



ADRIANO ROGÉRIO CELANTE

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E OS
SABERES NA AÇÃO DOCENTE**

Campinas
2014



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação Física

ADRIANO ROGÉRIO CELANTE

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E OS SABERES NA AÇÃO DOCENTE

Tese apresentada à Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutor em Educação Física, na área de concentração Educação Física e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Jocimar Daolio

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DE DOUTORADO DEFENDIDA PELO ALUNO ADRIANO ROGÉRIO CELANTE, E ORIENTADA PELO PROF. DR. JOCIMAR DAOLIO.

A handwritten signature in blue ink, reading 'Daolio', is written over a horizontal line.

Campinas
2014

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação Física
Dulce Inês Leocádio dos Santos Augusto - CRB 8/4991

C33e Celante, Adriano Rogério, 1968-
Educação física escolar e os saberes na ação docente / Adriano Rogério
Celante. – Campinas, SP : [s.n.], 2014.

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

1. Saberes docentes. 2. Professores-Formação. 3. Educação física escolar. I.
Daolio, Jocimar. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação
Física. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Physical education on school and teachers' knowledge-in-action

Palavras-chave em inglês:

Knowledge of the teacher

Teachers-Training

Physical education on school

Área de concentração: Educação Física e Sociedade

Titulação: Doutor em Educação Física

Banca examinadora:

Jocimar Daolio [Orientador]

Ana Lucia Guedes Pinto

Odilon José Roble

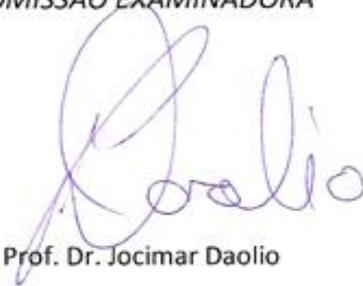
Oswaldo Luiz Ferraz

Walter Roberto Correia

Data de defesa: 28-02-2014

Programa de Pós-Graduação: Educação Física

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Jocimar Daolio

Orientador



Profa. Dra. Ana Lucia Guedes Pinto

Membro Titular



Prof. Dr. Osvaldo Luiz Ferraz

Membro Titular



Prof. Dr. Odilon José Roble

Membro Titular



Prof. Dr. Walter Roberto Correia

Membro Titular

CELANTE, Adriano Rogério. **Educação física escolar e os saberes na ação docente**. 2014. 196f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas 2014.

RESUMO

O presente estudo foi motivado por uma questão primordial: como os professores de educação física se apropriam do conhecimento acadêmico disseminado na formação superior, cotejado com outras formas do saber inerentes às suas distintas trajetórias de vida, no sentido de explicar, justificar, legitimar, atribuir sentido e significado às suas práticas pedagógicas no cotidiano escolar? Pressupondo que os saberes docentes perpassam um conhecimento tácito sobre o papel social do professor, a pesquisa em questão teve por objetivo descrever "o que fazem" esses professores durante suas práticas pedagógicas, e "como justificam aquilo que fazem" à luz das distintas formas do saber. Trata-se de uma investigação sobre os "saberes na ação" docente, e tem por finalidade descrever parte da "cultura profissional" dos professores de educação física. Os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa colocam-na sob a rubrica qualitativa. Fundamenta-se nas ciências sociais e baseia-se em "conceitos descritivos", que consideram não somente o que os homens são na sua natureza, mas, sobretudo, aquilo que "habita" esses homens, tais como os sentidos e significados que atribuem à vida e a tantas outras coisas. Inspirado na tradição do "fazer etnográfico", o estudo persegue uma "descrição densa", que é, ao mesmo tempo, segundo Clifford Geertz, interpretativa, visto que visa interpretar o fluxo do discurso social; microscópica, uma vez que não há interpretações antropológicas em grande escala; e de segunda mão, já que o pesquisador não tem acesso ao discurso social, mas a uma pequena porção dele trazida à compreensão pelos informantes. Apesar das divergências do ponto de vista teórico-analítico, o método etnográfico é caracterizado pelo processo interativo em campo, quando é priorizado o ponto de vista do "outro" – do sujeito de pesquisa –, construído no bojo das tensões de identidade e alteridade entre pesquisador e pesquisados, e produto do encontro intersubjetivo entre eles. É nesse sentido que a presente pesquisa se caracteriza como um "estudo etnográfico", que se dedicou a descrever os "saberes na ação" de três professores de educação física que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental, em escolas da rede municipal de ensino da cidade de Jundiaí-SP. A escolha dos sujeitos levou em consideração vários critérios de exclusão, reduzindo os 70 docentes da rede a um grupo de apenas cinco professores, dentre os quais somente três foram tomados como sujeitos de pesquisa. Esses últimos, além de representarem a classe profissional naquele contexto particular, caracterizavam-se como grupo – condição básica para a etnografia –, visto que possuíam vínculo estável e duradouro com as suas respectivas escolas. A observação das aulas e o constante diálogo com os docentes possibilitaram a "tradução" de fatos e questões inerentes aos saberes docentes, mais especificamente aos "saberes na ação" que, apesar de atinentes ao cotidiano escolar, na maior parte das vezes encontram-se recônditos. Em última análise, a relação intersubjetiva entre pesquisador e sujeitos de pesquisa permitiu um olhar mais atento às idiossincrasias da docência em educação física.

Palavras Chave: saberes do docente; cultura do professor; educação física escolar.

CELANTE, Adriano Rogério. **Physical education on school and teachers' knowledge-in-action**. 2014. 196f. Thesis (Doctorate in Physical Education) – Faculty of Physical Education. State University of Campinas, Campinas 2014.

ABSTRACT

The present study was motivated by one fundamental question: how do physical education teachers acquire scientific knowledge spread within undergraduate courses, compared and confronted with other forms of knowledge acquired along their life, in order to explain, legitimate, give sense and significance to their teaching actions in everyday school life? Once taken for granted that teaching knowledge exceeds the limits of a tacit comprehension of a teacher's role in society, the present study aimed to describe the behaviour of these teachers along their teaching and how they explain and legitimate their behaviour bearing in mind the various types of knowledge. We conducted a research into the teachers' "knowledge in action" in order to describe part of the physical education teachers' "professional culture" by methodological procedures drawn from qualitative research techniques, based on descriptive concepts within the social sciences. These concepts state that not only people exist within their nature, but also and mainly are what they are inhabited by, such as the sense and significance they find in life and in many other things. Inspired by ethnographic action tradition, this study pursues a "dense description" which is, according to Clifford Geertz, at one time both interpretative, since it seeks to interpret the stream of social discourse, and microscopic, as it considers that there are no big-scaled anthropological interpretations. On the other hand, it is second-handed, because the researcher had no access to the whole of social discourse, but only to small portions of it brought to comprehension by the informants. In spite of divergences regarding the theoretical and analytical point of view, the ethnographic method is characterized by field interaction processes, in which the research subject – the "other" and its point of view - is prioritized, since it is built up within the tensions between identity and alterity, between the researcher and his research objects, as well as a product of their inter-subjects meeting. In this sense the present research features an ethnographic study consecrated to describe the "knowledge in action" of three physical education graduates during their teaching in classes of the three first grades in municipal elementary schools in Jundiaí (SP). Several criteria were applied during subject selection that reduced the initial sample of 70 teachers to five, out of which were selected only three. These three were, on one hand, clear representatives of their professional category in this particular setting and on the other hand, constituted a group, a fundamental condition for ethnography, for maintaining a long-term bond with their schools. Observation of physical education classes and permanent conversations with the teachers allowed to understand facts and questions intrinsic to teaching knowledge, specifically to "knowledge in action" which, although omnipresent in everyday teaching, mostly remain innermost. In the end, the relation between researcher and subjects allowed to develop a more attentive look into the idiosyncrasies of teaching in physical education.

Keywords: knowledge of the teacher; teacher's culture; physical education on school.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: “NA PRÁTICA, A TEORIA É OUTRA!”	01
CAPÍTULO I: COTIDIANO ESCOLAR E OS SABERES DOCENTES	19
1.1 A escola como construção sociocultural	19
1.2 O senso comum como sistema cultural e os saberes docentes	35
CAPÍTULO II: SABERES NA AÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	51
2.1 Delimitação do campo e os primeiros passos da pesquisa	51
2.2 Assistindo e ouvindo professores: os saberes na ação docente	77
2.2.1 Professor Paulo	80
2.2.2 Professora Ana	114
2.2.3 Professora Rita	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS: A TEORIA “DA” PRÁTICA É OUTRA!	157
REFERÊNCIAS	171

*Dedico esse trabalho aos meus pais, primeiros
professores, por acreditarem que é possível
ensinar alguém a ser bom;*

*Aos meus alunos, coautores de uma longa
trajetória docente, por me mostrarem
que é possível aprender ao ensinar;*

*Ao meu filho, por me fazer voltar
a crer que tudo é possível.*

AGRADECIMENTOS

À beleza e à arte, fundamentais para amainar o ímpeto determinista do pensamento científico.

Aos meus pais, responsáveis por me ensinar os valores humanos que cultivo desde a infância.

Ao meu irmão Tule, grande companheiro nas discussões acerca das coisas ordinárias, e eterno contraponto para os meus formalismos acadêmicos.

Aos colegas do GEPEFIC que mesmo distantes continuam me subsidiando com suas produções individuais.

Ao professor Jocimar, a quem tenho grande apreço e admiração, por não ter esmorecido frente aos meus desânimos, e por me dar a honra de tê-lo (mais uma vez) como orientador.

Aos professores da rede municipal da cidade de Jundiaí, em especial aos meus sujeitos de pesquisa, que muito me ensinaram ao longo do nosso convívio.

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para tornar possível e agradável a realização deste trabalho.

INTRODUÇÃO:

“NA PRÁTICA, A TEORIA É OUTRA!”

Meu interesse pelos discursos que os professores que atuam na educação básica constroem sobre suas práticas pedagógicas remonta mais de uma década. No entanto, nos últimos anos tenho me empenhado a ouvir a fala desses sujeitos com mais atenção, na expectativa de melhor entender o papel social *sui generis* desses profissionais. Motivado pela curiosidade a respeito de questões intrínsecas à prática profissional desses atores sociais – questões que também me acometem –, e, sobretudo, pela necessidade de compreender as contradições e idiosincrasias inerentes às minhas próprias práticas pedagógicas, tenho estimulado professores para que falem mais sobre si, com o propósito último de refletir sobre as práticas pedagógicas na escola e, por conseguinte, pensar minha própria condição docente que, inexoravelmente, se funde ao papel de pesquisador que ora se impõe.

Dentre as várias falas de professores que me chamam a atenção, uma delas em particular, proferida principalmente por docentes com larga experiência e que acumulam longas carreiras em escolas de educação básica, serve-me agora para as reflexões iniciais. Não é de hoje que ouço professores afirmarem com grande eloquência e, na maioria das vezes com algum desdém que, “na prática, a teoria é outra” (CELANTE, 2011), ou coisa que o valha.

Apesar de se tratar de um aforismo que caberia em diversos contextos, ele parece ganhar sentido próprio no âmbito das experiências docentes no cotidiano escolar. De imediato, essa expressão sugere uma espécie de desmerecimento ou de desconfiança por parte dos professores em relação às teorias educacionais – ou algumas delas em particular – que, por inúmeros motivos têm sido pouco ou nada aplicáveis nas práticas pedagógicas concretas da educação escolarizada, fazendo crer que tais teorias são incongruentes com a realidade das práticas docentes na escola. No entanto, apesar de constituir uma verdade relativa acerca da relação teoria-prática, haja vista que, segundo as expectativas dos professores, essas teorias de fato não “funcionam” na prática, por outro lado, conforme defendem Bracht e Caparroz (2007), as teorias não foram feitas para serem “aplicadas” imediatamente nas práticas pedagógicas. Elas precisam ser compreendidas e modificadas pela prática, a partir das situações concretas do ambiente escolar, portanto, dos limites e necessidades da docência e, acima de tudo, da reflexão por parte do professor. Nesse sentido, não deve haver – pelo menos em tese – teoria que funcione

na prática caso essa prática não seja capaz de relativizar, transformar e incorporar a teoria que a fundamenta ou subsidia.

Além disso, suponho que a frase “na prática, a teoria é outra” esteja preta de outros sentidos. Sentidos esses que só podem ser compreendidos a partir da observação direta e prolongada das práticas pedagógicas cotidianas nas quais são produzidos. Mas, até então, tal expressão apenas me insinuava algo que, apesar de já percebido, sua interpretação se limitava à superficialidade das conjecturas feitas à distância. E a convicção de que os sentidos que eu procurava estavam todos lá, no cotidiano escolar, motivava e justificava a minha aproximação daquele universo.

Contudo, vale ressaltar que uma das principais características do cotidiano é o fato de que as coisas todas estão lá, e podem ser percebidas, mas nem sempre apreendidas, traduzidas ou explicadas em termos das relações causais postuladas pelos cânones da tradição científica. Por isso, pesquisar o cotidiano não é tarefa fácil, tampouco se traduz na simples observação de fatos corriqueiros e previsíveis, como fazem crer algumas análises simplistas verificadas na produção acadêmica sobre a educação escolar, responsáveis por banalizar o “olhar” e reduzi-lo à mera constatação de fatos observáveis, sob a chancela genérica da “observação participante”.

Esse me parece ser um tipo de miopia – para não dizer cegueira – explícita na análise feita por Pais (2003), ao discutir os princípios de uma pretensa “sociologia do cotidiano”, quando compara o “pesquisador turista” ao “pesquisador viajante”, a partir do simples ato de observar. Para o autor, um turista não empreende uma viagem no sentido da exploração e da descoberta, visto que apenas circula por entre roteiros turísticos preestabelecidos, reconhecidos e legitimados, que demandam caminhos obrigatórios a serem seguidos a partir de um conhecimento prévio sobre o local visitado. De maneira similar, um “pesquisador turista” circula pelas teorias, conceitos e modelos mais aceitos e de melhor reputação, responsáveis por estabelecer, *a priori*, aquilo que merece ou não ser visto. Em contrapartida, o viajante não é cativo dos roteiros ou dos guias do olhar, e por analogia, o “pesquisador viajante” também não. Ao contrário, é liberto para “captar as ‘coisas mesmas’, tal qual elas aparentam ser” (p.52). Para tanto, ele deve ser um *flâneur*, a fim de que possa “sentir” aquilo que observa enquanto perambula a esmo. Essa parece ser uma condição fundamental para que o pesquisador não se torne refém dos preceitos impostos pelos quadros teóricos e metodológicos da ciência.

Por outro lado, pressupondo que ao viajar no cotidiano “o pesquisador não vê as coisas em si, ou melhor, vê as coisas reduzidas aos seus signos, os quais irrigam e avolumam as representações sociais, as visões de mundo” (PAIS, 2003, p.55), o enigma da realidade social encerra-se na sua própria ambivalência. Portanto, em função do seu caráter enigmático, a ambivalência da realidade social nem sempre se mostra claramente. Às vezes apenas se insinua, noutras se mantém latente. Afinal, o cotidiano é compreendido como o tempo e o lugar em que tudo acontece, mesmo quando a repetição regular dos acontecimentos dê a falsa impressão de que nada acontece.

Retomando a fala dos professores, a minha percepção assinalava a existência de alguma distinção entre aquilo que diziam – “da boca para fora” – e aquilo que postulavam, subjacente ao que diziam. Quais seriam, portanto, os “outros significados” implícitos naqueles dizeres? Essa questão me perseguiu por um longo tempo, e a busca por respostas razoáveis – no sentido de compreendidas a partir de princípios da razão – deflagrou não apenas reflexões mais profundas, como também novos questionamentos, que acabaram por motivar e direcionar a investigação que ora se apresenta.

Na tentativa de delinear uma estrutura elementar a partir da qual a pesquisa se assenta, e tomando por base a instigação deflagrada pela fala dos professores, retomo a velha discussão sobre teoria e prática. Discussão bastante esmaecida, principalmente em função da sua recorrente superficialidade, mas a despeito de todo e qualquer desgaste acadêmico envolvendo a polarização entre teoria e prática, e há sempre quem prefira separar o mundo dos saberes teóricos do mundo dos saberes inerentes à ação, como já dizia Chartier (2007), não há como postergar tal discussão, sobretudo porque a questão nunca se esgota, e exige que seja sempre revista, a partir de novas perspectivas.

Por isso, quando os professores afirmam que “na prática, a teoria é outra”, compreendo que eles não apenas criticam e desautorizam as teorias não aplicáveis imediatamente às suas práticas pedagógicas cotidianas – para isso bastaria dizer que as teorias não funcionam na prática –, mas aludem a uma “outra” teoria. Talvez uma teoria própria da prática, pouco explícita, e na maior parte dos casos pouco consciente por parte dos docentes, mas inteiramente presente no fazer pedagógico desses profissionais, mediando os sentidos e significados atribuídos às suas ações. Teoria produzida pelos próprios docentes no âmbito das ações, responsável por legitimar e sustentar socialmente suas práticas de intervenção pedagógica. Em última análise, uma teoria que

não apenas configura uma identidade profissional, mas se traduz na epistemologia da prática docente, construída sobre bases distintas daquelas que fundamentam a tradição do conhecimento científico – ou seja, as teorias educacionais produzidas pela universidade –, mas sem que este seja desconsiderado por completo, visto que parte do conhecimento científico deve estar “incorporado” aos saberes docentes, direta ou indiretamente, em maior ou menor proporção, conforme os contextos particulares nos quais os professores estão imersos.

Quando me refiro à teoria, não o faço no sentido restrito das formulações, dos tratados ou dos modelos acadêmicos que tendem à universalidade do saber. Incluo nessa discussão as tentativas de explicar alguma coisa a partir de critérios mais ou menos racionais e objetivos. E, nessa perspectiva, quero acreditar que as teorias formuladas e utilizadas pelos docentes para fundamentar e dar sentidos às suas práticas pedagógicas no cotidiano escolar não se reduzem aos saberes abstratos aprendidos nos cursos de licenciatura. Além destes deve haver uma grande gama de saberes, produto das experiências ao longo da vida e da profissão. Para ser mais preciso, o saber docente deve ser concebido como um saber plural, que constitui uma espécie de amálgama de saberes, composta por conhecimentos provenientes tanto da formação profissional quanto das experiências (TARDIF, 2002). Mais que isso, por ser compreendida como um trabalho interativo, a docência, que tem como “objeto de trabalho” outros seres humanos não é constituída de matéria inerte, mas de relações sociais (TARDIF e LESSARD, 2005), fato que potencializa sobremaneira a importância dos saberes oriundos das experiências com o “outro” na edificação dos chamados “saberes docentes”.

A partir dessa linha de pensamento, compreendo a análise feita por Charlot (2002), ao afirmar que a formação profissional dos professores acontece muito mais pela livre troca de experiências entre os pares, dentro dos muros da escola, do que nas instituições superiores propriamente ditas. Isso quer dizer que apesar de todo conhecimento disseminado nos cursos de educação superior, as trocas de experiências bem-sucedidas no cotidiano das práticas pedagógicas da escola têm enorme incidência na construção dos “saberes docentes”. Ou seja, dos saberes imediatamente aplicados às práticas ou durante elas construídos. Em outras palavras, dos “saberes-na-ação”¹.

¹ A expressão “saberes-na-ação” é uma tradução da expressão *knowing-in-action*, utilizada por Donald A. Schön na obra *The reflective practitioner: how professionals think in action*, de 1983. As ideias de Schön aparecem, posteriormente, nas discussões feitas por Maurice Tardif, Isabel Alarcão e Anne-Marie Chartier, dentre outros.

Chartier (2007) corrobora essas ideias ao dizer que professores que atuam nas séries iniciais geralmente não levam em consideração as informações acadêmico-científicas elaboradas e publicadas por pesquisadores da área da educação – que geralmente estão distantes do campo –, simplesmente por não acreditarem que tais informações sejam aplicáveis e diretamente utilizáveis em sala de aula. Para a autora, quando defrontados com as produções acadêmicas – que raramente levam em consideração as expectativas daqueles que estão à frente da prática pedagógica na escola – “os professores privilegiam as informações diretamente utilizáveis, o ‘como fazer’ mais do que o ‘porquê’ fazer, os protocolos de ação mais do que as explicações ou modelos” (CHARTIER, 2007, p.185). Afinal, os docentes são reconhecidos socialmente pelas suas intervenções, ou seja, pelo fazer pedagógico, e não pelas explicações que porventura possam fornecer sobre esse mesmo fazer.

Segundo Bracht e Caparroz (2007), há uma dimensão histórica que sugere a predominância dos aspectos didáticos – relacionados ao “como fazer” – em relação aos aspectos pedagógicos mais amplos. Até meados da década de 1980 parecia haver “uma hipertrofia da didática em relação à discussão pedagógica” (p.24) verificada, principalmente, na ênfase dada aos manuais de procedimentos e de técnicas de ensino produzidos pelas políticas educacionais e veiculados nas escolas, nos quais as finalidades socioeducativas eram menos relevantes que os procedimentos didáticos. Posteriormente, em meio ao processo de redemocratização do país, principalmente no contexto das influências sociológicas, o discurso sobre educação inverte seus valores e, na tentativa de negar a ênfase tecnicista, hipertrofia a dimensão pedagógica em detrimento dos aspectos didáticos, fazendo com que a “curvatura da vara”² se invertesse para o outro extremo (BRACHT e CAPARROZ, 2007). Essa hipertrofia do discurso pedagógico, por sua vez, separa ainda mais a pedagogia – no sentido das reflexões teóricas a partir das dimensões socioeducativas da escola – da didática – no sentido das maneiras de ensinar e proceder durante as intervenções pedagógicas –, desvalorizando a segunda em relação à primeira, polarizando ainda mais teoria de um lado e prática do outro.

Em tese, durante a formação profissional, em nível superior, os futuros professores teriam contato com os conhecimentos inerentes às “ciências da educação”, uma categoria de conhecimentos que, segundo Tardif (2002, p.37), “se transformam em saberes

² Menção feita por Dermeval Saviani à “Teoria da Curvatura da Vara”, enunciada por Lênin ao ser criticado por suas posturas extremistas (SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia ou a teoria da curvatura da vara*. São Paulo, ANDE, v. 1, n. 1, p. 23-33, 1981).

destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem”. No entanto, considerando o fato de que as práticas docentes mobilizam saberes de várias naturezas, tais como os saberes pedagógicos, que, segundo o autor, caracterizam-se como doutrinas ou concepções que direcionam e orientam as atividades educativas a partir de reflexões sobre estas, fornecendo aos docentes, além de uma perspectiva ideológica, algumas maneiras de proceder e técnicas de ensinar, não é difícil concluir que, durante a formação profissional, no diálogo entre os conhecimentos acerca das ciências da educação e os saberes pedagógicos, o segundo prepondera, uma vez que se mostra mais compreensível e aplicável ao papel que a sociedade, de maneira geral, e os próprios profissionais da educação atribuem à docência: transmitir aos alunos conhecimentos produzidos pela comunidade científica.

Para Tardif (2002), além dos conhecimentos inerentes às ciências da educação e dos saberes ditos pedagógicos, a formação de professores está condicionada aos saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Os saberes disciplinares e curriculares estão relacionados aos saberes sociais defendidos pela instituição universitária, sendo que os primeiros dizem respeito aos vários campos do conhecimento e que se constituem em disciplinas, enquanto os últimos “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelo da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (p.38), a serem aplicados pelos professores universitários nos programas de formação de professores para a educação básica.

Os saberes experienciais, por sua vez, são construídos nas relações que os docentes estabelecem durante o exercício da profissão, e compreendem as experiências individuais e coletivas vivenciadas no contexto das práticas pedagógicas na escola. Como aponta Tardif (2002, p.39), são incorporados sob a forma de “*habitus*”³ e “habilidades”, relacionados ao “saber-fazer” e ao “saber-ser”. Nesse sentido, suponho que os saberes experienciais ratificam os saberes da formação docente concernentes aos saberes pedagógicos – em detrimento dos saberes relativos às ciências da educação – no que diz respeito às orientações das atividades educativas, mais especificamente, às maneiras de proceder e às técnicas de ensinar. Essa lógica, portanto,

³ A ideia de *habitus* apresentada pelo autor está fundamentada no conceito do sociólogo Pierre Bourdieu, que põe fim à antinomia indivíduo-sociedade presente na tradição da sociologia estruturalista. Nesse sentido, uma determinada estrutura social pode ser incorporada pelos agentes sociais, e o processo de construção dos *habitus* individuais passa a ser mediado pela coexistência de diferentes instâncias produtoras de valores culturais e de bases identitárias.

contribui sobremaneira para o distanciamento entre escola e universidade. Por conseguinte, entre os “produtores” e os “transmissores” do conhecimento.

Um olhar simplista sobre o fenômeno poderia concluir apressadamente que se trata de um típico caso de contraposição entre as “teorias” produzidas pelos pesquisadores e as “práticas” verificadas no fazer pedagógico dos professores que atuam na escola. No entanto, prefiro me fiar na proposição de Charlot (2002), ao dizer que se trata de uma contraposição entre dois tipos diferentes de teorias, sendo uma delas enraizada nas práticas pedagógicas da escola e a outra, aquela que vem sendo produzida nos programas de pós-graduação das universidades. Portanto, o problema está na falta de diálogo entre teorias de naturezas distintas. E a máxima de que “na prática, a teoria é outra” ganha uma nova conotação, visto que existe um saber coletivo produzido e acumulado historicamente na escola, vivificado no contexto das práticas pedagógicas e responsável por constituir essa “outra teoria”. Uma teoria que, como dito anteriormente, só faz sentido no contexto das práticas docentes, e é responsável por legitimar o papel social do professor naquele universo particular.

Apesar de existir um imperativo histórico que garante maior legitimidade social às teorias que se fundamentam em modelos científicos, ou seja, a produção acadêmica é mais valorizada que qualquer conhecimento construído no cotidiano das práticas pedagógicas, eu sinto a necessidade de subverter um pouco essa ordem, a partir da proposta de Hébrard (2000), quando defende a ideia de que nós (educadores) somos especialistas ligados diretamente à ação, portanto, precisamos agir antes mesmo de estarmos seguros da existência (e da eficácia) de um bom modelo de ação, lógica que nos mantém inexoravelmente presos à concretude da ação pedagógica. Além disso, mais do que essa íntima ligação com a ação, educação sempre supõe uma relação com o “outro” (CHARLOT, 2005), uma relação intersubjetiva que dificilmente pode ser prognosticada com precisão por qualquer modelo educacional.

Esses pressupostos parecem-me mais que suficientes para conferir ao professor que atua na urgência da ação a legitimidade necessária para produzir suas próprias teorias, não em detrimento das teorias científicas produzidas pela universidade, mas no cotejo com estas. Afinal, professor é aquele que “age-refletindo” sobre tais ações, ao mesmo tempo em que “reflete-agindo” a partir das suas reflexões. E qualquer redundância aqui expressa deve ser tomada como mera ilustração da indissociabilidade entre teoria e prática, entre reflexão e ação no ato pedagógico. No entanto, explicitar e enunciar o que fazem é algo incomum nas atividades

costumeiras dos professores. Mas isso não implica a inexistência de uma epistemologia da prática ou da ação.

Produzir suas próprias teorias, aliás, é uma necessidade, uma exigência da educação contemporânea. E pensando nisso remeto-me mais uma vez a Charlot (2005), quando discute o papel do professor no contexto de um pretensão novo “modelo socioescolar”. O autor discute uma emergente imposição no cenário da educação, que oferece ao professor a liberdade de proceder como melhor lhe convier – diferente da tradição subordinativa dos modelos (ou pacotes) educacionais –, desde que resolva os problemas que emergem no cotidiano da prática educativa. Essa nova lógica parece imputar ao professor a razão do sucesso ou do fracasso, não apenas da aprendizagem do aluno, mas de tudo aquilo que diz respeito ao papel social da escola. Vivemos, portanto, um novo tempo. Um tempo marcado pelo discurso de cobrança da iniciativa e da inovação como principais qualidades docente. Por isso, ao professor – profissional especializado e pretensamente capacitado para operar com problemas educacionais de toda natureza – caberia escolher os quadros teórico-metodológicos e mobilizar recursos diversos, desde que isso resultasse em solução de problemas educacionais. Esse novo contexto – ou esse novo papel atribuído aos docentes, reflexo de uma política neoliberalista globalizadora – não seria de todo ruim se os professores não estivessem amarrados às “condições de espaço, de tempo e de tamanho dos grupos, que foram concebidos para missionários ou funcionários do ensino”, afirma Charlot (2005, p.85), uma lógica que negligencia o próprio modelo de escola que se vislumbra, mas, principalmente, as competências e responsabilidades do “ser professor”. Além disso, para esse novo perfil de professor caberia um novo modelo de formação profissional, tema que apesar de merecer muito da nossa atenção, desviaria demasiadamente o foco da discussão nesse momento.

E por falar em foco, ao dirigirmos nossa atenção para a educação física, aqui compreendida como componente curricular da educação básica, cabe salientar que tal disciplina – recentemente integrada à escola com essa outorga, visto que até antes da LDBEN de 1996 era considerada “atividade” curricular – apresenta muitas particularidades. Talvez em função da sua própria história, caracterizada pela formação técnica e prevalência do ensino de conteúdos também de natureza técnica, a dificuldade em transcender o dualismo teoria-prática, somada à necessidade de se legitimar cientificamente tenha lhe proporcionado um problema maior que o dos demais componentes curriculares. A despeito da formação técnica e eminentemente prática

na tradição do ensino superior da educação física, principalmente até meados da década de 1990, o professor dessa disciplina se vê encurralado pela supremacia da teoria que, segundo Betti (2005) alija o conhecimento oriundo das experiências práticas vividas pelo docente, visto que a relação entre teoria e prática nesse caso flui numa única direção, partindo da primeira para a última, fazendo crer que as abstrações produzidas pelos pesquisadores devam ser diretamente aplicáveis nas ações docentes, independente das contingências a partir das quais essas práticas são construídas.

Entendo que o professor de educação física – como qualquer professor – é um profissional da educação. Portanto, deve ser capaz de solucionar problemas instrumentais a partir da seleção de meios técnicos eficientes para atingir objetivos específicos, ou seja, a aplicação sistemática da teoria e da técnica provenientes da pesquisa científica rigorosa, na ação (SCHÖN, 2000). No entanto, faz-se necessário compreender que problemas instrumentais são esses, quais os objetivos a serem atingidos e quais os meios técnicos que devem ser recrutados para tal finalidade, mas, acima de tudo, qual o modelo de ciência que fundamenta a produção do conhecimento a ser “aplicado”.

Sob essa perspectiva, portanto, vale ressaltar que um cientificismo derivado da filosofia positivista se apropriou de uma prática social conhecida como educação física, e impingiu-lhe uma compreensão calcada na ciência como sendo o único meio legítimo de compreensão humana da realidade. Na tentativa de estabelecer um pretense objeto de estudo, explicar esse objeto a partir da ciência positivista e garantir um maior *status* acadêmico, a educação física se distanciou da matriz cultural que a legitimava como prática social e saber popular historicamente acumulado. Estabeleceu-se, então, uma cisão no saber dessa área do conhecimento e, conforme aponta Betti (1996, p.73), uma “macro-dicotomia” dividiu a “Teoria da Educação Física” em duas matrizes distintas: a “Matriz Científica” e a “Matriz Pedagógica”.

Se as questões que emergem da relação entre teoria e prática são caras ao conhecimento e à intervenção na área da educação, no que diz respeito à educação física essas mesmas questões são cruciais, visto que existem comportamentos e experiências relacionadas ao conhecimento da educação física que não podem ser expressos por vocábulos. Como o próprio Betti (1996) sugere, fazendo menção às ideias de Pierre Bourdieu sobre sociologia do esporte⁴,

⁴ BOURDIEU, Pierre. Programa para uma sociologia do esporte. In: Bourdieu, Pierre (Org.) *Coisas ditas*. São Paulo, Brasiliense, 1990.

existem condutas produzidas aquém (ou além) da consciência, que podem ser compreendidas corporalmente, mas sem tradução possível em palavras.

No mundo da racionalidade técnica e do conhecimento forjado no modelo positivista, um saber que não pode ser enunciado é tomado como um saber menor, secundário. Nesse contexto, o dualismo teoria-prática torna-se pernicioso para o professor de educação física que atua na escola, visto que os seus “saberes na ação” são comumente analisados à luz do saber científico, e medidos com a régua da matriz positivista.

Mas enquanto o embate acadêmico historicamente acirrava os ânimos dos pesquisadores sobre as questões que envolviam teoria de um lado e prática de outro, os professores de educação física continuavam à própria sorte na tentativa de solucionar problemas inerentes à urgência da ação pedagógica. O maior ou menor uso dos saberes acadêmicos disseminados nos cursos de licenciatura, assim como suas circunstâncias e contingências têm acontecido à revelia das agências de produção do saber científico e de formação profissional. Frente a isso, o presente estudo resvala na seguinte questão: como os professores de educação física se apropriam do conhecimento acadêmico aprendido durante a formação superior, cotejado com outras formas do saber, produzidos ao longo das suas trajetórias de vida?

Parto do pressuposto de que os professores, de maneira geral, e os professores de educação física em particular, encerram um conhecimento tácito sobre o seu papel social na educação formal, construído desde as suas primeiras experiências como aluno da educação básica, passando pelo conhecimento abstrato e pretensamente científico disseminado nos cursos de formação superior, e se consolidando ao longo da experiência adquirida no cotidiano das práticas pedagógicas na escola. Nesse sentido, a pesquisa em questão tem como objetivo precípua descrever “o que fazem” esses professores no contexto das suas práticas pedagógicas, e “como justificam aquilo que fazem” a partir do cotejamento das distintas formas do saber que constituem suas trajetórias de vida.

Em outras palavras, a investigação aponta para os “saberes na ação” (TARDIF, 2002; CHARTIER, 2007) ou “conhecimento na ação” (ALARCÃO, 2000) dos professores de educação física, com a finalidade última de descrever a “cultura profissional” (CARIA, 2002) desses docentes – ou pelo menos parte dessa cultura –, a partir das relações que estabelecem entre suas práticas pedagógicas e as teorias subjacentes a elas. Teorias essas construídas no próprio fazer pedagógico, assentadas numa epistemologia da prática e resultante do confronto de

diferentes formas do saber, desde as primeiras experiências como aluno da educação básica, passando pelo conhecimento constituído como egresso de um curso de licenciatura, até o saber acumulado no tempo de prática profissional na escola.

Como propus em outra ocasião (CELANTE, 2011), o professor de educação física é detentor de um saber que resulta do diálogo mais ou menos intenso entre o conhecimento abstrato apreendido durante a formação profissional, o conhecimento de senso comum que perpassa toda sua história de vida – principalmente o conhecimento que diz respeito às experiências de mais de uma década como aluno da escola de educação básica –, além de um saber acumulado como docente do componente curricular educação física.

Apesar de se tratar de conjecturas construídas a partir da minha própria experiência – como aluno da educação básica, egresso de um curso de licenciatura em educação física e professor da educação básica –, elas encontram respaldo nas produções acadêmicas tanto das ciências sociais – principalmente antropologia e sociologia – como da educação e da própria educação física. A revisão da literatura, portanto, está amparada nas ideias de José Machado Pais e Michel de Certeau quando discutem as questões do cotidiano de maneira geral, enquanto que o cotidiano particular da escola é analisado à luz das contribuições de Anne-Marie Chartier, Bernard Charlot, Jean Hebrard, Maurice Tardif, Claude Lessard, Juarez Dayrell e Telmo Caria, sendo que os dois últimos também subsidiam o trabalho de campo que integra a presente pesquisa e que, por sua vez, é orientado pela antropologia interpretativa de Clifford Geertz. Por outro lado, no âmbito particular da educação física, tenho encontrado maior respaldo nas ideias de Hugo Lovisolio, Jocimar Daolio, Mauro Betti e Valter Bracht dentre outros.

Em linhas bastante gerais, os pressupostos teórico-metodológicos que constituem a presente pesquisa colocam-na sob a rubrica genérica da pesquisa qualitativa. Trata-se de uma investigação fundamentada na perspectiva das ciências sociais – no contexto das ciências humanas – e baseia-se em “conceitos descritivos” que, segundo Martins (1997, p.51) caracterizam-se pelo “modo de ser do homem, tal como se constituiu no pensamento moderno, como fundamento de todas as positivities e, ao mesmo tempo, situado no elemento das coisas empíricas”. Em outras palavras, os conceitos a partir dos quais as ciências humanas se fundamentam, considerando a esfera da pesquisa qualitativa, só podem ser produzidos a partir de descrições, mas descrições que levem em consideração não somente o que o ser humano é na sua

natureza, mas, sobretudo aquilo que “habita” esse mesmo ser, tais como os sentidos e significados que atribuem à vida, ao trabalho, às leis e a tantas outras coisas.

Entretanto, não cabem aqui os usos corriqueiros do verbo “descrever”, assim como do substantivo “descrição”, visto que servem a qualquer propósito. No sentido estrito, por sua vez, a descrição é produto da ação do pesquisador, visto que é ele quem descreve, e é dirigida a alguém que não conhece – ou não conhece tão bem quanto o pesquisador – aquilo que é objeto da descrição. Porém, conforme defende Martins (1997, p.54), o “objeto precisa existir ao tempo em que está sendo relatado”, e fazendo uso da metáfora da pintura, o autor afirma não serem os mínimos detalhes os responsáveis pelo sucesso da descrição, mas a capacidade de reproduzir o objeto descrito de maneira mais clara possível para o leitor. E é a esse propósito que procurei me dedicar: descrever da forma mais clara possível os “saberes na ação” de professores de educação física que atuam em escolas da rede municipal de ensino da cidade de Jundiaí-SP. Saberes observados no exato momento em que se manifestam, durante as práticas pedagógicas, e posteriormente enunciados e discutidos pelos próprios docentes.

Segundo Alarcão (2000), o “conhecimento na ação” é um tipo de conhecimento que os profissionais demonstram durante a execução da ação, e que se manifesta conforme a espontaneidade com a qual a ação é desempenhada. Além disso, afirma a autora, por se tratar de um conhecimento tácito é difícil ao profissional falar sobre ele, mas, quando questionado (o professor), consegue encontrar uma linguagem que o traduza (o conhecimento). É no processo de descrição do conhecimento tácito subjacente à ação que ocorre a reflexão sobre a ação, ou seja, descrever o conhecimento na ação subentende uma reflexão sobre a ação, e, em última instância, a reformulação da ação (ALARCÃO, 2000). Assim sendo, a minha descrição sobre aquilo que fazem e como justificam tal fazer no contexto das práticas pedagógicas obriga os sujeitos de pesquisa (os professores de educação física) a também descreverem suas práticas, a enunciarem seus saberes, enfim, a refletirem sobre eles. Essa talvez seja a mais relevante contribuição desse tipo de pesquisa para os sujeitos nela envolvidos.

Se fosse possível e procedente fazer classificações dessa ordem, eu diria que a pesquisa aqui apresentada possui forte inspiração etnográfica, muito mais em função da sua fundamentação antropológica e da utilização de alguns pressupostos etnográficos, do que da tradição que os etnógrafos impõem ao extenso, minucioso e exaustivo trabalho de campo, visto

que os trabalhos etnográficos geralmente apresentam uma longa duração, e exigem a imersão intensa e duradoura do pesquisador no campo da pesquisa.

Apesar das muitas divergências do ponto de vista teórico-analítico, de maneira geral o método etnográfico é caracterizado pelo processo interativo em campo (Rocha e Eckert, 1998), quando é priorizado o ponto de vista do “outro” – do sujeito de pesquisa –, construído no bojo das tensões de identidade e alteridade entre pesquisador e pesquisados, produto do encontro intersubjetivo entre eles.

Em linhas gerais, compreendo o método etnográfico como uma estratégia empírica de investigação científica, que possibilita ao pesquisador obter informações qualitativas no campo, com o propósito de descrever e interpretar não apenas as ações dos sujeitos, mas, também, os discursos que constroem sobre suas ações, atribuindo sentidos e significados ao que fazem. Esse método, por tradição, tem se utilizado de algumas técnicas específicas de investigação, principalmente a observação participante. No entanto, o uso de tal observação não caracteriza o método.

Para Magnani (2002 e 2012), o método etnográfico não pode ser entendido apenas enquanto técnica de pesquisa. Trata-se de um complexo meio de produção de conhecimento, configurado por reordenamentos de fragmentos que oferecem pistas sobre os fenômenos sociais. Esses reordenamentos ou “arranjos”, construídos ora pelos sujeitos de pesquisa ora pelo pesquisador, resultam um terceiro, mais geral que as possíveis explicações fornecidas pelos sujeitos de pesquisa – visto que estes normalmente encontram-se aprisionados às particularidades contextuais –, além de ser mais denso que a construção teórica inicial do pesquisador.

Fazer etnografia requer, impreterivelmente, o estabelecimento de relações de confiança entre pesquisador e sujeitos de pesquisa ou informantes. No que diz respeito aos objetivos desse tipo de investigação, deve considerar aspectos sociais e culturais bastante amplos, o que lhe atribui um caráter holístico na construção de uma visão de conjunto acerca do objeto de investigação. Isso sugere a impossibilidade de olhar para algum aspecto isolado da vida social e cultural dos sujeitos investigados sem considerar muitos outros aspectos, que se encontram amalgamados, sem bordas ou fronteiras definidas. Desconsiderar esse fato é cair na armadilha do reducionismo hermenêutico, das grandes generalizações que tendem a universalizar os significados das coisas, independente dos seus contextos históricos, sociais e culturais. É, em

última análise, ficar aprisionado ao olhar investigativo “de longe e de fora”, quando a natureza de uma pesquisa etnográfica exige uma aproximação mais efetiva, um olhar “de perto e de dentro” (MAGNANI, 2002), capaz de penetrar no universo de representações dos sujeitos, decifrando os significados das suas ações (DAOLIO, 1995).

Tomando emprestadas as ideias de Geertz (1989) sobre o empreendimento etnográfico, assumo a necessidade de desenvolver o quanto possível uma “descrição densa”. Uma descrição que, segundo o autor é, ao mesmo tempo: interpretativa, visto que visa a interpretar o fluxo do discurso social; microscópica, uma vez que não há interpretações antropológicas em grande escala; e de segunda mão, já que o pesquisador não tem acesso ao discurso social, mas a uma pequena porção dele trazida à compreensão pelos informantes.

Nesse sentido, apesar da necessidade de se construir uma perspectiva holística na visão de conjunto sobre os objetos de investigação, segundo Vieira (1999a, 1999b) a observação e a interpretação sempre serão seletivas, uma vez que não é possível pensar no registro holístico senão na dimensão utópica. Portanto, tudo o que o etnógrafo registra não passa de uma parte de um todo maior, e a realidade que ele relata é, em parte, por ele mesmo produzida. Há, portanto, um caráter ficcional na descrição etnográfica, não no sentido do inverídico, mas tomando como princípio que a verdade da descrição não é necessariamente a verdade dos fatos, mas uma representação ou tradução aproximada da realidade social. Ou como sugere Geertz (1989), o antropólogo é um tradutor cultural, visto que interpreta o fluxo do discurso social – falas, silêncios, gestos, ações –, traduzindo os significados culturalmente construídos pelos sujeitos sociais. Nesse sentido, a tradução será sempre de segunda mão, visto que, a rigor, são os próprios sujeitos sociais que interpretam sua cultura em primeira mão.

Portanto, ao considerarmos as relações intersubjetivas entre pesquisador e informantes – dimensão inerente a qualquer investigação etnográfica – em contraposição à necessidade de construir no registro – no texto – etnográfico uma descrição objetiva, não há como desconsiderar os aspectos ficcionais da trama etnográfica. É nessa direção que Clifford (1998) sugere que a escrita etnográfica não pode ser tomada como representação legítima da realidade na forma de texto, visto que carrega matizes inerentes ao escritor. Ao construir uma narrativa sobre algum aspecto da vida social e cultural dos seus informantes, o escritor insere suas experiências anteriores, ou seja, interpreta a história de vida narrada pelo sujeito de pesquisa a partir da mediação feita pela sua própria história de vida. Esse mesmo processo é repetido pelo

leitor que, apesar de não estabelecer contato direto com os informantes da investigação, elabora uma nova interpretação da história descrita pelo pesquisador.

Para Geertz (2002), a vida não pode ser organizada numa narrativa contínua. As biografias, portanto, não descrevem a vida de alguém na sua plenitude, visto que nelas estão contidas parte das experiências do autor, com um propósito pré-estabelecido. É nesse mesmo sentido que Clifford (1998) defende que a prática etnográfica é alegórica. Ao ir a campo o pesquisador leva consigo questões *a priori*, que direcionam e influenciam o olhar e a escrita. Por isso, o pressuposto antropológico de “dar voz” ao outro nem sempre é plenamente atendido.

Todavia, é ciente dos empecilhos e limites impostos por uma investigação dessa natureza que me proponho a descrever “o que fazem” esses professores de educação física no contexto das suas práticas pedagógicas, e “como justificam aquilo que fazem” a partir das relações entre as distintas formas do saber que constituem suas trajetórias de vida.

A estrutura geral da pesquisa está organizada em dois grandes capítulos, sendo que o primeiro está centrado na construção de um referencial teórico que justifica e fundamenta a pesquisa de campo, enquanto o segundo se caracteriza pela própria pesquisa de campo. Isso não quer dizer que essas duas partes tenham sentido em si próprias. Ao contrário, coexistem e dialogam na intenção de constituir uma unidade, dividida didaticamente apenas para fins de organização e apresentação.

O primeiro capítulo, intitulado *COTIDIANO ESCOLAR E OS SABERES DOCENTES*, é composto de dois subcapítulos, a saber: 1.1 *A escola como construção sociocultural*; 1.2 *O senso comum como sistema cultural e os saberes docentes*.

O primeiro subcapítulo tem o papel de apresentar uma primeira análise sociocultural acerca da instituição escolar, contrapondo-se às análises macroestruturais da sociologia, responsáveis pelo determinismo social e pelo dualismo científico em relação ao sujeito. Busquei expor uma compreensão sobre escola como instituição viva, dinâmica e repleta de contradições, a exemplo da própria sociedade. E por concebê-la (a escola) como instituição “situada”, não há como fazer uma análise do cotidiano escolar senão devidamente contextualizada. Para tanto, recorri aos possíveis diálogos históricos entre antropologia e educação, a partir dos quais a escola passa a ser pensada sob uma perspectiva bastante particular. As contribuições de autores como Juarez Dayrell, Neusa Gusmão, Raul Iturra, Ricardo Vieira e

Telmo Caria, dentre outros, foram de vital importância para a construção de um arcabouço teórico necessário à análise cultural da escola.

