Física. 2001. p.1-2.

SILVA, Luiz E. **Reestruturação curricular**: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SOUZA, Adalberto dos S. (org.). **Desafios para uma educação física crítica**. São Paulo: Cult, 2005.

SOUZA Adalberto dos S. Educação Física e cultura: uma aproximação possível. In: SOUZA, Adalberto dos S. (org.). **Desafios para uma educação física crítica**. São Paulo: Cult, 2005.

TANI, Go. et al. **Educação física escolar**: Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

VASCONCELOS, Celso S. **Planejamento**: projeto de ensino – aprendizagem e projeto político pedagógico – elementos metodológicos para a elaboração e realização. 7.ed. São Paulo: Libertad, 2000.

WINTERSTEIN, Pedro J. **Fomento da motivação para a realização e treinamento de motivação para professores de educação física**. Seminário do DAAD / Deutscher Akademischer Austauschdienst, 2004, Florianópolis, Artigo, 2004.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M.G.; FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete M.A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). 3.ed. Campinas: Mercado de Letras / ALB, 2003. p.207-236.

Bibliografia

ANDRÉ, Marli E. D.A. **Etnografia da prática escolar**. 8.ed. Campinas: Papirus, 2002.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BETTI, Mauro. **Por uma teoria da prática**. Revista Motus Corporis, Rio de Janeiro, v.3, n.2, p. 73-127, dez. 1996.

BETTI, Mauro. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. Ijuí: Unijuí, 2003.

BRACHT, Valter. **Pesquisa em Ação: Educação física na escola**. 2.ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CORREIA, Walter R. **Planejamento participativo e o ensino de educação física no 2º grau**. Revista Paulista de Educação Física, suplemento 2, p.43-48, 1996.

DA MATTA, Roberto. O ofício de etnólogo, ou como Ter “Anthropological Blues”. In: NUNES, Edson de Oliveira (org). **A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p.23-35.

DAUSTER, Tânia. Construindo pontes - a prática etnográfica e o campo da educação. In: DAYRELL, Juarez. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p.65-72.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FAZENDA, Ivani C.A. **Interdisciplinaridade um projeto em parceria**. 5.ed. São Paulo: Loyola, 2002.

FAZENDA, Ivani C.A. (org). **Didática e Interdisciplinaridade**. 9.ed. Campinas: Papyrus, 2005.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1988.

IMBERNÓN, Francisco. **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e incerteza. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LARAIA, Roque de B. **Cultura**: um conceito antropológico. 7.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **A Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. EPU. São Paulo, 1986.

LÜDKE Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In ANDRÉ, Marli E.D.A. (org). **O papel da pesquisa na formação e na política dos professores**. 2.ed. Campinas: Papyrus, 2002. p.27-54.

MINAYO, Maria C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N.S. (org.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física**: alternativas metodológicas. 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

ORTIZ, Renato. **Um outro território**: ensaios sobre a mundialização. São Paulo: Olho d'água, 2000.

SACRISTÁN, José G. Escolarização e cultura. In: SILVA, Luiz E. **Reestruturação curricular**: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996. p.34-57.

SACRISTÁN, José G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José G. e PÉREZ GOMÉZ, Angel I. 4.ed. **Comprender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 20.ed. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1988.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência crítica. 10.ed. São Paulo: Autores Associados, 1991.

VAGO, Tarcísio M. Das escrituras à escola pública: a educação física nas séries iniciais do ensino fundamental. In: SOUSA, Eustáquia S. e VAGO, Tarcísio M. **Trilhas e partilhas**: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais. Belo Horizonte: UFMG, 1997. p.59-92.

VALENTE Ana L. E. F. Conhecimentos antropológicos nos parâmetros curriculares nacionais: para uma discussão sobre a pluralidade cultural. In: GUSMÃO, Neusa M. M. de. (org.) **Diversidade, cultura e educação**: olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003. p.17-46.