No segundo subcapítulo abordei os saberes docentes, em especial aqueles cujas explicações são provenientes de categorias do senso comum, a partir da ótica proposta pelo antropólogo Clifford Geertz, que compreende o senso comum como um sistema cultural dentre tantos outros. Entendo que o senso comum deve estar no pano de fundo dos saberes e práticas dos professores, portanto, esses sujeitos devem atribuir a tais saberes e ações os sentidos e significados que desejam que tenham. Construir essa discussão não foi tarefa fácil, visto que, como propõe o próprio Geertz (1997), o senso comum é um fenômeno presumido, que guarda em si características da “síndrome dos objetos invisíveis” (p.140), isto é, mesmo diante dos nossos olhos esses objetos podem não ser encontrados. E diante da necessidade de uma perspectiva mais abrangente, num contexto mais amplo, recorri a uma análise histórica dos saberes docentes no cotidiano escolar, tomando emprestadas as ideias de autores como Anne-Marie Chartier, Bernard Charlot, Jean Hebrard, Maurice Tardif, Claude Lessard e Michel de Certeau, dentre outros.

O segundo capítulo, intitulado *SABERES NA AÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA*, é inteiramente dedicado à pesquisa de campo, desenvolvida no cotidiano de duas escolas da rede municipal de ensino da cidade de Jundiaí-SP, com três professores de educação física que ministram aulas nesse componente curricular nas séries iniciais do ensino fundamental. Esse capítulo estabelece um íntimo diálogo com o anterior no que diz respeito à fundamentação teórica, e se divide em dois subcapítulos: 2.1 *Delimitação do campo e os primeiros passos da pesquisa*; 2.2 *Ouvindo e assistindo professores: os saberes na ação docente*.

No primeiro subcapítulo, que trata da delimitação do campo, procurei apresentar os critérios utilizados para a escolha dos professores e das escolas a serem pesquisados. Como dito anteriormente, trata-se de um estudo desenvolvido com professores de educação física pertencentes ao quadro docente da rede municipal de ensino da cidade de Jundiaí-SP, e que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental. De um total de 83 professores que compunham o quadro de especialistas (atualmente esse número deve ultrapassar uma centena), foi possível fazer contato direto com 70 deles – durante as atividades do programa de capacitação docente promovida pela rede municipal –, dentre os quais pude selecionar um grupo de 10 docentes que, de imediato, atendiam às características e necessidades do estudo. Era necessário que os informantes fossem professores de educação física, formados em cursos de licenciatura,

que reunissem alguns anos de experiência docente na rede municipal, e que estivessem vinculados a uma única escola, de modo a garantir uma relação mais intensa e duradoura com um cotidiano escolar particular. No entanto, dos 10 professores selecionados apenas cinco apresentaram disponibilidade e expressaram interesse em participar da pesquisa, mas em função da organização dos dias e horários de aulas, apenas três deles foram escolhidos. Portanto, os primeiros passos da pesquisa dizem respeito à aproximação desses sujeitos, no bojo do referencial teórico-metodológico apresentado no capítulo anterior, que fundamentou a ida ao campo.

O segundo subcapítulo – *Ouvindo e assistindo professores: os saberes na ação docente* – foi destinado à descrição dos encontros com os professores, desde o primeiro contato com a realidade escolar – quando a proposta inicial de pesquisa foi discutida –, passando pelas primeiras observações das práticas docentes cotidianas, pelas primeiras conversas com os sujeitos sobre tais práticas, até que a configuração da proposta final de pesquisa foi construída – levando em consideração a perspectiva dos docentes acerca do processo – e desenvolvida ao longo de um semestre letivo.

Tomando como legítima a ideia de que a pesquisa etnográfica se configura no próprio ato de pesquisar – apesar de não prescindir das formulações feitas *a priori* – foi no próprio campo que os caminhos puderam ser traçados com maior clareza para todos os envolvidos. As primeiras falas e ações dos docentes, ao mesmo tempo em que ratificavam a problemática abordada durante a fundamentação teórica, traziam à tona questões totalmente novas, passíveis de observação apenas no microcosmo onde ocorreram. E apesar da persistência de um antigo dogma da antropologia, que defende a isenção e o distanciamento do antropólogo a partir do não pertencimento à cultura estudada, as primeiras experiências no campo me apontaram para outro sentido. Mesmo sendo um professor de educação física de formação, e tendo lecionado tal disciplina na educação básica por vários anos – fato que, em tese, me dificultaria uma objetivação em relação à vida social dos sujeitos pesquisados –, me senti um estrangeiro em terras desconhecidas. Aquelas relações sociais que aparentemente eram familiares, guardavam muitos mistérios e segredos que talvez jamais possam ser compreendidos por inteiro.

Nas considerações finais – *A teoria “da” prática é outra* – a discussão entre a fundamentação teórica e a pesquisa de campo é passada a limpo, no sentido de compor um novo

discurso, posterior às perspectivas dos sujeitos de pesquisa e aos *a priori* do pesquisador, construído a partir do diálogo entre eles.

CAPÍTULO I:

COTIDIANO ESCOLAR E OS SABERES DOCENTES

1.1 A escola como construção sociocultural

Todo indivíduo envolvido direta ou indiretamente com a educação escolar já deve ter pensado sobre a importância da escola nas sociedades contemporâneas. Os que atuam no campo da docência, por sua vez, são diariamente obrigados a ratificar essa presumida importância até como forma de legitimar o seu papel na educação institucionalizada. Aliás, esse talvez seja o principal motivo que faz com que as respostas sejam invariavelmente consensuais em favor da escola, como se ela fosse possuidora de algum tipo de zéfiro que, ao ser emanado no imaginário dos profissionais, conseguisse convencê-los do seu mérito incontestado na sociedade, fazendo com que todo e qualquer posicionamento como o de Ivan Illich⁵, por exemplo, pareça mera zombaria.

Por outro lado, esse consenso deixa de existir se ao invés de pensar a importância da escola, o foco incida sobre o seu papel (ou função) social específico. Ou seja, considerando que a escola seja imprescindível nas sociedades contemporâneas, “como”, “quando” e “porquê” ela o é?

Assim sendo, quando posto em questão o papel social da escola, o dissenso parece imperar, e possivelmente não existam duas respostas iguais mesmo estando seus defensores num mesmo contexto e defendendo uma mesma proposta. A explicação para esse fato é bastante simples: a escola não pode ser traduzida numa categoria universal e absoluta, visto que é reflexo de uma constante construção sociocultural. Construção esta que está longe de ser homogênea, já que a realidade que dá sentido à escola sempre será mediada por diferentes atores sociais, responsáveis por elaborar, reelaborar, ratificar ou refutar essa mesma realidade e seus sentidos subjacentes.

Cortella (2011, p.110) ilustra bem a relação sociedade/escola a partir de alguns “apelidos circunstanciais”, que vão desde o “otimismo ingênuo”, quando à escola é atribuída a

⁵ Refiro-me à obra *Deschooling Society* (1971), publicada no Brasil em 1985, pela Editora Vozes, sob o título *Sociedade sem escolas*. Illich faz uma crítica à institucionalização da educação nas sociedades contemporâneas, e por meio de exemplos sobre a natureza ineficaz da escola como instituição social, defende a auto-aprendizagem, apoiada nas relações sociais intencionais, num contexto informal.

missão redentora, capaz de alavancar a sociedade partindo da sua pressuposta isenção e autonomia em relação ao todo social, passando pelo “pessimismo ingênuo”, que prevê a instituição escolar como responsável pela reprodução da desigualdade social, uma vez que está totalmente subordinada à sociedade que a produziu, até chegar no “otimismo crítico”, que compreende a relação dialógica entre escola e sociedade, transcendendo tanto a perspectiva redentora como as ideias de reprodução dessa instituição. Essas três possíveis visões sobre os prováveis papéis sociais da escola, que se desdobram em muitos outros, também foram objeto de discussão para Saviani (1995), ao abordar as “teorias não-críticas”, “teorias crítico-reprodutivistas” e “teorias críticas” da educação, e para Luckesi (1994), ao defender a distinção entre as tendências “redentora”, “reprodutora” e “transformadora” da educação.

Uma vez que a escola não traduz uma categoria universal, os sujeitos que nela atuam não podem ser tomados a partir dessa classificação. Assim sendo, os papéis que esses sujeitos desempenham não podem ser generalizados. No entanto, como sugere Charlot (2002), não sabemos ao certo o que significa “ser professor”, e isso se deve ao fato de que o papel desse profissional só tem sentido quando analisado à luz da complexidade inerente ao espaço-tempo no qual ocorre, ou seja, em cada escola particularmente.

Portanto, a escola e, por conseguinte, aquilo que se institui como sendo o seu papel social, resulta da experiência vivida pelos sujeitos históricos que a compõem. E sendo uma instituição polifônica por excelência, tende a ser também polissêmica. Mas apesar de algumas vozes terem sempre maior legitimidade e maior alcance que outras, assim como alguns sentidos serem ideologicamente impostos como expressão da verdade, em detrimento de outros que subsistem na marginalidade, o que está em questão é a dinâmica de um espaço-tempo denominado escola, inevitavelmente marcado pelas relações tensas e conflituosas, oriundas de diferenças de toda natureza.

Na tentativa de compreender a escola a partir da sua complexidade, grande parte das iniciativas das ciências sociais tem procurado respostas nas análises macroestruturais da sociedade. Apesar da grande contribuição dessas análises, é pouco provável que deem conta das filigranas do mosaico que compreende o cotidiano de uma escola qualquer. Não faz sentido pensar que as relações sociais presentes no cotidiano da escola estejam enclausuradas nos limites impostos pelas macroestruturas de relações sociais que caracterizam o modelo capitalista vigente. Pensar a escola exclusivamente a partir dos condicionantes e determinantes histórico-sociais é tão

perigoso quanto negligenciá-los. As análises macroestruturais, portanto, pecam sobremaneira pela desatenção às ações do sujeito – ações no sentido weberiano do termo⁶ – no contexto das relações sociais.

Em contrapartida às grandes generalizações, recorro às ideias de Dayrell (1996) com o intuito de constituir um olhar mais microscópico para as relações sociais na escola. A análise sociocultural proposta pelo autor é capaz de recuperar a importância do sujeito nas relações sociais, ofuscada até meados da década de 1980. Somente ao final dessa década evidenciou-se uma perspectiva capaz de libertar o sujeito do determinismo social e do dualismo científico, estabelecendo um contraponto às “teorias funcionalistas” e “teorias da reprodução”. É a partir dessa perspectiva que o autor sustenta o argumento de que a escola precisa ser compreendida como um espaço sociocultural, ou seja, concebida como resultante de uma constante construção social e, por conta disso, sempre grávida de sentidos e significados construídos em meio a tensões e conflitos, contrariando as perspectivas que a apreende como instituição regular e universal.

Pensar a escola como espaço sociocultural requer, acima de tudo, tomá-la sob a égide da cultura, propõe Dayrell (1996), a partir de um adensamento do olhar capaz de considerar que o dinamismo do fazer cotidiano é produzido nas relações dialógicas entre seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, cujos papéis são os responsáveis por edificar a escola como instituição social. Por outro lado, é necessário considerar que a ideia de cultura disseminada na atualidade, cada vez mais profusa de significados e, ao mesmo tempo, inconsistente pela demasiada superficialidade, dificulta sobremaneira a compreensão do papel social da escola. Nesse sentido o paradoxo é inevitável, já que não é prudente discutir o papel social da escola sem uma reflexão sobre os elementos culturais, ao mesmo tempo em que não temos a menor possibilidade de discuti-los (os elementos culturais) a partir de um conceito claro e preciso de cultura (FORQUIN, 1993). Vieira, (2004), ao referir-se à obra “A noção de cultura nas ciências sociais”, de Denys Cuche, publicada no Brasil pela Editora da Universidade do Sagrado Coração⁷, afirma que a dinâmica observada nos processos culturais levou alguns autores

⁶ De maneira geral, a ideia de “ação social” defendida por Max Weber diz respeito à ação orientada pelas ações dos outros. Isto é, “ação social” pode ser compreendida como todo comportamento cuja origem depende da reação ou da expectativa de reação dos outros, que podem ser outros indivíduos ou grupos, direta ou indiretamente ligados a quem realiza a ação. A discussão sobre “ação social” é apresentada na obra *Ensaio de Sociologia*, publicada no Brasil em 1967.

⁷ CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: EDUSC, 1999.

a sugerir o abandono da noção antropológica de cultura, substituindo-a pela noção de “culturação”⁸, uma vez que não há mais cultura pura, ou seja, todas são híbridas, todas são mestiças, portanto, os sujeitos são portadores de diferentes culturas, isto é, fruto dos encontros entre modelos culturais diversos. Além disso, carecemos de uma noção crítica e engajada de cultura, que a conceba como uma questão política, como defende Gusmão (2008).

É fundamentalmente importante que qualquer discussão acerca da escola a tome como instituição “situada”, visto que se manifesta e é compreendida a partir de contextos específicos e particulares, cujas significações encontram-se imbricadas nesses mesmos contextos. Por esse motivo toda concepção de escola sempre estará condicionada a uma versão local e particular (EZPELETA & ROCKWELL, 1989). Nesse mesmo sentido, o que se compreende como sendo o “ofício do professor” dependerá da mediação da versão local e particular de escola, fazendo com que o papel social do professor dependa daquilo que os sujeitos sociais e históricos que participam direta ou indiretamente do universo escolar concebem sobre a escola. Concepção que justifica, legitima e orienta as práticas pedagógicas dos professores.

Se, de fato, não sabemos ao certo o que significa “ser professor”, conforme sugeriu Charlot (2002), já que o papel desse ator social só tem razão de ser quando analisado à luz das concepções que dão sentido ao papel social da escola e da educação escolarizada, quando desconsideramos a complexidade inerente ao espaço-tempo do cotidiano escolar, assim como as particularidades que esse ambiente reserva, universalizamos as concepções de escola e de professor, a partir da reprodução das grandes generalizações.

Para uma análise mais profícua, com o intuito de compreender a escola como espaço sociocultural, faz-se necessário um breve deslocamento do olhar, cujo foco sai da pedagogia para concentrar-se na antropologia. Esse exercício tem propósito ao considerarmos que as perspectivas de educação que historicamente perpassam essas duas áreas (pedagogia e antropologia) são muito diferentes. A pedagogia costuma entender a educação sob a ótica prescritiva, ou seja, é a ação educativa que está em questão, enquanto a antropologia entende a educação como campo educacional, sob uma perspectiva interpretativa.

⁸ A palavra “culturação” é utilizada por Denys Cuche em substituição à palavra “cultura”, com o propósito de atribuir uma maior dinamicidade aos processos culturais. No entanto, é o conceito de “aculturação” – que subentende o conjunto de fenômenos resultantes de um contacto contínuo e direto entre grupos culturais distintos, e que acarretam transformações significativas no modelo cultural original de um ou de ambos os grupos – que está na base das discussões do autor.

Gusmão (1997), na tentativa de ressaltar as convergências entre antropologia e educação, e de restabelecer um possível diálogo entre essas áreas do conhecimento, visto que os pressupostos que as unem são anteriores aos que as separam, afirma haver uma concepção errônea que, a partir de prenoções fragmentadas acerca de “ciência” e de “prática” faz crer que à antropologia cabe o papel da primeira e à educação o da segunda, impondo uma instrumentalização da antropologia pela educação. Ou seja, caberia à educação – uma área de intervenção pedagógica – apropriar-se do conhecimento produzido pela antropologia – uma ciência.

Compreender a escola como espaço sociocultural requer, também, reconhecer e revitalizar o diálogo entre antropologia e educação que fez diferença nos anos iniciais do século XX até meados da década de 1950, quando a participação de antropólogos que tinham como base as ideias de Franz Boas foi bastante profícua na reforma curricular norte-americana, por exemplo, principalmente entre os anos de 1930 e 1940. Como relata Gusmão (1997), Boas, um crítico atuante do sistema educacional dos Estados Unidos, apesar da forte influência evolucionista do seu mestre L. Morgan, contrariou as ideias do mentor e conseguiu compreender a cultura – ao contrário da biologia – como referência para pensar as diferenças, estabelecendo um contraponto ao pensamento etnocêntrico das ciências sociais, cujo reflexo incidia inevitavelmente na educação. A relação entre antropologia e educação iniciada por Boas logrou maior êxito por volta dos anos de 1950, a partir da produção do culturalismo americano por alguns de seus alunos, principalmente Ruth Benedict e Margaret Mead, que levaram a questão da diversidade cultural para o universo escolar.

Cabe lembrar que da mesma forma que o culturalismo, o funcionalismo verificado nas ideias de Malinowski contribuiu efetivamente para a revisão da antropologia como ciência e ciência aplicada. A cultura tornou-se, então, tema central para a compreensão das práticas humanas e de seus significados. Compreender o homem no seu ambiente cultural, e compreender um microcosmo de uma sociedade para poder compreender uma sociedade como um todo passou a ser a temática da antropologia culturalista e funcionalista dos denominados “estudos de comunidade” (GUSMÃO, 1997).

Superado o pensamento evolucionista das ciências sociais, o Homem deixou de ser concebido como uma categoria universal. A diversidade cultural tem nos obrigado a situar esse Homem no tempo e no espaço, na sociedade e na cultura específicas às quais pertence.

Conforme afirma Lluch (1998), nas sociedades atuais pode-se observar uma crescente pluralidade de realidades sociais, com seus respectivos modelos culturais, responsáveis pelas diversas maneiras de viver e de entender o mundo. A cidade contemporânea, conforme defende Thomaz (1995), muito distante de ser um lugar de homogeneidade, constitui-se pelo encontro e pelo confronto de diferentes grupos. No entanto, a escola persiste no seu tradicional papel de socializar a partir da homogeneização das diferenças.

Frente à enorme diversidade sociocultural que se revela nas sociedades complexas, uma questão proposta por Lluch (1998) se mostra particularmente importante para a presente discussão: como é possível uma compatibilidade entre a realidade multicultural e um modelo escolar monocultural, pautado em tradições e regras que negligenciam a diversidade e a diferença?

A escola, da maneira como se constituiu historicamente, principalmente pela dificuldade em lidar com as diferenças, tem contribuído efetivamente para a construção cultural das desigualdades. E não há qualquer indício de “pessimismo ingênuo” (CORTELLA, 2011) nessa afirmação, visto que não se trata da crença na subordinação da escola em relação à sociedade, mas da constatação de uma construção social acerca do papel da escola que promoveu desigualdades ao negligenciar as diferenças.

Apesar da notória relevância das dimensões socioculturais na construção das diferenças, herdamos das correntes históricas que constituíram o pensamento ocidental uma forte tendência de naturalização dessas diferenças, ou seja, de explicá-las a partir de características exclusivamente biológicas, portanto, naturais. Esse tipo de pensamento tem feito com que a construção cultural das desigualdades ficasse velada e à sombra das diferenças naturais. E como as diferenças naturais não são passíveis de mudança – pelo menos não nas mesmas proporções que as diferenças socioculturais – as desigualdades sociais, quando justificadas pelas diferenças naturais, também são assim compreendidas, num mecanismo de aceitação e, por conseguinte, de perpetuação das desigualdades.

As diferenças – assim como as desigualdades – precisam ser compreendidas a partir das suas dimensões histórica, social e política. Não se admite mais uma sociedade que não seja plural. Contudo, os sistemas educacionais ainda se mostram reacionários a essas ideias, visto que à escola é atribuída a “função” de promover a harmonia social, buscando o equilíbrio, o

consenso, com base na homogeneização dos homens. O papel regulador da escola burguesa faz dela um mecanismo de socialização em detrimento das possibilidades de sociabilidade⁹.

Segundo Santos (1996), os mecanismos sociais promovem a “repetição do presente” com o intuito de perpetuar o ideal burguês, já consolidado. E a ideologia burguesa é responsável por “canibalizar” o passado – quando promove a banalização e desconsideração dos determinantes e condicionantes históricos – e o futuro – quando faz crer num presente progressista e melhor – decretando, assim, o fim da história. A repetição do presente, portanto, significa a perpetuação das desigualdades.

Talvez a maior dificuldade no combate às desigualdades seja desvelar a névoa ideológica que obscurece o olhar, e perceber que elas existem, e que foram historicamente construídas a partir de ações e/ou omissões humanas. Afinal, como defende Paul Veyne, a verdade não existe, visto que é construída historicamente, mas “(...) quando não se vê o que não se vê, não se vê nem mesmo que não se vê” (VEYNE, 1984, p.135). E nessa perspectiva, a principal contribuição da antropologia deve ser, talvez, promover a “desnaturalização” dessas diferenças. Até porque, como sugere Lovisoló (1984), qual seria o papel da antropologia nas sociedades complexas senão promover o estranhamento do familiar? Estranhamento defendido por Laplantine (2003), ao discorrer sobre o “olhar antropológico”, definido pelo processo de estranhamento do familiar e de familiarização com o estranho.

De maneira geral, as diferenças e as desigualdades são percebidas com mais facilidade quando vistas nos macrocosmos socioculturais – os negros na sociedade escravocrata norte-americana, os judeus na Alemanha nazista, os pobres nos países subdesenvolvidos –, contudo, quando ocorrem sob a mesma lógica em espaços socioculturais menores, como no microcosmo escolar, por exemplo, são pouco percebidas. Por isso, conforme insiste Dayrell (1996), aceitar a escola como uma constante construção social repleta de sentidos e significados, tensões e conflitos, e como instituição “situada”, passa a ser condição fundamental para compreender e reconstruir o cotidiano escolar. Por outro lado, pensar a escola como uma instituição homogênea e universalizada é negligenciar as diferenças socioculturais dos indivíduos que nela chegam. É ignorar que os alunos possuem uma “cultura própria”, híbrida e mestiça,

⁹ O conceito de sociabilidade aqui defendido está fundamentado nas ideias de Georg Simmel. Para Simmel (2006), a sociedade é o envoltório no qual acontecem várias formas de interações sociais, compostas por laços de associações feitos, desfeitos e refeitos, caracterizando as “sociações”. A sociabilidade, portanto, constitui uma forma lúdica de sociação, a partir da qual as interações sociais saem dos meandros formais e entram no âmbito do jogo, da brincadeira.

como defende Vieira (2004), resultado do acúmulo de experiências vivenciadas em múltiplos espaços, através da qual eles compreendem o mundo que os rodeia. É, em última análise, produzir e reforçar as desigualdades.

No que diz respeito à formação de professores, em todas as suas especialidades, inclusive nos cursos de licenciatura em educação física, nota-se uma grande dificuldade em capacitar os futuros docentes para a intervenção frente às diferenças, no contexto da realidade plural que o cotidiano escolar impõe. Para Fiorentini et al. (1998), apesar de uma crescente valorização dos saberes docentes na formação de professores, na década de 1960 havia uma valorização muito grande dos saberes específicos, relacionados aos conteúdos das disciplinas, enquanto que a década de 1970 foi marcada pela valorização dos aspectos didático-metodológicos, principalmente relacionados às tecnologias de ensino. E apesar da ênfase dada às dimensões sociopolítica e ideológica acerca da prática pedagógica durante a década de 1980, penso que o ranço da formação técnica – senão tecnicista – ainda impossibilita uma formação mais humanística, com bases mais sólidas nas ciências sociais. Nesse sentido, até que ponto a formação de professores se torna efetiva considerando a ênfase técnica dos currículos, a necessidade de uma formação inicial muito rápida (em apenas três anos) e, principalmente, a proeminência de um saber tácito sobre educação escolarizada, construído ao longo de mais de uma década de experiência como aluno, sob a égide do modelo escolar que ora se questiona? Além disso, como apontou Lluch (1998), em qual medida a formação profissional é capaz de transcender o modelo monocultural de escola, garantindo ao professor subsídios para intervir pedagogicamente na realidade multicultural circunscrita nessa instituição social?

Vale lembrar que o professor é uma pessoa humana, e já o era muito antes da certificação que lhe outorga o direito de ensinar (VIEIRA, 1999a, 1999b). Esse fato serve para nos informar que não há como um indivíduo despir-se daquilo que fora e ainda é na condição de pessoa humana, para vestir-se de professor e agir a partir de planificações objetivas, sem qualquer influência das crenças, paixões e concepções fundamentadas nas afetividades inerentes aos seres humanos. Ao se transformar num professor o indivíduo assume um novo papel social, e até veste uma máscara social para informar aos outros indivíduos a que veio. No entanto, essa máscara não é capaz de esconder por completo a pessoa humana, o sujeito histórico que está por trás dela. Ao contrário, mescla-se de modo a revelar sua bricolagem característica. Como seria possível, portanto, indivíduos autoritários se tornarem professores democráticos da noite para o dia, sem

que a transformação se desse na pessoa humana e não apenas no papel social que ora desempenha?

Segundo Iturra (1994), o processo educativo – formal ou não – é a única possibilidade de transmitir o conhecimento historicamente acumulado por um grupo social à geração seguinte. É o processo de continuidade histórica, no qual aqueles que já possuem explicitamente em suas memórias pessoais uma compreensão do conhecimento histórico buscam inserir e integrar os mais novos nesse saber. No entanto, ao pensarmos nas sociedades complexas contemporâneas como a nossa, resta saber se é mais importante para a coletividade que os mais novos reproduzam fielmente o conhecimento acumulado e legitimado por gerações anteriores, ou, por outro lado, compreendam a necessidade dele por meio da prática da sua utilidade. Em outras palavras, a questão polariza, de um lado, a reprodução do saber produzido, daquilo que já se tem, e de outro, a possibilidade de aprender o processo que dinamiza as operações pelas quais o homem resolve seus problemas.

Pressupondo que o saber resultante da experiência acumulada de um grupo social se encontra fora da memória e do tempo dos indivíduos, e com a constante renovação dos grupos torna-se premente a construção e organização de uma memória capaz de permanecer no tempo histórico, o autor defende que nos grupos sociais onde há predominância da memória oral, o saber acumulado se materializa e se organiza em genealogias e hierarquia; e nos grupos onde predomina a memória escrita, são os textos que materializam o saber acumulado e consignam os fatos. Em ambos os casos, o processo educativo pode priorizar a reiteração do saber legitimado socialmente – quer seja pelas genealogias ou pelos textos –, ou a compreensão das possibilidades de solução de problemas inerentes à vida em sociedade. E apesar de defender que “ensino” e “aprendizagem” são processos normalmente indissociáveis no contexto educativo, Iturra (1994, p.30) alinha “a prática de transferir conhecimentos provados ou acreditados pela população que educa à população que se estima desconhecer as formas, estruturas e processos que ligam as relações sociais com as coisas”, simplesmente de “ensino”, e fazendo menção às discussões promovidas com Paulo Freire e Jack Goody, o autor chama de “aprendizagem” o processo de “colocar questões por parte da população que ensina, que envolvem alternativas de respostas, à população que começa a entender o funcionamento do mundo, onde a resposta encontra o iniciado, não sendo a sua actividade substituída pelo iniciador” (p. 30-31).

Apesar de uma aparente fragmentação do processo educativo, mais especificamente da relação ensino-aprendizagem, fazendo crer que o ensino se contrapõe à aprendizagem, o que se nota é uma crítica severa a um determinado modelo de educação, centrada no ensino baseado na subordinação do aprendiz à reprodução do que já está posto. Nesse sentido, o processo educativo – que reúne ensino e aprendizagem –, quando centrado na transmissão do saber acumulado por um grupo sem considerar as possibilidades de interpretação, ressignificação e transformação desse saber, merece ser pensado a partir de outras bases. Além disso, ao longo do texto o autor deixa claro que o cerne do problema que acomete o processo educativo é a própria fragmentação.

Para Iturra (1994), por compreender a criança como um ser que “não sabe nada”, a tradição da prática educativa da escola ocidental promove uma separação entre ensino e aprendizagem, com a predominância do primeiro. Portanto, de maneira geral, o modelo de ensino da escola ocidental está voltado para a formação de repetidores ao invés de sujeitos capazes de compreender os fatos sociais. O mesmo não ocorre nas sociedades consideradas “primitivas”, afirma o autor, visto que o saber é organizado em genealogias, fato que obriga cada indivíduo a conhecer sua ascendência e descendência, ou seja, o seu lugar na estrutura social. A genealogia hierarquiza e reparte as pessoas, fazendo com que cada um tenha a responsabilidade de compreender um saber inerente à posição que ocupa, e esta pode ter maior ou menor destaque na estrutura do grupo. Há, portanto, uma divisão social do conhecimento, fazendo com que os iniciados, sob a influência do iniciador, sejam educados para o conhecimento de parte do saber social, proibido aos demais que não pertencem a essa natureza. Assim sendo, as gerações que vão nascendo aprendem os máximos e mínimos da organização da vida natural, transformada em cultura a partir da sua própria teoria. Cada indivíduo constrói parte da cultura a partir das ideias que lhes foram transmitidas. Nessas sociedades não letradas, a ausência da escrita estimula o desenvolvimento das estruturas mentais, uma vez que não haverá um texto a ser consultado quando a memória se esgotar, as conjunturas mudarem ou novos contextos surgirem.

Não se trata, no entanto, de uma proposta de retorno à oralidade, mas de compreensão de que nas sociedades letradas o processo educativo corre sério risco de treinar uma nova geração nas técnicas de escrita e entendimento de grafias, que explicam o saber a partir de modelos preparados por eruditos que não estão presentes no contexto existencial e vivencial dos aprendizes (ITURRA, 1994). Nesse sentido, a escrita parece ter fim em si mesma, visto que os

conteúdos ficam perdidos nas próprias estruturas dentro das quais o conhecimento deve ser expresso. Na maioria dos casos os conteúdos são verdades que não podem ser experimentadas, apenas compreendidas e aceitas por conta da fidedignidade dada a quem as escreveu. Logo, o papel da educação pode ficar restrito à reprodução fiel de saberes que os eruditos do grupo social produziram. O saber social, portanto, é legitimado nas sociedades letradas quando diz respeito ao saber cientificamente produzido. Assim sendo, tanto os saberes dos alunos quanto os saberes dos professores que atuam na escola correm o risco de permanecerem reféns do saber legitimado pela ciência, produzido nas universidades.

Quer seja com ênfase no ensino ou na aprendizagem, o processo educativo é o comportamento que mais marca o nosso cotidiano, responsável por orientar as nossas ações. O contexto histórico-cultural português apresentado nas reflexões de Iturra (1994) possui características bastante peculiares. Vítima de uma “verdade modelar” única por muitas décadas, mesmo diante das súbitas mudanças socioculturais o modelo educacional português insiste em preservar características dogmáticas, afirma o autor. Convicto da sua autoridade e conhecimento, o professor forjado nesse mesmo modelo corre o risco de ficar alheio ao campo social, e vitimado pela própria conjuntura histórica que o formou. Intermediário entre a pretensa ignorância dos alunos e a produção do conhecimento pelos eruditos, é vetado à maioria dos docentes a compreensão de como tal conhecimento se constituiu, assim como a possibilidade de experimentar e pesquisar, a fim de apreender e dinamizar o processo de aprendizagem. O racionalismo científico exacerba-se e faz com que o processo educativo priorize o ensino e negligencie a aprendizagem. Por não haver investigação como ocorre na produção do saber erudito, no processo educativo da escola o professor acaba limitado à percepção do aprendiz construída no seu cotidiano pré-profissional.

Herdeiros da educação portuguesa que somos – desde os primeiros modelos educativos trazidos pela Companhia de Jesus –, salvo as mudanças contextuais, padecemos dos mesmos males dos nossos colonizadores. A escola brasileira continua reproduzindo os saberes produzidos pela ciência, em grande parte das vezes, totalmente desvinculados dos seus possíveis usos sociais. O professor, por sua vez, aprisionado a essa mesma lógica desde a educação básica, não tem garantias de que a formação profissional possa lhe prover de capacidade crítica e reflexiva sobre esse processo, ao ponto de transformar o meio sociocultural que o forjou.

Concordo, portanto, com Iturra (1994) ao afirmar que a função da escola tem sido introduzir crianças e jovens no universo de realizações e descobertas dos outros com interpretação fiel e verdadeira do real a partir do que “é”, mas raramente do que “poderia ser”. Da mesma forma que o autor se refere à educação escolar, eu me remeto à formação profissional para afirmar que professores em formação, grávidos do modelo escolar que os amparou por anos a fio, dificilmente em apenas três anos de formação conseguem ir além da compreensão daquilo que se diz sobre o que a escola “é”, no sentido de refletir sobre como ela “poderia ser”.

Afinal, nós professores, somos capazes de perceber quando atuamos na direção da reprodução do preestabelecido ou na perspectiva das alternativas de compreensão das coisas a partir dos seus usos sociais? Vieira (1999a, 1999b), fundamentado nas ideias de Pierre Bourdieu e António Nóvoa defende que nem sempre somos capazes de racionalizar os nossos fazeres práticos, visto que as nossas práticas docentes podem estar enraizadas no inconsciente prático. A partir dessa lógica me arrisco a afirmar que deve haver algum tipo de inconsciente prático coletivo que, a despeito de toda diversidade inerente àquele espaço sociocultural de natureza plural, há alguma forma de regulação das ações que circunscreve os modos de agir dos sujeitos. Não necessariamente os condicionantes e determinantes macroestruturais, mas um “espírito” próprio de cada instituição em particular, que orienta ao mesmo tempo em que dá sentido às ações dos sujeitos que ali atuam.

Por constituir um universo sociocultural, a escola sempre será um espaço-tempo a ser decifrado. No entanto, conhecer o cotidiano escolar é condição primeira para transformá-lo, isso porque a escola constitui um complexo mecanismo que, segundo Hébrard (2000), apenas a boa vontade é insuficiente para promover mudanças, visto que existem alguns “dispositivos” que são herdados, portanto, difíceis de serem modificados. Compreender melhor o funcionamento desses “dispositivos” por meio da observação e da descrição parece-me uma boa maneira de conhecer e transformar a escola.

Para Daolio (1995a), as práticas pedagógicas dos professores de educação física estão imersas numa lógica tradicional e eficaz, inatingível pelas críticas baseadas exclusivamente no discurso. Para o autor, a lógica das práticas pedagógicas está diretamente relacionada à lógica das práticas corporais dos professores. Nesse sentido, muito do fazer docente encontra-se imbricado nas suas experiências corporais, inclusive naquelas promovidas pelos seus antigos professores de educação física na escola. Portanto, não me parece possível compreender “o que

fazem” esses professores sem que se promova um olhar mais incisivo no universo de significações desses atores sociais, levando em consideração o cotidiano particular da escola. Vale ressaltar o argumento de Magnani (2012) ao se referir às pesquisas nas cidades contemporâneas, afirmando que o pesquisador deve estar atento aos cruzamentos entre paisagens e atores, evitando oposições entre a estrutura da cidade e os indivíduos que dela fazem parte. Da mesma forma, a escola enquanto estrutura, enquanto cenário, estabelece infinitas relações com os sujeitos que a compõem, que não podem ser ignoradas.

Desvelar os meandros das práticas pedagógicas dos professores de educação física na escola significa, portanto, compreender a complexa rede de relações sociais que abarca aquele ambiente, aparentemente neutro. Requer a compreensão conjunta de pesquisador e professores acerca da trama que sustenta e dá significados àquelas práticas no próprio contexto em que ocorrem. E para tanto, são necessários procedimentos metodológicos capazes de subsidiar um olhar desconfiado, que transcenda a superfície das relações sociais, mas que não a ignore, visto que as práticas sociais corriqueiras devem conter indícios da complexidade que caracteriza o universo escolar. E nesse sentido permito-me discordar – pelo menos em parte – da afirmação de Martins (1997) apresentada anteriormente, quando diz que uma boa descrição, a exemplo da pintura, não está na riqueza dos detalhes, mas na clareza com a qual se descreve. É claro que o autor não teve a intenção de negar o “detalhismo”, apenas enfatizou aspectos fundamentais relacionados à clareza da descrição. Contudo, em alguns casos são nos detalhes que se escondem as explicações que dão sentido aos fatos sociais. Detalhes que muitas vezes são tão óbvios no cotidiano das práticas pedagógicas da escola que, apesar de se repetirem incessantemente, dia após dia, por isso mesmo nos escapa ao olhar.

Para Hébrard (2000), uma das coisas mais importantes, e que dá a dinâmica da vida na escola é essa constante repetição. Uma repetição diretamente responsável pelo estabelecimento daquilo que o autor denominou “tempos da escola”. Os tempos da escola dividem-se em três categorias: o “tempo das práticas”, o “tempo das políticas da Educação” e o “tempo do discurso”. Dentre os três, o mais rápido e fugaz é o “tempo do discurso”. Principalmente nas últimas décadas, em função da velocidade da informação decorrente das novas tecnologias, esse tempo se percebeu muito mais veloz e extremamente volátil. O “tempo das políticas da Educação”, no entanto, segue um ritmo muito mais lento. Para o autor, em mais de vinte séculos existiram apenas dois grandes modelos: um centrado no ensino individual, e

outro no ensino coletivo. Considero que esse último pode ser dividido em ensino centrado no professor e no conteúdo e ensino centrado no aluno, mas as fronteiras que os separam não são tão perceptíveis no tempo histórico. Por fim, o “tempo das práticas” é o mais vagaroso, e quase não se vê passar. A falta de pressa do “tempo das práticas” talvez possa explicar, conforme sugere Chartier (2007), a permanência da utilização do ditado nas escolas, apesar das críticas e de todas as reformas pedagógicas ocorridas até o presente momento¹⁰.

No contexto particular do campo do conhecimento e das práticas pedagógicas da educação física escolar, sugiro que a tradição esportiva baseada no modelo de alto rendimento e competitividade exacerbada, portanto, pautado pela exclusão, deve estar situada no “tempo das práticas”, visto que a despeito dos discursos produzidos em oposição a esse modelo, ele permanece renitente no imaginário e nas ações docentes, apesar de muitas vezes se apresentar maquiado, travestido ou incorporado aos próprios discursos que os critica.

O “tempo das práticas” explica, também, a persistência de práticas pedagógicas calcadas nos ideais higienista, eugenista e militarista, que fomentaram tanto o modelo esportivo como o paradigma da aptidão física, apesar das veementes críticas sofridas a partir da década de 1980, no cerne das pretensas correntes e abordagens pedagógicas da educação física escolar. Atualmente, não é difícil constatar a apropriação de discursos pseudoprogressistas por parte dos professores, oriundos de temas e teorias que estão em voga no cenário pedagógico, mas incorporados à mesma tradição das práticas esportivas. E apesar da notória discrepância entre um discurso que defende a diversidade cultural, a democratização e a autonomia discente, associado a uma prática diretiva, autoritária e excludente, tal combinação habita tranquilamente o imaginário da educação física escolar de modo que essas contradições passam despercebidas.

Daolio (1995a), já defendia que os professores são atores sociais, por conta disso, suas práticas pedagógicas estão amarradas a um conjunto de representações construídas no bojo das suas experiências cotidianas. Essas representações, segundo o autor, ao mesmo tempo em que se fundamentam em ideais e valores oriundos dos diferentes momentos históricos da educação física escolar, são constantemente atualizadas nas experiências cotidianas docentes, quando os professores passam a atribuir-lhes (às representações) novos significados. Nesse

¹⁰ Entendo que a crítica da autora esteja focada na utilização do ditado pelo professor dos dias atuais nos mesmos moldes da perspectiva tradicional que o originou. Obviamente, não caberiam generalizações ao ponto de sugerir que o uso do ditado é essencialmente equivocado, haja vista outras formas de emprego da mesma “técnica” sob outras perspectivas, como a “sondagem”, por exemplo, que emprega o ditado para avaliar o conhecimento discente acerca da escrita.

sentido, práticas pedagógicas tradicionais são renovadas a partir das novas justificativas que ganham nos discursos dos professores.

A análise feita por Iturra (1994) sobre a presença do “ensino” no processo educativo pode ser compreendida no contexto dos “tempos da escola” defendidos por Hébrard (2000). Portanto, a permanência das práticas pedagógicas calcadas no modelo tradicional, caracterizadas pela reprodução sistemática de saberes pretensamente eruditos, com ênfase no ensino em detrimento da aprendizagem, explica-se pelo fato de residirem no “tempo das práticas”. O anacronismo dessas práticas em relação aos discursos mais humanistas e progressistas que as sustentam, explica-se pelo fato destes últimos andarem a passos largos, no “tempo do discurso”.

As ideias subjacentes aos “tempos da escola”, associadas à noção de “dispositivos” parecem-me fundamentais para pensar minha própria proposição acerca dos saberes inerentes ao fazer pedagógico dos professores de educação física. O conhecimento tácito ao qual me referi deve estar diretamente associado ao “saber na ação”, e decorre no “tempo das práticas”. Portanto, se são pertinentes essas ilações, as práticas pedagógicas da educação física, que acontecem prioritariamente no espaço das quadras poliesportivas, encontram-se cativas – nos vários sentidos que essa palavra pode suscitar –, concomitantemente, no “tempo das práticas” da escola, nos modelos que marcaram a trajetória histórica da educação física escolar, no contexto particular e específico de cada instituição e nas experiências de vida dos professores.

Por falar em quadras poliesportivas, esse é um espaço que merece melhor compreensão na análise das práticas pedagógicas da educação física, visto que estabelece grande relação com as práticas, ou com as “maneiras de pôr em prática” (CERTEAU, 1985) o saber pedagógico. De imediato sugiro que a existência desse espaço e a significação dada a ele nas escolas influencia sobremaneira o fazer docente. Vale ressaltar que as quadras poliesportivas se proliferaram nas escolas a partir da década de 1970, quando a educação física tinha a incumbência de formar atletas, e o papel social do professor na escola se confundia com o papel do treinador esportivo. Passados tantos anos, mesmo após inúmeros questionamentos e críticas a esse modelo, o esporte parece continuar hegemônico – quando não, exclusivo – nas aulas de educação física. Pelo menos foi isso que evidenciou pesquisa desenvolvida por Darido (2004), ao perguntar para alunos de educação básica das escolas públicas da cidade de Rio Claro-SP sobre o que eles aprendem nas aulas de educação física, constatando que as práticas esportivas são

predominantes no ensino fundamental (5ª e 7ª séries), com valores acima de 70%, assim como no ensino médio (1º ano), apesar de uma significativa diminuição nesse segmento, caindo para 57%. Mesmo considerando que esses números expressam uma realidade bastante particular verificada no ano 2000, portanto, não seria prudente fazer grandes generalizações, as práticas pedagógicas que tenho observado na última década – principalmente durante as atividades de prática de ensino e estágio supervisionado em diferentes cursos de licenciatura em educação física – não sugerem algo diferente.

Talvez a efetiva implantação da “Proposta Curricular do Estado de São Paulo”¹¹ possa trazer novas possibilidades para a educação física na escola, pelo menos na esfera da escola pública estadual, uma vez que parte de pressupostos que valorizam o conceito de cultura como elemento fundamental para a compreensão da educação física. No entanto, até que as práticas pedagógicas inovadoras – tanto no sentido dos objetivos quanto nos métodos utilizados para atingi-los – consigam se efetivar no “tempo das práticas”, a partir de outra lógica, mais precisamente, de outro paradigma, o modelo esportivo tradicional persistirá nas aulas desse componente curricular por um bom tempo.

Cabe ressaltar que o conteúdo esportivo nas aulas de educação física não é um problema, em si. A lógica do esporte, principalmente do esporte de rendimento quando inserida no universo escolar sem a devida reflexão é a razão de maiores preocupações. Outros conteúdos/conhecimentos da disciplina, como a ginástica, a luta, o jogo e, atualmente, até a dança parecem assumir os mesmos códigos que fundamentam o esporte, mais especificamente o esporte de rendimento. Suponho que a simples presença das quadras poliesportivas nas escolas suscita o intento de reproduzir os fazeres de outrora, mesmo quando atualizados nas suas intencionalidades ou meios. Todavia, se por um lado há uma força invisível que orienta toda uma comunidade escolar – professores, alunos, funcionários e pais – a se posicionarem de forma reacionária a outras possibilidades de apropriação daquele espaço, por outro, esse mesmo espaço de reprodução dos fazeres práticos da educação física é, também, um excelente espaço de subversão, de criação, de transformação. No entanto, a possibilidade de subverter só é dada àqueles que compreendem e dominam sobremaneira a ordem, as regras e os conceitos. É preciso conhecer para subverter. Assim se dá na pintura, na poesia, na música, nas artes em geral. Porque não na

¹¹ Refiro-me ao “Caderno do professor” de educação física (Ensino Fundamental II e Ensino Médio), produzido pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, em 2009.

educação e na educação física? Afinal, apesar da tradição, a escola precisa ser tomada como um espaço-tempo em constante transformação. O cotidiano desse universo particular, em que pese toda a tradição jesuítica, em especial a chamada “pedagogia do medo” denunciada por Paulo Freire, dentre inúmeros outros educadores, da escola como Aparelho Ideológico de Estado, como sugere a crítica feita por Althusser¹², guarda em si o “germe subversivo”, como defendia Medina (2005), e que subsiste graças às contradições próprias da instituição. Contudo, insisto que tais contradições nem sempre são evidentes na rotina e no senso comum escolar, e por isso precisam vir à tona, precisam ser tomadas como objeto de discussão e de reflexão.

1.2 O senso comum como sistema cultural e os saberes docentes

Do ponto de vista filosófico, o senso comum – também chamado de conhecimento vulgar – constitui uma primeira apropriação das coisas e do mundo, a partir das experiências individuais e no contexto das crenças e proposições historicamente constituídas na dinâmica cultural de cada grupo social em particular. No cotidiano das diferentes sociedades humanas, inúmeras verdades ou formas de explicação e atuação na realidade são espontaneamente assimiladas pelos indivíduos e grupos, sem que maiores reflexões sejam feitas sobre elas. Como ilustração dessa perspectiva, conhecer os princípios ativos e as propriedades fitoterápicas do *peumus boldus* – conhecido popularmente como boldo – parece não ser relevante para as comunidades indígenas dos Andes chilenos, uma vez que todos sabem que para os males estomacais, basta fazer infusão de algumas folhas da planta e tomar aquele chá para que a melhora impreterivelmente aconteça. Trata-se de uma verdade absoluta que a experiência sedimentou.

Sob essa ótica, o conhecimento proveniente do senso comum remete a um saber acumulado que não depende de explicações científicas. Geralmente fruto da tentativa e erro, esse tipo de conhecimento resulta da experiência cotidiana, legitima-se ao longo do tempo, podendo sofrer transformações, mas prescinde de análises e reflexões sistemáticas. É uma construção social, ao mesmo tempo em que é produto de uma prática social e, por isso, toda e qualquer explicação acerca da vida, das regras e das normas do comportamento social, assim

¹² ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de estado*. Lisboa: Presença 1970.

como dos fenômenos da natureza, resulta da apropriação direta e imediata por meio da experiência. É nesse sentido que o conhecimento de senso comum raramente é questionado pelo homem comum, a não ser que ele (o senso comum) perca a capacidade de fornecer a esse sujeito empírico explicações plausíveis e razoáveis sobre a realidade. Quando isso acontece, o conhecimento se transforma, mas sem perder o caráter de senso comum.

Para Geertz (1997), o senso comum, mesmo não se apresentando de forma esquematizada e integrada como os outros sistemas culturais, constitui um sistema cultural, e se manifesta como forma particular de conhecimento, assim como a arte, a ciência, a religião e a filosofia. O senso comum se faz presente em todas as sociedades, muito embora varie bastante em relação aos conteúdos e conceitos que carrega.

Apesar de pouco valorizado como conhecimento e, quase nunca percebido como saber válido onde a ciência reina soberana, para o autor, o senso comum pode estabelecer diálogos com outros sistemas culturais, sem que haja qualquer hierarquia estabelecida. E da mesma forma que a cultura, o senso comum precisa ser compreendido na sua dimensão local, visto que não se trata de um fenômeno universal.

Na tentativa de construir uma análise mais densa sobre o senso comum, Geertz (1997) promove o que chamou de “desafio cultural”, comparando experiências distintas a partir do hermafroditismo como desvio da normalidade no que se refere à sexualidade humana. Sabendo que biologicamente existem apenas dois tipos de sexo (masculino e feminino), e por isso o hermafroditismo é um desvio, o antropólogo buscou comparar as maneiras como esse desvio é percebido e julgado pelo senso comum de três sociedades distintas: norte-americana, navajo epokot. Três culturas diferentes reagem de maneiras distintas em relação ao hermafroditismo, portanto, em relação ao “diferente”. Os norte-americanos tomam a questão com grande repulsa, julgando ser necessária uma opção entre os dois sexos possíveis por parte do hermafrodita. Os navajos, por outro lado, tomam o hermafroditismo como uma bênção divina e, ao invés da repulsa, há um sentimento de admiração. Os pokot, por sua vez, apesar de considerar os hermafroditas inúteis, no sentido de não poderem reproduzir e estarem alijados de uma economia ligada ao sexo, o sentimento de repulsa não existe, mas, em seu lugar, pode ser notada uma indiferença. Portanto, ser norte-americano, navajo ou pokot é saber usar do bom senso, inclusive no caso do hermafroditismo, para apresentar os comportamentos esperados nas respectivas culturas. A localidade define a particularidade do senso comum.

Assim sendo, o senso comum é capaz de direcionar concepções e comportamentos esperados por um grupo em particular. Logo, “ser professor” também sugere pensar e agir de determinada maneira e não de outra. É nessa direção que quero retomar as ideias de Charlot (2002), que critica o modelo educacional vigente no que diz respeito à formação de professores, afirmando que tal formação acontece muito menos nas instituições superiores e muito mais pela livre troca de experiências entre os pares, dentro dos muros da escola. Isso sugere que, em certa medida, o “ofício de professor” é construído no próprio local de trabalho – no caso, a escola de educação básica –, durante a atuação profissional e a partir das relações estabelecidas com os outros professores, na própria urgência da ação – característica inerente à prática pedagógica –, muitas vezes à revelia ou na contramão do conhecimento disseminado pelos cursos de formação e das produções acadêmicas desenvolvidas nas universidades e institutos superiores. Seria, portanto, um típico caso de negação por parte dos professores de um conhecimento eminentemente científico em favor de um saber oriundo do senso comum? Não haveria a possibilidade de diálogo entre esse saber constituído nas trocas de experiências entre os pares e outras formas de saber, inclusive a produção acadêmica?

Mesmo sabendo que o senso comum é um fenômeno presumido, e não há uniformidade no seu conteúdo real, tampouco na sua definição, Geertz (1997) afirma ser possível identificar elementos que podem caracterizá-lo. São eles: *naturalidade* – a visão do senso comum deriva da natureza das coisas, inerente à realidade, não podendo ser outra; *praticabilidade* – uso do senso comum para orientação das formas de lidar com o cotidiano; *leveza* – o senso comum apresenta as coisas como são, simples, não havendo nada escondido sob as suas superfícies; *não-metodicidade* – o senso comum não está compilado, organizado, esquematizado, possuindo formas discrepantes de apresentação, como provérbios e piadas; e *acessibilidade* – qualquer pessoa pode captar e até adotar as conclusões do bom senso se estas forem apresentadas de modo razoável.

Assim sendo, muito daquilo que a sociedade de maneira geral, e a comunidade escolar especificamente, principalmente professores, entendem por “ser professor”, reúne os elementos caracterizadores do senso comum apresentados acima. Portanto, quando questionado sobre o papel do professor na escola, independente das possíveis reflexões e elucubrações que o docente possa fazer acerca da questão, certamente terá uma possibilidade de resposta

fundamentada no “bom senso”, no senso comum, mesmo quando este se mostre cotejado com outras formas do saber.

Chartier (2007) já chamava de “trocas de receitas” o livre câmbio das informações e experiências mais ou menos espontâneas por parte dos docentes. Essas “receitas”, em especial aquelas que gozam de maior prestígio no imaginário docente, são legitimadoras das ações dos professores na escola. Portanto, “ser professor” é, acima de qualquer outra coisa, se comportar como professor. Melhor dizendo, se comportar como se comportam os demais professores em determinados contextos. Todavia, se tomada à letra essa ideia, para ser professor bastaria ter “bom senso”, apropriar-se do conhecimento de senso comum. Por outro lado, deve haver alguma forma de diálogo entre as várias formas do saber – e limito-me aqui ao conhecimento do senso comum e ao conhecimento especializado da formação superior –, mesmo quando um sobressai em relação ao outro. Nesse sentido, não parece exagerado concluir que, dependendo de como um docente estabelece relações com o conhecimento científico disseminado na universidade, é possível que algumas práticas pedagógicas estejam fundamentadas quase que exclusivamente no senso comum. Isso porque, em grande escala, a formação de professores ocorre, segundo as ideias de Chartier (2007), durante a própria prática profissional docente.

Sabendo que a palavra “ofício” sugere qualquer atividade de trabalho que requer técnicas e habilidades específicas, o “ofício do professor”, em que pese toda a relevância de uma boa formação profissional, está amarrado à “formação em ação”. Ou seja, aquela “troca de receitas” entre os docentes sugere um *modus operandi* específico da escola que cobra de cada docente um “fazer o que os outros fazem”, do jeito que fazem: aplicação de técnicas de ensino consideradas mais eficientes para a solução imediata de problemas operacionais. Aliás, o imediatismo parece ser uma das características elementares da prática pedagógica. Quero crer que muito mais por uma questão de necessidade por parte de quem trabalha na urgência, do que por qualquer outra razão.

Betti (1996), ao discutir o cenário específico da educação física, questiona o saber científico-filosófico na formação de professores a partir das ideias de Hal A. Lawson¹³. Ao criticar as limitações científicas da educação física, afirma que a área é dotada de “fé positivista”,

¹³ LAWSON, H. Beyond positivism: research, practice and under-graduate professional education. *Quest*, v. 42, p.161-183, 1990.

LAWSON, H. A. Teachers uses of research in practice: a literature review. *Journal of Teaching in Physical Education*, v.12, p.366-374, 1993.

e argumenta o seguinte: não há comprovação de que os docentes se utilizam dos conhecimentos científicos produzidos e disseminados pela área acadêmica; em função da incerteza, complexidade e variedade dos contextos nos quais ocorrem as práticas profissionais não é possível garantir qualquer generalização dos conhecimentos produzidos nas subáreas de pesquisa; profissionais e pesquisadores pensam, agem e falam de maneiras distintas, visto que foram submetidos a formas de socialização também distintas, além de possuírem exigências e demandas diversas nos contextos das suas atuações. Esses argumentos corroboram para a ideia de que os professores de educação física edificam um conhecimento próprio, tácito e imediatamente aplicável nas práticas pedagógicas, muitas vezes desconsiderando a produção acadêmico-científica em geral.

Essas considerações fortalecem o pressuposto de que, a despeito da formação profissional, deve haver na constituição dos saberes docentes algum tipo de conhecimento tácito, tão profundamente impregnado que não pode ser deposto, apenas sobreposto, e que acompanha o sujeito em toda sua trajetória profissional. Uma forma particular do saber, constituída ao longo da vida, mas, principalmente, durante mais de uma década de educação básica, na condição de discente. É durante esse período (a educação básica) que o aluno tem acesso às maneiras de ser e de fazer relacionadas ao “ofício” de professor. Curiosamente, a prática docente já faz parte do cotidiano daqueles que sequer cogitam ser professor um dia. E quando optam pela profissão, já reúnem um conhecimento bastante expressivo acerca do “ofício” docente. A docência, de fato, é uma das poucas profissões que permitem um conhecimento prévio sobre o que é “ser professor” a todos aqueles que passaram pelos bancos escolares. E na condição de aluno, o sujeito cumpre o papel do “outro” ativamente nas relações intersubjetivas próprias da docência, e se todos os profissionais são necessariamente instruídos antes de serem o que são e de fazerem o que fazem, como propõem Tardif e Lessard (2005), é nos bancos escolares que a profissão docente tem início.

Nessa perspectiva, todo professor de educação física já foi aluno da educação básica, portanto, passou pelas aulas de educação física no mínimo durante quatro anos do segundo ciclo do ensino fundamental, mais três do ensino médio, acumulando uma experiência maior ou igual ao dobro da duração de qualquer curso de licenciatura atual. Durante essa experiência, o futuro professor compreendeu – pela observação direta durante as aulas, e pelo processo de socialização – o que se espera de um “bom” professor de educação física, visto que

os alunos fazem juízo de valor sobre as ações de seus professores a partir de um modelo arquetípico, e democratizam com os pares e nos grupos suas percepções e concepções acerca do corpo docente. Nesse sentido, antes de passar pela formação superior o sujeito já é cômico do papel social do professor, mesmo considerando que tal conhecimento é proveniente do senso comum e reúne características bastante locais.

Vale lembrar que, após a formação inicial, logo nos primeiros anos de experiência na docência, o professor se vê obrigado a atuar na urgência do fazer pedagógico e, apesar da possível qualidade da formação acadêmica, o principiante acaba se agarrando às práticas pedagógicas tradicionais, geralmente circunscritas no *modus operandi* da escola na qual atua. Para Betti (1996), o conhecimento tácito é resultante de um processo de socialização que ocorre no interior da profissão, visto que o professor acaba aprendendo com os pares, aprendendo pela tentativa e erro, e adequando as suas ações conforme as exigências e demandas da instituição, assim como as aspirações da comunidade. Partilho das ideias do autor, mas insisto que esse conhecimento tácito é anterior à prática profissional na escola, apesar de ser ratificado e consolidado durante tal prática.

Ao discutirem o saber docente, Tardif e Gauthier (2001) afirmam que os saberes da experiência, oriundos da prática profissional, permitem um diálogo com as outras formas de saber e uma constante releitura destes, de modo que a prática pedagógica nunca será expressão exclusiva do conhecimento de senso comum, da formação profissional ou da história de vida dos professores. Tais conhecimentos são constantemente modificados a partir das exigências da prática pedagógica e das novas interpretações dadas a eles. Portanto, é ingênuo acreditar na neutralidade e passividade muitas vezes atribuídas aos docentes, quando são tomados como vítimas da estrutura social e considerados reprodutores incondicionais das ideologias dominantes. Isso não quer dizer que esses atores sociais, assim como tantos outros, são capazes de perceber claramente as contradições dos condicionantes e determinantes que lhes são impostos. Mas a partir de uma leitura possível do real eles reagem, interagem e transformam à sua maneira, como discutiremos posteriormente.

Quando defendo a existência de um “modo de fazer” específico, já estabelecido pela escola, não descarto a influência das macroestruturas nesse processo, mas atribuo importância às relações microscópicas que acontecem no cotidiano de cada escola em particular, durante um contínuo processo de construção e significação por parte dos sujeitos que integram

aquele universo. E por se tratar de uma instituição social, com uma cultura própria, aquilo que chamei “modo de fazer” compõe um “sistema cultural” ou um “corpo organizado de pensamento deliberado” conhecido como senso comum (GEERTZ, 1997, p.114), em constante cotejo com outros sistemas culturais e, por conseguinte, com outras formas de conhecimento. Nessa direção, o que há de universal no ambiente escolar é a preexistência de um “modo de fazer”, apesar da singularidade manifesta em cada instituição.

Geralmente atribuímos ao senso comum um tipo de conhecimento originado exclusivamente da experiência, portanto, tendemos a acreditar se tratar de um saber desprovido de qualquer tipo de reflexão. Contudo, ao ser compreendido como um sistema cultural como qualquer outro, mesmo quando não se apresenta claramente organizado e sistematizado, o senso comum permite explicações satisfatórias para os sujeitos sobre os significados das coisas no mundo, mesmo considerando não se tratarem de explicações pautadas em princípios da razão. Se tais explicações não são plausíveis à luz da racionalidade científica, isso não sugere que seja desprovida de reflexão, visto que dão sentido às coisas. Por outro lado, àquilo que poderíamos chamar “filosofia de vida”, ou seja, uma reflexão que oferece explicações e justificativas às ações humanas, não garante um estado de consciência crítica sobre tais ações.

A questão que se coloca, portanto, é como o conhecimento científico disseminado na formação superior dialoga com o senso comum e, até que ponto garante uma reflexão mais profunda acerca dele.

Devemos considerar que a formação superior no Brasil está historicamente atrelada a um modelo técnico – inclusive a formação de professores – no qual os currículos, segundo Saviani (2009) priorizam os conteúdos culturais e cognitivos, circunscritos na cultura geral com ênfase no domínio de conteúdos da formação específica, relacionada à disciplina que o professor irá lecionar. A partir desse modelo, no qual a formação humana não é priorizada, tampouco as relações com a pesquisa como possibilidade de produção do conhecimento, o futuro professor terá mais dificuldade para pensar sua condição e seu papel na escola com maior criticismo. Afinal, a formação eminentemente técnica e conteudista, associada às exigências mercadológicas e ao apressamento imposto pelas políticas públicas à formação básica, que segundo Dias e Lopes (2003) trazem restrições de ordem intelectual e política, dificulta as iniciativas dos docentes em pensar outras possibilidades da prática pedagógica na escola, para além daquilo que a instituição já é tradicionalmente.

Pensando na formação de professores, a análise que se faz sobre a escola de educação básica também deve caber ao ensino superior. Nesse sentido, arrisco afirmar que a tradição dos cursos de formação de professores está fundamentada muito mais no “ensino” do que na “aprendizagem” – aos moldes do que postulou Iturra (1994) –, isto é, muito mais na reprodução de conhecimentos a partir da subordinação, do que na relação comunicativa que fundamenta a ideia de aprendizagem. E como esperar do futuro professor uma ação pautada na aprendizagem se a sua formação (na educação básica e no ensino superior) estiver condicionada à lógica meramente reprodutiva do ensino?

Levando em consideração que, de maneira geral, o saber docente inerente à ação pedagógica expressa um saber de uso imediato, edificado na urgência da ação na escola (CHARTIER, 2007), e que esse mesmo saber fundamenta-se, majoritariamente, em categorias do senso comum (CHARLOT, 2002), pressuponho que é esse tipo de saber que permeia as aulas de educação física na escola, sem desconsiderar, é claro, o diálogo que estabelece com outros tipos de saber, relativos às diferentes histórias de vida dos professores. Afinal, na mesma medida que a escola, professor também não traduz uma categoria universal. E como defende Iturra (1994, p.37), esse ator social é “um inocente filho da conjuntura histórica que o formou”.

Na tentativa de estabelecer categorias para a compreensão das práticas pedagógicas do professor de educação física, encontro em Lovisolo (1995) uma possibilidade. Ao discutir os valores escolhidos por professores de educação física, o autor apresenta duas categorias – que ele chama de “tribos” – de profissionais no que diz respeito às demandas oriundas da área de intervenção. Afirma existirem profissionais que aceitam incondicionalmente as demandas externas e fazem delas ou dos objetivos por elas anunciados seus próprios objetivos. Ou seja, as intencionalidades construídas por alguns segmentos da área ou pela opinião pública são adotadas de maneira irrestrita e incondicional, quando ao docente caberia o papel de “realizar da melhor forma possível os objetivos sociais que lhe são demandados” (p.30). Por outro lado, uma segunda categoria – ou “tribo” – reúne profissionais que julgam fundamental determinar eles próprios suas demandas, a partir de uma postura mais crítica e, em tese, transformadora. No entanto, se os profissionais da primeira categoria possuem uma postura acrítica frente às demandas (aos objetivos, às intencionalidades), nada impede que sejam extremamente inovadores na consecução dos propósitos demandados, o que os torna críticos em relação aos meios para atingirem os objetivos. Em contrapartida, os profissionais que apresentam postura crítica em

relação às demandas não são, necessariamente, críticos em relação aos meios para atingir os objetivos, podendo se apresentar tradicionalistas e pouco inovadores.

Mesmo sabendo que essas duas categorias não se restringem aos professores de educação física, ou seja, caberiam muito bem aos demais profissionais que atuam na educação básica, Lovisolo (1995) apresenta uma consideração que me parece importante para compreender questões inerentes ao cotidiano particular da educação física escolar. O autor defende a ideia de que diante da possibilidade de avaliarmos as intenções ou os efeitos, preferimos as intenções, e normalmente somos complacentes com os efeitos negativos de uma ação não intencional, mas somos muito rigorosos com ações cujas intenções são equivocadas ou moralmente ruins. Como durante a chamada “arte de mediação” os professores de educação física apresentam uma tendência a avaliar as intenções, ou seja, os objetivos, “avalia-se se os objetivos dos ‘outros’ são os mesmos que ‘nós’ defendemos” (p.33), o que sugere uma ideologização na área da educação física, acirrando a disputa entre aqueles que acatam e aqueles que impõem as demandas sociais. Nesse sentido, portanto, aos olhos da universidade, ou da “matriz científica”, a produção do conhecimento deve subsidiar a prática pedagógica dos profissionais da ação, já que esses não reuniriam condições para produzir seus próprios conhecimentos. Por outro lado, aos olhos dos que defendem a “matriz pedagógica”, que considera a prática social o elemento premente do conhecimento, são relevantes as práticas pedagógicas que se apresentam críticas tanto nos objetivos quanto nos meios para atingi-los.

Em ambos os casos, aqueles que se veem na condição de “conscientizados” consideram-se responsáveis por auxiliar aqueles que ainda não atingiram esse nível de iluminação a transcender para um estágio superior, num movimento semelhante ao da catequização (LOVISOLO, 1995). No caso da universidade são ignoradas as condições reais que constituem o fazer prático na escola, assim como o saber subjacente a esse fazer, fruto das várias formas do saber, inclusive o saber do senso comum. No caso da prática pedagógica da escola, ignora-se o conhecimento dos alunos, resultado das distintas experiências nos mais variados contextos socioculturais.

Em suma, a realidade da educação física escolar está marcada não apenas pela polarização entre universidade e escola – traduzida na relação entre produtores e reprodutores do conhecimento –, mas pelas contradições entre: os acríticos em relação aos objetivos e meios, que acatam as demandas externas e não conseguem promover meios inovadores para atendê-las; os

acríticos em relação aos objetivos e críticos em relação aos meios, que apesar de acatarem as demandas externas, apresentam meios revolucionários nas formas de atendê-las; os críticos em relação aos objetivos e acríticos em relação aos meios, que apesar de preferirem produzir suas demandas não transcendem os meios tradicionais para atendê-las; e os críticos em relação aos objetivos e meios, que produzem suas demandas assim como os meios para atendê-las.

Ao mudarmos um pouco o foco do professor que atua na escola para o pesquisador da academia é possível verificar outro tipo de óbice relacionado à pesquisa no cotidiano escolar. Mesmo sob o rótulo da pesquisa aplicada na área da educação, muitos pesquisadores desenvolvem uma linguagem particular, cognoscível apenas a outros pesquisadores (a linguagem científica, acadêmica). É sob essa perspectiva que Charlot (2002) critica as teorias que dialogam apenas com outras teorias (da mesma natureza, quero crer) e não têm sentido fora delas. Em geral, os saberes dos pesquisadores não levam em consideração as expectativas e as realidades dos sujeitos que atuam no cotidiano escolar (CHARTIER, 2007). Penso que tampouco as teorias que esses sujeitos formulam ao longo de sua experiência pedagógica, talvez por considerarem não se tratar de um saber relevante, simplesmente por não ser produto da ciência. Fruto de uma típica cisão entre ciência e vida, imposta pela lógica do pensamento moderno, a distância entre os saberes da escola e os saberes da universidade, que traduz uma crescente especialização e refinamento das pesquisas acadêmicas, pouco auxiliam na vida cotidiana, apesar de tê-la como foco e objeto de estudo. Esse talvez seja um dos motivos pelos quais os professores se distanciam das produções acadêmicas – produções que porventura poderiam auxiliá-los a compreender melhor suas práticas pedagógicas – assim como dos seus autores.

Legitimar o conhecimento de senso comum talvez seja a única saída para esse impasse. Tomando por base a irrefutável relevância do senso comum para a vida social, visto que é uma forma de conhecimento cotidiano que não somente está vinculado à experiência direta e primeira, ou seja, ao agir imediato, mas, também, à intencionalidade imbricada e às significações subjacentes a esse agir – o que permite olhar para o indivíduo no cerne das relações sociais –, é necessário que a ciência – não apenas as ciências sociais, ou parte delas – também reconheça a relevância do conhecimento de senso comum. Faço minhas, portanto, as palavras de Santos (2002), quando propõe uma dupla ruptura epistemológica para superar esse impasse. Para o autor, uma vez consumada a primeira ruptura, na qual a ciência moderna pode diferenciar-se do senso

comum, a segunda ruptura tem o papel de romper com a primeira, de modo que o conhecimento científico possa fomentar e constituir um novo senso comum. Esse pode ser um grande desfecho para a relação fragmentada entre ciência e senso comum, responsável, entre outras coisas, pelo hiato entre a escola e a universidade.

Essa também me parece ser a perspectiva de Chartier (1990), ao discutir a “história cultural”, cujo objeto de estudo consiste em identificar como uma realidade social é construída em diferentes lugares e momentos. Influenciada pelo movimento da “Escola dos Annales”¹⁴, a “história cultural” faz contraponto à história como estudo dos grandes feitos humanos, e volta-se para a compreensão das práticas do cotidiano social. Cardoso (2011), ao discorrer sobre os rumos tomados pelas ciências sociais, aponta que dentre as diversas formas de compreender a vida social, no intuito de revelar aspectos não aparentes e não conscientes dos sujeitos sociais, não se pode negar o movimento que busca olhar para os comportamentos banais do homem comum com lente de aumento, com o propósito de compreender os elos entre os processos estruturais e as práticas sociais.

Para Hébrard (2000), conforme dito anteriormente, uma das coisas mais importante na vida social da escola é a permanente repetição. E no contexto dos vários tempos da escola, tanto o “tempo das práticas” quanto o “tempo do discurso” traduzem o senso comum da educação física escolar. De um lado a tradição instaurada que resiste às mudanças, de outro os modismos pedagógicos criados no próprio cotidiano escolar, a partir de um léxico científico e das análises superficiais de conceitos e teorias. Essa dinâmica, em comparação às categorias apresentadas por Lovisolo (1995), sugere a premência de uma perspectiva acrítica por parte dos professores, bastante vulnerável às demandas externas que vêm e vão, assim como uma grande dificuldade em garantir os meios adequados à consecução desses objetivos flutuantes. No entanto, insisto em afirmar que as práticas pedagógicas desse componente curricular não são, necessariamente, desprovidas de “críticidade”¹⁵.

¹⁴ Movimento historiográfico constituído em torno do periódico acadêmico francês *Annales d'histoire économique et sociale*, no qual métodos das Ciências Sociais são incorporados à História. Fundada por Lucien Febvre e Marc Bloch em 1929, propunha transcender a visão positivista da história, substituindo o tempo breve da história dos acontecimentos pelos processos de longa duração. Rompe com a fragmentação das Ciências Sociais nas várias disciplinas independentes e privilegia os métodos pluridisciplinares. Ver: BURKE, Peter. *A Escola dos Annales (1929-1989): A Revolução francesa da historiografia*. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

¹⁵ A palavra “críticidade” é aqui tomada como sinônimo de “críticismo”, na perspectiva kantiana do termo, a partir da qual a maior preocupação reside na avaliação dos limites e possibilidades do conhecimento racional, refutando

Para Certeau (1985), da mesma maneira que os ritos, as representações míticas e as lendas, os lugares constituem uma espécie de “vocabulário” (ou “sintaxe”) diretamente relacionado aos seus usos. A quadra, por exemplo, como lugar específico, muito menos um espaço físico e muito mais um sistema de representações, sugere formas de utilizações essas que não aquelas. Traz consigo, implícita ou explicitamente, “a maneira de pôr em prática”. Mas ao mesmo tempo em que o espaço impõe um modo específico de fazer, não é incomum que os sujeitos se apropriem do léxico imposto para produzir algo novo, que lhes seja próprio.

Para melhor explicar essa questão, relacionando-a ao contexto específico brasileiro, Certeau (1985) constrói um raciocínio tomando como exemplo o Movimento Antropofágico¹⁶. Em síntese, o sujeito recebe uma grande quantidade de coisas impostas, as quais ele não pode se livrar. No entanto, da mesma forma que um antropófago, o sujeito digere-as e faz dessas coisas o seu próprio corpo, “incorporando-as”. Com esse exemplo o autor propõe que as práticas cotidianas são antropofágicas, apesar de não ritualizadas, o que as torna invisíveis. O senso comum, compreendido como sistema cultural, que também para Geertz (1997) contém a característica da invisibilidade, pois, encontra-se tão obviamente à frente dos nossos olhos que acabamos por não percebê-lo, reúne essas práticas antropofágicas cotidianas de forma silenciosa, à margem do olhar. A questão que se coloca, portanto, não está na verificação daquilo que se “come”, mas na compreensão do uso que se faz daquilo que é “comido”, incorporado à própria maneira pelo sujeito.

O exemplo de Certeau me fez lembrar a constante celeuma diante de documentos oficiais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as propostas pedagógicas e diretrizes curriculares estaduais e municipais, que, ao serem introduzidos – em alguns casos impostos – no cotidiano escolar, acabam sendo percebidos, aceitos e traduzidos de distintas formas pelo professorado. Parece-me que, em alguns casos, aquilo que não poderia ser contestado ou ignorado, acabou sendo “incorporado”, no sentido antropofágico sugerido. Da mesma maneira, as distintas abordagens pedagógicas da educação física escolar, construídas a partir da década de 1980 com o intuito de superar as tradicionais práticas esportivas fundamentadas na

tanto o dogmatismo quanto o ceticismo absoluto, e tomando a teoria do conhecimento como fundamento da investigação filosófica.

¹⁶ O Movimento Antropofágico, liderado por Oswald de Andrade, representava o modernismo no final da década de 1920, e tinha como pressuposto fundamental a retomada dos valores nativos a partir da “devoração” ritualística dos valores europeus, no sentido de se libertar das amarras da civilização colonizadora e encontrar o Brasil. O Manifesto Antropófago, marco do movimento, foi publicado na Revista de Antropofagia, Ano I, No. I, maio de 1928.

perspectiva da aptidão física, talvez tenham falhado ou não atingido o seu esperado alcance – pelo menos do ponto de vista dos seus idealizadores, adeptos e críticos – em função dos seus “usos”. Para Bracht (1999), o quadro de propostas pedagógicas em educação física é bastante diversificado, mas a prática pedagógica ainda resiste às mudanças, visto que ela ainda se fundamenta na aptidão física e no esporte. Isso se deve, segundo o autor, ao contexto cultural e ao imaginário social da própria disciplina, aos meios de comunicação de massa que reforçam essa lógica, à formação de professores que ainda acontece em cursos de graduação cujo currículo se inspira no modelo denunciado, e à demora na apropriação das pedagogias progressistas pela disciplina. É claro que, após mais de uma década desde as denúncias do autor, o quadro deve ter sofrido mudanças. No entanto, imagino que nada tão perceptível ao ponto de serem consideradas mudanças significativas.

Mais recentemente, Neira (2006) vai dizer que a prática pedagógica da educação física escolar se fundamenta em conteúdos selecionados previamente, retirados de livros didáticos e de esportes, tornando o docente um mero transmissor desses conteúdos. Costa & Nascimento (2006) ratificam essas ideias quando realizam pesquisa de campo com professores das redes pública e privada do município de Maringá-PR. Concluem que, aos serem questionados, os professores de educação física não conseguem referendar suas práticas pedagógicas a partir das principais abordagens pedagógicas produzidas nas décadas de 1980 e 1990. Nas escolas estaduais isso se justifica pelo fato de, até então – os dados foram coletados em 2004 –, não haver uma linha orientadora do trabalho pedagógico, e por esse motivo cada docente construía suas práticas a partir das suas próprias concepções de educação física. Nas escolas particulares a abordagem mencionada foi o construtivismo, mas muito mais em função da filosofia da escola do que da perspectiva construtivista da educação física escolar.

Bracht & Caparroz (2007), ao problematizarem sobre uma pretensa didática da educação física, ilustram a dificuldade dos docentes em se apropriarem das abordagens da educação física escolar, no sentido da aplicação na prática pedagógica: “Eu sei tudo o que caiu no concurso, em relação às abordagens, mas não sei como concretizar isso na minha prática pedagógica na escola” (p.22). Esse é o depoimento de uma professora – logo após ter feito uma prova de concurso público –, e denota um dos possíveis motivos, dentre inúmeros outros, do distanciamento entre a produção acadêmica em educação física escolar e a prática pedagógica na escola: a dificuldade em “traduzir” as teorias da universidade na ação pedagógica na escola.

Como já foi dito, a apropriação de discursos mais progressistas oriundos da educação e da própria educação física escolar por parte dos docentes, em muitos casos não garante uma prática pedagógica dessa mesma natureza, até porque, como apresentado anteriormente, o “tempo do discurso” é mais veloz que o “tempo das práticas”. Além disso, não seria exagero afirmar que as abordagens pedagógicas da educação física escolar podem ter sido assimiladas – umas mais que outras – pelos professores, no mesmo sentido antropofágico defendido por Certeau (1985), e exatamente por isso continuam existindo, incorporadas nos discursos e nas “maneiras de fazer” dos docentes. No entanto, dependendo da forma como foram apresentadas ou impostas, os docentes incorporaram-nas mais ou menos, às suas maneiras, tirando-lhes maior ou menor proveito, dependendo das suas competências para compreender, e das suas “astúcias” para assimilar e subverter.

Não há como negar a influência das grandes correntes político-filosóficas da educação, assim como das abordagens pedagógicas delas originadas no discurso e nas práticas pedagógicas do professor que atua na escola. De alguma forma o professorado incorpora os saberes difundidos e reproduzidos no ambiente escolar. No entanto, apesar dos conceitos, ideias e objetivos dos vários “modelos” educacionais, os docentes acessam, muito antes, uma retórica sobre esses saberes, normalmente abstraídos dos contextos originais que os produziram. É nessa direção que as ideias de Carvalho (2001), ao analisar o construtivismo na escola, parecem contribuir sobremaneira para as discussões aqui apresentadas. Para o autor, há um discurso construtivista que não se restringe ao universo acadêmico, e está presente nas várias modalidades de curso de formação e aperfeiçoamento de professores, além do vasto número de materiais pedagógicos que circula entre os docentes. Esse discurso, segundo o autor, é caracterizado por “(...) um conjunto de expressões, figuras de retórica e frases de efeito cuja reprodução gera um aparente consenso, tão amplo quanto vago, em relação aos seus significados ou às suas consequências para a prática educativa” (p.96). A essas expressões já consagradas, que impregnam o discurso pedagógico o autor denominou *slogans*¹⁷.

Vale ressaltar que o *slogan* é, antes de tudo, uma função da linguagem, portanto, é comum encontrá-los em todos os âmbitos da comunicação – não apenas na publicidade e propaganda –, apesar de nem sempre serem reconhecidos como tal. Os *slogans*

¹⁷ A expressão *slogans* educacionais é emprestada da obra de Israel Scheffler, intitulada *A linguagem da educação*, publicada pela EDUSP/Saraiva, em 1978.

geralmente têm um papel programático e persuasivo, que procura veicular uma determinada visão sobre algo. Os *slogans* educacionais, portanto, segundo Carvalho (2001), são fragmentos representativos, ou seja, representam uma simplificação cabal das ideias ou teorias que os originaram. E apesar de representarem uma doutrina, os *slogans* são muito menos sistematizados e muito mais populares, uma vez que precisam ser facilmente assimilados para cumprirem o seu papel.

Quando ouço professores e futuros professores dizerem que “*o ensino das habilidades motoras deve respeitar as fases do desenvolvimento motor*”, que “*devemos considerar a cultura que a criança traz de casa*”, ou que “*o papel da educação física escolar é inserir o alunos no universo da cultura corporal*”, estou convicto de que muito dessas falas caracterizam *slogans* educacionais, ou seja, comunicam uma simplificação das teorias e ideias das distintas abordagens pedagógicas da educação física escolar.

Retomando, mais uma vez, a questão inicial levantada a partir da fala dos professores, ao afirmarem que “na prática, a teoria é outra”, remeto-me, mais uma vez, às reflexões de Bracht & Caparroz (2007) ao dizerem que não compartilham do preconceito em relação à teoria presente no dito popular, ou seja, de que as teorias não funcionam na prática, até porque, elas precisam ser modificadas pela prática para que possam funcionar. Para os autores, “o professor não deve aplicar teoria na prática e, sim, (re)construir (reinventar) sua prática com referência em ações/experiências e em reflexões/teorias” (p.27). Isso aumenta substancialmente não apenas a responsabilidade do professor, mas, sobretudo, a sua autonomia. Além disso, “as teorias pedagógicas envolvem elementos que extrapolam o âmbito da chamada racionalidade técnica ou instrumental, e é exatamente aí que ela solicita a intervenção mais propriamente do professor-sujeito” (p.28).

Nesse sentido, parece dirimida a questão de subserviência dos profissionais da escola, uma vez que não deve haver essa condição hierárquica responsável por relegar ao professor a “função” de mero reproduzidor do conhecimento produzido na universidade. À academia cabe a produção do conhecimento como sempre coube, no entanto, em se tratando da produção dos saberes acerca do cotidiano escolar, carece de uma aproximação encarnada, a fim de melhor compreender o que se passa no universo escolar. Ao professor, por outro lado, cabe uma aproximação das produções científicas, no sentido da apropriação desses saberes em cotejo

com saberes de outra natureza, inclusive os chamados conhecimentos de senso comum, inerentes à ação humana e, por conseguinte, à ação pedagógica.

Pesquisar os saberes na ação de professores de educação física no cotidiano escolar requer, portanto, uma incursão em terrenos pantanosos cujos caminhos ainda não foram suficientemente mapeados. No entanto, resta uma certeza. Esses caminhos não podem ser trilhados exclusivamente pelo pesquisador, pois, exige esforços conjuntos com os sujeitos que já produzem uma teorização da própria prática – “da” e “na” ação –, mesmo quando fundamentada em explicações de senso comum. Em outras palavras, descrever as práticas docentes e os saberes subjacentes a elas no cotidiano das aulas de educação física, é condição premente para a compreensão da dinâmica cultural dessa disciplina. No entanto, para que pesquisas nessa linha possam lograr êxito, os sujeitos aos quais ela se destina precisam estar convencidos dessa necessidade e do papel que lhes cabe.

Proponho, portanto, um estudo no próprio cotidiano escolar, tomando-o como *locus* de representações e ações que se embrenham numa complexa amálgama de significações, a partir do qual seja possível construir, juntamente com os docentes, um processo de reflexão/teorização das práticas pedagógicas desenvolvidas na disciplina e referendadas pela escola para, em última análise, levar a efeito uma descrição de tal saber, a despeito das muitas limitações que essa “tradução” possa conter.

Um estudo dessa natureza não pode perseguir respostas definitivas, e as “verdades” relatadas, além de provisórias precisam ser relativizadas e devidamente contextualizadas pelos futuros leitores. Afinal, a exemplo dos etnógrafos que, segundo Geertz (1989), “inscrevem” o discurso social, transformando os acontecimentos que existiram apenas no momento em que ocorreram em relatos que ficam para a posteridade, podendo ser consultados a qualquer momento, meu papel de pesquisador consiste muito mais em descrever o que certos sujeitos dizem e fazem em determinados contextos, do que provar alguma teoria em particular. Ou, como também sugere Geertz (1989) ao se referir à Antropologia Interpretativa por ele professada, uma descrição etnográfica deve se preocupar muito menos em responder questões mais profundas, e muito mais em registrar consultas sobre o que disseram outros homens.

CAPÍTULO II:

SABERES NA AÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

2.1 Delimitação do campo e os primeiros passos da pesquisa

Conforme apresentado anteriormente, o presente estudo tem como objeto de pesquisa os “saberes na ação” docente. Busca descrever¹⁸ parte da cultura profissional do professor de educação física que atua nas séries iniciais do ensino fundamental, em escolas da rede pública da cidade de Jundiaí-SP. Para tanto, tem a pretensão de compreender como os professores de educação física se apropriam do conhecimento acadêmico disseminado na formação superior, cotejado com outras formas do saber inerentes às suas trajetórias de vida para explicar, justificar, legitimar, atribuir sentido e significado às suas práticas pedagógicas na escola.

Pressupondo que os saberes docentes combinam um conhecimento tácito sobre o “ser professor” – construído a partir das experiências vividas na condição de aluno durante a educação básica –, com o saber abstrato da formação superior, e com o acúmulo de experiências profissionais no cotidiano escolar, a pesquisa em questão tem por objetivo descrever “o que fazem” esses docentes durante suas práticas pedagógicas, e “como justificam aquilo que fazem” à luz dessas distintas formas do saber.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, fundamentada nas ciências sociais, principalmente nos “conceitos descritivos” da antropologia. É inspirada no fazer etnográfico, na busca de uma “descrição densa” (GEERTZ, 1989) de parte da “cultura profissional” (CARIA, 2002) dos professores de educação física, com ênfase nos “saberes na ação” (TARDIF, 2002; CHARTIER, 2007).

No que diz respeito à escolha dos sujeitos, tudo começou com uma aproximação despretensiosa de um grupo de professores de educação física da rede municipal de Jundiaí-SP que, em decorrência de um convênio firmado entre a prefeitura da cidade e a Escola Superior de Educação Física de Jundiaí (ESEF) – instituição na qual atuo como professor desde o ano de 2005 –, foi aberta uma turma de especialização em educação física escolar,

¹⁸ Cabe ressaltar que o conceito de descrição aqui defendido é fundamentado na ideia de “descrição densa”, de Clifford Geertz, a partir da qual toda descrição é, necessariamente, interpretativa.

exclusivamente para a capacitação dos professores da rede. Nesse cenário, alguns dos professores que ministravam aulas no curso de especialização acabaram trazendo para a discussão coletiva do corpo docente da ESEF questões bastante intrigantes, demandadas pelos professores da rede municipal que, na ocasião, eram alunos do referido curso de especialização.

Ao longo do curso, ao serem questionados sobre o referencial teórico que fundamentava suas práticas pedagógicas na escola, os professores da rede municipal tiveram muita dificuldade para defender essa ou aquela perspectiva. Parecia claro que, apesar de uma notória tendência à “abordagem desenvolvimentista”¹⁹ – referência bastante forte no programa de capacitação docente da rede municipal –, não havia muita convicção de que as práticas concretas desenvolvidas nas aulas de educação física estavam alinhadas com a proposta defendida por Tani et al. (1988). Esse fato despertou meu interesse, considerando que eu já havia delimitado o problema da pesquisa que ora se apresenta, mas ainda não havia escolhido quem seriam os sujeitos. Como a educação física da rede municipal passava por um momento histórico bastante singular, marcado pela efetivação da presença do professor especialista na escola – contratado por meio de concurso público para atuar especificamente naquele componente curricular –, iniciada no segundo semestre de 2006²⁰, esses docentes traziam na bagagem o processo de construção identitária da educação física escolar da rede municipal. Por esse motivo acabei elegendo esse grupo de professores como meus pretensos sujeitos de pesquisa. Parecia-me interessante descrever os “saberes na ação” desses sujeitos em particular.

A partir de uma análise indireta, logo após ter decidido conhecer um pouco mais sobre aqueles que possivelmente seriam meus interlocutores, eu conjecturava que subentendido aos discursos daqueles docentes haveria uma contradição, resultante dos diferentes saberes que permeavam suas práticas profissionais. De um lado, talvez, estariam os saberes disseminados na formação superior, na capacitação profissional em serviço e no curso de especialização, do outro, quem sabe, os conhecimentos construídos no próprio fazer das práticas pedagógicas, produto das experiências individuais no cotidiano escolar e da troca de experiências entre os pares. No entanto, para além da aparente dicotomia entre saberes “teóricos” e saberes

¹⁹ A “abordagem desenvolvimentista” da educação física escolar diz respeito aos fundamentos apresentados na obra “Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista”, pelos professores Go Tani, Edison de Jesus Manoel, Eduardo Kokubun e José Elias de Proença, publicada em 1988, pela EPU-EDUSP.

²⁰ Antes disso os professores de educação física eram profissionais contratados temporariamente, a partir de uma escala rotativa, e as aulas faziam parte de um projeto denominado “Educação do Movimento”, criado há quase duas décadas, para atender a uma demanda da escola, mas sem vínculos com a “disciplina” educação física.

“práticos”, aqueles professores apresentavam indícios de um questionamento acerca das suas próprias convicções teóricas, assentado no confronto entre as diversas formas de conhecimento que lhes eram inerentes, principalmente entre os saberes relativos à formação superior e à formação continuada – composta pela capacitação em serviço, que acontecia semanalmente, além da especialização em educação física escolar – e os saberes oriundos da prática pedagógica, mesmo que eles ainda não tivessem plena consciência disso. Esse provável questionamento coincidia com os propósitos da pesquisa, motivo da minha inclinação por esses sujeitos e não por outros.

Na tentativa de construir um contexto mais amplo acerca dos sujeitos, cabe informar que o sistema municipal de ensino da cidade de Jundiaí-SP atendia, até o final do primeiro semestre de 2011, 10.477 alunos na educação infantil, e 18.716 alunos no ensino fundamental, sendo 18.211 nos anos iniciais (1º ao 5º ano) e 505 nos anos finais (6º ao 9º ano)²¹. Notoriamente o segmento que demandava maior atenção da administração municipal era o ensino fundamental de 1º a 5º ano, oferecido em 55 das 110 escolas municipais. Parecia-me relevante, portanto, estudar um grupo de professores de educação física que atuava nesse segmento, uma vez que ele poderia melhor traduzir a identidade do componente curricular na rede municipal de ensino.

Minha convicção sobre a escolha dos informantes aumentava à medida que a Secretaria Municipal de Educação e Esportes (SMEE) anunciava, em 2011, a adoção de um material didático-pedagógico geral para a educação infantil, ao mesmo tempo em que, além do documento que orientava todos os componentes curriculares do ensino fundamental, estavam sendo concluídas as diretrizes pedagógicas específicas para a educação física nesse segmento. Ou seja, os professores de educação física que atuavam no ensino fundamental teriam, pela primeira vez, diretrizes pedagógicas que exprimiam um conhecimento próprio da área, específico da disciplina, feito exclusivamente para o professor especialista e, principalmente, a partir das experiências deles próprios. Portanto, parecia-me claro que os professores que atuavam nas séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) desde o ano de 2006 – ano da oficialização da presença do professor especialista no componente curricular nas escolas da rede –, poderiam melhor traduzir a identidade da educação física nas escolas públicas municipais daquela cidade.

²¹ Dados extraídos do Sistema de Cadastro de Alunos – GDAE/PRODESP em 30 de junho de 2011.

A partir de então, o estudo toma como sujeitos de pesquisa os professores de educação física das séries iniciais do ensino fundamental das escolas da rede municipal da cidade de Jundiaí-SP. Faltava, ainda, delimitar quantos e quais docentes seriam selecionados.

Por meio de um contato telefônico com o supervisor de educação física da rede municipal foi possível expressar meu interesse em desenvolver pesquisa com aquele grupo. Como não houve qualquer tipo de restrição em relação à minha proposta, imediatamente solicitei permissão para participar das reuniões de capacitação docente, que aconteciam semanalmente²², no “Centro de Capacitação de Professores”, nas dependências do “Complexo Argos”, local onde estava alocada a Secretaria Municipal de Educação e Esportes da cidade.

Na manhã do dia 30 de março de 2011 me dirigi ao “Complexo Argos” para participar de uma das reuniões de capacitação, quando pude estabelecer o primeiro contato oficial com parte do corpo docente²³. Chegando ao local, mais especificamente no corredor de acesso à sala de capacitação, compreendi que a minha presença naquele ambiente não causava grande estranheza, visto que era uma área de grande circulação de pessoas, e aqueles que me conheciam sabiam do meu vínculo com a ESEF, instituição que eventualmente participava de atividades no “Centro de Capacitação Docente”. No entanto, ao entrar na sala de capacitação – ambiente restrito aos professores de educação física da rede municipal – percebi alguma curiosidade por parte dos professores. Muitos devem ter pensado que eu seria o “capacitador” daquele dia, pelo fato de haver chegado junto com o supervisor, mas com a chegada da professora que já havia conduzido capacitações anteriores, portanto, quem daria continuidade aos trabalhos com os docentes, os olhares dos docentes me informavam que a curiosidade sobre minha presença naquele espaço havia aumentado sobremaneira.

Pouco após o início da capacitação tive a oportunidade de me apresentar aos 35 professores presentes, e falar brevemente sobre os motivos da minha presença naquela reunião. Procurei sintetizar a ideia geral do estudo, sem entrar nos pormenores, e informei que a pesquisa de campo seria feita com apenas alguns daqueles docentes, mas os critérios de escolha ainda não

²² No início da pesquisa pude constatar que a capacitação previa encontros semanais, sistematizados e organizados pela coordenação/supervisão de área. Contudo, com o passar do tempo esses encontros que reuniam grande parte do efetivo da rede passaram a ser mais esporádicos e descentralizados.

²³ Digo “oficial” pelo fato de que eu já conhecia alguns daqueles professores, principalmente aqueles que se formaram mais recentemente ou fizeram pós-graduação em educação física escolar na ESEF. E digo “parte” dos professores pelo fato de estarem presentes apenas os docentes que trabalham no período contrário ao da reunião, ou seja, os docentes que ministravam aulas à tarde participavam da capacitação pela manhã, e vice-versa.

tinham sido totalmente estabelecidos. Minha fala não durou mais que três ou quatro minutos, tempo suficiente para que eu pudesse notar algumas expressões por parte do professorado que traduziam, de um lado, algum desdém em relação à minha proposta, que eu entendi como recusa ou indiferença e, de outro, um consentimento insinuado, que eu traduziria como uma sutil manifestação do desejo de ser escolhido. Confesso que ambos os comportamentos me causaram algum incômodo, uma vez que não estavam explícitos os motivos da recusa, tampouco da cumplicidade.

A capacitação daquele dia foi conduzida por uma professora assessora da Fundação Carlos Alberto Vanzolini. O mote da conversa foi o “Programa de Capacitação Continuada” que, no decorrer da apresentação, pude perceber se tratar da continuidade de uma polêmica discussão iniciada em encontros anteriores. Contudo, até então eu não conseguia compreender a razão da insistência por parte da professora em se posicionar em relação aos pressupostos teóricos que fundamentavam o referido programa. Na reincidência de algumas falas, pude notar uma espécie de “esclarecimento necessário”, ou prestação de contas aos docentes presentes acerca das opções teóricas que norteariam os trabalhos doravante, como se as questões dessa natureza não tivessem sido suficientemente esclarecidas nos encontros anteriores. Somente durante as discussões mais acaloradas entre os professores é que pude notar uma grande polarização dos docentes em dois grandes grupos, marcados pela defesa de diferentes referenciais teóricos da educação física escolar. De um lado professores mais antigos na rede e, de outro, muitos dos recém-chegados.

Até pouco antes do ingresso dos novos professores, aprovados nos últimos concursos públicos, havia uma relativa unanimidade no que dizia respeito aos referenciais teóricos que alicerçavam a educação física da rede municipal. A maioria dos docentes que estava na rede há vários anos – senão todos – sofrera forte influência da perspectiva desenvolvimentista, tanto durante a formação universitária²⁴, quanto na formação continuada, principalmente nas atividades de capacitação. Apesar da relativa alternância entre os “capacitadores”, os temas desenvolvidos estavam, na maior parte dos casos, relacionados ao desenvolvimento físico-motor e à aprendizagem de habilidades motoras, vinculados à ótica desenvolvimentista da educação física escolar. No entanto, com a entrada de novos professores, formados em cursos, contextos e a

²⁴ A grande maioria dos professores que compunha o quadro docente da rede municipal, desde a época da escala rotativa até o primeiro concurso para professores, em meados de 2006, teve sua formação na Escola Superior de Educação Física de Jundiaí (ESEF).

partir de referenciais epistemológicos e metodológicos bastante distintos dos docentes que lá estavam já há algum tempo, a maneira de conceber o papel socioeducativo da educação física escolar por parte daquele quadro de professores, como era de se esperar, tornou-se menos consensual.

Vale ressaltar que a ESEF, instituição responsável por formar os primeiros professores de educação física que ingressaram e se efetivaram na rede municipal, pela sua própria história, construída ao longo de quatro décadas, e por conta de um quadro docente razoavelmente estável, ainda mantém uma forte tendência aos modelos referenciais fundamentados no desenvolvimento motor e na aprendizagem motora, advindos principalmente da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Com o ingresso dos novos professores na rede municipal, formados mais recentemente em outras instituições que não a ESEF – Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e, principalmente, Centro Universitário Padre Anchieta (Unianchieta) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) –, o choque entre as diferentes perspectivas teóricas foi inevitável, e a pluralidade cultural notada naquela reunião, apesar de tomada com alguma estranheza pelos professores mais antigos, na verdade tardou a acontecer.

Por compreenderem o papel da educação física escolar a partir de diferentes correntes epistemológicas e abordagens pedagógicas, os recém-chegados tinham grande dificuldade em aceitar a proposta curricular declaradamente desenvolvimentista que se instituiu naquele momento²⁵, portanto, não pouparam críticas a ela. E no cerne dessas discussões, marcou-me a fala de uma professora que pertencia ao grupo dos recém-chegados, ao afirmar que “[...] *uma prática corporal como a capoeira, por exemplo, não pode ser reduzida às suas dimensões técnicas, com ênfase nas habilidades específicas que a caracterizam*”.

Em defesa da proposta curricular que já se esboçava, a professora “capacitadora” afirmou que, apesar das referências teóricas serem inegavelmente desenvolvimentistas, ou seja, a aprendizagem de habilidades motoras constituía a finalidade última da educação física escolar daquele modelo, é importante saber que tal fato “[...] *não*

²⁵ Durante as primeiras discussões eu demorei a perceber que o objeto discutido era a matriz referencial da “Proposta Curricular de Jundiaí” para a educação física. Tal proposta estava praticamente concluída, e seria publicada em seguida, juntamente com as propostas curriculares da educação infantil de 0 a 3 anos, da educação infantil de 4 a 5 anos, e do ensino fundamental I, além da proposta específica para a língua inglesa.

impossibilita que os professores considerem outras dimensões do comportamento e da aprendizagem durante suas práticas pedagógicas”. Entendi por “outras dimensões”, na fala da representante da Fundação Vanzolini, os aspectos relacionados à cultura, indagados pela professora da rede. Aspectos considerados fundamentais para algumas perspectivas da educação física escolar, e secundários para outras. Sobre esse assunto, ao discutir o conceito de cultura implícito nas principais abordagens da educação física escolar, Daolio (2004) esclarece que, apesar de todas as abordagens estudadas se referirem à cultura, não o fazem da mesma maneira. A abordagem desenvolvimentista, por exemplo, ao tomar o “movimento” como objeto de estudo e aplicação da educação física, não trata da dimensão cultural senão “como consequência dos níveis geneticamente determinados, colocados hierarquicamente como anteriores e básicos no processo de desenvolvimento motor” (DAOLIO, 2004, p.18). Essa visão contraria veementemente a perspectiva cultural da educação física, que defende a “cultura” como principal conceito dessa área, uma vez que lida diretamente com conteúdos culturais, tomando por fundamento o fato de que toda e qualquer manifestação corporal humana é gerada a partir de uma dinâmica cultural. Conforme defende Daolio (2004), o profissional de educação física não é aquele que atua sobre o corpo ou sobre o movimento, com o esporte ou com a ginástica, mas com manifestações culturais relacionadas ao corpo, ao movimento, ao esporte e à ginástica, dentre outros. Penso que foi grávida dessas ideias que a professora da rede questionou o “olhar” da proposta curricular para a capoeira. Por outro lado, alinhada às ideias desenvolvimentistas, a “capacitadora” não refutou os aspectos culturais no bojo das intervenções pedagógicas da educação física escolar, mas colocou-os em segundo plano, na condição de supérfluo e prescindível para os objetivos educacionais da referida proposta curricular.

Naquele momento os comportamentos dos professores denunciavam claramente quem era adepto da abordagem desenvolvimentista e quem defendia outras perspectivas. No entanto, o que me intrigou num primeiro instante diz respeito à postura de alguns docentes – um deles em particular – que resolvi chamar de “professores de fronteira”. Eles defendiam a proposta curricular, construída sob a chancela desenvolvimentista, mas intercediam em favor de uma ampliação dos objetivos educacionais, afirmando que já haviam logrado êxito nas suas intervenções pedagógicas ao perseguirem objetivos mais amplos, de caráter sociocultural, sem negligenciar o ensino das habilidades motoras previsto na proposta preliminar. Alegavam que tal proposta já havia sido “posta em prática” no ano letivo anterior, antes mesmo que ter sido

totalmente sistematizada. Em outras circunstâncias eu diria que esses professores estariam tomados por um ecletismo pedagógico e, certamente, ao defenderem os pressupostos das diferentes perspectivas, não conseguiriam se fiar a nenhuma delas. No entanto, os “professores de fronteira” não pareciam ter esse perfil.

Pouco antes das discussões se acirrarem eu havia tomado conhecimento de um fato bastante relevante. Durante o intervalo para o café um dos professores me relatou que a proposta curricular que se discutia refletia as experiências e as expectativas dos docentes mais antigos – pelo menos de grande parte deles –, que já estavam na rede desde o ano de 2006. Pude confirmar essa informação posteriormente, junto ao supervisor, e concluir que uma proposta curricular coerente com a história da educação física daquela rede municipal não poderia ser diferente. Afinal, se a escola é aquilo que concebem os atores sociais que dela fazem parte, o mesmo cabe dizer à educação física. A educação física escolar da rede municipal tem a fisionomia do corpo docente que a instituiu ao longo do tempo, senão desde 2006, muito antes dessa data, quando as aulas de educação física ainda estavam atreladas ao projeto “Educação do Movimento”, desenvolvido por professores de educação física e pedagogos contratados temporariamente, na chamada “escala rotativa”.

No entanto, na iminência da publicação de uma primeira proposta curricular que, em tese, refletia os saberes e fazeres docentes daquele grupo inicial, o quadro de professores se mostrava mais diversificado que nunca, e o possível consenso que a proposta contemplaria já era coisa do passado. Nesse sentido, caso não passasse por grandes reformulações, uma proposta que estava pronta para ser publicada correria o risco de nascer morta, ou ser negligenciada pelas “astúcias” dos docentes durante as “artes de fazer” (CERTEAU, 1994).

De fato, a proposta que estava sendo discutida na reunião já havia avançado bastante em relação à proposta preliminar, pelo menos no que diz respeito à autonomia docente no cumprimento das rotinas semanais. Percebi isso durante uma fala da professora “capacitadora”, ao afirmar que “[...] *é necessário sistematizar urgentemente os conteúdos a serem ensinados nas aulas, mas a forma como vem sendo feito não tem se mostrado eficiente, e com mais autonomia por parte dos docentes, os resultados podem ser mais significativos*”. Ela se referia ao modelo de organização que exigia de todos os professores, de maneira unificada, a aplicação de uma determinada categoria ou tipo de habilidade motora a cada semana letiva. Na minha perspectiva essa não parecia ser uma lógica da abordagem desenvolvimentista defendida

pela “capacitadora”, mas uma forma de organização e controle por parte dos gestores, a fim de garantir que os docentes cumprissem o “currículo mínimo” previsto na proposta curricular.

De maneira geral, a capacitação conduzida pela assessora da Fundação Vanzolini e acompanhada pelo supervisor de educação física da rede municipal parecia tentar suprir a carência, não somente da organização e da sistematização dos conteúdos a serem abordados em aula, mas, também, da normatização de procedimentos e maneiras de ministrar tais conteúdos. Isso me pareceu mais evidente quando a “capacitadora” utilizou-se de algumas experiências por ela avaliadas como bem sucedidas, com o intuito de exemplificar “como programar as atividades”, “como iniciar e terminar as aulas”, “como aproveitar o tempo e o espaço”, “como intervir frente a problemas específicos”, “como construir pactos e regras com o grupo de alunos”, “como motivar as crianças a partir de diferentes níveis de desafio”, dentre outros. Uma vez que sejam tomados apenas como exemplos interessantes, a ideia de troca de experiências me pareceu bastante profícua. Contudo, se tomados como modelos de “como fazer”, estabelece-se uma enorme contradição em relação à autonomia docente defendida anteriormente. E talvez a crítica de alguns dos professores apontasse não somente para a perspectiva teórica adotada – fundamentada na abordagem desenvolvimentista –, mas, sobretudo, para a dimensão didático-pedagógica, caracterizada pela instrumentalização docente. Esse contexto me pareceu melhor expresso pela expressão “*engessamento*”, utilizada por uma das professoras recém-chegadas, formada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), ao criticar a forma como a proposta vinha sendo apresentada. E sobre esse assunto parecia não haver dissenso, uma vez que, independente da abordagem pedagógica defendida, tanto os professores novos como os que acumulavam anos de experiência na rede municipal pareciam ter restrições à forma de conduzir e de registrar as rotinas semanais das aulas.

A referida professora, que havia ingressado na rede municipal naquele ano, afirmou não ter muita familiaridade com algumas nomenclaturas contidas na proposta pedagógica preliminar apresentada pela Fundação Vanzolini, principalmente no que diz respeito aos chamados “quadro de conteúdos” e “quadro de expectativas de aprendizagem”. Além disso, os fundamentos da “cultura corporal” ou “cultura de movimento” – perspectiva epistemológica e didático-pedagógica defendida por algumas das abordagens pedagógicas da educação física escolar –, a partir dos quais a docente concebia a prática pedagógica da educação física, não estavam contemplados na proposta preliminar. Segundo a professora, na proposta pedagógica em

questão os “valores” pareciam estar invertidos, visto que “[...] *seria mais interessante eleger primeiro esses conteúdos [os jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas] a partir da sua relevância sociocultural, e depois pensar nas habilidades motoras que seriam desenvolvidas*”. Dessa maneira, as habilidades motoras estariam devidamente contextualizadas a partir do conteúdo escolhido, já que a abordagem desenvolvimentista era a referência da proposta.

Essa fala me chamou a atenção não somente pela forma como a docente compreende a educação física escolar, mas, principalmente, pela crítica que faz à abordagem desenvolvimentista que, ao priorizar o ensino de habilidades motoras a partir de uma classificação geral, acaba por negligenciar a relevância dos conteúdos da cultura corporal para cada grupo em particular.

Frente aos inúmeros argumentos e questionamentos apresentados pelos docentes, o supervisor tomou a palavra e ratificou as várias falas, afirmando que a proposta ainda apresenta muitas falhas, mas aquela gestão sempre esteve aberta ao diálogo, e a discussão que acontecera naquela reunião era um bom exemplo disso. Enquanto isso, um dos professores mais novos, mas que estava na rede há mais de um ano endossou a fala do supervisor, afirmando que aquele “*estranhamento*” que acometera os colegas recém-chegados também já havia acontecido com ele, mas com o passar do tempo pôde perceber que havia uma grande flexibilidade nas diretrizes apresentadas preliminarmente aos docentes, e que “[...] *independente da formação e da convicção dos colegas, sempre haverá espaço para as adequações e adaptações necessárias*”.

Não obstante ao endosso da fala do supervisor, vale ressaltar que a posição de onde falava o professor era muito distinta da perspectiva desenvolvimentista. O docente já acumulava uma formação superior na área da saúde quando se licenciou em educação física no ano de 2008, a partir de um currículo e de um quadro de professores que não apenas fazia objeções à perspectiva desenvolvimentista, mas, acima de tudo, se fundamentava na noção de cultura que aqui defendemos, assim como na perspectiva da “cultura corporal”, em consonância com a Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a disciplina. O discurso desse professor, que há muito tempo revelava uma compreensão bastante clara da perspectiva que fundamentou sua formação profissional, parecia bastante coerente com a sua prática pedagógica. Afirmando isso com alguma propriedade, uma vez que acompanhei de perto a sua formação profissional, durante os três anos do curso de licenciatura em educação física do Centro Universitário Padre Anchieta, na condição de professor e coordenador de graduação. Além disso, tive acesso ao material

desenvolvido pelo docente no estágio supervisionado – no ano anterior à sua formação – e aos relatos das experiências vividas nas escolas da rede, o que ratificava a minha impressão sobre a coerência do discurso e da prática pedagógica do docente em relação à perspectiva cultural.

A fala desse docente, portanto, não apenas me intrigou inicialmente – eu acreditava que ele seria um grande opositor da perspectiva desenvolvimentista –, como serviu para ampliar as reflexões sobre os denominados “professores de fronteira”. Como seria pouco provável que o referido docente se tornasse um adepto da abordagem desenvolvimentista em apenas um ano de experiência na rede municipal, decerto encontrou caminhos alternativos para subverter, no sentido da transformação.

Ao longo da pesquisa de campo foi possível perceber que alguns professores – tanto os meus sujeitos de pesquisa quanto outros docentes que acabei acompanhando indiretamente –, mesmo quando amarrados às exigências desenvolvimentistas das diretrizes curriculares da rede municipal, durante as suas práticas pedagógicas, ou melhor, nas próprias “artes de fazer” ou de “pôr em prática”, como sugeriu Certeau (1985), incorporavam tais exigências da forma antropofágica, de modo a subverterem ao seu modo, para tirar-lhes o melhor proveito. Isso sugere a apropriação de parte do discurso desenvolvimentista, principalmente de alguns jargões ou *slogans* (CARVALHO, 2001), assim como de algumas posturas esperadas pelos defensores e adeptos dessa perspectiva. Enfim, apesar de “envernizados” com uma camada desenvolvimentista, alguns docentes, no final das contas, faziam ao seu modo e a partir das suas convicções, tanto fundamentados em outras perspectivas da educação física como em saberes do senso comum.

Sob outro ponto de vista, o comportamento deste “professor de fronteira” parecia alinhar-se às características do professor “mestiço cultural”, cujo conceito é tomando emprestado das ideias defendidas por Vieira (1999a, 1999b, 2004). Segundo o autor, todo professor está sujeito ao contato com diferentes culturas, saberes, valores e códigos de linguagem. Esse contato pode deflagrar uma reconstrução identitária, cujo resultado é a mestiçagem entre uma cultura de origem e outra de chegada. Salvo as devidas diferenças de contexto e de complexidade, visto que as ideias sobre a reconstrução identitária defendidas pelo autor dizem respeito, principalmente, a imigrantes e professores em mobilidade social, julgo que o “professor de fronteira” aqui referido pode ser compreendido sob esse mesmo referencial.

Considerando que a aprendizagem transforma as pessoas, e que essas transformações são responsáveis pela construção e reconstrução de identidades, em maior ou menor grau todos os professores são “mestiços”. Contudo, o contato com a diversidade cultural exige do docente uma tomada de posição frente à sua cultura de origem – aquela que proporciona sua pertença identitária – em relação à “outra” cultura – aquela na qual o sujeito se vê imerso ou almeja. Nesse sentido, Vieira (2004, p. 59) afirma que um “mestiço cultural” pode apresentar diferentes matizes, caracterizadas pelo “bilingue cultural (ou o multicultural)”, pelo “híbrido” e pelo “intercultural”, além de dois tipos ideais extremos, representados pelo “trânsfuga intercultural” e pelo “trânsfuga oblato”. Em linhas gerais, o “trânsfuga intercultural” se encontra em mobilidade social ascendente, e é capaz de transitar com fluidez e competência nos dois universos culturais – o de partida e o de chegada – sem que se sinta dividido ou em crise de identidade. O “trânsfuga oblato”, por sua vez, apesar de também estar em processo de ascensão social ou, minimamente, buscando o pertencimento à cultura de chegada, ao contrário do anterior, nega a cultura de partida.

Ao me referir ao “professor de fronteira”, comparo-o muito menos com os tipos ideais, e muito mais com o sujeito “bilingue” ou “multicultural” que, segundo Vieira (2004, p. 60) consegue “jogar bem nos dois tabuleiros culturais”, independente do qual mais se identifica. E é com essa lente que percebo a fala do “professor de fronteira”, principalmente quando o ouvi argumentando com um colega mais radical na crítica à abordagem adotada nas diretrizes curriculares, dizendo que: “[...] *todos temos nossas convicções em relação à educação física escolar [...] mesmo acreditando mais em alguma abordagem em particular, isso não me prende a ela nem me impede de trabalhar bem a partir de outras, ao meu jeito, é claro!*”.

Ao considerarmos as rubricas filosófica, sociológica e antropológica da palavra sincretismo, assim como as ideias sobre o professor “bilingue” com perfil “intercultural”, parece procedente creditar-lhe – ao “professor de fronteira” – a capacidade de desenvolver uma síntese razoavelmente equilibrada entre elementos díspares por natureza – no caso, as diferentes perspectivas da educação física escolar –, ou, em última instância, a fusão de diferentes elementos culturais gerando uma nova criação e, por conseguinte, uma nova atitude. Por outro lado, um perfil mais “multicultural” – tendo a acreditar que é esse o perfil dos professores que designei “professor de fronteira” – garante um diálogo possível entre diferentes visões sobre a educação física escolar, a partir daquilo que é comum ou geral nas distintas perspectivas,

correndo grande risco de promover um sincretismo de superfície, como num mosaico cuja unidade é produto da justaposição de elementos diferentes, portanto, não há aqui a ideia de fusão.

No momento final da reunião, na tentativa de fazer uma espécie de fechamento da proposta, a professora “capacitadora” defendeu uma prática contextualizada, subentendendo uma relação bastante estreita com a cultura local, assim como uma prática reflexiva, de forma que a aula possa ser concebida como um espaço de discussão e transformação. No entanto, isso tudo no contexto da aprendizagem de habilidades motoras, quando o propósito último das aulas seria promover a adaptação do indivíduo às exigências motoras da vida. A partir dessas conjunturas, quero acreditar que os “professores de fronteira” seriam capazes de assimilar e fazer cumprir a proposta curricular, no entanto, sem se restringir aos seus fundamentos e objetivos e, principalmente, sem abrir mão das suas convicções. Contudo, nem sempre o diálogo entre concepções opostas é possível sem que a essência de uma delas – ou das duas – seja aviltada. Apesar de haver muita coisa em comum entre as perspectivas desenvolvimentista e cultural acerca da educação física escolar, há também muita coisa que as coloca em posições diametralmente opostas, fazendo crer que qualquer tipo de diálogo efetivo seja impossível sem que uma delas tenha suas bases negligenciadas. Mesmo admitindo a hipótese de que um professor “intercultural” (VIEIRA, 2004) seja capaz de chegar ao extremo do sincretismo entre as citadas perspectivas, esse “produto” – não se questiona aqui o seu valor – será algo distinto dos elementos que o originou.

Na tarde do dia 13 de abril de 2011 voltei ao “Complexo Argos”, com o intuito de participar de uma nova reunião de capacitação, que seria uma continuidade dos assuntos tratados na reunião anterior, porém, desta vez eu estabeleceria um primeiro contato com outro grupo, formado por professores que ministravam aulas pela manhã, portanto, participavam das capacitações no período oposto. Afinal, meu principal objetivo no momento era me aproximar dos pretensos sujeitos de pesquisa, e dar conta da totalidade dos professores da rede me parecia importante. Coincidentemente, outros 35 professores estiveram presentes.

Após alguns avisos gerais, o supervisor de educação física da rede municipal e a professora “capacitadora” da Fundação Vanzolini deram continuidade às discussões do último encontro²⁶, e o tema abordado foi o “modelo” de planejamento adotado pela educação física.

²⁶ Quero crer que as discussões promovidas na reunião anterior desse grupo não tenham sido muito diferentes das do primeiro grupo, até porque os docentes mantêm uma estreita comunicação, independente

Ficou esclarecido que o planejamento dos professores de educação física deveria estar em pleno acordo com a proposta apresentada pela Secretaria Municipal de Educação e Esportes, assim como afinado com a agência “capacitadora”, no caso, a Fundação Vanzolini. Em seguida, um “quadro de expectativas de aprendizagem” foi apresentado. Esse quadro estava fundamentado na capacidade da criança em executar uma ação motora específica, e para cada faixa etária existia uma ou mais expectativas que deveriam ser perseguidas pelos professores. Integrado ao material didático entregue aos docentes, o quadro se fundamentava nos objetivos de aprendizagem contidos no documento da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/CENP) de 2005²⁷, e refletia a perspectiva de educação física de alguns professores da Universidade de São Paulo (USP), responsáveis pela elaboração da proposta pedagógica para a disciplina naquela ocasião. Apesar da existência de uma nova proposta curricular para a educação física da rede estadual²⁸, construída a partir de outras bases, tanto epistemológica quanto didático-pedagógica, por uma questão identitária – para não dizer partidária – a Fundação Vanzolini preferiu se fiar nas ideias desenvolvimentistas do documento de 2005 para fundamentar a proposta curricular da rede municipal de Jundiaí-SP.

Por se tratar de uma reunião mais pragmática, no sentido de resolver questões técnicas do planejamento das aulas, as discussões não foram tão acaloradas como no encontro anterior, com o outro grupo de professores. Por outro lado, o acesso ao documento preliminar da proposta pedagógica me permitiu não somente retomar as primeiras discussões, mas concluir que as contradições apontadas pelos docentes além de procedentes eram bem mais complexas do que eu imaginava. Vale ressaltar que o material apresentado na reunião já continha a essência da proposta curricular que ainda seria publicada. No documento preliminar já era possível verificar que se tratava do resultado de um processo coletivo, desenvolvido ao longo de um ano juntamente com educadores de várias áreas, e sintetizava a experiência acumulada dos professores de educação física da rede municipal desde o ano de 2006.

da escola e do período nos quais atuam, quer seja por meio de contatos pessoais, e-mails ou redes sociais, o que me faz pensar que o ocorrido na reunião da manhã do dia 30 de março deve ter chegado ao conhecimento dos docentes que se reuniram na tarde daquele mesmo dia.

²⁷ SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Educação Física*. São Paulo: SEE/SENP, 2005.

²⁸ SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Proposta Curricular do Estado de São Paulo: *Educação Física*. São Paulo: SEE, 2008.

Posteriormente, quando tive acesso à proposta definitiva, pude confirmar a angústia relatada por alguns dos professores recém-chegados no que diz respeito à hegemonia desenvolvimentista. Apesar da “concepção de área” apresentada no início da proposta deixar muito claro que não estava restrita à visão biológica do ser humano, enfatizando a necessidade de “ampliar a cultura de movimento” dos alunos, a ideia de cultura parecia estar condicionada ao mero aumento da quantidade e da qualidade das práticas corporais, a partir do estímulo à prática do “exercício físico” como possibilidade de promoção de um “estilo de vida ativo”, no sentido da “melhoria da saúde e da qualidade de vida da população”. Tais pressupostos foram mantidos no documento oficial (JUNDIAÍ, 2011).

Mesmo contendo referências feitas a outras perspectivas da educação física escolar, a fundamentação teórica da “Proposta Curricular Jundiaí: educação física” (JUNDIAÍ, 2011) apresenta um posicionamento bastante claro por parte dos seus idealizadores, ao estabelecer que os objetivos da disciplina, caracterizados pelo desenvolvimento motor, pela aquisição de habilidades motoras e pelo conhecimento relacionado à melhoria da qualidade do movimento, têm como principal referência nacional a obra de Tani *et al* (1988)²⁹, e no âmbito internacional os trabalhos desenvolvidos por Gallahue e Ozmun (2005)³⁰.

A chamada “dimensão sociocultural” defendida no documento, se fundamenta na obra de Bain e Jewett (1985)³¹, principalmente nos estudos da “Cinesiologia”, no sentido de que para ter acesso à cultura de movimento, “é preciso conhecer a história, as regras e as particularidades de jogos, esportes, atividades rítmicas e expressivas, ginástica e lutas” (JUNDIAÍ, 2011, p.8). Mesmo citando produções como as de Daolio (2004)³² e do Coletivo de Autores (1992)³³, referências nacionais na discussão sobre cultura corporal e educação física, a proposta curricular passa ao largo delas. E essa questão já havia sido percebida pelos professores mais novos, motivo da acalorada discussão na reunião da manhã do dia 30 de março de 2011.

Retomando as questões metodológicas da investigação, eu ainda precisava escolher os sujeitos de pesquisa. No entanto, a escolha estava condicionada a diversos fatores,

²⁹ TANI, G. et al. *Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU/Edusp, 1988.

³⁰ GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2005.

³¹ BAIN, L. L.; JEWETT, A. E. *The curriculum process in physical education*. Dubuque: W. C. Brown, 1985.

³² DAOLIO, J. *Educação Física e o conceito de cultura*. Campinas: Autores Associados, 2004.

³³ COLETIVO de autores. *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

como por exemplo, a necessidade de garantir informantes que justificassem o estatuto da etnografia que eu havia escolhido como método de pesquisa. Qual seja, deveriam pertencer a um contexto cujo cotidiano envolvesse alguma forma de interação social contínua e durável, além de um sentimento de pertença ao grupo, no caso, um grupo de trabalho (CARIA, 2002). Nesse sentido, acabei identificando dois tipos distintos de interação entre os professores de educação física, a partir de formações grupais distintas: um grupo – dividido em dois subgrupos – composto exclusivamente por professores de educação física da rede municipal, concretizado nas reuniões semanais de capacitação e caracterizado pelas trocas de experiências entre os pares; outro grupo – melhor seria dizer outros grupos – formado por professores de outras disciplinas, funcionários e alunos de uma determinada escola, do qual o professor de educação física fazia parte. Essa configuração acabou gerando um grande impasse metodológico naquele momento. Se por um lado parecia-me importante uma maior aproximação dos professores no contexto dos grupos nos quais as relações entre os pares eram mais efetivas, ou seja, durante as reuniões de capacitação, por outro, eu não poderia ficar alheio ao cotidiano das práticas pedagógicas da escola, local em que os “saberes na ação” docente se manifestam efetivamente.

Frente a essa realidade, pareceu-me prudente escolher professores que caracterizassem bem o pertencimento aos dois universos, ou seja, que participassem dos encontros de capacitação e das trocas de experiências com os colegas, mas que estivessem vinculados a uma única escola, na qual estabeleceriam relações mais intensas e duradouras no cotidiano das próprias ações docentes. Vale ressaltar que, até meados de 2010, grande parte dos professores de educação física da rede municipal, com carga horária igual ou superior a 30 horas semanais, ainda estava vinculada a mais de uma escola. Ou seja, um mesmo docente participava da rotina de duas ou mais escolas durante a semana, estabelecendo vários grupos profissionais. Somente a partir do ano de 2011 essa realidade mudou sensivelmente, e muitos dos docentes acabaram dedicando sua jornada semanal de trabalho a uma única instituição. Nesse contexto foi estabelecido um primeiro critério de seleção/exclusão dos sujeitos. Os professores escolhidos deveriam participar efetivamente das reuniões de capacitação, ao mesmo tempo em que deveriam estar alocados em uma única unidade escolar, cumprindo uma jornada semanal de pelo menos 30 horas.

Um segundo critério, cuja fundamentação já havia sido pensada anteriormente, dizia respeito ao segmento no qual o docente atuava majoritariamente. Dentre os professores

vinculados a uma única instituição, interessava à pesquisa aqueles que ministravam um maior número de aulas nas séries iniciais do ensino fundamental. E pela quantidade de docentes que compunham o quadro da rede, foi possível selecionar um grupo que atuava exclusivamente nesse segmento.

Por se tratar de uma pesquisa que aborda os saberes docentes, mais especificamente, os “saberes na ação”, e tais saberes só têm sentido quando analisados a partir das várias formas de conhecimento, desde os estabelecidos previamente à atuação profissional, mas, também, os saberes provenientes da experiência docente, não havia como selecionar professores recém-admitidos (ingressantes em 2011) ou que acumulavam um único ano de experiência docente (ingressantes em 2010). Assim sendo, o terceiro critério utilizado para selecionar os sujeitos de pesquisa estava relacionado ao tempo de experiência docente na rede pública municipal, fixado em cinco anos, no mínimo, sob a pena de diminuir significativamente a diversidade dos sujeitos, principalmente no que diz respeito às diferentes formações e concepções de área. Essa nova condição reduziu o efetivo para menos de três dezenas, contemplando os docentes ingressantes no primeiro concurso público, no ano de 2006. E apesar de haver docentes – desse grupo menor – que já ministravam aulas de educação física nas escolas da rede municipal, antes de 2006 eles estavam condicionados a uma “escala rotativa”, ministrando aulas – de educação física – vinculadas ao projeto “Educação do Movimento”, e não ao componente curricular educação física, como havia de se pensar. Após quase duas décadas de “Educação do Movimento”, no segundo semestre de 2006 a rede municipal de ensino da cidade de Jundiaí-SP pôde contar com professores especialistas, concursados para atuar exclusivamente nessa disciplina.

Um último critério foi estabelecido. Parecia-me relevante excluir os professores que possuíam alguma formação docente anterior ao curso de licenciatura em educação física. Por se tratar de uma investigação sobre a cultura profissional e os “saberes na ação” de professores de educação física, pressupus que docentes licenciados em outras áreas do conhecimento – outros componentes curriculares – poderiam estar prenhes de saberes outros que, cotejados com os saberes da formação específica em educação física poderia, de alguma forma, comprometer a caracterização dos sujeitos. No entanto, não foi necessário refletir muito acerca desse critério, uma vez que, apesar de existirem casos dessa natureza, os poucos professores que se encontravam nessa condição acabaram sendo eliminados por um (ou mais) dos outros critérios.

Por outro lado, professores que tivessem feito especialização na área da educação, ou ingressado em cursos de licenciatura ou pedagogia, quer seja presencial ou à distância posteriormente à licenciatura em educação física não seriam desconsiderados.

Assim sendo, dentre os 70 docentes com os quais mantive um contato inicial – atualmente a rede soma quase uma centena de professores especialistas, além de outros contratados temporariamente, na “escala rotativa” – durante as reuniões de capacitação, pouco menos da metade acumulava mais de cinco anos de experiência docente nas escolas municipais. Dentre esses, vários estavam alocados em duas ou mais escolas, e/ou ministravam aulas em outros segmentos da educação básica – principalmente educação infantil –, restando apenas uma dezena de professores que reuniam as características estabelecidas pelos critérios de seleção/exclusão.

Dos professores que atendiam a todos os critérios estabelecidos, somente cinco declararam interesse e se colocaram à disposição da pesquisa. No entanto, considerando as coincidências de períodos e horários de aulas, não seria possível tê-los – todos – como sujeitos de pesquisa simultaneamente. Nesse sentido, foram escolhidos apenas quatro docentes para um primeiro momento, restando um quinto que poderia ser pesquisado posteriormente. É necessário levar em consideração, ainda, que os limites e exigências de uma pesquisa dessa natureza não permitiriam a opção por muitos sujeitos de pesquisa, uma vez que o estatuto da etnografia – método que inspira o presente estudo – prevê uma relação intensa e duradoura com os informantes, e as condições geográficas, temporais e organizacionais que se impunham não permitiriam mais que quatro sujeitos.

Uma vez selecionados os sujeitos de pesquisa, imediatamente estabeleci contato com cada um deles, a fim de confirmar e oficializar suas participações na investigação. Além disso, seria necessário solicitar autorização dos diretores das respectivas escolas, visto que a maior parte da pesquisa de campo precisaria ser feita no próprio cotidiano escolar – salvo algumas entrevistas com professores e os momentos de capacitação que seriam fora da escola.

O primeiro semestre letivo de 2012 estava prestes a começar, e o meu contato com os professores – principalmente em função da demora das autorizações por parte dos diretores – ficou restrito às trocas de e-mails, nos quais eu procurei informar sobre os objetivos da pesquisa, assim como as exigências no que diz respeito à participação de cada um. Nesse primeiro momento, portanto, eu aguardava autorização dos diretores de quatro escolas, que

chamei de escola “A”, escola “B”, escola “C” e escola “D”. Dentre os cinco professores selecionados previamente, dois deles lecionavam na mesma escola – a escola “A” –, mas em períodos invertidos. A esses docentes chamarei doravante pelos nomes fictícios de “Paulo” e “Ana”. Os demais professores, cada qual alocado em uma escola diferente, foram chamados de “Rita” (escola “B”), Cláudio (escola “C”) e Laura (escola “D”).

Cinco professores, dois do sexo masculino e três do sexo feminino, alocados em quatro escolas diferentes. Restava-me apenas organizar os dias e horários de acompanhamento das aulas e entrevistas com cada um dos docentes para que a pesquisa de campo tivesse início efetivo. Eu estava convicto de que ao observar os professores em momentos de intervenção, poderia fazer inferências sobre “o que fazem” esses docentes. Nos momentos de entrevista, por outro lado, poderia questioná-los sobre “como justificam aquilo que fazem”. Contudo, uma entrevista mais aberta, capaz de trazer à tona as histórias de vida desses sujeitos seria necessária. Então escrevi aos professores solicitando horários de aulas, horários de capacitação e disponibilidade dentro e fora da escola, para que as entrevistas pudessem ser agendadas. Logo que as respostas chegaram percebi que teria alguns problemas para organizar o tempo no trabalho de campo. Havia muita coincidência de horários entre um dos docentes da escola “A” e o docente da escola “C”, fato que comprometeria o planejamento das observações das aulas e das entrevistas. Outros dois professores – das escolas “B” e “D” – ainda não tinham seus horários fixados, e a possibilidade de novas coincidências era grande. Além disso, eu havia obtido autorização apenas da diretora da escola “A”, que após uma conversa pessoal abriu-me as portas da instituição sem qualquer restrição.

Como na escola “A” eu dispunha de dois professores – Paulo e Ana –, resolvi iniciar o trabalho de campo com eles. Assim sendo, visitei Paulo pela manhã, e Ana no período da tarde. Nesse mesmo dia, ao final da manhã, a diretora da escola “B” entrou em contato e solicitou um encontro, que acabou acontecendo no final da tarde. A partir de então, eu também poderia contar com a professora Rita como sujeito de pesquisa, fato consumado logo após eu confrontar os horários de aula e as suas disponibilidades com a agenda já programada junto aos docentes da escola “A”. Iniciei a pesquisa de campo, portanto, com três professores – Paulo, Ana e Rita –, sem muita convicção de que poderia contar com os demais. O professor Cláudio, da escola “C”, tinha pouca disponibilidade de horários e lecionava no mesmo período e nos mesmos dias e horários que a professora Ana, motivo de tê-lo excluído logo após o início da pesquisa de

campo. Passadas duas semanas, eu soube que a diretora da escola “D” ficaria afastada das suas funções por algum tempo, para resolver problemas pessoais, e ao contatar a vice-diretora não fui autorizado a pesquisar naquela escola, sob a alegação de que somente a diretora poderia autorizar tais pesquisas. Esses fatos contribuíram para a exclusão da professora Laura, que até aquele momento não sabia como ficariam seus horários definitivos. Como o trabalho de campo já havia começado, preferi não contar com a docente da escola “D”, e mantive apenas os três primeiros professores como sujeitos de pesquisa: Ana, Paulo e Rita.

Apesar de tudo preparado, e dos primeiros contatos pessoais já terem sido feitos no cotidiano das escolas – o que diminuiu significativamente a ansiedade por parte dos professores e do pesquisador –, os procedimentos metodológicos ainda não me pareciam claros. Eu não estava convicto sobre como encaminhar as atividades de observação e entrevistas com os professores. Talvez, uma das maiores dificuldades na determinação dos procedimentos do trabalho de campo resida na própria dinâmica desse tipo de investigação. Não há uma única maneira de pensar ou de fazer. Não existem regras, normas ou protocolos que possam ser generalizados para todas as investigações dessa natureza. E como defende Vieira (1998), o fazer inerente ao trabalho de campo não é passível de ser ensinado – ele é aprendido na própria experiência em campo –, em função do caráter quase mítico que lhe é atribuído. Nesse sentido, não havia como estabelecer de antemão os passos a serem dados, e a ideia de que o trabalho de campo se constrói no próprio ato da investigação me pareceu bastante apropriada. Por outro lado, os fundamentos teórico-metodológicos subjacentes à pesquisa de campo não admitem tamanha relativização. Eles dão sentido, justificam e fundamentam o fazer etnográfico, ou seja, constituem o esteio da descrição interpretada, resultante da observação participante.

Aquilo que chamei “fazer etnográfico”, portanto, não se resume às técnicas etnográficas. No entanto, etnografia não deixa de ser, também, um conjunto de técnicas capazes de descrever os contextos socioculturais a partir da ótica do próprio objeto (sujeito) observado. Mas prefiro a perspectiva de Vieira (1998), ao afirmar que etnografia é a descrição do outro na sua perspectiva êmica, ou seja, a cultura, a linguagem do outro, descritas a partir daquilo que elas representam no contexto onde ocorrem. E é sob essa ótica que a presente pesquisa justifica sua inspiração etnográfica, quando se propõe a descrever os “saberes na ação” dos professores de educação física da rede municipal de Jundiaí-SP, visto que considera a lógica própria desses sujeitos. Mas isso não é suficiente para garantir uma justificativa metodológica, uma vez que as

técnicas de pesquisa precisam ser compreendidas no bojo e à luz do modelo teórico que as sustentam. No caso particular da presente pesquisa, o paradigma interpretativo defendido por Geertz (1998) é tomado como modelo teórico.

Com a retomada do diálogo entre as ciências sociais e a educação – diálogo que já foi profícuo no início do século XX, mas perdeu força depois da década de 1960 –, a apropriação dos léxicos da antropologia e da sociologia por aqueles que estudam educação tornou-se bastante comum. Da mesma forma, métodos antes exclusivos dessas ciências agora são incorporados e adaptados às pesquisas aplicadas em educação. Em decorrência disso, no discurso acadêmico e na produção dos programas de pós-graduação em educação ou áreas correlatas, nota-se uma profusão de teorias, métodos e técnicas de pesquisa, às vezes superficialmente apropriados e vulgarmente disseminados. É o que acontece, por exemplo, em relação às concepções de pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa, reduzidas a si próprias como se fossem “naturalmente” excludentes, e jamais complementares.

Vieira (1998), ao tratar dessa temática, aponta para os possíveis equívocos de se tomar como sinônimos os métodos qualitativos, o método etnográfico e o estudo de caso, dentre outros, sem referendá-los a partir das concepções a eles subjacentes, pois, apesar das inúmeras semelhanças, suas particularidades não podem ser negligenciadas. Um não pode ser tomado pelo outro, mas nada impede que contribuam para uma mesma pesquisa, a partir de uma coerência teórica. Como exemplo, o autor afirma ser possível realizar um estudo de caso, no qual é construída uma etnografia, e métodos quantitativos auxiliariam na descrição e interpretação do objeto estudado. Além disso, vale ressaltar que, apesar de muito utilizado pelas áreas da medicina e da psicologia, o estudo de caso estabelece estreitas relações com a pesquisa etnográfica, uma vez que tem origem nos estudos antropológicos de Malinowski e na Escola de Chicago (CHIZZOTTI, 2006).

André (1995), talvez por uma questão meramente didática, e com o propósito de situar uma categoria de estudo de caso dentre inúmeras outras verificadas nas pesquisas acadêmicas atuais, faz uso do nome “estudo de caso etnográfico”. Considera que esse tipo de estudo de caso tem por objetivo compreender e retratar as particularidades e a complexidade de microestruturas, a partir dos significados subjetivos dos sujeitos sociais, por meio da observação participante, de entrevistas e de narrativas no próprio cotidiano das relações desses sujeitos.

Além disso, o modelo de estudo de caso verificado nas pesquisas de Malinowski, conforme defende Vieira (1998), já continha os pressupostos do paradigma interpretativo aqui defendido, principalmente na obra “Os Argonautas do Pacífico Ocidental”³⁴, que revolucionou a antropologia social, tamanha a especificidade das descrições e a agudeza das interpretações sobre as crenças e perspectivas dos habitantes das ilhas Trobriand. Ao combinar observação participante durante um longo período e entrevistas com os trobriandeses, Malinowski conseguiu perceber nuances da visão de mundo dos seus informantes que eles próprios não percebiam, portanto, eram incapazes de expressar verbalmente.

Com o intuito de evitar as generalizações, tanto quanto as categorias restritivas de pesquisa, o presente estudo não se filia a um rótulo especificamente, mas constitui uma pesquisa qualitativa, norteadada pelo “fazer etnográfico” e, situada teórica e metodologicamente no paradigma interpretativo.

Portanto, sob a chancela do “fazer etnográfico” investi na descrição e na interpretação dos sentidos e significados imanentes à cultura profissional de professores de educação física, com ênfase nos “saberes na ação” desses profissionais, a partir da investigação sobre “o que fazem” e “como justificam aquilo que fazem”, no contexto das suas práticas pedagógicas.

Logo após estabelecer contato com os professores que seriam os sujeitos de pesquisa – momento em que eu já havia agendado visita à primeira escola –, lembrei-me de uma afirmação de Raul Iturra que serve de conselho àqueles que decidem se aventurar nesse tipo de investigação. Ela dizia que há uma forte tendência por parte dos investigadores que optam pela pesquisa de campo em “acreditar” naquilo que dizem os seus informantes (ITURRA, 1986). Essa mesma afirmação é tomada por Vieira (1998), e discutida no âmbito da investigação etnográfica com professores.

Apesar de repetir reiteradamente que o trabalho de campo visa a investigar “o que fazem” e “como justificam aquilo que fazem” os professores de educação física, até pouco antes de iniciar a investigação em campo essa ordem não estava estabelecida. Eu já havia decidido que faria uma entrevista com os professores, com o propósito de ouvi-los sobre suas práticas pedagógicas e, em seguida, observaria essas práticas. No entanto, às vésperas do encontro com meus informantes, a abordagem que eu havia estruturado – questionar os

³⁴ MALINOWSKI, B. *Argonautas do pacífico ocidental*. São Paulo: Abril Cultural, 1976 [1922].

professores diretamente sobre suas práticas – me soava um tanto quanto invasiva e, possivelmente, as respostas seriam evasivas.

Eu tinha consciência de que não era a verdade que eu buscava nas respostas dos professores, mas uma representação da verdade que fizesse sentido a eles próprios, e que fornecesse pistas para a descrição e interpretação de parte da cultura profissional daqueles sujeitos. Para tanto, era necessário que os professores se sentissem à vontade para falar sobre os temas propostos, de modo que as desconfianças por parte dos informantes pudessem ser minimizadas. No entanto, por maior que fosse o meu êxito, isso não mudaria o fato de que eles diriam apenas o que quisessem dizer, senão aquilo que achassem que eu gostaria de ouvir. Afinal, os depoimentos que constituem as representações dos sujeitos de pesquisa devem ser considerados apenas indícios que, ao serem contrastados com outros indícios, podem revelar questões relevantes acerca daquele grupo, daquela cultura em particular.

Observar as práticas pedagógicas de professores sem uma primeira aproximação, na qual eles não apenas tomariam ciência das minhas intencionalidades, mas poderiam compreender melhor os pormenores da pesquisa, poderia gerar um desconforto aos docentes, no sentido de se sentirem invadidos na privacidade relativa das suas práticas pedagógicas, e/ou policiados durante as observações do pesquisador. O meu maior receio era gerar comportamentos defensivos – senão aversivos – por parte dos docentes, fato que me dificultaria sobremaneira o acesso às informações relevantes acerca dos seus discursos e das suas práticas. Assim sendo, resolvi que uma primeira conversa, mais informal, deveria anteceder as observações e as entrevistas. E assim foi feito.

A conversa inicial com cada um dos três professores – Ana, Paulo e Rita – aconteceu de maneira bastante similar, pois, continha o mesmo teor, e estava pautada pelos mesmos objetivos. Naquele momento era necessário criar uma oportunidade para a aproximação dos meus interlocutores, quando seria possível apresentar a pesquisa em maiores detalhes, sanar as eventuais dúvidas dos docentes e oficializar o consentimento para a investigação no campo. A minha fala foi organizada a partir de algumas diretrizes básicas: a) do que trata a pesquisa e quais os seus objetivos; b) como ela será desenvolvida junto aos docentes que dela farão parte; e c) qual o papel do pesquisado e suas contribuições para o desenvolvimento da pesquisa.

Esse primeiro encontro aconteceu na própria escola, e foi caracterizado pela informalidade. Ao final da conversa com cada docente tive a impressão de que a aproximação

desejada de fato aconteceu. Procurei deixá-los o mais à vontade possível, inclusive para desistir da empreitada antes mesmo que ela tivesse início. Era necessário estabelecer uma relação de ampla confiança entre pesquisador e sujeitos de pesquisa, a fim de que os diálogos pudessem ser sinceros, e os meus interlocutores pudessem constituir um corpo de “informantes válidos”, no sentido antropológico do termo. Como sugere Queiroz (1991), os informantes devem ser possuidores da vivência que se procura conhecer. Além disso, devem estar propensos a democratizar essas vivências.

Ao final dessa primeira conversa com cada docente foi possível estabelecer uma agenda provisória dos primeiros encontros para as observações das aulas, assim como para as entrevistas. As entrevistas seriam feitas nos períodos mais ociosos dos professores, geralmente durante os intervalos, antes ou após as aulas. Apesar dos vários contratemplos que aconteceriam no decorrer das primeiras observações, de maneira geral os horários de aulas e disponibilidade dos docentes permitiram as visitas regulares do pesquisador. Os docentes envolvidos, assim como os seus respectivos diretores estavam cientes de que muitas das aulas observadas seriam registradas em vídeo, da mesma maneira que as entrevistas. E, considerados os limites impostos pela presença da câmera, pelo menos nos primeiros momentos da pesquisa, eu tinha a convicção de que após alguns encontros os docentes (e seus alunos) já estariam habituados com a presença do equipamento, e ficariam mais à vontade perante o pesquisador.

Os sujeitos de pesquisa tinham plena ciência de que o material audiovisual resultante das aulas e das entrevistas tinha um duplo propósito: garantir um registro perene, que poderia ser revisto quantas vezes fosse necessário; e servir como fonte para o autoconhecimento docente, no que diz respeito às suas práticas pedagógicas. Ao olhar para as próprias práticas, e ao analisar suas justificativas sobre tais práticas, os docentes poderiam refletir sobre “o que fazem” e “como justificam aquilo que fazem”. Em última instância, enunciar seus “saberes na ação”.

O plano de trabalho inicial não continha uma previsão precisa acerca do número de aulas e de entrevistas necessárias para garantir a descrição desejada, ou seja, de parte da cultura profissional dos professores de educação física da rede municipal de Jundiaí-SP. Foi tratado com os diretores das escolas e com os professores de educação física que a pesquisa de campo seria feita ao longo do primeiro semestre letivo de 2012. Assim sendo, eu teria livre acesso às dependências das instituições, e os professores não se surpreenderiam com a minha chegada a qualquer momento para acompanhar suas aulas, independente da unidade didática, do

conteúdo abordado ou da turma, visto que a observação previa a descrição dos “saberes na ação” dos professores, e não do desenvolvimento do planejamento escolar. Isso não significa que essas questões não sejam importantes, apenas não são objeto central da investigação. Portanto, o olhar do pesquisador não tinha como foco a organização didática dos professores em relação ao cumprimento das rotinas previstas. Sabendo disso previamente, imagino que os professores se sentiram mais à vontade, visto que não seriam “fiscalizados” pelo pesquisador.

De maneira geral, a observação participante foi construída de modo a garantir o acompanhamento dos três professores de forma mais ou menos equitativa, mas com flexibilidade suficiente para priorizar este ou aquele docente, conforme as necessidades impostas pelo próprio trabalho de campo. Isso feito, e apesar do considerável atraso para o início das visitas às escolas – principalmente por conta de questões de ordem burocrática, tais como autorização dos diretores e efetivação dos horários dos professores –, restaram, ainda, aproximadamente 16 semanas letivas (de meados de fevereiro a meados de junho) para o desenvolvimento do trabalho. Nesse sentido, a ideia inicial previa que cada professor fosse visitado de uma a duas vezes por semana, quer seja para observação integral das aulas e registro em vídeo, para as entrevistas programadas, ou mesmo para uma conversa rápida.

Apesar de toda observação ser participante – pelo menos há essa intencionalidade por parte do pesquisador –, não quer dizer que as aulas observadas devam sofrer interferências diretas do observador. Até porque, não foi esse o propósito da pesquisa. Contudo, não há como negar que a simples presença do pesquisador é suficiente para que ocorram mudanças de comportamento por parte dos observados. Afinal, como somos todos atores sociais, protagonistas das nossas próprias histórias, sempre representamos papéis durante as relações que estabelecemos com os “outros”. E não poderia ser diferente entre pesquisador e sujeitos de pesquisa. Contudo, a confiança mútua permitiu relações mais abertas e sinceras, no sentido de conhecer a si próprio e ao outro.

Na obra intitulada “Autopsicografia”, Fernando Pessoa escreve: “O poeta é um fingidor”. Trata-se de uma metáfora que toma posição central no poema, e caracteriza-se pelo ato de fingir – representar – a dor que sente na realidade. Mas a dor que se escreve não é a mesma dor que se sente, apenas uma representação simbólica desta feita pelo poeta, e interpretada pelo leitor. Nessa mesma perspectiva, penso que a intervenção pedagógica seja uma representação das crenças do professor – das suas verdades –, mediada pelas suas experiências. Contudo, ao

contrário da poesia, construída muitas vezes no silêncio das relações com as próprias idiossincrasias, toda intervenção pedagógica – a aula propriamente dita – acontece em meio às relações intersubjetivas entre professor e alunos. A presença do observador, geralmente tomado no senso comum como alguém que conhece melhor os fenômenos educativos, gera uma nova tensão, uma nova relação, a partir da qual toda crença de neutralidade é falaciosa. Portanto, minimizar momentos de tensão não significa extingui-los, tampouco neutralizá-los.

Apesar dos possíveis inconvenientes, uma das formas mais profícuas para aprofundar conhecimentos acerca das práticas pedagógicas é observá-las e registrá-las em vídeo. Não se pode questionar a proficiência dos registros nos chamados “diários de campo”, instrumento dos grandes antropólogos, que, quando muito, faziam uso de gravações em áudio e fotografias, mas sempre com o propósito de subsidiar os costumeiros diários. Contudo, também não se questiona a existência de comportamentos não pronunciáveis oralmente, manifestações que não podem ser captadas pelo gravador de áudio. Nesse sentido, a captação de imagens em movimento pode constituir uma rica forma de registro. A proposta de registro a partir de videograções tem por objetivo analisar o cerne das narrativas, principalmente quando contrastadas as contradições entre aquilo que é dito e aquilo que é expresso.

Para Peixoto (1998), a utilização da videogravação como instrumento de pesquisa não apenas fornece um ferramental inigualável para a pesquisa, como permite uma imediata devolutiva aos sujeitos, ampliando a troca entre pesquisador e pesquisados. Sadalla & Larocca (2004), ao defenderem a “autoscopia” como procedimento de pesquisa e de formação, afirmam ser essa uma técnica que, a partir da videogravação de uma prática, permite a autoavaliação do(s) protagonista(s) dessa prática. Busca-se apreender as ações dos sujeitos pesquisados a partir da análise do cenário e da trama que compõem uma situação específica. O material videogravado é analisado posteriormente ao momento da ação, submetido aos sujeitos que, por sua vez, se manifestam frente às imagens e sua análise.

Portanto, durante aproximadamente 16 semanas letivas do primeiro semestre de 2012, os três professores tiveram muitas das suas aulas observadas – grande parte dessas gravadas em vídeo –, cederam várias entrevistas e, finalmente, discutiram suas próprias práticas pedagógicas, assim como as justificativas dadas a essas práticas durante os diálogos estabelecidos com o pesquisador. Esperava-se que com essa dinâmica os professores fossem capazes de produzir um discurso mais denso sobre suas práticas, de modo que o pesquisador pudesse

descrever com mais propriedade os “saberes na ação” desses docentes. A pesquisa de campo, que se estendeu de 24 de fevereiro a 15 de junho de 2012, e será apresentada no subcapítulo a seguir, reuniu mais de 20 horas de registros gravados em vídeo – entre aulas observadas e entrevistas com os docentes –, quase uma dezena de horas de registro em áudio – principalmente conversas informais e entrevistas rápidas –, além de muitas páginas escritas no próprio campo.

2.2 Assistindo e ouvindo professores: os saberes na ação docente

Os três professores pesquisados se assemelham muito em vários aspectos. De maneira geral, constituem um perfil bastante próximo, principalmente no que diz respeito à formação e ao tempo de experiência na rede municipal. São todos jovens professores – Ana 37, Paulo 34 e Rita 40 anos –, formados entre o final da década de 1990 e início dos anos 2000 na mesma instituição de ensino, a Escola Superior de Educação Física de Jundiaí (ESEF), e acumulam uma experiência profissional como professores especialistas da rede municipal, no mínimo, desde o ano de 2006, quando ingressaram no primeiro concurso público para esse componente curricular. Cada um dos três docentes atua numa única escola há pelo menos cinco anos – os professores Ana e Paulo na escola “A”, e a professora Rita na escola “B” –, além de uma experiência docente anterior ao concurso, de pelo menos um ano. Todos eles possuem uma história de vida vinculada ao esporte, com relativo sucesso tanto como atleta quanto na condição de professor da respectiva modalidade, exceto o professor Paulo cujo sucesso profissional se deu em modalidade distinta daquela em que foi atleta. No entanto, apesar dessa aparente homogeneidade sugerida pelo perfil dos três sujeitos, quando consideradas as experiências acumuladas nas distintas trajetórias ou histórias de vida, eles mais se distanciam do que se aproximam. Por outro lado, para além de um perfil, e apesar das trajetórias particulares, dos condicionantes e determinantes que fizeram de cada um desses sujeitos atores sociais singulares, há muitos elementos convergentes no que diz respeito às suas práticas pedagógicas, assim como aos sentidos e significados que atribuem a elas, que caracterizam traços de uma pretensa identidade profissional.

Quando sugiro a existência de uma identidade profissional, levo em consideração o que observou Gontijo (2002), ao afirmar que as sociedades urbanas

contemporâneas, principalmente em função do efetivo desenvolvimento dos meios de comunicação de massa, têm suas referências de identidade multiplicadas, fragmentadas e diversificadas, tornando os processos identitários muito mais dinâmicos, condicionados a contextos e situações específicos e bastante particulares. Mais que isso, esses processos decorrem do compartilhamento de redes de significações oriundas da pertença do indivíduo a vários universos culturais, e do conseqüente conflito entre elementos globais, locais e recriados como produto de *bricolage*.

Para o autor, os sujeitos recebem, captam e reproduzem múltiplos sinais que servem, em última instância, para a construção de visões de mundo e percepções dos vários universos culturais dos quais participam. Esses sinais, que são visuais, constituem o arcabouço da própria visualidade desses sujeitos em particular, caracterizando as chamadas “imagens identitárias” (GONTIJO, 2002, p. 43). Essas imagens, por serem identitárias, muito além daquilo que aparentam ser, são frutos de um processo de ritualização. Nesse sentido, dever haver algum tipo de eficácia simbólica que justifica o caráter ritual das aulas. E é no bojo dessa eficácia simbólica subjacente à ritualização das aulas que eu creio estarem escondidos os elementos identitários que, no caso particular da presente pesquisa, constitui parte da cultura profissional dos professores de educação física da rede municipal da cidade de Jundiaí-SP.

Conforme apresentado anteriormente, a pesquisa de campo ocorreu efetivamente em dois cenários distintos, com três informantes principais: na escola “A”, com os professores Ana e Paulo; na escola “B”, com a professora Rita. Na escola “A” foi possível registrar em vídeo sete aulas completas do professor Paulo, enquanto a professora Ana teve 12 das suas aulas registradas integralmente. Afora esses registros mais duradouros da intervenção pedagógica, em vários outros momentos de observação da intervenção pedagógica pude registrar fragmentos de aulas desses dois docentes. Duas longas entrevistas foram concedidas pelo professor Paulo enquanto outras quatro, de menor duração, pela professora Ana, todas registradas em vídeo. Além dos registros em vídeo, várias conversas rápidas, antes e/ou após as aulas foram registradas apenas em áudio. Na escola “B”, por sua vez, pude registrar integralmente 8 aulas da professora Rita, além de inúmeros fragmentos de aulas. Duas longas entrevistas foram concedidas e registradas também em vídeo, além de vários encontros menos formais, registrados apenas em áudio. Tanto na escola “A” quanto na escola “B”, algumas aulas e inúmeros

fragmentos de aulas foram apenas observados e apontados em diário de campo, sem registro audiovisual³⁵.

Durante o primeiro contato pessoal com cada um dos professores, já na condição de pesquisador, portanto, dando início aos trabalhos de campo, procurei saber um pouco sobre meus interlocutores ao mesmo tempo em que dirimia as principais dúvidas e curiosidades dos docentes em relação à pesquisa. Apesar de conhecê-los superficialmente, principalmente por conta de outros papéis que desempenhavam no universo esportivo e/ou social da cidade, eu pouco sabia sobre suas práticas pedagógicas desenvolvidas na educação básica, tampouco sobre os valores, as crenças e os vários saberes que fundamentavam tais práticas. Assim sendo, construí um breve roteiro de perguntas, abertas o suficiente para que a conversa fosse bastante descontraída, de modo que os docentes revelassem um pouco das suas trajetórias, desde as lembranças mais remotas, das primeiras relações com a educação física, ainda como aluno da educação básica, passando pela vida esportiva, pela formação superior, até chegar à atual condição de professor de educação física da rede municipal de Jundiaí-SP, atualmente com alguns anos de experiência acumulada.

A partir desse roteiro, mais especificamente das falas dos professores nessa primeira entrevista formal, das inferências sobre o que foi observado nas relações estabelecidas com as demais falas ao longo da pesquisa de campo, e das minhas próprias experiências, permito-me apresentar as três personagens que protagonizaram a pesquisa, assim como alguns dos contextos que caracterizaram os cenários do trabalho de campo. Na sequência de cada apresentação o processo de descrição e interpretação de parte da cultura profissional desses sujeitos acontece gradativamente, da mesma maneira que o diálogo com o referencial teórico apresentado no primeiro capítulo se adensa paulatinamente.

Vale ressaltar que a estrutura das descrições a seguir, por uma opção não apenas estética, mas, principalmente, pela própria complexidade inerente ao trabalho etnográfico não segue uma cronologia dos fatos, tampouco uma linearidade narrativa demiúrgica³⁶, no sentido da organização precisa daquilo que é caótico por natureza. A construção do texto, portanto, segue uma estrutura de idas e vindas, de sobreposições e descontinuidades, a partir de um pretenso

³⁵ Nos dias de chuva, por exemplo, havia uma grande dificuldade de transporte do equipamento de vídeo para o local de aula, principalmente câmera e monitor.

³⁶ Segundo o filósofo grego Platão (428-348 a.C.), Demiurgo é considerado o artesão divino ou o princípio organizador do universo que modela e organiza a matéria caótica preexistente a partir da imitação de modelos perfeitos e perenes.

diálogo entre elementos significativos retirados dos depoimentos dos informantes, das observações feitas pelo pesquisador e das teorias que abalizam a investigação. E, na tentativa de construir uma “descrição densa”, como propõe Geertz (1989), muito além do registro de fatos, eu procurei analisá-los e interpretá-los na busca dos seus significados imanentes.

2.2.1 Professor Paulo

Criado com mais dois irmãos, o professor Paulo se declarou fortemente influenciado por valores humanos advindos das relações familiares, chegando a afirmar que gostaria de ser reconhecido, pessoal e profissionalmente, pelos valores humanos que defende e cultiva, uma vez que o conhecimento não é definitivo e está em constante construção, mas os valores que fundamentam as intenções e ações humanas, esses sim, perduram por toda a vida. Esses valores, não seriam também uma forma de conhecimento, mesmo que de natureza distinta? Ainda nessa direção, insistiu em deixar claro que muito do que é hoje, como adulto e profissional, deveu-se à grande influência dos pais, e recordou com muito orgulho a sua infância junto da família; um tempo de brincar e jogar bola na rua, de convívio familiar rodeado de amigos, marcado pelas constantes promessas da sua mãe na hora de dormir que, conforme relatou o professor: “[...] *apontando o dedo no nosso rosto, e falando firme, ela repetia: vou criar três homens com agá maiúsculo... vou criar três homens com agá maiúsculo... vocês estão me entendendo? Então tá bom! Boa noite!*”.

Atualmente, com 34 anos de idade e formado em educação física desde 1999, não deixa de agradecer o grande empenho da mãe, que cumpriu a promessa de garantir a formação superior aos filhos, tarefa nada fácil considerando não se tratar de uma família abastada, e que nos idos da década de 1990 o acesso ao ensino superior não era tão comum como nos dias atuais. Alias, conforme enfatizou o professor Paulo, esse era um segundo mantra que a sua mãe costumava repetir com bastante frequência: “[...] *não vou descansar enquanto meus três filhos não se formarem na faculdade*”.

Avaliado por ele próprio como um aluno mediano durante a educação básica, por conta disso não media esforços para ser disciplinado e atender às expectativas dos seus professores e dos seus pais. Adorava as aulas de educação física na escola, numa época em que

ninguém escapava da tradicional escolha das equipes para os jogos esportivos de quadra. Como qualquer garoto nessa situação, rezava para não ser o último na escolha dos colegas, apesar da convicção de que isso jamais aconteceria, visto que era uma preocupação exclusiva dos alunos menos habilidosos. Conforme enfatizou, “[...] eu jogava bem! Não era o melhor, mas muito menos o pior... e eu tinha amizade com todo mundo... jamais seria o último”.

Jogar bem – no contexto das modalidades esportivas coletivas –, ser detentor de habilidades motoras e técnicas corporais específicas dos esportes de quadra, por muito tempo foi o único passaporte válido para o sucesso nas aulas de educação física na escola. Lembro-me de uma experiência visceral durante a adolescência, quando fui obrigado a mudar de cidade em função de uma transferência de trabalho do meu pai, e deixei para trás um grupo de pertença construído até os 14 anos de idade para começar tudo novamente, num contexto muito distinto daquele que eu conhecia com propriedade e era aceito. Essa experiência só não foi mais traumática graças às minhas experiências bem sucedidas no esporte, que me permitiram um relativo destaque nas aulas de educação física e nas equipes esportivas da escola, garantindo-me um reconhecimento por parte dos meus pares que não aconteceria – pelo menos não tão rapidamente – por outras vias. Considerando o fato de que o meu rendimento nas demais disciplinas foi bastante aquém da média naquele fatídico ano, o sucesso nas quadras foi o melhor, senão o único acesso para a pertença em relação ao grupo. Afinal, apesar dos inúmeros preconceitos que permeiam as relações sociais na escola, jogar bem ou ser detentor de habilidades físico-motoras além da média pode ser um atenuante eficaz, visto que relativiza o juízo de valor dos colegas. Lembro-me de frases que me marcaram, proferidas por alunos e professores desde aquela época, do tipo: “é mulher, mas corre muito”; “como pode um boiola ser bom de bola”; “apesar de ser negro nada como os brancos”.

Se por um lado a discriminação aberta e declarada em relação aos menos habilidosos parece ter diminuído nas escolas, inclusive em razão das mudanças de concepção político-filosófica e didático-pedagógica da educação física no ambiente escolar, por outro, as benesses provenientes das habilidades esportivas, verificadas tanto na trajetória do professor Paulo quanto na minha, ainda devem se fazer presentes no imaginário dessa disciplina, direcionando ou condicionando as “maneiras de fazer” dos docentes, mesmo que estes não tenham consciência disso. O simples fato de valorizar – no sentido de dar “mais” valor – um exímio executor desse ou daquele gesto motor, como modelo de *performance* a ser seguido pode

revelar intencionalidades oriundas da concepção de educação física que aqui refutamos. Isso não sugere, contudo, que os modelos performáticos não devam ser utilizados ou valorizados, apenas insinua a necessidade de relativização de tal uso, considerando os possíveis detrimentos envolvidos, haja vista que a valorização é sempre comparativa.

Apesar de não ter sentido na pele a discriminação sofrida pelos menos habilidosos, o professor Paulo demonstrou uma grande preocupação com essa questão. Chegou a afirmar que mesmo antes de ser professor, desde a época da adolescência já era capaz de discernir esse tipo de violência sofrida por muitos dos seus colegas. Conforme as palavras do docente: *“[...] eu era amigo daqueles que davam tapa na cabeça dos outros, e daqueles que tomavam o tapa [...] mas a questão da amizade não me obrigava a concordar com coisas que eu julgava erradas, principalmente com a constante discriminação que ocorria nas aulas”*.

O docente refere-se a um tipo específico de violência que se manifesta de maneira explícita, portanto, é muito fácil constatá-la. No entanto, há uma categoria distinta de violência, menos perceptível – por isso escapa à percepção do professor –, tão danosa ou mais que a primeira, denominada “violência simbólica”³⁷ (BOURDIEU & PASSERON, 1992). Para exemplificar esse tipo de violência no universo da educação física escolar tomo emprestada a discussão de Daolio (1995b) sobre a “construção cultural do corpo feminino”. O autor descreve um fato ocorrido na aula de educação física de uma turma de oitava série (atual nono ano), que jogava voleibol em times mistos (meninos e meninas), quando uma das alunas, após não lograr êxito ao tentar rebater uma bola, indagou a si mesma, “com um misto de desânimo e raiva: ‘Por que eu sou uma anta?’” (p.107). De imediato não há qualquer indício de violência nessa cena, e grande parte dos professores poderia deduzir não passar de uma autocrítica exagerada por parte da garota. No entanto, segundo o autor, deve haver na nossa sociedade alguns ditames sociais responsáveis por interiorizar nas mentes e nos corações femininos a necessidade de ser “anta”.

³⁷ O conceito de violência simbólica foi criado por Pierre Bourdieu, com a colaboração de Jean Claude Passeron, com o propósito de descrever os mecanismos pelos quais a classe dominante impõe sua cultura à classe dominada. Parte do princípio de que o sistema simbólico de uma cultura é arbitrário, visto que não se apoia na natureza das coisas, mas resulta de uma construção social, que deve ser interiorizada por todos os membros de uma determinada sociedade, tanto da classe dominante quanto da classe dominada. A violência simbólica ocorre quando há uma imposição dissimulada da cultura dominante, de modo que a classe dominada não faz qualquer oposição à imposição, uma vez que sequer percebe que está sendo vítima de opressão. A naturalização dessa imposição pela classe dominada acaba por torná-la legítima para a sociedade como um todo.

Ao indagar sobre o “por que” é uma “anta”, a aluna assume a sua irrevogável condição, cuja culpa parece ser exclusivamente sua. Não consigo contabilizar as vezes que observei garotos “gordinhos” e “ruins de bola” – os “bons de bola” não servem de exemplo – voluntariamente se dirigirem para a posição de goleiro antes mesmo que os times de futebol fossem escolhidos. A naturalização de uma imposição social tornando-a legítima é a maior expressão da “violência simbólica”.

Do tempo em que fazia aulas de educação física o professor Paulo tem boas lembranças. Recordar-se de um professor em especial – que o acompanhou desde a quinta até a oitava série –, que deve ter sido sua maior referência durante a infância. Em certo momento Paulo chegou a afirmar que: “[...] *eu sou professor de educação física hoje graças a esse cara [...] era um ídolo de infância!*”. Coincidentemente eu conhecia tal professor e, curiosamente, mas sem qualquer sombra de coincidência, há uma notável semelhança entre ele e o meu informante. Muito menos pela aparência física ou por algum tipo de estereótipo que ligasse os dois, e muito mais pela postura serena, comedida e harmoniosa, tanto no exercício da docência quanto nas relações interpessoais.

A experiência do professor Paulo reforça a ideia defendida por Tardif (2002), dentre outros, de que os saberes docentes são múltiplos, incluindo os saberes culturais adquiridos ao longo da vida. Ao discutir sobre outras influências, a exemplo daquele docente que marcou sua vida, o professor Paulo declarou:

“[...] eu tenho certeza de que essa minha prática profissional ela é... ela é constituída de uma salada [...] do Paulo [foi dito o nome real] da graduação; do filho da dona fulana [foi dito o nome da mãe], que falava que ia criar três homens com agá maiúsculo; da minha fase de tentar ser... de viver o esporte [...] a minha construção de aula hoje é muito por conta de quando fui aluno, do que eu gostava e do que eu não gostava; do conhecimento científico adquirido na faculdade... e fora dela; nas discussões com outros profissionais; mas, principalmente, no dia-a-dia”.

Essa “amálgama de saberes”, como disse Tardif (2002), não nos permite delimitar fronteiras entre saberes de naturezas distintas. Mas fica evidente que a importância normalmente atribuída à formação superior precisa ser relativizada, e que as referências relacionadas à formação humana estão centradas nos pais e nesse antigo professor. Referências que também caracterizam vínculos afetivos e, por esse mesmo motivo, se conservam por tanto

tempo. Presumo que muito do que o professor Paulo pensa e faz nas suas aulas pode estar referendado pelos fazeres do seu professor de infância. Esse tipo de “projeção” pode estar no cerne daquilo que chamei “conhecimento tácito”, edificado na educação básica, ainda na condição de aluno, e que compõe a amálgama indissolúvel dos “saberes docentes”.

Por outro, lado essa projeção deve conter, também, elementos da “imitação prestigiosa” (MAUSS, 2003), considerando que os indivíduos imitam comportamentos que são culturalmente valorizados em busca do êxito e do prestígio por parte dos seus pares. Possivelmente, esse tipo de imitação que atribuo ao professor Paulo não lhe seja inteiramente consciente, pelo simples fato de se tratar de algo ritualizado e, por isso, pouco percebido no fazer cotidiano. No entanto, ao me colocar no lugar do meu interlocutor, consigo inferir sobre comportamentos profissionais que procurei imitar, principalmente no início da carreira, que somente agora se fazem conscientes. Essa é uma das maiores benesses, tanto para o pesquisador quanto para os sujeitos de pesquisa: transformações na visão de mundo de educadores – me incluo nessa categoria – resultantes de uma “metodologia de trabalho auto reflexivo” (VIEIRA, 2004).

Tomado por essa reflexão, ainda no processo de investigação de campo, me dediquei à observação das crianças dos quintos anos por alguns instantes, deslocando momentaneamente o foco do meu informante, com o propósito de encontrar ali algum tipo de “imitação prestigiosa”. Apesar das possíveis distorções originadas pelo olhar com “olhos de ver”³⁸, penso ter encontrado elementos que reforçaram as minhas ilações. E, para tanto, vale ressaltar que o professor Paulo apresenta a visualidade daquilo que poderíamos chamar “corpo atlético”. Veste-se com roupas que aludem a um estereótipo esportivo elitizado – não sugiro aqui qualquer tipo de ostentação –, além de ser detentor de técnicas esportivas e um estilo próprio de executá-las que por si só chama a atenção dos pequenos. Somado a isso, há um carisma próprio que desperta nas meninas um carinho incomum, e nos meninos o desejo de “*ser igual ao professor*”, como expressou um deles. Revendo as imagens algum tempo depois de tê-las registrado, identifiquei uma cena que representa muito bem essa questão: durante a explicação de um exercício de rebater com a raquete de tênis, o professor Paulo acomodou sua raquete sob uma das axilas, de modo a liberar ambas as mãos para gesticular durante sua explanação, quando um

³⁸ Expressão idiomática que sugere olhar com atenção, com critério e meticulosidade, porém, não é rara a sua utilização no sentido de ver aquilo que se deseja ver, independente da existência daquilo que está sendo visto.

dos alunos que se encontrava em pé ao seu lado, e já parecia imitá-lo ao apoiar o peso corporal na perna direita, imediatamente levou a raquete para baixo do braço sem desviar o olhar que fitava seu professor. Se ao docente o gesto de colocar a raquete sob a axila foi um gesto eficiente, visto que lhe permitiu liberar ambas as mãos, o gesto do aluno, por sua vez, pareceu-me prenhe de um componente simbólico que justifica a “imitação prestigiosa”. Depois disso, várias outras cenas me chamaram a atenção, reforçando a ideia de que os pequenos imitam seus mestres.

Como qualquer jovem que se envolve com o universo do futebol, e que reúne habilidades acima da média, Paulo também tentou uma carreira profissional na modalidade, e enfrentou todos os percalços desse mundo peculiar, tais como a competição exacerbada – tanto entre as equipes quanto entre os jogadores da mesma equipe –, os testes seletivos e a necessidade de dedicação integral à modalidade. A relação com o mundo do futebolístico, portanto, se por um lado reforçou o desejo de se formar em educação física, para “*trabalhar com o movimento*”³⁹ e atuar no universo esportivo, por outro, desde os 17 anos Paulo estava convicto de que jamais trabalharia com futebol, tamanha a sua decepção com os meandros da modalidade.

Ao final do ensino médio, quando descobriu que a Universidade de São Paulo (USP) oferecia um curso de bacharelado em esporte, a escolha pareceu-lhe óbvia, bastava ser aprovado no exame vestibular. Mas esse era o grande problema que se impunha, uma vez que o ensino médio havia sido cursado em colégio técnico – por conta disso Paulo não teve aulas de educação física nessa etapa da vida escolar – que, como a maioria das instituições com esse perfil preparava os alunos para um mercado de trabalho específico, não para o acesso ao ensino superior, principalmente considerando a grande concorrência para as vagas das universidades públicas. No entanto, restava-lhe uma segunda opção: a Escola Superior de Educação Física de Jundiaí (ESEF). A decisão tomada foi participar do exame seletivo da ESEF imediatamente e, caso não lograsse êxito, um cursinho preparatório possibilitaria maiores chances para o bacharelado em esporte da USP, senão, uma maior probabilidade de ingressar na ESEF, numa segunda tentativa.

Ao ouvir esse depoimento não pude evitar uma relação com a minha própria trajetória, visto que também me formei em curso técnico e, por isso, também fui assombrado pelo fantasma dos exames vestibulares das universidades públicas, ao ponto de não fazê-los

³⁹ Essa expressão despertou minha atenção imediatamente, visto que alude a uma perspectiva de educação física que toma o movimento humano como sendo o objeto de estudo e de intervenção.

simplesmente pelo medo do fracasso. No entanto, o sonho de ingressar na universidade pública estava atrelado à ideia de cursar medicina. Conforme eu me habituava com a hipótese de ter que pagar para estudar, a carreira médica foi ficando no esquecimento. O grande êxito no processo seletivo da ESEF serviu-me – e penso que para Paulo também – como estímulo, visto que pude atenuar aquela sensação de incapacidade frente ao ensino superior, inculcada pela realidade da formação básica em escola técnica. No entanto, as cicatrizes não desaparecem totalmente, e durante muitos anos pesou-me o fato de sequer ter feito inscrição para o exame vestibular das universidades públicas. Não mais para o curso de medicina, mas para o de educação física.

No ano de 1996, ainda com 17 anos, Paulo ingressou no curso noturno de educação física da ESEF, uma vez que o dia estava comprometido com o trabalho que desenvolvia junto ao pai. No entanto, a convicção acerca da escolha certa, assim como a clareza de que o sucesso profissional dependeria de uma maior dedicação e da atuação o quanto antes na área fez com que Paulo abandonasse o trabalho, e se dedicasse aos estágios oferecidos em escolas, à organização de eventos esportivos e, principalmente, à gestão de um negócio próprio. Desde o segundo ano do curso teve a oportunidade de experimentar a docência na escola regular, atuar com pessoas portadoras de necessidades especiais, além de gerir uma empresa de eventos esportivos e recreativos.

Ao se associar a um grupo de alunos com características bastante empreendedoras, Paulo antecipou algumas experiências que a maioria dos discentes de educação física goza somente após a formatura. Conforme relatou: “[...] *a gente montou uma empresa, que ainda não tinha registrado [...] vendemos um patrocínio e fizemos um passeio ciclístico em Valinhos, com mais de mil pessoas, negociando com prefeitura e um bando de estagiários*”.

Ao se referir aos seus colegas de classe, Paulo afirmou que aquela turma era muito boa, tanto é verdade que a maioria dos profissionais formados em 1999 conseguiu lugar de destaque nos vários campos de atuação da educação física. Não pude deixar de pensar, novamente, na minha própria trajetória, uma vez que me formei naquela mesma instituição, mas, diferente da experiência de Paulo, muitos dos que se formaram comigo no ano de 1993 sequer atuam na área. E é nesse contexto que retomo uma fala de um antigo professor da ESEF, que gostava de comparar as turmas que se formavam com safras de vinho, dizendo que essa ou aquela safra produziu profissionais melhores ou piores que outras. Mesmo em desacordo com a forma irrefletida e até preconceituosa como essas comparações eram feitas, não posso deixar de

considerar que os contextos sociais compostos por sujeitos com diferentes trajetórias de vida podem ser determinantes na formação de todo um grupo. Afinal, a formação profissional inclui, entre outras coisas, as sociabilidades particulares construídas pelos grupos específicos.

Em contradição ao seu relativo sucesso durante a formação superior, na opinião do professor Paulo a graduação deixou muito a desejar, e em vários aspectos. Conforme suas próprias palavras: “[...] *eu senti que estava fazendo uma faculdade, que estava num curso de graduação, somente no meu terceiro ano [...] agora sim, eu tenho um corpo de conhecimento que posso falar que sei para onde estou indo*”. Esse relato estava associado à maneira como o currículo do curso distribuía as disciplinas denominadas “práticas” – em relação às disciplinas “básicas” e “aplicadas” –, assim como tais “práticas” eram concebidas e ministradas. De maneira geral, os dois primeiros anos do curso eram repletos de disciplinas de natureza esportiva, fundamentadas nas vivências de práticas corporais específicas, que muitas vezes não traziam relações diretas com aquilo que se esperava de uma prática profissional em educação física. A partir do terceiro ano, quando as disciplinas tinham um caráter mais aplicado à atuação profissional nos vários contextos, os alunos se sentiam mais próximos ou ligados à profissão.

Além disso, é importante lembrar que, ao ingressarem na faculdade os discentes não conseguiam distinguir educação física de esporte e, nesse sentido, as disciplinas voltadas às modalidades esportivas eram consideradas mais relevantes quando comparadas às disciplinas da área de humanidades, tais como antropologia e sociologia, também oferecidas nos dois primeiros anos do curso. Estas, muitas vezes não faziam o menor sentido aos alunos, e conforme relatou Paulo: “[...] *na faculdade eu tinha algumas aulas das disciplinas de humanas [...] muitos, na época, não entendiam porque a gente tinha antropologia e sociologia, por exemplo [...] e às vezes eu ficava na aula em respeito ao professor [...]*”.

Não posso deixar de imaginar a grande dificuldade desses sujeitos, muitos deles atuais professores de educação física na educação básica, inclusive na rede municipal de ensino – como é o caso do professor Paulo e dos dois outros sujeitos de pesquisa –, quando o assunto é o conhecimento específico da educação física escolar, analisado a partir das diferentes perspectivas teóricas e à luz das distintas abordagens pedagógicas. Deve faltar-lhes – caso não tenham investido na formação continuada – subsídios para compreender a educação física a partir de referenciais históricos, sociológicos e antropológicos. Como o currículo do curso à época não contemplava discussões mais amplas a partir do universo das ciências humanas, as relações entre

as disciplinas de humanidades e o conhecimento específico da educação física escolar, na maior parte das vezes dependiam exclusivamente do exercício intelectual do aluno.

Ciente de que os conhecimentos adquiridos na formação inicial não eram suficientes para sanar todos os problemas da prática profissional, o professor Paulo não esperou para ampliar seus horizontes. Buscou no Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física (LETPEFE), da Universidade Estadual Júlio de Mesquita (UNESP de Rio Claro) respostas às questões que não haviam sido abordadas satisfatoriamente durante o curso de graduação. Conforme me esclareceu: “[...] *na hora que eu ia pra prática, eu percebia que faltava muito [...] na educação física escolar a gente tinha as discussões sobre a abordagem desenvolvimentista, sobre Go Tani [...] mas nunca soube de outras abordagens na faculdade*”. Como a produção do LETPEFE estava centrada no estudo das diferentes abordagens pedagógicas da educação física escolar – pelo menos durante aquele período –, estou convicto de que a contribuição do referido laboratório foi bastante profícua ao professor Paulo, cuja formação inicial foi calcada exclusivamente na perspectiva desenvolvimentista da educação física, como se essa fosse referência única para a construção das práticas pedagógicas na escola. No entanto, a trajetória do professor Paulo não é muito comum aos docentes formados na sua época, que acabaram ficando restritos às explicações pretensamente desenvolvimentistas, quando o assunto é o conhecimento específico da educação física na escola. Essa condição ficou bastante clara nas discussões observadas durante os encontros de “capacitação docente”, uma vez que grande parte dos professores da rede municipal – os mais antigos na instituição – não apenas defendiam as ideias desenvolvimentistas propostas pela Fundação Vanzolini, como desconheciam os fundamentos das demais perspectivas. Quando tais fundamentos foram levados à discussão pelos novos professores da rede – formados mais recentemente e em diversas instituições de ensino superior que não a ESEF – o conflito ideológico e epistemológico foi inevitável.

Quando estava no quarto ano do curso de graduação, além dos inúmeros estágios desenvolvidos na escola Paulo foi contratado para ministrar aulas de educação física para turmas de ensino médio. Apesar do desejo de lecionar na escola pública, preferencialmente nas séries iniciais do ensino fundamental, a primeira oportunidade de trabalho que surgiu foi na rede privada de ensino, onde permaneceu até o ano de 2001. E apesar de ter sido contratado como professor de educação física – mesmo sem a conclusão da graduação –, relatou que “[...] *o papel desempenhado pelos docentes do ensino médio daquela instituição estava restrito à organização*

dos espaços disponíveis para os alunos das várias turmas”. Fato que não apenas distorce o papel da educação física na escola, mas, também, deprecia o professor dessa disciplina. Conforme concluiu o professor Paulo: “[...] *eu não me sentia professor, mesmo sendo professor*”.

Esse incômodo sentido pelo docente, traduzido na forma de estranhamento sobre as práticas pedagógicas no ensino médio deve-se, talvez, à falta de experiência com a disciplina na condição de aluno. Vale lembrar que Paulo não teve aulas de educação física no ensino médio, uma vez que o curso técnico que frequentou não oferecia tal disciplina. A minha experiência, por outro lado, não possibilitou esse mesmo tipo de estranhamento, uma vez que cursei o ensino médio nos mesmos moldes e na mesma escola que desenvolvi o estágio supervisionado e, também, onde ministrei as primeiras aulas no ensino médio, um ano após minha formatura. Nas três situações, apesar de espaçadas temporalmente, as aulas de educação física ministradas nas três séries do ensino médio tinham as mesmas características. O professor se responsabilizava pela condução dos momentos iniciais da aula, caracterizados pelos tradicionais aquecimento e alongamento, fazia a chamada e depois supervisionava, à distância, as práticas esportivas nos espaços disponíveis⁴⁰. Não fosse minha formação continuada e concomitante formação acadêmica, talvez eu ainda estivesse desempenhando aquele mesmo papel social, tamanha era a sua legitimidade no contexto das práticas escolares. Nesse sentido reforço a ideia de que o papel socioeducativo da educação física escolar, assim como o “ser professor” de educação física é, nada mais nada menos que aquilo que creem os sujeitos inseridos e integrados na instituição escolar, além de um diálogo mais ou menos profícuo com a realidade que circunda a escola.

Em contrapartida, em situação anterior vivida pelo professor Paulo, fora do ambiente escolar, quando ainda cursava o segundo ano de faculdade e participava como estagiário na iniciação esportiva da modalidade tênis de campo, em função da grande demanda de alunos, a ele foram atribuídas algumas aulas, fato que fez com que o futuro docente se sentisse professor por antecipação, visto que foi tratado como tal: “[...] *por incrível que pareça, ali sim eu me senti professor... fui tratado como professor e reconhecido pelos alunos [...] eu ainda estava no segundo ano da faculdade*”.

⁴⁰ Essa situação é ratificada em um dos relatos da professora Rita, que estudou no referido colégio, e cursou o ensino médio praticamente no mesmo período em que eu atuei como docente. No entanto, ela não foi minha aluna, pois, na ocasião as turmas eram separadas por gênero nas aulas de educação física, e os professores do sexo masculino ministravam aulas exclusivamente para os meninos, enquanto as professoras eram responsáveis pelas turmas de meninas.

Para “ser professor”, portanto, além das questões legais e contextuais que nos permite caracterizar essa prática profissional, a dimensão identitária é de extrema relevância para configurar esse papel social *sui generis*. Nesse sentido, além de desempenhar esta ou aquela tarefa, ser detentor deste ou daquele conhecimento e responsável por isso ou aquilo, é primordial que o sujeito seja percebido e reconhecido como professor em sua plenitude e, acima de tudo, como sugere o exemplo do professor Paulo, que ele próprio se perceba como professor. Assim sendo, não me surpreende que o meu informante tenha se sentido professor num contexto menos provável – nas aulas de tênis de campo – que no universo escolar. Por outro lado, estar na escola ministrando aulas regulares para alunos de educação básica não garante o pertencimento necessário para “ser professor”. Concluo que a experiência do professor Paulo, assim como a minha, apesar de distintas e em contextos diferentes apresentam em comum o conflito de identidade. No entanto, muito mais pela maneira como percebíamos a nossa própria condição docente, do que pela forma como a escola e os pares entendiam a “função” do professor de educação física no ensino médio. Tanto é que as duas instituições continuam promovendo a educação física no ensino médio da mesma maneira, salvo algumas atitudes isoladas de um ou outro professor que, apesar de díspares do *modus operandi* da escola, não o afeta significativamente.

Após um longo período sem lecionar na educação básica, no ano de 2005 o professor Paulo foi convidado para trabalhar no ensino fundamental daquela mesma escola em que havia ministrado aulas no ensino médio. Contudo, foi uma experiência que durou pouco, e se encerrou com o seu ingresso na rede municipal de ensino de Jundiaí-SP, no ano de 2006, por ocasião do primeiro concurso público da cidade para contratação de professores especialistas em educação física para a educação básica. Essa nova realidade devolveria ao docente a sensação de ser professor e, agora sim, na escola pública, com crianças de ensino fundamental, como havia desejado desde que estava na graduação. No entanto, seria necessário aguardar mais um ano para que as coisas se assentassem na administração das escolas, principalmente no que diz respeito à realidade da educação física. Vale lembrar que antes de 2006 não havia aulas regulares de educação física na rede municipal, apesar do grande empenho em garantir minimamente os pretensos conteúdos desse componente curricular, por meio do projeto “Educação do Movimento”, cuja dinâmica previa prover as turmas com visitas semanais de um professor

especialista, que desenvolveria uma aula de apenas trinta minutos, enquanto que a continuidade das atividades propostas ficaria por conta das professoras de sala – professoras generalistas.

Conforme salientou o professor Paulo: “[...] em 2006, quando eu entrei na rede, eu tinha três escolas [...] a gente era professor que visitava a escola, virava as costas e vinha embora”. O docente explicou que não era possível atender aos objetivos da disciplina, tampouco às necessidades dos alunos quando comparado ao que se faz atualmente. Mas logo no ano seguinte ao seu ingresso, em 2007, a realidade da educação física escolar se modificou sensivelmente, visto que desde então o professor Paulo está alocado em uma única escola de educação básica – a escola “A” –, desenvolvendo um projeto mais consistente, que permite um diálogo mais profícuo com a realidade daquela comunidade escolar em particular.

Se ministrar aulas em uma única escola pode trazer tranquilidade para o desenvolvimento de um trabalho mais proveitoso, a necessidade de estabelecer projetos paralelos, seja para a realização pessoal ou profissional, seja para a complementação do orçamento pode se tornar um inconveniente relevante. Na época em que foi entrevistado o professor Paulo acumulava três funções bastante distintas, que em alguns momentos podem até ser convergentes, mas, geralmente, cada uma tomava muito do seu tempo e dedicação, podendo comprometer a qualidade das outras. Além de professor da escola “A”, na qual dedicava todas as suas manhãs durante a semana, no período da tarde o docente atuava no esporte de rendimento, mais especificamente no treinamento de atletas tenistas, e comprometia uma ou duas noites a cada semana com as aulas que mantinha num curso superior de educação física. Essa tripla função, e a aparente eficiência em cada uma delas acabou por tirar o professor Paulo do ambiente escolar. Logo após o término da pesquisa de campo o docente foi deslocado para a Secretaria de Esporte da cidade, reduzindo suas aulas regulares de educação física a projetos de implantação da modalidade tênis de campo no ambiente escolar.

Bastante comedido nas suas palavras e ações, Paulo cultivava um grande círculo de amizade, e goza do prestígio e da admiração dos seus pares. Tive a oportunidade de conhecê-lo como professor de tênis, e no ano de 2007, quando eu ainda estava à frente da coordenação pedagógica dos cursos de licenciatura e bacharelado em educação física de uma instituição privada na cidade de Jundiaí-SP, por indicação de uma colega de trabalho o convidei para ministrar aulas numa disciplina eletiva, chamada “esportes com raquete”. No entanto, o contato direto que mantive com o docente ficou muito restrito às questões técnicas e burocráticas

inerentes ao papel de coordenador de graduação, além de algumas discussões sobre o programa da referida disciplina e, quanto muito, falávamos sobre amenidades nas eventuais rodinhas de professores durante os intervalos de aulas. Até então eu desconhecia por completo o trabalho que o docente desenvolvia no universo da educação física escolar⁴¹. Após a minha saída daquela instituição, no ano de 2009, o professor Paulo continuou desenvolvendo seu trabalho com a disciplina e, posteriormente, se envolveu mais de perto com os projetos pedagógicos dos cursos.

Com uma rotina semanal bastante intensa, parecia não sobrar muito tempo para a formação continuada. Quando questionado sobre isso, o professor Paulo revelou que precisava fazer boas escolhas, no sentido de estudar temas que pudessem estabelecer relações com as diversas áreas nas quais atuava, a fim de aproveitar melhor o tempo e os esforços. Daí a extrema importância atribuída pelo professor aos encontros de capacitação docente, promovidos pela supervisão de educação física da rede, assim como às horas de estudo na própria escola.

Independente de onde está atuando – na escola, no treinamento de atletas ou na formação de bacharéis em educação física – o professor Paulo acredita que sua maior contribuição é na formação humana dos seus alunos e atletas. Durante as entrevistas e nos vários momentos em que o docente teve a oportunidade de falar sobre o assunto, a ênfase nos valores humanos para a formação de pessoas foi reiterada. Esses valores me parecem caros ao meu informante, uma vez que ampararam e justificaram o discurso sobre suas práticas. Para o docente, “[...] independente das teorias e das abordagens que fundamentam a prática pedagógica do professor e do professor de educação física, a formação humana deve vir antes de qualquer coisa”. Valores humanos como honestidade, humildade, amizade, dentre outros – discutidos e cobrados pelo pai durante a infância e adolescência –, na concepção do docente devem compor o cerne de todas as disciplinas da escola, apesar das diferentes especificidades.

Ao longo da minha carreira tenho sido um grande defensor da formação humana nos cursos superiores, principalmente nas licenciaturas. Partindo do pressuposto de que os cursos superiores no Brasil, inclusive as licenciaturas, são eminentemente técnicos e, por essa razão, negligenciam a formação humana, adoto as ideias de Maturana e Rezepka (2000) ao defenderem que, no processo educativo há duas classes distintas de fenômenos que precisam ser

⁴¹ Vale lembrar que na época em que foi contratado para ministrar a disciplina de “esportes com raquetes” o professor Paulo já estava na rede municipal há quase um ano, e justamente em 2007 ele daria início à sua jornada exclusivamente na escola “A”. Nessa época eu ainda não havia sequer cogitado tomar como informantes os professores da rede municipal.

compreendidas separadamente: a “formação humana” e a “capacitação”. Se a primeira está voltada ao desenvolvimento da capacidade criativa para que se possa viver em sociedade, promovendo indivíduos dotados de vontade para interagir e transformar essa sociedade, a segunda diz respeito à aquisição das capacidades e habilidades de ação, para que a transformação desejada seja viabilizada. Como é possível notar, “formação humana” e “capacitação” são fenômenos dissociáveis apenas no âmbito das explicações. Nesse sentido, e considerando que a educação deve estar centrada na “formação humana” e não técnica, visto que os conhecimentos técnicos são antes de tudo meios, não finalidades, ensinar valores pode constituir um grande risco. Como sugerem os autores, valores não devem ser ensinados, devem ser vividos.

A partir dessa reflexão, tendo a concordar com o professor Paulo quando diz que os valores devem estar no cerne de todas as disciplinas, desde que aquilo que ele chamou de valores possa ser traduzido por “formação humana”. Caso contrário, os valores não ultrapassam o estado de coisas, de conteúdos, que podem muito bem ser ensinados, e ensinados tecnicamente, de forma tão utilitária que perde a razão de ser.

Quando passei a observar as práticas pedagógicas do professor Paulo, e já havia ouvido o docente o suficiente para compreender sua posição sobre o papel socioeducativo do professor de educação física, demorei bastante para perceber alguma relação entre essas práticas e os valores apontados no discurso. À primeira vista suas aulas pareciam-me extremamente organizadas e demasiadamente silenciosas, considerando tratar-se de alunos de séries iniciais de ensino fundamental, mais especificamente, alunos de várias turmas do quinto ano⁴². Um olhar menos cuidadoso certamente atribuiria a essas práticas um caráter extremamente diretivo, com pouca possibilidade de autonomia por parte dos alunos, tamanha era a “ordem” durante as aulas. As imagens dos primeiros registros causaram-me tanto incômodo, que cheguei a brincar displicentemente visualizando-as em preto e branco e em sépia⁴³, como mero artifício para envelhecê-las, convicto de que as cenas ali gravadas se assemelhariam muito às aulas de educação física que eu trazia na memória, de quando eu estava no primeiro grau – atual ensino

⁴² Decidi que observaria apenas as aulas de duas turmas de quinto ano (A e B), apesar de saber que o professor Paulo ministrava aulas para outras turmas, em outros dias e horários. Deduzi que uma maior variedade de turmas, ao mesmo tempo em que me proporcionaria maior riqueza de situações, poderia impossibilitar a observação contínua dos “saberes na ação”.

⁴³ Cor que varia do cinzento acastanhado ao marrom oliváceo escuro, comumente utilizada como recurso estético nas câmeras de vídeo e câmeras fotográficas, para dar a impressão de envelhecimento às imagens.

fundamental – nos idos de 1980. No entanto, não logrei êxito. Aquelas aulas não se pareciam com as minhas antigas referências, mas eu também não conseguia descrever suas diferenças.

As práticas pedagógicas do professor Paulo geralmente aconteciam no ginásio coberto da escola “A”, na quadra poliesportiva e, às vezes, nas suas imediações. Logo que cheguei naquela instituição, com o propósito de estabelecer um primeiro contato com a diretora e com os dois docentes que se tornariam meus sujeitos de pesquisa, não pude deixar de notar o cenário no qual aconteciam as práticas pedagógicas da educação física. Ao olhar para aquela quadra vazia, a tomei simplesmente como quadra, uma categoria genérica que qualquer pessoa que já passou pelas aulas de educação física saberia descrever: plana, de formato retangular, marcada por linhas de cores diferentes para delimitar os espaços de prática de quatro modalidades esportivas distintas, nas duas extremidades mais distantes localizavam-se balizas compostas por duas traves verticais nas quais se apoiava um travessão maior, além das estruturas metálicas no formato de grua, cujas bases se fixavam no solo após cada baliza, e seus longos pescoços invadiam o espaço aéreo por sobre o travessão. Nesse instante percebi que descrever o óbvio requer muito mais requinte que descrever o inusitado. Não satisfeito, preferi imaginar. Imaginei aquele espaço repleto de crianças, participando de atividades corriqueiras da educação física. Enfim, eu havia preconcebido aquilo que ainda estava por vir. Uma situação que eu gostaria de ter evitado, mas a pertinácia da memória foi mais forte.

Apesar de existir desde 1958, a escola “A” se estabeleceu no atual endereço somente no ano de 1964. Com meio século de existência, sua arquitetura não esconde as contradições entre a edificação original e as reformas feitas ao longo da história da instituição. Situada na região mais central da cidade, num bairro bastante próximo ao “centro velho”, a escola “A” abarca todo um quarteirão, cercada por um muro azul, não muito alto, ao ponto de deixar ver parte da edificação. Esse mesmo muro azul que circunda o quarteirão ostenta em toda a sua extensão uma série de desenhos pintados pelos alunos, permitindo a qualquer visitante perceber, mesmo à distância, se tratar de uma escola. Sua fachada, no entanto, esconde um segredo que causa surpresa àqueles que a adentram pela primeira vez. Ao passar pelo velho portão de ferro da entrada principal, e se dirigir ao prédio propriamente dito, o visitante é induzido a pensar se tratar de uma escola pequena e térrea, apesar do declive que se observa da rua. Ao transpor a porta de madeira, única passagem de um grande tapume feito com divisórias, cujo objetivo deve ser impedir o olhar curioso do transeunte – o projeto original deveria ser muito interessante,

exatamente pela “transparência” que ora foi eliminada –, o visitante se surpreende frente a duas áreas que me remetem a arenas. A primeira é configurada pelo pátio da escola, que fica num nível inferior ao das salas de aula e da administração. Esse pátio fica no coração da escola, e o acesso a ele é feito por uma escadaria que mais parece uma arquibancada – por inúmeras vezes pude observar esse tipo de uso. Uma vez no pátio, a segunda arena se revela. Bem maior que a primeira, é constituída pelo ginásio de esportes, que nada mais é que a antiga quadra poliesportiva e sua respectiva arquibancada, agora cobertas por uma estrutura que mais parece um hangar. Mas havia algo de mágico naquele ambiente, que não se restringia à beleza da luz de um dia de verão que, pela manhã invadia o portão de um dos lados e, ao final da tarde, o outro, localizado na outra extremidade. Tampouco era a sinfonia quase que ensurdecedora produzida pela chuva forte – chuva de verão – ao cair no telhado do ginásio, produzindo uma névoa que invadia o interior da cobertura e precipitava no chão da quadra. Talvez a beleza daquele espaço estivesse na singeleza da vida em movimento, representada pelas crianças esbanjando expressividade. Mas essa percepção só me veio à reflexão quando percebi que os outros espaços da escola eram demasiadamente contidos – para não dizer reprimidos e, em última análise, repressores.

Como na maioria das escolas que conheço, a escola “A” parecia tomar a organização como sinônimo de ordem, no sentido da disciplina e do controle. E qualquer visitante que adentrasse a escola fora dos horários de intervalo ou das aulas de educação física custaria a crer que naquele ambiente havia crianças. Alguns professores chegaram a insinuar que a diretora conduzia a instituição com bastante rigor e austeridade, por isso as crianças eram disciplinadas, mas é difícil acreditar que esse fosse o único ou o maior condicionante da política do silêncio. Quero crer que há muito mais coisas no imaginário daqueles professores e nos usos dos espaços escolares do que uma gestão pretensamente autoritária. Além disso, o *establishment* escolar não se reduz ao papel desempenhado pela direção. Normalmente está atrelado às relações de poder entre os diversos atores sociais e seus respectivos papéis, mas esse processo nem sempre se mostra claramente.

Enquanto eu aguardava o professor Paulo e seus alunos do quinto ano para a aula de educação física, imaginava como seria a chegada dos pequenos naquele ambiente. Se a sala de aula era responsável por manter os discentes enclausurados e imóveis por longos períodos de tempo, as aulas de educação física pareciam ideais para as prováveis catarses dos alunos.

Tomando como referência a minha experiência, gerei uma expectativa de que silêncio seria irrompido a qualquer momento por um longo sinal sonoro e, em seguida, surgiria aquele bando de crianças correndo e gritando – cena bastante corriqueira nas poucas escolas que trabalhei e nas muitas que conheci. Logo que avistei o professor Paulo o cumprimentei, mas fiz questão de deixá-lo bastante à vontade para organizar os materiais que costumava utilizar em aulas, que ficavam acomodados numa pequena sala próxima à quadra. Mantive alguma distância enquanto preparava o equipamento para registrar a aula em vídeo.

O professor Paulo já estava posicionado na lateral da quadra com todo o material que havia separado quando os alunos começaram a chegar. Caminhavam lentamente e conversavam sem qualquer algazarra. Eventualmente um ou outro mais apressado ultrapassava a maioria que caminhava em direção à quadra. Essa cena se repetiu inúmeras vezes com os quintos anos do período da manhã – turmas que acompanhei nas observações da prática pedagógica do professor Paulo –, e a cada vez que eu a presenciava, minha surpresa não se mostrava menor. Houve momentos em que um contrafluxo deixava aquela movimentação um pouco mais caótica, visto que um grupo chegava para a aula enquanto outro saía. Noutras situações coincidia o término da aula com o início do intervalo, e nem mesmo nessas situações eu tive a oportunidade de ter minhas expectativas atendidas. Cheguei a questionar dois dos funcionários da escola sobre esse tipo de comportamento, alegando que a minha experiência docente trazia outra referência, quando percebi alguma surpresa em relação à minha pergunta, visto que aquilo que me chamou a atenção era algo comum no cotidiano da escola. Mas ao perguntar se no período da tarde os comportamentos eram os mesmos, eles foram unânimes em dizer que as crianças da tarde são “mais agitadas”. Não demorou mais que algumas horas para que eu pudesse confirmar essa informação com meus próprios olhos. No entanto, a agitação da tarde ainda ficou aquém das minhas expectativas.

Caso eu não tivesse estranhado aquele tipo de comportamento por parte dos alunos do período matutino, à primeira vista nada mais me pareceria estranho. Afinal, aquele era um cotidiano bastante familiar a qualquer pessoa que tenha passado pelos bancos escolares. Para quem já foi professor da educação básica, nada parecia muito diferente das outras escolas que conheci. Por outro lado, essa é a armadilha que espreita os estudiosos do cotidiano: na rotina diária, a repetição contínua leva a crer que nada acontece, apesar de ser nessa mesma rotina onde tudo acontece.

A partir do momento em que o meu olhar deixou de ser panorâmico e estabeleceu foco nas aulas de educação física, mais especificamente nas ações do sujeito que a conduzia – foi preciso abandonar a perspectiva de professor, pelo menos momentaneamente, para observar o meu informante sob a ótica do pesquisador –, a percepção aos poucos foi se modificando. Deduzi que a postura do professor Paulo poderia ser desencadeadora daqueles comportamentos verificados nos alunos. Apesar de uma aparência bastante séria, muito mais no sentido da sobriedade do que da sisudez, as atitudes do docente em relação aos alunos sugeriam respeito e atenção inestimáveis às suas individualidades. A forma como os ouvia garantia que também fosse ouvido. Costumava chamar todos pelo nome, e foram raras as vezes que se equivocou. Além disso, mostrava-se cuidadoso ao se posicionar para falar, ao chamar a atenção dos alunos, ao impostar a voz e ao ser claro e preciso na comunicação, conhecimentos didáticos fundamentais à docência. O apito pendurado no pescoço era utilizado com muita parcimônia. E o que mais impressionava era a predisposição dos alunos em ouvir, algo que deve ter sido construído ao longo de vários anos, desde o ingresso dos discentes naquela instituição. As aulas pareciam ritualizadas – como todas as aulas são – a partir de uma alteridade necessária, nem sempre notada pelos sujeitos envolvidos, mas sempre presente nas atitudes respeitadas. Isso não sugere a inexistência de conflitos, muito pelo contrário, havia uma predisposição ao confronto, mas de maneira bastante comedida e democrática.

As aulas, de maneira geral, estavam alinhavadas por uma sucessão de “desafios motores” de várias naturezas – que pareciam ir um pouco além das simples habilidades motoras, já que continham intencionalidades e objetivos mais amplos. Cada turma do quinto ano matutino tinha por volta de 30 alunos, que se viam constantemente em situações desafiadoras, com estímulos frequentes para que pudessem superá-las. A roda inicial, as falas durante a aula e o fechamento com os discentes não reservavam muita surpresa. Tudo parecia lógico e funcional, com cada coisa no seu devido lugar e no tempo certo. Pelo menos foi essa a minha primeira impressão.

Ao longo das aulas, cada aluno tinha o direito – senão o dever – de se posicionar frente às propostas do professor e dos colegas, questionando-as, criticando-as ou aperfeiçoando-as. As inúmeras situações problema que as aulas suscitavam – ainda que limitadas aos “desafios motores” – permitiam um diálogo bastante interessante entre professor, alunos e os conhecimentos/conteúdos propostos. Mais que isso, no pano de fundo do ensino das práticas

corporais – caracterizadas pelas habilidades motoras e ensinadas a partir dos “desafios motores” – havia uma intencionalidade declarada, voltada ao ensino dos chamados “conteúdos atitudinais”. Essa categoria de conteúdos, no entanto, parecia ser muito mais produto dos modismos da educação física escolar – sob a influência de autores que fundamentaram a última reforma da educação básica brasileira – do que da necessidade de transformar “atitudes” e “valores” em conteúdos de ensino, mesmo porque, como sugere Sarabia (2000), os valores estão impregnados em toda e qualquer experiência educacional, e a sua transmissão ocorrerá independente de constituírem conteúdos educacionais. A escola, por sua vez, salienta o autor, por se tratar de um agente socializador por excelência, constitui um ambiente gerador de atitudes, mesmo quando isso não acontece de forma sistemática e consciente. Nesse sentido, considero que a fala do professor Paulo, quando se refere aos “conteúdos atitudinais” da educação física, encontra-se confinada aos *slogans* educacionais, apesar da clareza e da convicção sobre a necessidade de se ensinar atitudes e valores gerais, desejáveis em todas as sociedades democráticas.

Ao ser questionado sobre como planeja suas aulas, o professor Paulo me explicou a dinâmica do processo adotado nos últimos anos, enfatizando que, observados os “quadros de conteúdos” e as “expectativas de aprendizagem” da proposta curricular da rede municipal, as primeiras coisas a serem consideradas são os interesses e as necessidades dos alunos. Conforme salientou o docente: “[...] *eu sempre me coloco no lugar do aluno, e penso; se fosse eu que estivesse lá, se eu gostaria de aprender tal coisa... e qual o sentido e o significado daquilo que está sendo feito*”. E ao ser indagado sobre o que seriam esses sentidos e significados, respondeu-me com um exemplo:

“[...] quando questionada pela mãe a respeito do que aprendeu na aula de educação física, a criança deverá ter uma resposta coerente, que faça sentido ter aprendido aquilo. Após ter aprendido a saltar dessa ou daquela forma, esse conhecimento deve fazer sentido na vida!”.

Essa fala sugere algumas reflexões. A primeira dela diz respeito aos interesses e necessidades dos alunos que, no contexto das práticas pedagógicas da educação física, e no que diz respeito aos conteúdos de ensino da disciplina podem ser discutidos a partir de inúmeras perspectivas e situações. Tomemos como exemplo as três situações a seguir: (a) desobrigado de observar diretrizes curriculares, o docente não elege conteúdos de ensino *a priori*, outorgando aos discentes o direito de escolher os conteúdos que mais lhes agradam, a partir de uma gama

limitada de possibilidades e sem qualquer relação com as prováveis necessidades discentes, a não ser o prazer; (b) a partir de uma proposta curricular, o docente apresenta aos alunos categorias gerais de conteúdos ou temas gerais considerados relevantes para o desenvolvimento da disciplina, e permite-lhes a participação na escolha dos conteúdos mais específicos, conforme a realidade e os interesses da turma; (c) a partir dos conteúdos gerais estabelecidos em proposta curricular, o professor determina os conteúdos específicos *a priori*, considerando as pretensas necessidades e interesses dos alunos e, ao ensiná-los procura justificar suas escolhas e despertar o interesse por parte dos discentes. Apesar de constituírem situações fictícias, a partir de modelos estereotipados de conduta docente – tipos ideais, por assim dizer –, penso que são realidades possíveis dentre inúmeras outras, e refletem perspectivas díspares em relação ao papel do professor frente aos conteúdos de ensino da disciplina e, principalmente, frente aos interesses e necessidades discentes. Quando o professor Paulo declara que, uma vez observados os “quadros de conteúdos” e as “expectativas de aprendizagem” da proposta curricular, os interesses e necessidades dos alunos passam a ser prioridade na construção das aulas, tendo a percebê-lo no bojo da segunda situação apresentada, visto que seu planejamento está fundamentado nas diretrizes curriculares da rede municipal, e os conteúdos gerais já estão estabelecidos, restando-lhe discutir com os discentes os conteúdos específicos a partir dos seus interesses e necessidades. Por outro lado, tomando como referência as aulas observadas, o docente não mediu esforços para justificar a relevância social dos conteúdos ministrados e, sobretudo, para despertar o interesse dissente para tais conteúdos, embora despertar o interesse não signifique contemplar os interesses. Portanto, apesar do discurso docente insinuar que os interesses dos alunos eram levados em consideração, nesse momento eu prefiro me fiar nas “coisas vistas” antes das “coisas ditas”⁴⁴, e concluir que o professor Paulo possui uma grande habilidade para sedução e persuasão dos alunos sobre questões que ele tanto acredita. É a partir dessa habilidade que ele garante a realização de uma de suas máximas: “[...] *tudo o que é aprendido dentro dos muros da escola deve ser utilizado fora dos muros da escola*”. Ou seja, aos alunos são transmitidos os sentidos e significados que tornam relevantes um determinado conhecimento/conteúdo, de modo que possam fazer uso no cotidiano extraescolar. No entanto, durante as ações do docente pouco foi

⁴⁴ Digo isso pelo simples fato das minhas percepções, feitas a partir das observações, serem contraditórias com algumas falas do professor Paulo, principalmente quando alega que o professor precisa adentrar no universo cultural da criança, não o contrário.

observado a respeito da apropriação dos sentidos e significados que os alunos atribuem aos conhecimentos/conteúdos mais gerais da disciplina, assim como a respeito da participação democrática dos discentes na escolha dos elementos mais específicos de um plano de planejamento participativo, quando os seus interesses seriam efetivamente levados em consideração. Além disso, quando afirma que é importante se colocar no lugar do aluno – e repete tal afirmação reiteradas vezes –, antes de concordar incondicionalmente com o professor, questiono o quanto essa pretensa troca de papéis ou de posições é efetiva, uma vez que, ao me colocar no lugar do “outro” posso fazê-lo sem abrir mão das minhas convicções e, uma vez lá – no lugar do “outro” –, reitero-as e ratifico-as de um lugar diferente. No entanto, percebo uma alteridade por parte do professor Paulo que não se resume às atitudes empáticas.

Uma segunda reflexão diz respeito ao sentido atribuído pelo professor Paulo ao “*sentido*” e ao “*significado*” dos conteúdos de aprendizagem para os seus alunos. Mesmo fazendo uso de termos que remetem a uma perspectiva cultural da educação física, não há como não notar no discurso do docente um teor pragmático – para não dizer utilitarista –, ratificado por muitas das suas ações e, principalmente, pela perspectiva de educação física adotada, emprestada da proposta curricular da rede municipal e reavivada dos tempos da formação profissional.

A preocupação com o ensino de valores e atitudes, assim como com a relevância pessoal e social dos conteúdos parecem-me fundamentalmente importantes para qualquer intervenção pedagógica, em qualquer contexto. Contudo, são questões bastante gerais e pouco palpáveis, visto que na maior parte das vezes estão claras apenas na esfera do discurso, e raramente sistematizadas na prática pedagógica concreta. Obviamente, alguns comportamentos refletem intencionalidades e ações planejadas anteriormente às concepções que as fundamentam, como em exemplo anterior, quando procuro estabelecer relações entre as intenções do professor Paulo, sua postura pedagógica e os possíveis reflexos no comportamento dos seus alunos. No entanto, tudo isso expressa muito mais o ser humano por trás da docência e muito menos o professor especialista no componente curricular denominado educação física.

Ao longo das observações no campo, e após ouvir parte do discurso do professor Paulo sobre suas práticas pedagógicas pareceu-me evidente a sua identificação com a perspectiva desenvolvimentista da educação física escolar, apesar do contato com outras perspectivas durante os encontros do LETPEFE, e da sua insistência em afirmar que: “[...] *não acredito muito nessa divisão promovida pelas diferentes abordagens [...] cabe a cada professor*

construir sua própria abordagem”. Essa identificação deve-se, talvez, à relação direta que estabelece com o esporte de rendimento, fundamentado na perspectiva do desenvolvimento motor e da aprendizagem de habilidades motoras, assim como à ênfase dada a essa abordagem na formação superior, ratificada nos encontros de capacitação docente e nas trocas de experiências com os pares.

É preciso considerar que a própria prática profissional orienta e condiciona as ações docentes para as finalidades desenvolvimentistas. Desde os primórdios do projeto “Educação do Movimento” – que apesar de propor uma visão ampliada de “movimento”, sucumbiu às análises e ações desenvolvimentistas daqueles que estavam à frente das intervenções pedagógicas – até a implantação da atual proposta curricular, declaradamente desenvolvimentista e consonante às experiências de um grupo de professores formados exclusivamente a partir dessa perspectiva, até meados de 2011 não seria possível ser professor de educação física da rede municipal sem professar os dogmas dessa abordagem em particular. A diversificação relacionada à visão de área só tem início com o ingresso de docentes formados a partir de outras referências teóricas e, em alguns casos, da experiência de outras práticas pedagógicas. Nesse sentido, quando foram estabelecidos os critérios de escolha/exclusão dos sujeitos de pesquisa, o critério relativo ao tempo de experiência na rede acabou sendo determinante para o estabelecimento de um perfil desenvolvimentista.

Ao justificar a proposição de “desafios motores” aos seus alunos, a partir da necessidade de explorar uma habilidade motora qualquer, como o rebater, por exemplo, o professor Paulo não apenas faz cumprir as exigências da proposta curricular, mas, sobretudo, professa algumas das suas crenças que encontram respaldo no contexto da proposta, o que faz das suas intervenções, práticas pedagógicas legítimas. Porém, mesmo considerando que o propósito final das aulas seja a execução de habilidades motoras específicas, a maneira como as aulas eram conduzidas colocava o professor Paulo numa condição diferenciada em relação às práticas pedagógicas que tenho observado ao longo da minha carreira. Refiro-me à diversificação criativa na proposição dos “desafios motores” e, principalmente ao contexto criado pelo docente, talvez o maior responsável pelo grande interesse por parte dos alunos. Não me recordo de um aluno sequer que se recusasse a participar das aulas, ou que participasse contrariado. Fato bastante incomum no universo da educação física escolar que tenho conhecimento.

O que mais me chamava à atenção era a forma como os alunos assimilavam os “desafios motores” propostos e, principalmente, o estado de prontidão gerado entre os discentes para reproduzir, modificar e criar novas propostas. Ao longo das aulas as propostas deixavam de ser exclusividade do professor e passavam a ser de responsabilidade dos alunos, mais especificamente de alguns alunos em particular, cujas iniciativas eram levadas ao docente e democratizadas aos demais com os devidos créditos. Lembro-me bem de uma dessas aulas, centrada na aquisição de uma grande variedade das habilidades relativas ao “lançar” e “receber”, quando de posse de um pequeno cone de sinalização – pequeno o suficiente para manipulação com apenas uma das mãos – e de uma bola de tênis, os alunos do quinto ano deveriam lançar a bola para o alto e recebê-la com o cone, individualmente, em duplas e em pequenos grupos. Os primeiros “desafios motores” – os mais óbvios – foram solicitados pelo professor e executados pelos alunos. No entanto, num crescente envolvimento e participação discente, a cada desafio dezenas de outras possibilidades surgiam, em graus de dificuldade e criatividade também crescentes. Num dado momento, todos paravam para observar o desafio proposto pelo aluno Caio⁴⁵, por exemplo, para, em seguida, vencê-lo e superá-lo com novos desafios. Além disso, fazia parte da proposta exemplificar situações – principalmente esportivas, no caso – nas quais aquelas habilidades específicas poderiam surgir. E apesar de uma clara intencionalidade desenvolvimentista, as apropriações que os alunos fazia daquelas habilidades pareciam menos importantes que as relações que estabeleciam com um conhecimento mais amplo e, principalmente, entre si. A sociabilidade, ainda que conduzida pelo professor, parecia estar presente nas aulas, apesar de nada a esse respeito ter sido mencionado ou escrito, como se integrasse aquilo que costumeiramente chamaríamos “currículo oculto”.

De maneira geral as práticas pedagógicas do professor Paulo garantiam a aquisição dos requisitos básicos previstos na proposta curricular do município, de forma que os seus objetivos declarados estavam circunscritos no desenvolvimento motor, na aquisição de habilidades motoras e no conhecimento relacionado à melhoria da qualidade do movimento, mas superavam a superficialidade de uma pretensa dimensão cultural, reduzida na proposta curricular à ideia de que “é preciso conhecer a história, as regras e as particularidades de jogos, esportes, atividades rítmicas e expressivas, ginástica e lutas” (JUNDIAÍ, 2011, p.8).

⁴⁵ Nome fictício.

Quando questionado sobre a dimensão cultural expressa na proposta curricular, relegada à condição secundária no processo educativo, o professor Paulo alegou ser essa uma das maiores deficiências do documento, mas que a valorização dos aspectos culturais poderia acontecer a partir de uma postura mais crítica do professor perante a temática. Para me explicar os seus argumentos o docente cria uma analogia:

[...] na antropologia, quando o antropólogo ia para uma tribo de índios e se colocava na cultura sem interferir nela; ele se inseria na cultura [...] quando a criança chega e fala, professor, eu dei um salto... quando eles vão contar alguma coisa... você tem que mergulhar na cultura deles, não eles na sua cultura”.

A compreensão do professor Paulo sobre a noção de cultura parece estar aprisionada na noção da própria antropologia do século XIX. Noto uma ideia de neutralidade, quando ao antropólogo era atribuída a habilidade de se inserir em alguma cultura diferente da sua, sem fazer qualquer tipo de interferência. Essa neutralidade, que se mostra infundada na perspectiva da antropologia interpretativa, é menos provável nas situações de intervenção pedagógica. Além disso, a ideia de mergulhar na cultura do aluno – do “outro” – é condição *sine qua non* para compreendê-lo, mas não há qualquer possibilidade, no contexto das práticas pedagógicas, desse aluno não mergulhar na cultura docente. Afinal, o processo de socialização inerente às práticas educativas, tende sempre à aculturação ou à endoculturação, tomando como ponto de partida a cultura do adulto, no caso, do professor.

Não obstante aos possíveis equívocos que atribuo ao discurso do professor Paulo, não posso negar a sua enorme preocupação em compreender os seus alunos e intervir pedagogicamente de maneira democrática. Muitas das suas ações – às quais não consigo evitar fazer juízo de valor, considerando-as “repletas de alteridade” –, parecem estar no universo empírico, produtos de uma sensibilidade para as relações humanas que não podem ser explicadas com palavras ou conceitos. Lembro-me de uma situação em particular, durante a experimentação de um dos “desafios motores” propostos pelos próprios alunos, quando um garoto comparou a sua *performance* à do colega e afirmou ser “mais rápido”. A tarefa consistia de um lançamento de uma bolinha para o alto e, após cada vez que ela quicasse o aluno deveria passar por baixo dela, até que a altura em que a bola subisse não fosse suficiente para passar por baixo, ou a velocidade do executante não permitisse uma última passada. Em nenhum momento foi solicitada a

comparação das performances para apurar quem era melhor. A proposta era que cada um fizesse o seu melhor naquele momento. Ao perceber a discriminação do aluno em relação ao colega, e o constrangimento do outro perante a situação, o professor Paulo imediatamente lançou alguns questionamentos – ele já havia percebido que o aluno que passava menos vezes não o fazia por ser menos veloz, mas por lançar a bola bem mais baixa que o companheiro de classe, o que lhe possibilitava um menor número de quiques –, de modo que os alunos não apenas compreendessem a lógica da tarefa, mas, acima de tudo, percebessem as diferenças individuais e as respeitassem. Ao solicitar que os dois alunos mencionados executassem novamente a tarefa, e ao perguntar por quais motivos o Antônio⁴⁶ conseguia um maior número de passagens, os demais demoraram a perceber os motivos. Quando um aluno solucionou a charada dizendo que o Antônio lançava a bola bem alta, o professor pediu que este lançasse para o outro executar a tarefa. E para a surpresa da maioria, inclusive o protagonista da discriminação, a questão não estava na “rapidez”, como pensaram.

Tomei essa situação como algo típico de um professor mediador, capaz de tirar proveito de situações adversas para construir situações de aprendizagem, e de sociabilidade. E o professor Paulo fez isso com tanta tranquilidade e naturalidade, que parecia estar previsto no seu planejamento, o que duvido veementemente. Durante nossas discussões sobre temas dessa natureza, o docente me disse algo que provocou reflexão em nós dois:

“[...] na hora que eu vou mediar um conflito entre dois alunos que tiveram problema num jogo... ao ouvir um aluno... ao ouvir o outro aluno, eu tô dando voz... para que ele possa fazer uso da palavra e exponha seu sentimento [...] Então, pra eu mediar esse conflito eu tive que utilizar um conhecimento da psicologia da educação... eu aprendi na faculdade! Mas que talvez eu não lembre [...] eu acredito que é isso que acontece: os professores não lembram que aprenderam algumas coisas na faculdade”.

Discordo do professor Paulo quando afirma que os professores não se lembram de algumas coisas que aprenderam na faculdade. Penso que tais conhecimentos, no momento que foram aprendidos, ainda não se configuravam como autoconhecimento. Não haviam sido incorporados ou postos à prova – para não dizer “em prática”. Esse tipo de “saber na ação”, por

⁴⁶ Nome fictício.

outro lado, não deve ser cativo da formação superior, pelo menos não exclusivamente. Deve ter raízes nos saberes de senso comum – no bom senso – e nas experiências acumuladas na docência.

A partir dessa percepção atribuo ao professor Paulo algumas das características do professor “multicultural” discutido por Vieira (1999a, 2004), principalmente quando consideradas as atividades profissionais que desenvolvia, acumulando aulas na educação física escolar, treinamento de alto rendimento e aulas no ensino superior, assim como a habilidade para transitar pelos distintos papéis com grande facilidade. Isso sem contar com o fato de que o professor Paulo reúne as características dos “professores com mobilidade social ascendente”, portanto, passou por um processo de transformação cognitiva, migrando de uma cultura de origem para uma nova cultura, caracterizando a “transusão cultural” (VIEIRA, 2004).

No contexto escolar, ao invés de negligenciar os “quadros de conteúdos” e “expectativas de aprendizagem” que a proposta curricular exigia, e tinha motivos para isso, haja vista as várias críticas que teceu sobre os limites da referida proposta – o que não sugere críticas à abordagem desenvolvimentista –, preferiu transcendê-los, superá-los. No entanto, superação não deixa de ser uma forma de transgressão. Não apenas à proposta curricular, mas, também, à abordagem desenvolvimentista.

O trânsito do professor Paulo por uma vereda mais próxima daquilo que poderíamos denominar perspectiva cultural da educação física, passou a ser notado somente nas últimas observações, quando a proposta da aula previa o ensino da habilidade motora “rebater”. Sem abrir mão das orientações pedagógicas da proposta curricular, e atendendo ao disposto nos “quadros de conteúdos” e nas “expectativas de aprendizagem”, o professor Paulo ministrou aulas para o quinto ano com ênfase nas diversas formas de rebater e, nesse contexto, o rebater fazendo uso de implementos, no caso, a raquete de tênis de campo. Porém, diferente daquilo que se esperava de um professor fundamentado na perspectiva desenvolvimentista, as aulas enfatizaram conhecimentos inerentes à cultura do tênis de campo. O simples rebater com a raquete abriu um campo de possibilidades para se pensar a cultura esportiva no sentido lato, e a cultura do tênis de campo em específico, tanto global quanto localmente.

Lembro-me de uma roda inicial, na qual o professor Paulo segurava um notebook aberto, exibindo aos seus alunos fotos e pequenos filmes nos quais apareciam diferentes raquetes, desde as mais antigas feitas de madeira, até as mais recentes com tecnologia de ponta, com o intuito de contextualizar a evolução do equipamento em relação às técnicas da modalidade,

que também se modificaram ao longo da história da modalidade. Ao discorrer sobre a lógica interna do tênis de campo, convencia as crianças de que todos ali presentes reuniam plenas condições de “jogar tênis”, e que as grandes *performances* verificadas nas partidas de tenistas famosos configuravam apenas uma das inúmeras possibilidades da prática social daquela modalidade. Esse, particularmente, me pareceu um discurso engajado politicamente, e que de alguma forma relativizava as técnicas esportivas, colocando-as no mesmo patamar que qualquer outra técnica, uma vez que “[...] *não existe um jeito certo de rebater... cada pessoa pode rebater de uma maneira diferente, e nem por isso ela está errada. Cada situação exige uma forma diferente de rebater*”. Só faltou uma citação clássica de Marcel Mauss sobre as “técnicas do corpo”⁴⁷ para que eu me convencesse de que o discurso do professor Paulo estava alinhado com uma pretensa perspectiva cultural.

Para provar o que estava dizendo, Paulo pediu que os alunos se valessem das várias formas de rebater que haviam experimentado nas aulas anteriores para a prática de jogos que, apesar de apresentarem dimensões, regras, técnicas e equipamentos bastante simplificados, nem por isso deixavam de ser “jogos de tênis”. E a analogia com o futebol me pareceu bastante apropriada, uma vez que, segundo o docente, a prática esportiva da modalidade futebol de campo requer uma série de condições que, de fato, poucos teriam a possibilidade de praticá-lo. Contudo, o “jogar bola”, que remete à modalidade, mas se manifesta de formas variadas ainda assim representam o futebol, ou a cultura futebolística.

No bojo das discussões do docente pude notar não somente uma intencionalidade no sentido de democratizar o acesso à referida modalidade que, apesar dos avanços, ainda se mostra elitizada no contexto brasileiro, mas, sobretudo, a apropriação da cultura do tênis de campo pelas crianças, traduzida para a realidade particular em que viviam. Ao longo das aulas, os “desafios motores” deixavam de ser objetivos fins para serem meios, que não findaram com a pretensa apropriação da cultura do tênis de campo, uma vez que essa servia de base para a discussão de “conteúdos de natureza atitudinal” – como ele próprio classificou – mais abrangentes.

⁴⁷ Na sexta parte da obra “Sociologia e antropologia”, denominada “As técnicas do corpo”, Marcel Mauss defende que as técnicas corporais são as maneiras pelas quais os homens servem-se do seu próprio corpo, maneiras essas que variam de sociedade para sociedade, e são passadas de geração para geração. Nesse sentido, talvez não haja uma “maneira natural” do homem adulto se portar no que diz respeito às técnicas corporais, visto que todas as técnicas são culturais (MAUSS, 2003).

Ao apresentar Maria Esther Bueno para as crianças, por exemplo, o professor Paulo não tinha a preocupação de subsidiar os pequenos adeptos do tênis de campo com informações históricas interessantes sobre uma brasileira que se tornou a “número um do mundo”, mas estabelecer um diálogo acerca da questão de gênero, que integra e transcende os conhecimentos específicos sobre a modalidade.

Pelo fato de possuir um tempo de dedicação à escola “A” maior que o número de aulas a ele atribuídas, o professor Paulo tinha a permissão da direção para construir um projeto junto aos alunos de quinto ano, que comporia uma terceira aula semanal de educação física⁴⁸. Frente a essa possibilidade, e considerando o relativo sucesso do tênis de campo como conteúdo regular das aulas, o projeto intitulado “Tênis é Divertido” tinha o objetivo de incentivar a prática da modalidade, a partir de uma maior aproximação das crianças com a cultura do tênis de campo, inclusive com a prática competitiva da modalidade. No decorrer das atividades do projeto os alunos tiveram a oportunidade de conhecer os espaços de prática, os equipamentos mais utilizados, os campeonatos mais importantes, as regras e alguns praticantes da modalidade, culminando num festival que reuniu quase uma centena de crianças jogando em quinze miniquadras.

O mais interessante foi perceber o reflexo dessas atividades nas aulas regulares de educação física, momento em que a aprendizagem de habilidades motoras específicas tiveram sentido no contexto de práticas corporais concretas. Se, por um lado, o projeto “Tênis é Divertido” tinha por finalidade despertar a vontade na criança em relação à prática da modalidade, nas aulas regulares a modalidade era tomada como meio e pano de fundo para as práticas corporais que envolvem o rebater. Isso ficou mais evidente quando o professor Paulo abordou jogos de rebater, que, apesar da similaridade com a modalidade tênis de campo, não estavam condicionados a ela, tampouco se caracterizavam como jogos pré-desportivos para a sua aprendizagem. Segundo o professor, esses eram jogos que poderiam ser praticados em momentos de lazer e descontração, fora do ambiente escolar e fora do contexto esportivo – o que na minha perspectiva retomava a essência do “jogo”.

Com o intuito de descaracterizar a competição exacerbada oriunda do esporte de rendimento, assim como o inevitável individualismo que a modalidade tênis de campo acaba

⁴⁸ Essa prática acontecia também nos outros anos, com outros temas. Como exemplo, a professora Ana era responsável pelo projeto de xadrez com alunos de segundo ano.

criando, o professor Paulo apresentou aos alunos dos quintos anos um jogo bastante simples, mas que foi acolhido pelas crianças ao ponto de adotarem a proposta durante os intervalos, substituindo outros jogos como o tradicional pega-pega, a queimada e os jogos de bola com os pés. Para explicar aos alunos a dinâmica do novo jogo, o professor Paulo colocou dois aros (bambolês) distantes entre si uns 5 ou 6 metros. Ao lado de cada aro deveria ficar uma criança, de posse de uma raquete qualquer. O objetivo era golpear uma bolinha de tênis, de baixo para cima e na direção do aro oposto, fazendo com que ela quicasse dentro daquele aro. A criança do lado oposto, por sua vez, deveria aparar a bolinha com a raquete – independente de haver quicado dentro do aro ou não –, permitir que ela quicasse uma vez e, em seguida, desferir um golpe com vistas no centro do aro oposto. Cada vez que a bolinha atingisse o centro do aro, o aluno que lograsse esse êxito somaria um ponto. Segundo o professor Paulo, aquele era um jogo muito interessante ao considerar que *“ninguém é punido pelo erro, mas premiado pelo acerto”*. Além disso, ao estabelecer que, ao invés de verificar quem da dupla consegue mais acertos, o desafio poderia estar na tarefa de conseguir um determinado número de acertos num tempo preestabelecido, independente de quem acertou mais. Ou, ainda, uma dupla poderia competir com outra dupla ou mais, até mesmo toda a turma jogando ao mesmo tempo, quando cada dupla deveria cumprir a tarefa de marcar um determinado número de pontos antes das demais.

Aliás, a tese de que a criança aprende qualquer coisa e de maneira mais eficaz por meio do jogo⁴⁹ – discurso que já povoa o imaginário da educação física –, também integra o discurso do professor Paulo. O jogo é tomado como conteúdo e estratégia de ensino das aulas, apesar de não haver muita clareza acerca da fronteira que separa o jogo-meio do jogo-fim. Mas independente de qual papel está desempenhando, o jogo nessa dimensão é bastante explorado nas aulas do professor.

Ao ser questionado sobre como o conhecimento adquirido durante o ensino superior serve de subsídio para tais práticas pedagógicas, Paulo defendeu que: *“[...] hoje, muito do que eu utilizo na aula... e eu quero acreditar nisso... veio do meu conhecimento da graduação e dessas buscas externas [referiu-se à sua participação no LETPEFE]”*. E nesse sentido retomo a observação de Vieira (2004), ao defender que toda cultura é “mestiça”, e que todo professor, ao longo do processo de formação, passa por inúmeros momentos de aculturação, o que os torna

⁴⁹ Tomo o jogo como sinônimo de brincadeira, sem fazer qualquer distinção entre eles, uma vez que considero “jogar”, “brincar” e “representar” elementos que se confundem na complexa expressão da ludicidade humana.

essencialmente híbridos. Mas a maneira como esse hibridismo acontecerá, dependerá muito de como o docente se apropria dos novos saberes e os traduzem nas suas práticas pedagógicas.

Retomando a ênfase dada à perspectiva desenvolvimentista durante o curso de graduação e na formação continuada, era mais que esperada a influência desse conhecimento nas práticas de intervenção pedagógica do professor Paulo. Sobre esse assunto quero salientar o posicionamento do docente quando questionado sobre o conhecimento específico da educação física. Segundo Paulo, “[...] *a gente trabalha com movimento. Para mim a educação física é movimento, o movimento é uma ferramenta para a criança poder se comunicar com o mundo, do mesmo jeito que a leitura na língua portuguesa, que o cálculo na matemática [...]*”. Essa postura se mantém íntegra quando questionado sobre o papel particular do professor de educação física em relação ao papel socioeducativo da escola. Para o docente, o papel da escola consiste em fazer com que o conhecimento aprendido dentro dos muros da instituição possa ser aplicado fora dos muros, na vida cotidiana das crianças. No que diz respeito ao papel do professor de educação física, por sua vez, consiste em: “[...] *apresentar o movimento aos alunos... fazer com que os alunos se apropriem do movimento, nas suas diversas facetas... seja para expressão, para saúde, esporte, lazer...*”. Para tanto, continua Paulo, o professor de educação física precisa se apropriar dos vários conhecimentos da área e das áreas correlatas, tais como os saberes biológicos, aqueles relacionados ao desenvolvimento e à aprendizagem motora, os saberes da psicologia, da didática, da sociologia, uma vez que a intervenção em educação física requer que o docente dê conta de uma série de questões inerentes às relações humanas.

Se por um lado o discurso do professor acerca da formação superior revela a concordância com uma visão ampliada, por outro, demonstra uma submissão aos currículos como se eles fossem expressão da verdade, defendendo, por exemplo, que “[...] *se um determinado conhecimento faz parte do programa de formação é porque ele é importante e deve ser aprendido pelo aluno*”. Nesse momento não pude evitar a retomada da discussão sobre a prioridade dada aos interesses e necessidades dos alunos no momento do planejamento. Parece haver uma grande contradição no discurso do professor Paulo, ao defender por um lado a consideração da cultura discente na configuração dos conteúdos específicos e estratégias de ensino e, por outro, a ditadura do conteúdo na composição curricular.

Uma nova contradição reside na defesa de um pensamento eclético na fundamentação da educação física escolar, fazendo crer que não há uma teoria ou uma

abordagem completa – nesse sentido e até esse ponto concordo plenamente com o docente –, mas uma boa mescla entre as diferentes perspectivas garantiria aos professores uma prática pedagógica mais coerente.

Conforme me disse o professor, em tom de confiança⁵⁰: “[...] *eu vou falar uma coisa que talvez choque um pouco, mas eu não acredito nas abordagens [...] no dia a dia, na prática, a gente acaba transitando entre as diversas abordagens*”. Para o docente, há uma característica de oposição entre as diversas abordagens que depõe contra a prática pedagógica na escola, uma vez que há uma imposição de uma determinada maneira de fazer, que nega as outras maneiras, e durante as aulas o professor deve ter o direito de fazer uso do conhecimento das diversas abordagens para solucionar os problemas e cumprir os objetivos. Para que pudesse ser compreendido melhor, explicou:

“[...] tem horas que eu me vejo na abordagem desenvolvimentista [...] se uma criança, na hora de um jogo de queimada, está arremessando uma bola com uma alavanca de cotovelo baixa, e isso está atrapalhando ela no jogo, porque eu não dou essa informação a ela?”.

Aparentemente, a crítica feita pelo professor não reside nas diferentes maneiras de compreender o papel da educação física escolar, mas na apropriação que defensores dessa ou daquela perspectiva fazem e, principalmente, como se defendem a partir da negação da perspectiva contrária. Pelo exemplo dado, concluo que Paulo reivindica o direito de fazer uso de diferentes saberes, geralmente circunscritos nas diferentes perspectivas da educação física escolar para subsidiar a sua prática pedagógica na escola. No entanto, o que não parece claro ao docente é que as várias abordagens pedagógicas não constituem um amontoado de saberes diversos, com o propósito derradeiro de subsidiar o fazer docente. Pelo contrário, partem de pressupostos teóricos distintos, divergindo muitas vezes nas suas essências epistemológicas e/ou metodológicas, impossibilitando todo e qualquer ecletismo desavisado. Além disso, percebo uma grande dificuldade por parte dos professores que atuam na escola – assim como de alguns acadêmicos que se arriscam a escrever sobre o tema – em distinguir os fundamentos teóricos que

⁵⁰ Essa revelação me pareceu algo sincero, ao mesmo tempo dolorido ao docente, uma vez que ele sabia da minha inclinação à perspectiva cultural da educação física, e que eu era conhecedor da sua inclinação para a proposta desenvolvimentista, assim como das suas dificuldades em defender qualquer outra perspectiva que não essa. Um discurso mais “relativista” sobre as abordagens talvez pudesse insinuar alguma congruência entre a sua visão de área e a minha.

justificam as diferentes abordagens. Ao justificar um conhecimento específico da abordagem desenvolvimentista, que permitiria a qualquer professor analisar a “alavanca de cotovelo” utilizada por seu aluno, no contexto de um arremesso durante um jogo de queimada, de alguma forma exemplifica essa dificuldade que eu pressuponho. Afinal, não é condição exclusiva dos desenvolvimentistas fazer uso desse conhecimento em suas aulas. Por outro lado, a utilização desse tipo de saber não garante que o docente se enquadre nas práticas pedagógicas desenvolvimentistas.

Mesmo sendo um “professor de fronteira”, com características de um professor “multicultural” (VIEIRA, 1999a, 2004), ao defender o diálogo entre as várias abordagens pedagógicas da educação física escolar, Paulo o faz muito menos considerando as matrizes teóricas e as intencionalidades de cada uma delas, e muito mais fundamentado nos *slogans* (CARVALHO, 2001) que elas produziram ao longo do tempo. Nesse sentido, percebo um discurso recorrente por parte dos professores de educação física, caracterizado pela reprodução de frases prontas que, em última análise, traduzem fragmentos originários das diferentes teorias ou abordagens pedagógicas da educação física escolar, tais como: “o aluno deve ser sujeito ativo na construção do seu próprio conhecimento”, “o aluno deve ser inserido e integrado na cultura corporal ou cultura de movimento”; “ao aprender habilidades motoras o aluno poderá resolver problemas motores impostos pelo meio”; “o aluno deve aprender brincando, pois o jogo e a brincadeira são excelentes estratégias de ensino”; “o ensino das habilidades motoras deve respeitar as diferentes fases do desenvolvimento da criança”.

Todas as expressões acima são conhecidas no *métier* da educação física escolar. No entanto, parecem-me simplificações excessivas de ideias e teorias retiradas das diferentes abordagens, mas que não as representam com propriedade. São apropriações superficiais – em muitos casos, indébitas – das abordagens, ou seja, *slogans* que comunicam algo que não são as ideias e teorias propriamente ditas, apesar de surgirem delas.

Retomando as discussões propostas por Lovisolo (1995) sobre as duas “tribos” que caracterizam os profissionais de educação física, tendo de um lado aqueles que acatam as demandas externas sem muito criticismo e, do outro, aqueles que preferem eles próprios estabelecer suas demandas, a partir das quais se elaboram os objetivos educacionais, e entendendo que esses perfis também caracterizam tipos ideais, penso que o professor Paulo tende a estar mais do lado de cá do que de lá. Ou seja, em muitas circunstâncias seu posicionamento

pode ser considerado crítico em relação às demandas externas, apesar de possíveis contradições sobre o seu posicionamento em relação às diretrizes curriculares, ora consideradas documento absoluto a ser seguido por todos os professores da rede, ora tomadas como processo de uma constante transformação por parte dos seus idealizadores (os próprios professores da rede municipal). E se não há maiores críticas em relação às diretrizes é porque há alguma forma de identificação com elas, haja vista a sua participação na elaboração. Conforme afirmou: “[...] a proposta é nossa! A gente altera, a gente amplia, a gente sugestiona [sugere]... para mim, para a minha realidade, da minha escola, eu posso dizer que a proposta é nossa”.

A questão que coloco, no entanto, se pauta naquilo que se compreende por “crítica”, e como se articula com o referencial apropriado das ideias de Lovisolo (1995). Criticismo, do ponto de vista filosófico e considerando a perspectiva kantiana, subentende um conjunto de formulações teóricas a respeito do conhecimento racional, em contraposição ao dogmatismo e ao ceticismo absoluto. Contudo, no contexto da filosofia da educação, ao considerarmos o conceito de “pedagogia crítica” descrito por Henry Giroux, a partir do qual o papel do professor requer contribuir para a emancipação dos estudantes no desenvolvimento da consciência de liberdade, condição fundamental para identificar tendências autoritárias e para tomar atitudes construtivas, subsidiadas pelo poder que o conhecimento propicia (GIROUX, 1997), concluo que são mais raras as atitudes críticas por parte do professor Paulo. E ao analisarmos a perspectiva desenvolvimentista a partir desse mesmo conceito, as atitudes críticas passam a ser menos prováveis.

Nesse sentido, o professor Paulo se aproxima da “tribo” daqueles que preferem eles próprios estabelecer suas demandas, visto que a proposta curricular, apesar de se tratar de um documento oficial e, em algum grau impositivo às práticas pedagógicas, trata-se de um produto dessas mesmas demandas. Por outro lado, as próprias demandas não se coadunam com a perspectiva crítica ora defendida. E por mais contraditório que isso possa parecer, as posturas que eu concebo como sendo mais próximas da “pedagogia crítica” acontecem quando os princípios da abordagem desenvolvimentista são superados ou desviados. Quando o professor Paulo transgredir, na intenção de ir além, de contemplar aquilo que não lhe parece dado pelas orientações pedagógicas da proposta e dos fundamentos desenvolvimentistas.

No que diz respeito aos meios para atingir os objetivos da disciplina – quer sejam aqueles demandados pela proposta ou os que vão além dela –, a postura do professor Paulo

pressupõe inovação. Ou seja, independente do seu posicionamento frente às demandas, suas práticas pedagógicas sugerem práticas libertadoras e construtivas, principalmente quando comparadas à tradição da educação física escolar. Pode-se dizer também que, na urgência da ação, nas adversidades criadas pela imponderabilidade do acaso é que tais posturas se fazem mais presentes.

Em condições normais, as aulas do professor Paulo parecem bastante organizadas e planejadas com bastante antecedência. Por esse motivo, talvez, qualquer coisa que saia do controle exige um replanejamento imediato. E apesar de se mostrar habilidoso para fazê-lo, quando as decisões fogem ao seu controle o docente não consegue disfarçar sua contrariedade. Lembro-me de uma situação na qual o docente precisava exibir algumas imagens aos seus alunos, com o intuito de ilustrar o conteúdo a ser desenvolvido em seguida, nas vivências corporais. Para isso, logo que os alunos chegaram o professor os reuniu em um espaço restrito localizado entre o término do pátio e o início das arquibancadas do ginásio. Aquele espaço parecia oportuno, primeiramente por evitar que os alunos descessem as arquibancadas e se distraíssem com as “miniquadras” preparadas previamente para a experimentação de um novo jogo (ou “desafio motor”), mas, também, pela praticidade de reunir mais rapidamente os dissesentes logo que chegavam para a aula. Passados cinco minutos do início da aula, em plena explicação sobre modalidades que, de alguma maneira se utilizam daquelas técnicas corporais que seriam experimentadas, outra turma, que já estava acomodada nas escadas do pátio, passa a ensaiar uma coreografia feita com copos de plástico rijo, batendo-os no chão ao ritmo da música⁵¹. Apesar de um enorme portão que separava o ambiente do pátio do espaço do ginásio, o barulho impedia a comunicação do professor Paulo com seus alunos. Senti que o docente apressou-se para concluir, desceu na quadra com os pequenos e deu continuidade à proposta. Ao final da aula, quando questionei sobre o ocorrido, o docente foi pontual na sua explicação: “[...] a escola é dinâmica, e as respostas precisam ser variadas diante dos diversos problemas que aparecem”.

Esse tema voltou a ser assunto durante uma das entrevistas, quando discutíamos as competências e as habilidades necessárias a um bom professor. Ao me falar sobre os saberes docentes que são construídos durante a própria experiência docente, Paulo voltou a dizer sobre o

⁵¹ Tratava-se da coreografia da música “Fome Come”, do grupo “Palavra Cantada”, feita originalmente com latinhas e adaptada pela escola com copos de plástico rijo, que garantiam um som similar ao das latinhas. Essa proposta fazia parte de um pacote pedagógico adquirido pela Secretaria Municipal de Educação e Esportes e distribuído nas escolas municipais.

caráter dinâmico da escola e, por esse motivo, o professor precisa agir no calor dos acontecimentos, não havendo tempo para pensar. Mas com o passar dos anos, a experiência permite que as respostas sejam mais apropriadas e certas. Exemplificou dizendo:

“[...] às vezes você tá preparado pra uma aula... a professora mandou a classe 10 minutos depois porque eles não se comportaram [...] aí você precisa absorver... receber esses alunos, que estão bravos com a professora, estão bravos com o colega que talvez fez a bagunça e todo mundo pagou por isso, estão loucos para fazer a aula... o nível de ansiedade deles deve estar lá em cima [...] e as respostas ali são para aquele momento”.

Independente de qualquer juízo de valor que se possa fazer, Paulo, assim como todo e qualquer docente, é um ator social, um professor possível, se consideradas as conjunturas históricas e sociais particulares que o produziram (ITURRA, 1994). Dentro dos seus limites e possibilidades, parece cumprir o seu papel perante os pares, alunos e comunidade escolar como um todo. Reina absoluto no palco cercado por três grandes paredes de blocos aparentes pintados de cinza e uma larga arquibancada de concreto, e parece estar satisfeito com o que constrói junto aos alunos. A mesma opinião expressa pela diretora da escola “A”, que incentiva as iniciativas da educação física e, a meu ver, confia na competência dos professores – tanto do Paulo quanto da Ana.

2.2.2 Professora Ana

A professora Ana, 40 anos de idade, casada e mãe de uma pré-adolescente, não omite seus sentimentos maternos nas relações que estabelece com seus alunos. Ser reconhecida como boa mãe e boa professora parecem ser os maiores anseios da docente, que desde as nossas primeiras conversas fez questão de demonstrar a grande entusiasta que é quando se trata da educação física escolar. Dona de um sorriso largo e de um carisma notório, a docente costuma ser serena e branda na maneira de proferir as palavras, principalmente quando se dirige aos alunos. Sua fala é carregada de sentimentos e convicções, como se ostentasse no discurso uma verdade que não pode ser escondida. Faz questão de explicitar o seu encantamento pela profissão, apesar de reconhecer que a docência é pouco valorizada socialmente, e que a remuneração dos

professores jamais será suficiente para proporcionar-lhe ascensão social. No entanto, apesar de concordar com a análise da professora a respeito da desvalorização do papel social do professor e, principalmente, do professor de educação física, no meu entender a ascensão social supostamente interdita aos professores, no caso da própria professora Ana – assim como em muitos outros casos – já havia acontecido. Vale ressaltar que não é o enriquecimento financeiro que está em questão, mas a apropriação de uma cultura em particular, diferente da cultura original, que pode garantir ao jovem professor uma posição de relativo respeito e reconhecimento social, subentendendo ascensão social.

Filha de operários, Ana nasceu e viveu juntamente com outros três irmãos a realidade de uma família humilde. Sempre estudou em escola pública, na periferia da cidade, mas nunca deixou de levar os estudos a sério. Apesar da reprova em matemática, no sexto ano, a sua experiência em uma das unidades do SESI permitiu uma relação mais íntima com a responsabilidade, visto que o rigor da instituição, segundo a professora, assemelhava-se muito às rotinas militares, principalmente no que diz respeito às aulas de educação física, que tradicionalmente “[...] mantinham uma exigência com o uniforme, com a higiene pessoal e com a disciplina em geral. Era uma boa educação física. Eu gostava. Eles faziam muito bem o que se propunham a fazer naquela época”.

Paralelamente à rotina das aulas de educação física na escola, foi o esporte que ofereceu à jovem Ana a oportunidade de passar parte da infância e da adolescência em um dos clubes existentes no município, no qual experimentou e se destacou em inúmeras modalidades, dentre elas o judô, o caratê, o vôlei, o futebol e a natação. Nesses dois contextos, duas antigas professoras são lembradas com muito carinho:

“[...] na escola tinha uma professora no ensino fundamental que eu amava! Mas ela era uma louca; ela ia dar aulas de vestido, sapatos de salto, e eu adorava aquilo [...] ainda que fosse aquela educação física militar, que tinha que formar filas, colunas [...] não sei o motivo, mas eu gostava [...] no clube, eu passei toda minha adolescência no Clube Esportivo [disse o nome real do clube], que tinha uma professora de vôlei chamada Fulana [disse o nome real da professora]; eu queria ser a Fulana [disse o nome real da professora] no futuro”.

Assim como no caso do professor Paulo, a professora Ana tinha seus ídolos, tanto na educação física escolar quanto no esporte de competição. Não há como ignorar que esses

profissionais exerceram grande influência na formação da docente, antes mesmo que ela ingressasse no ensino superior. Ao afirmar que “*queria ser*” a sua professora no futuro, Ana traz no seu discurso um duplo desejo: ser uma professora/treinadora e ser como a sua antiga professora. Nesse sentido, não há como precisar em que medida a identificação com o papel social é mais ou menos significativa que a identificação pessoal. De qualquer forma, essa “projeção” antecede e, possivelmente, interfere na escolha da profissão assim como na construção da identidade profissional. E se não condiciona o fazer pedagógico da professora Ana, o que seria demasiado determinista, ao menos deve compor a “amalgama de saberes” (TARDIF, 2002) que constitui os saberes do professor. Em última análise, o desejo de “ser como” seus antigos mestres sugere muito menos “parecer com” e muito mais “fazer como”. Ou seja, apesar da formação superior, da formação continuada e de todas as modalidades de saber que integram os saberes dos professores, o “fazer como” é um tipo particular de saber, geralmente proveniente do senso comum, por isso, é transmitido tradicionalmente e não exige qualquer tipo de explicação. Tanto é verdade, que não conseguimos explicar com argumentos racionais os motivos que nos levaram a tomar esse ou aquele professor como exemplo ou modelo.

Ao término do ensino médio, já integrada no mundo do trabalho – trabalhar precocemente é uma necessidade inevitável aos adolescentes de famílias menos abastadas – e sem muitas possibilidades de ingressar no ensino superior público, Ana precisou matricular-se num cursinho pré-vestibular, a fim de minimizar as carências deixadas pelo ensino médio público. Subsidiada por um tio dentista, a professora vislumbrava uma vaga no curso de odontologia de uma universidade federal. Porém, o insucesso no exame vestibular para aquele curso fez com que ela tomasse uma nova direção. E ao ser classificada entre os primeiros colocados, tanto no processo seletivo da ESEF, como no vestibular para o curso de administração de empresas de uma das faculdades da cidade, Ana abandonou de uma vez por todas o sonho de ser dentista e acabou optando pelo curso de educação física, no qual ingressou em 1992 e colou grau no início de 1996.

Como sugere Vieira (2004), muitos dos indivíduos provenientes das classes sociais menos favorecidas, ao terem acesso à escolaridade mais prolongada, principalmente quando completam o ensino superior, participam de um processo que lhes possibilita um contato com códigos linguísticos e com os saberes que não estão à disposição de todos, e não seriam acessíveis por outras vias. Quando isso acontece, esses indivíduos acabam se tornando

“bilíngues” ou “cidadãos multiculturais”, uma vez que a cultura de origem é sensivelmente distinta da cultura de chegada, à qual tiveram acesso por meio da escolarização. Desses indivíduos, muitos chegam a tal condição ao se tornarem professores/educadores. Portanto, não há dúvidas de que a professora Ana se tornou bilíngue, e dentre os três sujeitos abordados na pesquisa de campo, é a que melhor representa a construção/reconstrução identitária com mobilidade social ascendente, por meio da formação profissional para a docência. No entanto, o “tornar-se professor” resultou, dentre outras coisas, do casual fracasso no exame seletivo para o curso de odontologia. Talvez seja esse o motivo da percepção restrita por parte da professora em relação à sua própria ascensão social quando tomada por base a sua pretensão inicial. Afinal, tomando como exemplo dois indivíduos quaisquer, possuidores dos mesmos bens materiais e da mesma remuneração profissional, considerando que um deles seja professor e o outro dentista, o segundo gozará de maior *status* social, visto que é assim que os concebemos na nossa tradição e no nosso imaginário.

Mesmo afirmando não se arrepender de ter escolhido a educação física como profissão, tamanha foi a sua identificação com a área – *“Graças a Deus eu não consegui [referindo-se ao vestibular para o curso de odontologia], minha vida é a educação física”* –, a professora Ana não teve a oportunidade de “ser dentista” para ratificar ou retificar essa impressão, por isso, talvez prefira acreditar que o acaso acabou conduzindo-a para a sua *“verdadeira vocação”*, conforme afirmou. Eu, por outro lado, prefiro pensar que os caminhos percorridos pela professora foram os caminhos possíveis dentro de uma vasta gama de possibilidades, e produto de uma combinação de fatores circunstanciais e casuais que caracterizam uma trajetória de vida.

Cada indivíduo constitui-se historicamente nas relações que estabelecem com os outros, ou melhor, mediado pelos outros. Para Charlot (2000) esse processo sugere influência mútua e é circunstancial. É nele e por meio dele que o indivíduo se torna humano, se singulariza e se socializa. Portanto, segundo o autor, é fundamentalmente importante que haja uma sociologia que estude o sujeito, concebido como resultante de relações e processos, e cujas ações são heterogêneas, da mesma forma que suas relações com o saber. Assim sendo, a professora de educação física que Ana se tornou é resultado das relações (mediações) circunstanciais inscritas na sua história de vida. Portanto, o não tornar-se dentista contribuiu sobremaneira para que ela se tornasse professora, da mesma forma que o insucesso do professor Paulo no futebol possibilitou o

redirecionamento da sua trajetória para a educação física, ou, ainda, a impossibilidade de me tornar médico proporcionou-me a construção de uma carreira na educação física.

Se comparada à trajetória da professora Ana, a minha história de vida em relação às possibilidades profissionais foi um pouco menos pretensiosa. No terceiro ano do curso técnico em eletrônica – equivalente ao ensino médio – eu já estava convicto de que não concluiria o quarto e último ano, tampouco seguiria aquela profissão. E apesar do desejo de “ser médico” – não consigo discernir se havia algum tipo de “vocação” para a profissão ou se o desejo era causado apenas pelo *glamour* do avental branco –, minhas condições econômicas frustravam qualquer iniciativa de concorrer a uma vaga na Faculdade de Medicina de Jundiaí (FMJ), um investimento que atualmente pode chegar próximo de meio milhão de reais ao final de seis anos. Além disso, apesar de menos disputado que os principais cursos de medicina das universidades públicas – os quais eu sequer cogitava concorrer –, a possibilidade de aprovação no vestibular da FMJ era muito remota naquele momento, e não me parecia sensato concorrer a uma vaga num curso que eu não poderia pagar. Nesse sentido, a opção pela docência não foi compreendida como um prêmio de consolação, mas uma opção consciente dentre as minhas reais possibilidades. Como a professora Ana, eu fui aprovado em dois processos seletivos, no entanto, no meu caso ambos os cursos estavam ligados à docência: licenciatura em biologia (Faculdades Padre Anchieta); licenciatura em educação física (ESEF). Como as minhas frustrações foram anteriores à tentativa de ingresso no ensino superior, ao passar pelos referidos processos seletivos eu já estava habituado à ideia de que minha ascensão social só poderia acontecer por meio da docência. Os cinco primeiros anos de experiência após a formatura, em uma das principais escolas da rede privada da cidade, caracterizaram o primeiro e mais largo passo para essa ascensão.

Tomando como referência os estudos desenvolvidos por Vieira (2004), o professor Paulo, a professora Ana e eu, salvo as devidas particularidades das nossas distintas trajetórias de vida, passamos por um processo de aculturação que, em maior ou menor proporção, garantiu-nos uma ascensão social a partir das benesses da “biculturalidade” que, em termos gerais nos possibilitou melhores estratégias de sobrevivência social. Penso estarmos distantes de sermos classificados como “oblatos”, uma vez que não negamos nem negligenciamos as nossas culturas originais. No entanto, o que nos garantiria a alcunha de “trânsfugas interculturais” não reside na

mobilidade social ascendente propriamente dita, mas no possível “olhar êmico”⁵² (VIEIRA, 1995) sobre os distintos mundos culturais aos quais pertencemos e, sobretudo, em relação à diversidade cultural dos alunos que encontraríamos pela frente. Nessa direção, interessava-me saber o quanto os meus sujeitos de pesquisa se aproximavam desse perfil, ou desse saber.

Durante as primeiras entrevistas com a professora Ana, momento em que pudemos discutir questões que iam além das amenidades dos primeiros contatos, logo a coloquei no rol dos professores que vislumbram uma educação física escolar melhor, ao mesmo tempo em que se deslumbram frente a essa possibilidade. Reconhecida como uma professora bastante proativa, além de querida entre os seus pares e alunos, o discurso da professora Ana era bastante aprazível, mas parecia aprisionado a algum tipo de “otimismo ingênuo” (CORTELLA, 2011), tanto acerca do seu papel como educadora, como do papel socioeducativo atribuído à escola. Ao ouvir a docente em suas falas preliminares, inevitavelmente me remeti ao caráter messiânico imputado à educação escolar, aos moldes do pensamento que predominou na década de 1970, quando a educação foi tomada pelas políticas públicas e pelos educadores como alavanca do desenvolvimento e do progresso. Na fala empolgada da professora Ana – talvez até com o intuito de me causar uma boa impressão – eu notava não somente a solução para os problemas da educação física escolar, mas para os da educação como um todo.

Conforme propõe Cortella (2011), o professor otimista valoriza a escola e o papel da docência nesse contexto, no entanto, o otimismo ingênuo faz com que a escola seja concebida como instituição autônoma da sociedade, ou seja, apartada desta que, por sua vez, existe apenas do lado de fora dos muros escolares. Ao estabelecer esse tipo de relação, o professor assume a missão de educar apesar dos problemas sociais, orientado por uma pretensa neutralidade das suas ações, politicamente desinteressadas. Lembro-me de uma ocasião, quando eu ainda lecionava na educação básica, e durante uma discussão acerca da influência dos pais nos comportamentos indesejáveis de alguns alunos, um dos meus colegas de trabalho afirmou que nós, professores, devemos educar apesar dos pais, como se as intervenções pedagógicas assertivas anulassem toda influência que a família exerce nos jovens.

Detentora de uma capacidade ímpar de cativar e até convencer por tanto acreditar, a professora Ana me provocou impressões muito distintas das que eu tive a respeito do

⁵² Essa expressão tem sido utilizada na antropologia para descrever categorias e valores particulares das sociedades e dos grupos estudados, sendo tomados sob a lógica e a coerência dessas sociedades ou grupos.

professor Paulo. Durante os nossos primeiros encontros eu me senti bastante desconfortável, visto que não era capaz de enxergar a educação física que só ela parecia ver, sob uma lente que eu classificaria como romântica. A educação física da professora Ana era muito mais bela do que aquela que eu havia conhecido ao longo de toda a minha carreira profissional. Esse foi um dos motivos pelos quais eu a classifiquei como “otimista ingênua”. Por conta disso, eu procurei desviar o foco de interesses ao observar as aulas e dialogar com a professora, de modo a evitar que juízos de valor mediassem o meu olhar sobre o discurso e a prática pedagógica da docente.

Por outro lado, algumas das falas da professora Ana me conduziam ao outro extremo, pois contradiziam a ideia de ingenuidade na percepção do seu papel e do papel da educação física na escola. Lembro-me de uma conversa em que a docente deixava clara a sua defesa em relação à necessidade de construir um saber no ambiente escolar que, ao mesmo tempo, se nutria dos saberes que os alunos já possuíam e extrapolava-os para além dos muros da escola, ou seja, para a vida concreta. No entanto, essa tarefa não seria simples, afirmava a professora, pois:

“[...] apesar de lidarmos com alunos de classes sociais não tão humildes como em outras escolas, algumas crianças chegam com problemas que vão além da capacidade dos professores. Os ‘filhos do craque’ estão chegando à escola, e essas crianças apresentam dificuldades de aprendizagem que ninguém sabe diagnosticar. É preciso conhecer melhor os contextos sociais dos alunos para repensar a intervenção”.

A professora Ana tinha ciência de que a docência não poderia ser reduzida à mera aplicação de técnicas de ensino direcionadas à aprendizagem de conteúdos específicos. Para ela, a complexidade dos problemas sociais tornava o trabalho na escola cada vez mais exigente. Esse tipo de contradição, portanto, dificultava sobremaneira a minha percepção acerca dos saberes docentes da professora Ana.

Apesar de expressar uma grande satisfação em pertencer ao quadro de professores da rede municipal de ensino da cidade, o desempenho desse papel não fazia parte dos planos profissionais da professora Ana, mesmo algum tempo depois de formada. Conforme ela mesma expressou: “[...] eu me imaginava dando aulas de natação, que é uma coisa que eu sempre fiz, dando treino num clube... Na escola? Na escola, não!”. No entanto, ainda no último ano do curso superior a docente experimentava uma primeira relação com a educação física

escolar, numa instituição de educação infantil da rede privada de ensino. Apesar de serem classificadas como aulas de educação física – no sentido genérico que sugere a disciplina –, tais aulas aconteciam apenas no inverno, quando as aulas específicas de natação – para as quais a docente foi contratada – não poderiam ser oferecidas às crianças. Depois disso, uma nova experiência na rede estadual, numa escola da periferia da cidade, atestaria a pouca afinidade da professora – pelo menos até aquele momento – com a educação formal. Conforme me relatou: “[...] eu não sabia lidar com aquelas crianças, não! A primeira criança que me deu trabalho eu levei para a diretoria. De repente, era o modelo que eu tinha quando era aluna. Isso faltou na minha formação [referiu-se às experiências concretas de prática de ensino]”.

Esse relato remeteu-me, imediatamente, a duas questões que julgo relevantes para as discussões aqui desenvolvidas. Por um lado, a fala da professora revelava um problema inerente à formação profissional, localizado no fato de que o curso de licenciatura não lhe garantiu experiências concretas de prática de ensino. Por outro, pareceu insinuar a existência de um conhecimento inerente ao “ser professor”, que advinha da experiência ainda na condição de aluna da escola de educação básica, ou seja, bem anterior ao conhecimento disseminado na formação profissional que, na carência deste saber, o outro se fez presente. Aliás, esse deve ser um artifício bastante comum àqueles que lidam com a urgência das práticas pedagógicas nas escolas, visto que, quando obrigados a tomar decisões perante uma situação pedagógica inusitada, recorrem aos modelos de ação que lhes serviram de referência. Nesse sentido, parece-me inevitável a adoção de posturas mais tradicionais que, apesar de sabidamente não serem as melhores, geralmente garantem respostas genéricas, legitimadas pelos pares e pelos demais atores sociais do universo escolar. Não foram raros os momentos em que eu me percebi reproduzindo discursos e ações dos meus antigos professores, em situações às quais eu não conseguia encontrar respostas melhores que as que eu julgava suficientemente sensatas, ou que outrora tinham sido utilizadas com razoável êxito pelos meus mentores. Nesses momentos a reprodução de modelos de comportamentos considerados bem sucedidos parece ser um porto seguro para o professor menos experiente.

No que diz respeito à formação profissional, a história da professora Ana se assemelha muito à do professor Paulo e à minha, já que se encontra no meio do caminho entre uma e outra. Nós três passamos pela disciplina de “prática de ensino no primeiro e segundo graus” – atualmente ensino fundamental e ensino médio –, oferecida apenas no último ano do

curso de licenciatura, e restrita às aulas simuladas aos colegas de turma, destituída de qualquer reflexão teórica que não fosse sobre questões técnicas da didática. O estágio supervisionado, por sua vez, era tomado por grande parte dos alunos como uma exigência meramente burocrática, e na maioria dos casos não acontecia de fato. Conforme relatou a professora Ana, parte do estágio supervisionado não foi desenvolvida no ambiente escolar, apesar de ter sido cancelada pelo professor responsável e pelo diretor da instituição de ensino, de modo que ela pudesse comprovar a carga horária exigida – uma prática bastante comum, pelo menos até meados de 2010, quando a fiscalização por parte da instituição formadora passou a coibir esse tipo de prática. Portanto, a partir dessas conjunturas, não é de se estranhar que um professor com pouca experiência profissional reproduza “técnicas” “tradicionais” e “eficazes”⁵³ (MAUSS, 2003), apropriadas durante a educação básica. Afinal, se à aula associamos características ritualísticas, é plausível falar de ações docentes que se tornam simbolicamente eficazes, não apenas pelos efeitos práticos que produz, mas, também, pelas significações que lhes são atribuídas.

Vale ressaltar que, no período em que a professora cursou o ensino superior, o curso de licenciatura da ESEF – assim como os demais cursos do país – estava fundamentado nas diretrizes propostas pela Resolução CFE n° 03 de 1987⁵⁴, que apesar de já distinguir licenciatura de bacharelado, permitia que interesses meramente mercadológicos conduzissem ao oferecimento das duas formações/habilitações simultaneamente, em um único curso. Essas conjunturas permitem concluir que questões relativas à formação do professor de educação física, concernentes à intervenção pedagógica na escola eram negligenciadas ou superficialmente tratadas, principalmente frente à necessidade de atender melhor ao mercado emergente na área de atuação do bacharel, ou seja, no mercado de trabalho não-escolar. Considerando o perfil esportivo da professora Ana, associado ao desejo de atuar nesse segmento, é bem provável que durante a sua formação superior tenha prospectado essa dimensão do saber imaginando sua futura atuação profissional. Até porque, o próprio curso permitia que esse “desvio” acontecesse. Em outras palavras, pelo fato de enfatizar, no curso de licenciatura, os saberes relacionados à educação física não-escolar, os alunos que pretendiam atuar nesse segmento negligenciavam os

⁵³ A ideia de eficácia aqui apresentada não se reduz ao resultado performático da ação, mas à tradição dessa ação que a torna simbolicamente eficaz, independente da sua possível eficiência. A técnica está longe de ser somente um processo de reprodução, pois a cada nova representação uma nova significação pode lhe ser atribuída, razão da eficácia simbólica dos ritos.

⁵⁴ BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 03/87. Ministério da Educação: Brasília, 1987.

saberes concernentes à formação de professores para o ensino da educação física na escola. Conforme expressou a professora Ana:

“[...] eu queria fazer faculdade de novo! Quando a gente tá na faculdade não visualiza muito, não. Primeiro ano é festa e churrasco [...] você está ali meio que pelo social [...] Hoje, se eu voltasse para a faculdade, eu ia me aprofundar na área escolar, pois é o que eu preciso”.

Ainda a respeito da insinuação da professora Ana, de que durante suas práticas pedagógicas o professor reproduz modelos aprendidos na educação básica, faz-se necessário retomar reflexões feitas anteriormente, quando eu havia pressuposto que os professores em geral, e os professores de educação física nesse contexto encerram um saber tácito sobre o seu papel social na educação escolarizada, e que tal saber é edificado desde as primeiras experiências, ainda na condição de aluno da educação básica, muito antes do contato com os saberes inerentes à formação superior e à experiência adquirida ao longo da carreira docente. Portanto, quando a professora afirmou que, diante da dificuldade de lidar com comportamentos indesejáveis dos seus alunos recorreu imediatamente a recursos conhecidos, oriundos da experiência adquirida na educação básica, ao mesmo tempo em que ela ratificou a minha posição, obrigou-me a relativizar aquilo que chamei de conhecimento “tácito”, haja vista não apenas a plena consciência da professora acerca da reprodução desses modelos, mas, também, a clareza com a qual exemplificou. Nesse sentido, aquele saber ao qual me referi talvez não seja tão tácito – no sentido de oculto e não formalmente expresso – como eu imaginava. Além disso, a maneira como a professora parecia perceber a si própria reiterava a necessidade de relativizar minhas percepções imediatas, constituídas a partir classificações ou categorizações ideais, do tipo “otimismo ingênuo”, por exemplo.

Não há como precisar quando a paixão da professora Ana pela educação física escolar teve início, mas é possível deduzir que foi um processo apressado. Conforme me relatou a docente, mesmo sem muita convicção sobre o seu futuro na educação física escolar, principalmente por causa da falta de prestígio e da baixa remuneração – ainda mais se considerada a expectativa de se formar dentista –, ingressou na rede municipal por meio da escala rotativa, sem garantias de reconstrução, ainda nos moldes do antigo projeto “Educação do Movimento”, contratada para ministrar aulas semanais de apenas 30 minutos, para várias turmas e em diferentes escolas. Esse parece ter sido o “rito de passagem” que marcou definitivamente a

inserção da docente no universo da educação física escolar. Lembro-me de ter acompanhado de perto a estressante rotina de muitos ex-alunos do ensino superior, selecionados para a escala rotativa da rede municipal no ano de 2005 – ano que ingressei na ESEF. Eles ministravam muitas aulas, pulverizadas em ciclos de escolarização e instituições diferentes, geograficamente distantes e com intervalos de tempo demasiadamente pequenos para os deslocamentos entre as escolas. Carregavam material pedagógico no próprio carro de um lado para outro, e preenchiam relatórios semanais extremamente burocráticos. Uma realidade ratificada também na fala da professora Ana, ao afirmar que “[...] foi uma experiência muito difícil aquela”, uma vez que “[...] em um único dia tinha que visitar três escolas, e não dava tempo de fazer as coisas bem feitas”.

No ano de 2006, mais precisamente no mês de agosto, a professora Ana passou a ser professora especialista da rede municipal de ensino, funcionária pública – estatutária – concursada. E apesar da extinção do modelo anterior, ou seja, o projeto “Educação do Movimento” ter sido sumariamente substituído pelas aulas regulares do componente curricular educação física, a rotina de visitar três escolas em um único dia e carregar material no próprio carro ainda persistiria por algum tempo. Da mesma forma que o professor Paulo, somente no ano letivo de 2007 a professora Ana pôde concentrar seus esforços em uma única escola – também na escola “A” –, na qual permanece até o presente momento.

Ao observar as primeiras aulas da professora Ana, ministradas para turmas de quarto ano, logo percebi um ambiente essencialmente lúdico, talvez por isso muito mais caótico, menos diretivo e mais barulhento, principalmente se comparado às aulas ministradas pelo professor Paulo. A docente parecia adotar a tradicional divisão da aula em três partes – parte inicial ou aquecimento; parte principal; parte final ou volta à calma –, quando no primeiro momento fornecia as informações necessárias à compreensão das atividades daquele dia, geralmente relacionada aos jogos populares, e solicitava a separação das equipes para a próxima etapa. Nesse momento, os próprios alunos se dividiam em grupos conforme orientações prévias. Como os jogos eram na maioria das vezes coletivos, fato que exigia a distinção entre os jogadores das diferentes equipes, e isso era feito a partir da utilização de coletes de cores diferentes, em muitos casos a divisão das equipes estava relacionada à escolha dos coletes, algo mais arbitrário e menos formal que a tradicional escolha das equipes a partir dos chamados “capitães”, apontados

pelo professor⁵⁵. Numa dessas aulas pude observar mais atentamente os alunos saírem correndo da roda inicial e apanharem os coletes dispostos na arquibancada. Muitos deles, um pouco mais atentos, conseguiam se comunicar de modo que colegas pegassem coletes da mesma cor, enquanto que os demais acabavam pegando coletes da cor que sobrasse. A competição nesse momento em particular parecia anteceder o jogo propriamente dito. Quanto à parte principal da aula – se assim pudermos chamar –, era constituída por jogos coletivos de várias naturezas, mas sempre dinâmicos e exigindo habilidades motoras específicas dos seus participantes, geralmente aquelas previstas nas “expectativas de aprendizagem” e nos “quadros de conteúdos”. A última parte era destinada às discussões sobre o ocorrido na parte anterior, e antecedida por jogos mais silenciosos, feitos sentados e individualmente, com o propósito de reestabelecer as frequências cardíaca e respiratória a níveis normais, além de retomar a atenção dos discentes. Não eram raros os momentos em que os alunos se deitavam para um relaxamento orientado.

Considerando que as aulas da professora Ana eram menos diretivas, mais abertas e mais competitivas, por isso permitiam maior agitação por parte dos alunos, é fato que questões relativas à segurança e aos inúmeros conflitos surgidos entre os discentes não contariam com um controle mais apurado por parte da professora, a exemplo do que pude observar nas aulas do professor Paulo. Os conflitos aos quais me refiro são aqueles não planejados, não programados, resultantes das relações de sociabilidade permitidas pela menor diretividade das aulas. Conflitos que muitas vezes sequer eram percebidos pela docente, uma vez que a sua atenção deveria dar conta de uma grande quantidade de questões simultaneamente. Se o professor Paulo era possuidor da habilidade de criar conflitos que transcendiam os “desafios motores” e garantiam aos discentes a possibilidade de refletir sobre conceitos e valores, a partir de um ambiente mais estável e controlado, a professora Ana, por sua vez, direcionava suas ações em prol de um relativo consenso, enquanto que os conflitos não paravam de surgir espontaneamente. As ações da professora Ana pareciam buscar a atenuação desses conflitos, uma vez que eram inevitáveis.

Lembro-me de uma situação que ilustra bem a ideia de conflito como algo inevitável nas aulas da professora Ana. Era uma turma de quarto ano, e eu já havia reparado em

⁵⁵ Apesar das muitas variações, a tradicional escolha de equipes nas aulas de educação física é feita a partir da escolha dos capitães de equipe pelo professor, e cada capitão escolherá, à sua vez, os integrantes disponíveis. Tanto a escolha dos capitães pelo professor, como a escolha dos integrantes pelos capitães leva em consideração critérios relacionados às capacidades físicas, às habilidades motoras e aos níveis de *performance*.

aulas anteriores que o aluno Marcelo⁵⁶ tinha comportamentos extremamente competitivos, não gostava de perder, tampouco sabia lidar com a frustração perante a derrota. Nessa aula especificamente, durante um jogo de pega-pega por equipes, quando cada uma das cinco equipes tinha por objetivo correr atrás e queimar os integrantes das demais com uma bola plástica, tocando-os ou acertando-os com esse objeto, Marcelo parecia feliz e realizado, visto que corria bastante e já havia queimado pelo menos cinco dos seus adversários. No entanto, durante mais uma perseguição, quando estava na iminência de alcançar outro adversário, trombou acidentalmente com um colega de equipe que tinha o mesmo propósito, acabou caindo e, como se não bastasse, deitado no chão não conseguiu evitar que um adversário que passava por ali fortuitamente o queimasse. Marcelo não conteve sua ira. Levantou-se rapidamente e passou a perseguir aquele que o queimou. No entanto, perseguia cegamente, sem a posse da bola que lhe daria condição obrigatória para cumprir seu intento. Certamente porque o objetivo de Marcelo era outro, ou seja, pretendia agredir fisicamente aquele que o “humilhou” perante os colegas. E só não teve êxito na sua empreitada pelo fato de ter sido queimado novamente durante a perseguição ao colega de classe. Ao perceber que foi queimado pela segunda vez, desatou a chorar e se retirou da quadra, vindo a se esconder da professora e dos colegas atrás de um dos pilares da cobertura da quadra, bem ao meu lado. Marcelo ignorava que eu era o único que havia acompanhado – com os olhos, visto que a câmera não deu conta de registrar toda a cena – o ocorrido. A aula continuou, Marcelo voltou somente ao final, e a professora ficou alheia ao que havia acontecido com o aluno.

A questão aqui levantada não reside em culpabilizar a docente por não dar conta de um fato tão importante como esse, até porque, no momento em que eu observava as ações do Marcelo, a professora estava atenta a tantos outros comportamentos que aconteciam concomitantemente nos quatro cantos da quadra, que nem um observador mais atento conseguiria observá-los ao mesmo tempo, uma vez que ao focar um acontecimento em particular perdia-se o contato com todo o resto. A questão, portanto, resume-se em admitir que, aulas desse tipo geram situações inusitadas, que muitas vezes fogem ao controle do professor. Nesse sentido, ao optar por esse modelo de intervenção, as exigências sempre serão maiores no que diz respeito ao “agir na urgência”, sem falar nas dificuldades em avaliar a aprendizagem dos alunos. Porém, parece-

⁵⁶ Nome fictício.

me uma opção conscientemente assumida pela professora Ana, conhecedora dos limites e das possibilidades desse modelo adotado.

Logo após a aula com o quarto ano, quando foi informada a respeito do comportamento do Marcelo, a professora afirmou:

“[...]Jesse é um dos maiores riscos que se corre ao optar por aulas mais dinâmicas, que permitem maior liberdade para as ações dos alunos [...] o professor jamais dará conta de tudo que acontece em aula, não há olhos para tudo. Muitas coisas precisam ser retomadas na aula seguinte, porque o tempo de aula nem sempre é suficiente para resolver questões que a própria aula promove”.

No que diz respeito à natureza dos dois modelos de aula que observei – um mais diretivo (professor Paulo) e outro menos diretivo (professora Ana) –, em relação à postura dos professores frente aos conflitos entre os alunos, é possível afirmar que, no caso do professor Paulo, a sua intencionalidade parece conduzir a ações que, ao mesmo tempo em que promove conflitos com o propósito de incitar reflexões, também coíbe conflitos que não sejam interessantes para o bom andamento das aulas, ou que possam fugir ao seu controle. Nesse sentido, o referido professor é um grande instigador da reflexão, porém, a diretividade que permeia suas práticas pedagógicas sugere a tentativa de controle das sociabilidades ocorridas nas aulas. No caso da professora Ana, eu não consigo perceber grandes intenções no sentido de promover conflitos, a não ser a escolha consciente desse tipo de intervenção. No entanto, também não há grandes restrições no sentido de coibi-los, e como eles acontecem espontaneamente, a cada episódio a docente precisa agir emergencialmente. E apesar das experiências acumuladas ao longo da carreira, cada situação, mesmo que similar às anteriores traz sempre algo novo, que precisa ser imediatamente percebido e traduzido na ação docente.

Com o propósito de estabelecer um novo referencial de análise para melhor compreender as ações e concepções da professora Ana e, por analogia, do professor Paulo, tomo como ponto de partida os modelos clássicos da sociologia, que entendem as relações sociais na escola pelo viés das teorias do consenso e do conflito, para uma posterior aproximação das ideias de “socialização” e de “sociabilidade” no contexto das aulas de educação física.

É notório que as abordagens clássicas da sociologia constituíram perspectivas distintas sobre o funcionamento da instituição escolar. De um lado, o paradigma do consenso,

fundamentado principalmente pelas ideias de Durkheim, Comte e Spencer, conduz a uma compreensão do funcionamento da escola calcado em valores comuns, que permitem e direcionam a cooperação entre professor e alunos no sentido da integração. Do outro, o paradigma do conflito, representado pelas ideias de Marx dentre outros, por compreender que a escola é uma instituição social disseminadora de valores, esta é tomada como geradora de conflitos entre professor e alunos.

No campo da educação física, Vitor Marinho de Oliveira foi um dos responsáveis por trazer à tona a história dessa disciplina, que teve origem nas práticas pedagógicas reprodutivistas, com características eminentemente consensuais, até chegar às práticas tomadas como críticas, nas quais o conflito é parte do processo. Para Oliveira (1994), o consenso cria uma situação de imobilismo, que se faz presente em grande parte das práticas pedagógicas tradicionais. Quando a educação física passou a ser concebida como uma prática politizada, o desequilíbrio foi instaurado, e as ações docentes precisaram ser pensadas sob outras bases.

Sob a ótica do consenso – e da concepção funcionalista – podemos citar o processo socializador proposto por Durkheim. Segundo ele, as consciências individuais são formadas pela sociedade e, nesse sentido, a educação se traduz na socialização dos jovens pelos adultos (DURKHEIM, 1989). Raul Iturra, por sua vez, ao discutir os mecanismos de socialização afirma que todo e qualquer grupo social, frente à necessidade de garantir sua continuidade histórica, precisa transmitir sua experiência acumulada às gerações seguintes. No entanto, resta saber se é mais importante ensinar o que já se tem, ou seja, as explicações sobre as relações entre os homens e o mundo, ou permitir que os mais novos entendam a necessidade desse conhecimento por meio da prática da sua utilidade, isto é, apreendendo os processos pelos quais os seres humanos solucionam problemas (ITURRA, 1994).

A partir das ideias do autor, compreendo que o processo de transmissão cultural, na maioria das vezes busca a perpetuação de um modelo hierárquico já estabelecido historicamente, com vistas à manutenção da harmonia e da ordem, de maneira coercitiva e doutrinária, mediante a superação dos obstáculos surgidos com as frequentes mudanças sociais, processo que chamarei genericamente de “socialização”. Nesse sentido, o processo socializador nos garante a perpetuação de saberes historicamente construídos, sem os quais qualquer grupo social pereceria, tanto do ponto de vista identitário como no que se refere à sua sobrevivência

física. No entanto, apesar das benesses da socialização, ao ser socializado o indivíduo é inserido num mundo preconcebido e pré-fabricado, no qual aspectos socioculturais comumente são naturalizados ao ponto de serem percebidos como imutáveis. A coletividade socializada é também socializadora, e condiciona a liberdade individual ao mesmo tempo em que a racionalidade ofusca toda e qualquer perspectiva desviante.

Por outro lado, aquilo que denomino “sociabilidade” prescinde de qualquer referencial preestabelecido, portanto, não está condicionada a comportamentos previsíveis pela racionalidade. Nesse sentido, a sociabilidade é avessa às regras e à regularidade, tornando inviável toda e qualquer instrumentalização das ações humanas. A sociabilidade pertence ao universo daquilo que Bauman (2005) chamou de “modernidade líquida”, a partir da qual os sujeitos não estão mais aprisionados a um grupo de referência, isto é, são capazes de compartilhar ações fundamentadas nas circunstâncias comuns e transitórias às quais se deparam, pertencendo a uma multiplicidade de grupos identitários e a nenhum especificamente. Ou, como sugere Simmel (2006), a sociabilidade é a forma mais elevada de interação, isto é, de estar com, para ou contra o outro, e se manifesta em condições bastante particulares. Portanto, para que haja sociabilidade a interação deve estar liberta das amarras da vida cotidiana, tal como acontece com o fenômeno jogo, que exige uma realidade paralela e livre dos conteúdos materiais. Para que a sociabilidade aconteça, os envolvidos devem estar ligados pela satisfação mútua – própria desse tipo de interação – sem que haja qualquer finalidade objetiva. Em outras palavras, não poderá haver qualquer tipo de função reguladora, geralmente produzida pelo egoísmo dos envolvidos.

Por constituírem conceitos altamente excludentes nas suas manifestações, ou seja, onde há um deles não poderá haver o outro, não interessa a esse estudo a manifestação pura desse ou daquele, mas a tendência a um ou outro. Assim sendo, e já retomando os sujeitos da presente pesquisa, quero crer que as aulas do professor Paulo tendem a ser mais socializadoras quando partem de um conhecimento/conteúdo preestabelecido que deverá ser rigorosamente transmitido, de modo que garanta a reprodução inequívoca dessa forma de saber. No entanto, as práticas pedagógicas desse mesmo docente aproximam-se de situações de sociabilidade quando as propostas desafiadoras permitem um ambiente lúdico, livre de objetivos outros que não o próprio prazer do fazer, de resolver os problemas, de transpor os obstáculos propostos pelos desafios. A forma como a competitividade é relativizada durante as aulas, e como as manifestações de alteridade brotam das relações, sugerem a existência de momentos de

sociabilidade. E mesmo quando o professor insiste em estabelecer uma relação causal entre os conhecimentos abordados e os seus usos no cotidiano, durante os momentos de sociabilidade os alunos ignoram por completo as intencionalidades implícitas nas práticas pedagógicas do docente.

Olhando mais de perto para as aulas da professora Ana, a primeira impressão é que a ludicidade inerente às suas práticas pedagógicas é um fator desencadeador da sociabilidade. No entanto, vale ressaltar que a ludicidade é um elemento presente nas interações de sociabilidade, mas não é suficiente para caracterizá-las. Além disso, muitas vezes a expressão ludicidade ganha conotação de diversão, de entretenimento, e perde a essência relacionada ao prazer de fazer algo sem qualquer outro objetivo que não o próprio prazer de fazer. Nesse sentido, as crianças podem estar se divertindo ao tempo em que são socializadas. Ou seja, apesar das aulas menos diretivas e da relativa liberdade que gozam os alunos da professora Ana, as maneiras como as aulas são mediadas, os conteúdos escolhidos e até mesmo os espaços onde as aulas acontecem são potencialmente socializadores. Portanto, a sociabilidade pode não acontecer se não houver um estímulo e um ambiente propício, que podem ser deliberadamente planejados pelo professor, ou ocorrer casualmente, sem que o docente tenha plena consciência. Não creio que a sociabilidade em si possa ser mediada, mas a mediação do professor pode promover espaços e momentos de sociabilidade.

A professora Ana declarou reiteradamente que as suas aulas configuram-se em momentos de liberdade aos alunos, e que esses momentos permitem que eles se expressem livremente. No entanto, ao discutir o papel social da escola a docente defende que:

“[...] é importante a criança estar na escola. É onde ela vai aprender a conviver, a ganhar e perder, a passar pelas frustrações [...] a escola tem esse papel, de socializar, de agregar [...] o professor precisa trabalhar os valores, inclusive aqueles que deveriam ser ensinados na família [...] o que não foi trabalhado em casa precisa ser trabalhado aqui, através dos combinados”.

Esse me parece ser um discurso eminentemente socializador, a partir do qual se defende a aprendizagem de regras sociais preestabelecidas – os chamados combinados – e de valores determinados pela escola – e pelo professor – que nem sempre são os mesmos valores cultivados na família e experimentados nas interações sociais das crianças. E mesmo quando o

assunto é o jogo e a mediação do professor por meio dele, a tendência à socialização sobrepõe-se, uma vez que o próprio conceito de jogo – como o conceito de lúdico ou de ludicidade – fica reduzido à sua funcionalidade. Em outras palavras, o jogo, na sua conceituação mais complexa, está relacionado às atividades livres e voluntárias, nas quais predominam a incerteza e o caráter improdutivo, e que existem apenas condicionadas ao desejo do(s) sujeito(s) de jogar (CAILLOIS, 1986), portanto, o jogo induzido, obrigatório, com regras impostas por elementos externos ao universo criado por aqueles que jogam, tende a não ser jogo.

Em conversa com a professora Ana, quando eu procurava explicar as minhas interpretações sobre as suas práticas pedagógicas relacionadas ao uso do jogo nas aulas, ela pareceu concordar com a minha afirmação de que eu via muito mais o jogo como estratégia de ensino do que como conteúdo da educação física. A docente acrescentou que “[...] *o jogo é riquíssimo, e por meio do jogo você pode conseguir o que quiser, tanto na aula de educação física quanto na classe*”. Para reforçar o seu argumento, Ana usou como exemplo “[...] *o jogo de quicar uma bola, quando a criança assimila uma habilidade motora específica*”, em contrapartida com aquilo que chamou “[...] *o jogo enquanto jogo, quando a criança aprende estratégias, conviver com a outra criança e com o grupo, além de servir para intermediar conflitos*”.

Observa-se que mesmo quando defende “*o jogo enquanto jogo*”, a professora amarra-o às finalidades de natureza socializadora, talvez pelo fato de ser pedagogicamente injustificável permitir que as crianças simplesmente joguem nas aulas de educação física sem que aquele jogo resulte em algo palpável do ponto de vista do comportamento. Aqui, portanto, reside um dos maiores dilemas relacionados ao uso do jogo nas aulas de educação física. Se por um lado há professores que permitem que seus alunos joguem livremente sem qualquer mediação, e isso pode ser bastante interessante se considerarmos as interações espontâneas que podem levar à sociabilidade, apesar de tal situação não caracterizar uma aula propriamente dita, por outro, o cerceamento do aluno enquanto joga, no sentido de acompanhar a produção de um resultado previsto no planejamento, apesar de se justificar como aula, distancia-se do jogo.

Ao observar as aulas da professora Ana junto às turmas de primeiros e quartos anos, não tenho dúvidas de que estavam centradas no jogo, utilizado mais frequentemente como estratégia de ensino, quer seja para atingir aos objetivos previstos na proposta pedagógica da rede municipal – atrelados às “expectativas de aprendizagem” e ao “quadro de conteúdos” –, quer seja

para atingir objetivos mais amplos, tais como aprender estratégias, conviver em grupo e valores. No entanto, quando a professora afirma que o jogo também serve para “*intermediar conflitos*”, penso que o seu papel nesse caso em particular seja integrador, na busca da harmonia, isto é, socializador fundamentado no consenso. Em tese, isso não é necessariamente ruim, mas a intermediação de conflitos pode se configurar na tentativa de homogeneização das diferenças, uma vez que essas são desencadeadoras do conflito. Nesse sentido, não há nada mais socializador que a tentativa de equalização dos comportamentos a partir de um modelo hegemônico, quando as diferenças passam a ser tomadas como desvios, portanto, devem ser evitadas.

No que diz respeito ao cumprimento da proposta curricular, vale ressaltar que os objetivos previstos no documento não agradavam a docente, que defende a ideia de que o jogo deve ser elemento fundamental da disciplina, tomando-o como conteúdo e estratégia de ensino e, acima de tudo, como possibilidade de promoção de um aprendizado mais divertido. Mas apesar de afirmar que as suas aulas, baseadas em jogos populares, garantem a aquisição das habilidades motoras previstas na proposta, é importante levar em consideração que a própria lógica do jogo pode negligenciar a execução de tarefas motoras em equidade por parte dos alunos. Nessa direção, parece-me ingênuo acreditar que durante uma partida de queimada todos os alunos irão executar a habilidade arremessar em quantidade e qualidade razoáveis, no sentido de garantir o aprimoramento de tal habilidade. Portanto, apesar de acreditar nas benesses dos jogos populares, e que o simples fato de jogar garante aos alunos a apropriação de conhecimentos de várias naturezas, não há como garantir a quantidade e a qualidade de prática de habilidades motoras específicas em jogos complexos e que dependem, muitas vezes, da imponderabilidade do acaso. Em outras palavras, não há como garantir que os propósitos construtivistas e desenvolvimentistas sejam atendidos a contento. É necessário tomar posição e fazer escolhas, caso contrário corre-se o risco de negligenciar ambos.

Ao observar um jogo de pega-pega desenvolvido numa aula com alunos de primeiro ano, pude notar uma estratégia bastante eficaz utilizada por uma garota que, possivelmente estaria em grande desvantagem em relação aos demais no quesito “correr”. Ela observava à distância o posicionamento dos “pegadores”, e se deslocava caminhando, à medida do possível, na direção oposta. Diferentemente de um grupo de garotos que corriam em direção aos pegadores, no sentido de desafiá-los, a referida garota praticamente não corria num jogo de pega-pega. Do ponto de vista do jogo em si, nenhum problema. No entanto, quando se tenta

justificar que aquele jogo estimula e/ou desenvolve a habilidade correr – como propunha a docente, em observância à proposta curricular –, é preciso relativizar: foi possível jogar sem necessariamente correr.

Devo admitir, há muita coerência entre o discurso e as práticas pedagógicas da professora Ana no que diz respeito ao seu propósito primeiro: “[...] *proporcionar atividades ludo-motoras para que as crianças brinquem enquanto se desenvolvem e aprendem*”. No entanto, esses propósitos parecem ser próprios da docente, e parecem divergir das diretrizes curriculares às quais ela deve seguir. Possivelmente isso venha a ocorrer pelo fato de que nas “artes de fazer” (CERTEAU, 1994) a docente não poupa táticas para transgredir. O discurso desenvolvimentista está sempre presente nas falas da professora e, dentre os sujeitos da pesquisa, talvez seja ela quem melhor o propague. Mas as práticas pedagógicas parecem estar apenas maquiadas pelos argumentos – pelos *slogans* (CARVALHO, 2001) – da proposta curricular desenvolvimentista. Isso não torna as aulas melhores ou piores que as aulas dos demais sujeitos de pesquisa, ou de outro professor qualquer. A questão está em compreender que independente da proposta curricular, da afinidade do docente em relação a ela, e da maior ou menor apropriação dos seus fundamentos, as aulas de cada professor sempre serão fieis às concepções desses sujeitos, quer sejam essas concepções conscientes ou não.

Da mesma maneira que a proposta pedagógica é “canibalizada” e devolvida sob o discurso dos jogos e brincadeiras, a tendência ao esporte competitivo fica recôndita nas intervenções pedagógicas. Os alunos da professora Ana aparentam ser mais competitivos que os do professor Paulo, ou, em última análise, as aulas da primeira dão mais margem a esse tipo de comportamento. Enquanto o professor Paulo busca promover “desafios motores” para que os seus alunos aprendam as habilidades desejadas, a professora Ana se utiliza de jogos competitivos para explorar essas mesmas habilidades. Como afirmou a docente, o ponto positivo de uma proposta curricular com ênfase nas habilidades motoras está na possibilidade de melhor selecionar e organizar os conteúdos relacionados aos jogos e brincadeiras provenientes da cultura popular, visto que: “[...] *eu consigo pensar em alguns jogos para aquela habilidade... de repente eu não iria me lembrar desse jogo [referiu-se ao jogo de voleibol adaptado, chamado de “rede humana”] no universo dos jogos, se eu não tivesse de onde partir*”. Coerente com esse discurso, durante toda a observação participante foi possível notar a presença das habilidades motoras

exigidas na proposta curricular, contudo, a forma de ensiná-las, ao meu modo de ver, passou ao largo da tradição desenvolvimentista.

Apesar da grande ênfase dada aos jogos competitivos, a professora afirmou não priorizar os resultados, visto que relativiza a competição característica do esporte de rendimento, e defende a ideia de que na competição pode e deve haver “diversão e prazer”, o *leitmotif* do seu discurso. A questão que coloco nesse momento é se a diversão e o prazer atendem às expectativas de todos os alunos, uma vez que a competição acaba expondo as diferenças de habilidades entre os discentes e, quando não tomados os devidos cuidados essas diferenças podem se transformar em desigualdades. Pior ainda é se essas desigualdades forem produzidas nas práticas pedagógicas pautadas nas teorias do consenso, ou seja, no processo socializador, camuflando as injustiças sociais ou naturalizando-as.

Segundo a professora Ana, em algumas situações de jogos competitivos é necessário fazer uso da separação entre os gêneros, em função das diferenças de habilidades entre os meninos e as meninas, fato que pude observar em algumas aulas. No entanto, apesar de promover essa separação sempre que julga necessária, a docente tem plena consciência de que “[...]dividir meninos e meninas pode aumentar e reforçar as desigualdades entre os gêneros”, conforme afirmou. O mais interessante é que nenhuma outra forma de divisão foi feita com o mesmo propósito, ou seja, garantir que grupos mais homogêneos pudessem jogar juntos. Se a lógica adotada para a divisão por gênero fosse mantida, alguns jogos exigiriam que se separassem, por exemplo, os mais altos dos mais baixos, os mais fortes dos mais fracos, os mais rápidos dos mais lentos, dentre outras formas de classificação. Fato esse que sugere a manutenção de uma tradição da educação física escolar – a separação por gênero – e a tentativa de justificá-la a partir de um discurso pretensamente igualitário, mas em oposição ao modelo “co-educativo”⁵⁷. Sobre esse assunto, Souza e Altman (1999) já alertavam sobre os riscos de considerarmos as diferenças de gênero, construídas social e culturalmente, como diferenças naturais, fazendo crer na existência de um “jeito de ser masculino” e outro “jeito de ser feminino”, dados pela própria natureza biológica dos distintos sexos. No entanto, não me parece ser a concepção biológica acerca das diferenças de gênero que está por trás das ações da professora Ana, haja vista a sua clareza na percepção de que a separação de meninos e meninas é perigosa. Mas apesar do seu

⁵⁷ Faço alusão à ideia de co-educação, a partir da qual não há separação por sexo (o gênero) durante o percurso escolar. Conhecida também como educação mista ou ensino misto, a co-educação parte do princípio de que a educação conjunta entre meninos e meninas proporciona maior igualdade de oportunidades entre gêneros.

discernimento sobre as questões de gênero, no contexto das práticas pedagógicas ela não consegue encontrar alternativas para ministrar alguns conteúdos para as turmas mistas, o que me leva a crer que o “tempo das práticas” ainda impera em relação ao “tempo dos discursos” (HÉBRARD 2000), e mesmo quando o docente é capaz de se apropriar de discursos progressistas como o da co-educação, refletindo criticamente a respeito do tema, ainda há um hiato em relação aos “saberes na ação”.

Quando questionada sobre as suas dificuldades durante a prática pedagógica, Ana enfatizou o trabalho com “alunos de inclusão”⁵⁸, afirmando que: *“realmente é difícil você trabalhar o jogo com essas crianças... algumas têm dificuldades na habilidade [...] e se você não consegue nem receber nem segurar uma bola na mão, como vai jogar ali?”*. Por outro lado, a docente também defende que: *“[...] de uma forma geral essas crianças estão no jogo, e a gente tem que incluir da melhor forma possível, dando oportunidades”*. Essa contradição, portanto, parece refletir as contradições inerentes ao próprio universo esportivo, uma vez que o esporte possui uma lógica própria, eminentemente competitiva, o que o torna altamente excludente. Portanto, quando utilizado com objetivos voltados para a inclusão, mesmo quando manifestado na forma de jogos populares, exige uma grande transformação, de modo que garanta a minimização dessa lógica.

Como descrito anteriormente, a professora faz restrições à abordagem desenvolvimentista, no entanto, essas mesmas restrições não são feitas ao ensino das habilidades motoras, consideradas por ela uma necessidade dentre as mais importantes no contexto da educação física escolar. Por esse motivo, ora a docente enfatiza a necessidade de garantir aos alunos uma boa adaptação às exigências e demandas do mundo do esporte, do trabalho e do lazer, ora prioriza as práticas corporais e as relações sociais a elas subjacentes, suscitadas em situações de jogo. Em função desse dilema, para Ana nem a abordagem construtivista, nem a abordagem desenvolvimentista atendem ao papel socioeducativo da educação física escolar, uma vez que a prioridade de cada uma negligencia a da outra. O ideal, segundo a professora, é que uma única teoria ou abordagem pedagógica tomasse em igual proporção o ensino das habilidades motoras num contexto mais construtivista dos jogos e brincadeiras.

⁵⁸ Alude à Lei nº 7.853, aprovada em 1989 e regulamentada em 1999, que obriga todas as escolas a aceitar matrículas de alunos com deficiência e transforma em crime a recusa a esse direito. Segundo a professora, apesar dos direitos dessas crianças, as escolas e os docentes não estão preparados para recebê-las e incluí-las de fato.

Se por um lado há grande coerência no desejo expresso pela professora, não há como não fazer inferências sobre a apropriação superficial dessa ou daquela abordagem. E se é verdade que essas distintas perspectivas não convergiram historicamente no sentido do diálogo e da síntese, no contexto das práticas pedagógicas na escola elas se juntam ao mesmo passo que se opõem, uma vez que os *slogans* sobre cada uma delas as isolam, mas por necessidade prática há uma convergência no discurso. Esse me parece um forte indício de ecletismo ingênuo.

Ex-aluna do curso de especialização em educação física escolar, oferecido pela ESEF aos professores da rede municipal, a professora Ana alega haver conseguido estabelecer uma ponte entre o universo das práticas pedagógicas e o mundo das reflexões acadêmicas, levando situações vivenciadas na escola para o curso de especialização, ao mesmo tempo em que buscava aplicar em suas aulas os conhecimentos discutidos no referido curso. Lembrou-se, no entanto, de uma severa crítica feita por um dos seus professores à proposta pedagógica seguida pela rede municipal – que na época ainda não havia sido publicada como documento que legitimaria a perspectiva pedagógica da educação física do município –, visto que parecia reunir elementos das diversas abordagens pedagógicas produzidas na área, sem que uma estreita relação entre esses elementos fosse apresentada. Para a professora Ana essa crítica não parecia procedente, uma vez que “[...] *é possível reunir o que há de melhor das várias abordagens e aplicar nas aulas de educação física na escola, sem estar preso a uma delas em específico*”.

Esse tipo de ecletismo, bastante comum nos discursos dos alunos em formação e de grande parte dos professores formados a partir da década de 1990, pelo menos no que diz respeito ao contexto da educação física na cidade de Jundiaí-SP e região sugere, antes de uma aproximação entre as distintas abordagens, uma apropriação superficial dos seus fundamentos. Atribuo às produções acadêmicas que buscavam sintetizar as diferentes abordagens pedagógicas parte da responsabilidade por essa apropriação. Os cursos de formação de professores de educação física, por sua vez, têm contribuído para a reprodução dessas sínteses, simplificando-as para a assimilação dos alunos, e por isso acabam mutilando-as, reduzindo as ideias das abordagens aos seus rótulos mais comuns, ou aos seus *slogans*.

A professora Ana insiste que consegue cumprir as exigências desenvolvimentistas presentes na proposta curricular da cidade, mesmo quando se filia aos pressupostos construtivistas na utilização dos jogos e brincadeiras populares, tomados como conteúdo e estratégia da disciplina. Talvez pelo simples fato de que o estabelecido na referida

proposta curricular não é suficiente para subsidiar os professores no que diz respeito às teorias que fundamentam a abordagem desenvolvimentista, e como as diretrizes são vagas e demasiadas abertas às diferentes interpretações, os professores que não compreendem com profundidade os pressupostos da abordagem desenvolvimentista acabam se apropriando apenas do léxico e dos discursos genéricos. Além disso, paralelamente à tentativa de convergência entre os fundamentos desenvolvimentistas e construtivistas, a professora Ana declarou sua identificação com a “pedagogia da cultura corporal”⁵⁹, defendida pelo professor Marcos Garcia Neira, a partir da qual tem tirado inspiração para a construção das suas práticas pedagógicas.

Bastante organizada na maneira de planejar suas aulas, a professora Ana troca muitas experiências com o professor Paulo, apesar do exíguo tempo que reservam para isso. Pelo fato de trabalharem em períodos opostos, mas na mesma escola (escola “A”), os docentes se encontram com frequência no horário do almoço, quando o Professor Paulo já encerrou suas atividades e a professora Ana ainda não iniciou sua jornada de trabalho. Esses encontros bastante fortuitos suprem de alguma forma o distanciamento desses docentes no programa de capacitação, visto que estão em grupos de trabalho diferentes – já que a capacitação acontece no período oposto ao período de trabalho de cada professor – e, além disso, os encontros programados no início do ano não têm acontecido com a frequência esperada.

Apesar de bastante envolvida com os projetos da escola, o planejamento propriamente dito acontece separadamente nas respectivas áreas, ou seja, a professora Ana discute o seu planejamento com os colegas de capacitação e com o professor Paulo muito mais que com os demais professores e direção da escola, apesar de entregar o documento resultante desse processo à diretora. Nesse sentido, o apoio irrestrito declarado pela dirigente aos docentes da educação física pode ser entendido como independência total aos processos de planejamento da disciplina. Somente os projetos multidisciplinares da instituição acabam sendo administrados com a participação integral de todos.

Quanto ao documento produto do planejamento didático, toma por base as “expectativas de aprendizagem” e os “quadros de conteúdos” expressos na proposta pedagógica da rede municipal, a partir dos quais os professores organizam suas práticas pedagógicas considerando o contexto particular de cada escola. Segundo a professora Ana, no cotidiano das

⁵⁹ A docente se refere à obra “Pedagogia da Cultura Corporal: críticas e alternativas”, de Marcos Garcia Neira e Mario Luiz Ferrari Nunes, publicada pela Phorte Editora, em 2006.

aulas os docentes escolhem uma dessas expectativas e um conteúdo específico para uma determinada série e constrói atividades que contemplem tal escolha. Por exemplo, afirma a professora:

“[...] eu pego uma expectativa de aprendizagem... quarto ano [...] arremessar e o receber... então esse mês eu vou trabalhar o arremessar e o receber... e em cima dessas habilidades eu crio algumas possibilidades: jogos, atividades [...] também é possível escolher um tema gerador, como o circo, e desenvolver as atividades a partir desse tema”.

Esse trabalho é feito com total autonomia, já que as diretrizes curriculares estabelecem apenas “o que fazer”, mas não orienta sobre o “como fazer”. As “expectativas de aprendizagem”, que no ensino fundamental – 1º a 5º ano – enfatizam a capacidade de execução de habilidades motoras básicas e combinadas, assim como de demonstração da “ideia motora” dessas habilidades, ou seja, a sua descrição verbal (JUNDIAÍ, 2011) dizem respeito ao “o que fazer”. Do ponto de vista metodológico, a proposta curricular é bastante vaga, e destina algumas poucas linhas para apresentar sete itens a serem observados, que em síntese são: obtenção de conhecimento prévio sobre o grupo de alunos; promoção de ambiente desafiador para a vivência de tarefas motoras; desestabilização do ambiente de aprendizagem com segurança; utilização de estratégias lúdicas e simbólicas; contextualização da prática com a cultura de movimento; promoção da prática reflexiva; ênfase nas aulas ativas.

Retomando as ideias de Lovisolo (1995), penso que o discurso da professora Ana coloca-a na “tribo” de profissionais que acatam as demandas externas e fazem delas e dos objetivos por elas elaborados os seus próprios objetivos. Ou seja, apesar das inúmeras críticas feitas à proposta curricular, elas não vão além das discordâncias ideológicas ou, por outro lado, das divergências sobre questões metodológicas e técnicas. Na ótica da docente, a proposta curricular da rede municipal de Jundiaí-SP e, por conseguinte, a perspectiva desenvolvimentista da educação física que a sustenta, são insuficientes como subsídio ao trabalho dos professores, e carecem de complementação e ajustes. No entanto, não há um questionamento em relação às demandas preestabelecidas – tanto da perspectiva desenvolvimentista como da proposta pedagógica –, e se os objetivos da professora extrapolam os que são estabelecidos para todos os professores de educação física da rede municipal, em nenhum momento há uma iniciativa de estabelecer demandas próprias.

Como os objetivos apresentados nos planos de ensino são produto das demandas externas, porém, construídos muito mais a partir dos *slogans* (CARVALHO, 2001) da abordagem desenvolvimentista do que dos fundamentos teóricos desta, objetivos complementares construídos a partir de *slogans* de outras perspectivas são menos excludentes que se fossem fundamentados nas teorias que originaram as abordagens. Nesse sentido, as possíveis contradições entre as distintas perspectivas são mascaradas por uma aparente complementaridade, que dá sentido ao ecletismo discutido anteriormente.

Alguns desses *slogans*, retirados tanto das falas dos sujeitos da presente pesquisa como dos discursos dos alunos dos cursos de educação física nos quais leciono, tais como: “*garantir que a criança aprenda habilidades motoras, das mais simples para as mais complexas, como forma de adaptação ao meio*”; “*permitir que a criança aprenda brincando, e que na brincadeira construa seu próprio conhecimento*”; e “*possibilitar uma reflexão por parte dos discentes sobre suas próprias práticas corporais, no sentido da autonomia e da emancipação*”, utilizados na maioria das vezes para definir essa ou aquela abordagem pedagógica, são assimilados muitas vezes de maneira irrefletida pelos professores que acreditam que seu papel socioeducativo reside na escolha e elaboração dos melhores meios para a consecução de objetivos educacionais elaborados por outrem.

Não se trata, portanto, da falta de conscientização por parte dos docentes sobre a natureza dos objetivos que são demandados. Creio se tratar de uma convicção de que o seu papel social reside em assegurar que os objetivos demandados sejam atingidos, ou, como sugeriu Lovisolo (1995), realizar da melhor maneira possível – e isso inclui maneiras totalmente progressistas e revolucionárias – aos objetivos demandados por terceiros. E segundo a professora Ana, apesar das influências dos antigos professores de educação física da escola, e de todo subsídio dado pelo curso de licenciatura, “[...] *essas maneiras de fazer na prática só se aprende fazendo, na correria das aulas*”, ou como sugeriu Chartier (2007), na urgência da ação.

2.2.2 Professora Rita

Casada, 37 anos, mãe de dois filhos – o segundo filho ainda estava sendo gestado no momento da pesquisa –, a professora Rita apresenta uma personalidade bastante

peculiar. Conhecida entre os seus pares como uma professora questionadora, por vezes polêmica, teve uma educação bastante rígida, como sugere a tradição das famílias orientais, o que não a impediu de brincar muito, de aproveitar a infância com a liberdade que, segundo ela, muitas colegas não tiveram. Estudou durante toda a vida em colégio confessional, e não consegue pensar suas memórias apartadas do mundo esportivo. A rigidez inerente à escola confessional e a disciplina imposta pelo mundo do esporte, ampliadas no contexto da tradição da educação familiar parecem ter deixado marcas profundas na maneira de pensar da professora, assim como na forma de sistematizar e conduzir suas práticas pedagógicas.

Gostava bastante das aulas de educação física na escola, principalmente no que diz respeito aos jogos e brincadeiras populares, ao ponto de tais práticas corporais serem trazidas para o universo profissional com bastante vigor. Curiosamente, parece não terem sido as disciplinas relacionadas aos jogos, à recreação ou algo do gênero que subsidiaram o repertório docente no que diz respeito aos jogos e brincadeiras, mas as vivências nas aulas de educação física durante a educação infantil e ensino fundamental. Conforme relatou a professora, “[...] *eu me lembro bem dos jogos e das brincadeiras nas aulas de educação física. Eu uso nas minhas aulas muitas brincadeiras que eu aprendi naquela época*”.

Considerando que o saber docente é um saber plural, constituído por conhecimentos provenientes tanto da formação profissional quanto das experiências (TARDIF, 2002), não seria exagero dizer que, no que se refere ao jogo no contexto das práticas pedagógicas da educação física escolar – pelo menos no caso específico da professora Rita – o peso das experiências anteriores à formação profissional é bastante expressivo, senão decisivo, haja vista a forma como ainda se manifestam. Se a formação superior subsidiou a prática pedagógica com fundamentos teóricos sobre o jogo, o repertório está arraigado nos tempos de infância.

Atleta de caratê desde menina, a professora Rita disse ter se aproveitado bastante das benesses do mundo esportivo, tais como viajar para vários lugares diferentes, fazer muitas amizades, ser reconhecida pelos êxitos e *performances*, dentre outros. E por mais estranho que possa parecer, relata a professora, “[...] *eu não gostava de competir [...] eu gostava da bagunça, eu gostava das amizades, eu gostava de estar sempre viajando [...] mas pra viver, eu gostaria de ter fugido disso [da competição]*”. Quando questionada se não sentia saudades daquela época, respondeu que sim, mas não de tudo, visto que “[...] *a competição não me fazia*

bem. Eu jamais voltaria a competir daquela forma. Primeiro por causa de uma lesão, segundo porque aquele mundo não é bonito”.

Apesar de manter, desde pequena, uma relação indireta com o mundo particular da educação física por meio do esporte, essa ojeriza pela competição foi responsável pelo distanciamento do mundo esportivo inclusive como possibilidade de profissão. Ou seja, no período pré-vestibular a docente não cogitou nenhuma possibilidade de ingressar em algum curso de educação física ou esporte. Pelo fato de haver estudado num colégio confessional bastante conceituado na cidade de Jundiaí e região, ser aprovada em exame vestibular não seria problema para a professora Rita, tanto é que estudou fisioterapia durante três anos e administração de empresas por outros dois, mas abandonou os estudos nas duas ocasiões alegando não ter se encontrado naquelas áreas e, por isso, não conseguia se imaginar atuando profissionalmente.

Ironicamente, o mesmo esporte que a afastou da educação física a trouxe de volta. Desde a adolescência a professora Rita ministrava aulas esporádicas de caratê, fazendo cumprir uma tradição familiar. Mas após haver desistido do segundo curso de graduação, sentiu a necessidade de buscar outros caminhos profissionais, e vislumbrou a possibilidade de ministrar essas aulas em escolas de educação infantil, haja vista a grande procura desse tipo de atividade pelas escolas da rede privada. Ao ingressar na escola formal – ainda que não fossem aulas regulares de educação física – percebeu que tinha grande afinidade com aquele ambiente. Nas palavras da professora Rita: “[...] eu descobri que eu gostava! Não de dar aulas de caratê. Eu gostava dessa relação da escola”. E apesar de ter praticado esporte a vida toda, desde as modalidades coletivas de quadra, passando pelas artes marciais, além de algumas modalidades de dança, a professora Rita ingressou no curso de licenciatura em educação física motivada pelas relações inerentes à prática da docência, que muitos alunos dessa formação acabam descobrindo somente no final do curso. Isso quando descobrem, visto que a maior parte dos egressos do curso de licenciatura em educação física da ESEF jamais exerceu a profissão no contexto da educação escolarizada.

Formada pela Escola Superior de Educação Física de Jundiaí no ano de 2002, logo no ano seguinte a professora Rita ingressou na rede municipal de ensino, também na escala rotativa, vindo a se efetivar somente em 2006, juntamente com os professores Paulo e Ana. E apesar de ter passado por experiências profissionais em outras áreas da educação física, principalmente relacionadas ao esporte de competição e à atividade física em academias, muito

antes de ingressar no referido curso a docente já havia escolhido a área que pretendia atuar, ou como ela prefere dizer, “[...] entrei na faculdade de educação física exatamente por isso... foi isso que me motivou [atuar na educação física escolar]”.

No entanto, uma década após o ingresso na rede municipal, os sinais de desgaste e cansaço já eram evidentes, e a empolgação de professor iniciante acaba sendo substituída pela responsabilidade profissional e pela necessidade de subsistir. Conforme relatou a professora Rita, “[...] tem hora que eu não aguento mais ver coisas relacionadas à escola [...] não aguento ler textos sobre isso, não aguento ouvir falar disso [...] tá massacrando!”. Contudo, esse desabafo me pareceu muito mais consequência da frustração fruto da distância entre os anseios e intencionalidades da professora e os resultados verificados na aprendizagem dos alunos, do que simplesmente o cansaço relativo à rotina desgastante da docência. As “coisas relacionadas à escola” e os “textos sobre isso” mencionados na fala da professora Rita, diziam respeito às constantes investidas na formação continuada, no sentido de tentar suprir possíveis carências docentes e tornar a prática educativa mais profícua. No entanto, enquanto muitos professores investem em técnicas de ensino e “receitas” pretensamente bem sucedidas, a docente busca uma maior compreensão acerca dos condicionantes e determinantes do fracasso escolar, e conclui que muito do conhecimento disseminado na formação continuada é superficial e ingênuo, enquanto o seu uso é, na melhor das hipóteses, paliativo. Conforme argumentou a docente, “[...] aquilo que eu acredito que deva ser ensinado nas aulas, não só da educação física, mas em qualquer disciplina, não está na proposta curricular [...] não é discutido na capacitação”.

Minha primeira impressão sobre a escola “B” foi bastante positiva. Ela se parecia muito com a escola “A”, exceto pelo bairro no qual se localizava. Bastante influenciado pelas minhas memórias de infância, eu tinha “bons olhos” para a escola “A” pelo simples fato de estar localizada no mesmo bairro em que morei por mais de uma década, motivo que me dificultou – pelo menos de imediato – enxergá-la com o distanciamento necessário. A escola “B”, por sua vez, situada num bairro mais periférico, deflagrava na minha memória o imaginário de bairro pobre e violento, constituído nas décadas de 1980 e 1990. Atualmente, por conta da ampliação da trama viária, e do próprio crescimento urbano, aquilo que chamávamos de “periferia da cidade” se deslocou para bem mais longe. Por isso, quando comparo as escolas “A” e “B” nota mais semelhanças que diferenças, exceto no que diz respeito às carências e aos comportamentos dos alunos, e quando o assunto é a educação física.

Diferente da realidade dos professores Paulo e Ana, que contam com a infraestrutura bastante satisfatória para as aulas de educação física, além de um alunado mais privilegiado do ponto de vista socioeconômico, a professora Rita está sujeita a condições menos favorecidas. Em linhas gerais, os problemas típicos da escola pública parecem ser potencializados nas escolas mais periféricas, como é o caso da escola “B”. Aparentemente, o choque entre a educação familiar e os valores exigidos pela escola – fenômeno comum a qualquer instituição escolar – se manifestam com maior frequência nos comportamentos dos alunos da escola “B”. Pude observar comportamentos agressivos – o que não significa dizer violentos – por parte dos alunos da professora Rita que não eram comuns nos alunos da escola “A”. Durante a pesquisa de campo não foi possível observar e discutir com mais profundidade questões dessa natureza, motivo que me impede a construção de argumentos que superem ilações acerca das diferenças de comportamento entre os discentes das duas instituições. Além disso, seria ingênuo pensar se tratar de uma razão única e simples, desconsiderando a complexidade das relações sociais de cada instituição em particular. Contudo, à primeira vista, me pareciam ser as conjunturas mais disciplinadoras da escola “A” que, a partir do ideário das teorias do consenso conseguiam melhores resultados no processo socializador das crianças. Enfim, independente de qualquer coisa, o fato ao qual preciso me ater é que a professora Rita está imersa num ambiente mais caótico que os outros dois professores no que diz respeito às relações com os alunos, que pode comprometer sobremaneira as dimensões do ensino e da aprendizagem.

O muro azul, repleto de desenhos infantis, que rodeia todo o quarteirão não é uma exclusividade da escola “A”, trata-se de uma marca das escolas municipais, portanto, também se faz presente na escola “B”. Quem chega pela avenida principal no sentido centro-bairro, logo percebe a escola num ponto mais alto, como se fora construída estrategicamente a exemplo dos castelos medievais. Há uma enorme ladeira em uma das ruas laterais da escola cuja inclinação parece ser ainda maior quando se observa crianças e pais arrastando as pesadas malas com rodinhas ladeira acima, em direção ao portão principal localizado no ponto mais alto do terreno. Por outro lado, quem olha para a escola a partir da rua do portão principal, a vê num grande buraco, com a paisagem da cidade ao fundo. Logo ao entrar pelo portão, o visitante consegue avistar as edificações da escola por cima e à direita, até que desça os degraus das escadas, quando chegará ao nível da secretaria e das salas de aula. Dessa posição observa-se,

mais abaixo e mais à direita, um grande pátio-refeitório, a partir do qual o ruído produzido pelos alunos ecoa para a parte superior.

A quadra poliesportiva – único espaço amplo o suficiente para acomodar uma turma de crianças em pleno movimento – não é coberta, e localiza-se em frente e ao fundo de quem entra pelo portão principal. A professora havia me esclarecido que a construção da cobertura da quadra já estava aprovada pela prefeitura, graças às constantes reclamações de pais e professores, mas ainda aguardaria algum tempo na fila, antes que a construção tivesse início. Por esse motivo, o planejamento das aulas da professora Rita continuaria condicionado às intempéries. Lembro-me da fala da professora, ao final de uma aula ministrada em sala, quando expunha aos alunos a proposta para a aula subsequente, dizendo: “[...] *na próxima aula iremos para a quadra, onde vivenciaremos jogos de competição e de cooperação, se não chover novamente, é claro*”. A chuva realmente atrapalhava. As águas de março – como sugeriu Tom Jobim – fecharam o verão daquele ano, mas continuaram a cair no mês seguinte, atrapalhando as aulas dos terceiros anos. No entanto, não eram apenas os dias de chuva que comprometiam as atividades da educação física escolar. Por diversas vezes pude observar o sacrifício da professora Rita, já no final da gestação do seu segundo filho, ministrando aulas sob um sol zenital com uma garrafa d’água na mão e se abrigando à sombra de uma única árvore que, mesmo plantada do lado de fora da escola invadia o espaço aéreo da quadra, produzindo uma sombra suficiente para proteger a professora e seus trinta e poucos alunos entre uma atividade e outra. Sem se dar conta do importante papel que aquela árvore cumpria no dia-a-dia da escola “B”, a prefeitura da cidade promoveu uma poda mais radical naquele ano, e levou embora a sombra da professora Rita.

Apesar de expressar, em inúmeras circunstâncias, que já está cansada de ler e estudar coisas específicas da escola, a professora Rita parece não viver bem sem um bom desafio, inclusive no que diz respeito à capacitação ou formação continuada. Mesmo tendo ficado um período razoável – logo após a conclusão do curso de licenciatura em educação física – sem estudar sistematicamente, sob a alegação de que precisava respirar um pouco e descansar da maratona que enfrentara no ensino superior – referia-se aos três anos de fisioterapia, dois de administração de empresas e, enfim, quatro de educação física –, a professora Rita também participou do curso de especialização oferecido pela ESEF e, atualmente, cursa pedagogia à distância numa universidade paulistana da rede privada.

Os professores do curso de especialização da ESEF referem-se à professora Rita como uma excelente aluna. Extremamente crítica e com argumentos muito contundentes. Tive a mesma impressão ao ouvi-la nos primeiros encontros. Ela não fazia uso de meias palavras e nem poupava críticas a quem achasse que merecesse. Com a mesma convicção e o mesmo rigor fazia sua autoavaliação. Se à fala da professora Ana eu cheguei a sugerir um possível “otimismo ingênuo”, conforme os “apelidos circunstanciais” apresentados por Cortella (2011), aos argumentos da professora Rita eu sugeriria algo como “pessimismo crítico”, apelido que apesar de não ter sido mencionado pelo autor, bem que poderia ser, visto que expressaria melhor as categorias criadas por Luckesi (1994) e Saviani (1995) – “tendência reprodutora” e “teorias crítico-reprodutivistas”, respectivamente – ao descreverem uma das possíveis maneiras de compreender o papel da educação na sociedade, a partir da qual o sujeito tem plena consciência dos condicionantes e determinantes da educação escolarizada, e por conta disso não acredita ser possível uma transformação social. O mais interessante, e o que acaba distanciando a professora Rita dessas categorias, reside no fato de que apesar de um discurso aparentemente pessimista em relação ao futuro da educação e da educação física na escola, suas práticas pedagógicas continuam perseguindo a transformação social à qual desacredita. Essa foi uma das contradições mais interessantes que encontrei ao pesquisar “o que fazem” e “como justificam aquilo que fazem” os meus sujeitos de pesquisa.

Diferente do professor Paulo, um “multicultural” nato, fruto de um processo de “transfusão cultural” (VIEIRA, 2004) e detentor de uma capacidade singular de dialogar tanto com a cultura de origem quanto com a cultura de chegada, a professora Rita é bilíngue do ponto de vista cultural, mas o percurso percorrido é bastante particular, senão contrário. Vale ressaltar que, dentre os três sujeitos de pesquisa a professora Rita é a que menos caracteriza a mobilidade social ascendente atrelada à formação superior. Isso sugere que os códigos e linguagens da sua cultura de origem são bastante próximos aos da cultura de chegada considerando o processo de formação de professores. No entanto, parece ter sido a experiência profissional de mais de uma década ensinando educação física para crianças de classes sociais menos abastadas que lhe possibilitou uma perspectiva mais “multicultural”. Portanto, um pouco diferente da trajetória dos outros dois docentes, a professora Rita representa um sujeito de classe média que se formou professor e, desde o início da sua carreira profissional aprendeu a dialogar com os atores sociais de uma escola pública de educação básica, localizada na periferia da cidade. Essa condição pode

explicar – pelo menos em tese – uma nuance mais fatalista observada no discurso da docente, motivo que me levou a atribuir-lhe o rótulo do “pessimismo crítico”.

Segue fielmente a proposta curricular por acreditar que, na condição de professora, precisa cumprir as demandas das instâncias superiores. E ao justificar sua postura, afirmou: “[...] *eu preciso de diretrizes para seguir [...] acho que por causa da minha própria formação [...] estudei a vida toda em escola de padre, o caratê e a minha educação familiar sempre me exigiram muita disciplina [...] eu penso assim*”. Por outro lado, acredita que os parâmetros que deveriam direcionar a sua prática pedagógica, que serviram também para o direcionamento dos planejamentos e ações de todos os professores da rede não são os mais adequados. Partem de fundamentos equivocados e, conforme ressaltou, “[...] *não tenho nada contra a abordagem desenvolvimentista. Eu sou desenvolvimentista! [...] pela minha formação não poderia ser diferente. Mas ser professor e professor de educação física não é só isso*”.

Percebo na postura da professora Rita um tipo bastante particular de transgressão. As críticas incisivas da professora parecem configurar o seu maior instrumento de protesto, mesmo considerando que segue à regra o que a proposta curricular estabelece. Diferente da professora Ana que, nas “artes de fazer” (CERTEAU, 1994) é bastante sutil nas suas táticas de transgressão e incorporação da proposta, a professora Rita também tem algo de “antropofágico”, mas não incorpora aquilo que devora. Pelo contrário, devolve deglutido e marca posição de oposição pelas críticas que faz. Nesse sentido, penso que aos olhos dos gestores Rita possa ser considerada uma professora que não cumpre as exigências desenvolvimentistas preestabelecidas no documento oficial da rede, o que não é verdade. Por outro lado, Paulo e Ana devem ser considerados professores que abraçam a proposta e cumprem à risca seus preceitos, o que também pode ser inverídico. Sustento meus argumentos nas observações e discussões promovidas em campo, mas, também na constatação de que já existe essa avaliação por parte dos responsáveis pela supervisão da educação física da prefeitura. Um dado importante a ser considerado, que à época não tinha tanta relevância, mas com o decorrer da pesquisa de campo volta à tona como informação importante para ratificar os meus argumentos, reside no fato de que o supervisor de educação física, ao permitir a minha pesquisa junto aos professores da rede, sem saber dos critérios que eu utilizaria para selecionar os sujeitos de pesquisa, chegou a sugerir uma lista de nomes – enviada a mim por e-mail – que ele considerava “bons professores” e parceiros no projeto de reestruturação da educação física escolar do município. Curiosamente, os nomes

dos professores Paulo e Ana se faziam presentes, enquanto que o nome da professora Rita foi preterido.

Ciente de que todo curso superior é demasiadamente superficial, portanto, possibilita apenas uma “*visão rasa das coisas*”, a professora Rita defende uma formação mais ampla, voltada ao conhecimento propriamente dito, e não à instrumentalização. Consta que a sua formação foi insatisfatória, e a faculdade a responsabilizou pela formação continuada, que nem sempre é possível ou viável – apesar de necessária – a quem ministra muitas aulas semanais e acumula outras atividades profissionais. Nesse sentido, a docente acredita que a contribuição do ensino superior não foi tão profícua como esperava, e se ela aproveitou bastante dessa formação foi pelo fato de já estar convicta daquilo que queria ser e fazer antes mesmo de ingressar no curso de educação física. Considero que os cinco anos que frequentou o ensino superior, antes de entrar na ESEF, foram mais que suficientes para um amadurecimento pessoal e para uma análise mais assertiva em relação ao seu futuro profissional. Ao ingressar no curso de licenciatura em educação física já tinha foco e prognóstico afinados.

No que diz respeito à educação escolarizada, a docente defende contundentemente que a função social da escola é promover o cidadão pensante:

“[...] além de tudo aquilo que está previsto nos documentos oficiais, como formar o cidadão consciente, crítico e blá-blá-blá, a escola deveria formar o pensamento científico, porém, as circunstâncias nem sempre possibilitam [...] por questões políticas, econômicas e sociais a escola não cumpre a sua função”.

Quanto ao papel específico da educação física no ambiente escolar, a professora Rita foi bastante categórica ao afirmar que essa disciplina tem por obrigação permitir que o aluno compreenda conceitos. Nas palavras da professora: “*[...] eu gostaria que o meu aluno pudesse aprender conceitos: acho mais importante que o aluno entenda os conceitos do que é o esporte, do que é o lazer, o que são movimentos locomotores do que só fazer a prática em si*”.

Uma das coisas que mais me intrigou desde as primeiras conversas com a professora Rita foi a sua capacidade argumentativa. Sempre ponderada e aberta aos argumentos contrários aos seus, a professora não costuma fazer uso de frases prontas e de efeito. Melhor dizendo, evita e critica o uso de jargões, ou, como já sugeriu Carvalho (2001), *slogans*, mais comuns na fala do professor Paulo e, principalmente, da professora Ana. E quando questionada

sobre os conceitos que ela defendia como essenciais na aprendizagem dos seus alunos, ao invés de explicar a professora preferiu exemplificar, contando uma passagem que ocorrera durante as aulas naquele início de semestre. Passagem essa que eu tentarei reproduzir a partir da memória, da maneira que me foi contada originalmente, durante uma conversa casual quando eu fui à escola apenas para acertar a agenda de visitas com a diretora e acabei discutindo com a professora Rita assuntos abordados nas conversas anteriores. As falas literais que seguem foram retiradas de registros feitos posteriormente, quando o assunto voltou à tona durante uma entrevista formal.

A professora me relatou que foi durante um jogo adaptado do tradicional pega-pega, cujo propósito principal era possibilitar aos alunos de uma turma de segundo ano a exploração e o reconhecimento do espaço usual das modalidades esportivas coletivas – a quadra poliesportiva –, quando uma situação *sui generis* chamou-lhe a atenção. Ao mostrar aos alunos os limites da quadra, aproveitou para apresentou-lhes as chamadas “linhas laterais” e “linhas de fundo” que compõem o retângulo da quadra poliesportiva (futsal, handebol e basquetebol), quando foi interpelada por uma das suas alunas que discordou veementemente da explicação dada pela docente. Como durante a explicação os alunos encontravam-se perfilados de frente para uma das linhas laterais da quadra, ou seja, posicionados de maneira distinta da posição dos jogadores em situação normal de jogo, a aluna não admitia chamar de linhas de fundo as linhas que se encontravam às suas laterais, esquerda e direita. Diante de tal situação a professora precisou reorganizar suas ações com o intuito de não apenas dirimir aquela dúvida – para isso bastaria colocar os alunos na posição usual de jogo –, mas de aproveitar aquela preciosa oportunidade para discutir conceitos e convenções que estavam por trás da interpretação da aluna. Afinal, do ponto de vista dos conceitos de “fundo” e “lateral” o argumento da discente estava correto.

Após me contar o ocorrido, a professora Rita sugeriu a seguinte situação hipotética: “[...] imagine que eu não tivesse percebido a dúvida da aluna. E que em algum momento eu fizesse uma avaliação solicitando que os alunos nomeassem as linhas da quadra. Certamente a única aluna que demonstrou estar pensando na minha aula erraria a questão”.

Com esse exemplo a professora Rita inferiu que uma aula mais tradicional não permitiria que o professor identificasse aquela situação, tampouco a aproveitasse para permitir uma reflexão por parte dos alunos. E apesar de se tratar de uma situação não planejada, o professor deve promover um ambiente favorável para que esses saltos qualitativos do pensamento

discente possam acontecer com frequência. Portanto, os conceitos aos quais a docente se referia, ao serem assimilados pelos alunos, permitiriam uma visão melhor ou, no mínimo diferente sobre como as coisas são. Conforme expressou a professora Rita, a partir de um novo exemplo:

“[...] quando eu perguntei a uma turma de terceira série sobre o conhecimento que eles tinham sobre lazer, pude perceber que a ideia de grande parte dos alunos estava atrelada aos espaços de lazer oferecidos em condomínios de classe média e alta. Eles precisavam de uma concepção ampliada de lazer muito antes de praticá-lo”.

Pensando sobre o que a professora havia dito, eu não colocaria a ideia nesses mesmos termos, visto que uma concepção ampliada de lazer não precisa anteceder o seu uso, ou a sua prática, mas compreendo perfeitamente a argumentação apresentada, assim como a dificuldade de trabalhar nessa direção quando não se encontra parceiros nem respaldo, quer seja dos colegas de trabalho, quer seja da própria proposta pedagógica, que explicitamente visa a outros objetivos.

A partir dessa maneira de compreender o papel da escola e da educação física escolar, não me causa estranheza a aversão da professora Rita à proposta curricular do município, que toma como ponto principal a aquisição de habilidades motoras por parte das crianças. E apesar de se declarar uma professora desenvolvimentista, haja vista a influência desse modelo tanto na formação superior quanto na formação continuada – no programa de capacitação docente da prefeitura –, Rita afirma que não consegue pactuar com uma proposta curricular que não contempla sequer parcialmente aquilo que ela compreende ser o papel social da educação física na escola. Isso não significa, portanto, como já foi discutido, que ela negligencie o disposto no referido documento, visto que há um planejamento feito coletivamente e coordenado pelo supervisor da educação física na rede, que precisa ser respeitado. É produto de um conhecimento coletivo e isso tem grande valor. No entanto, a docente questiona se esse conhecimento resulta da reflexão dos professores sobre suas práticas pedagógicas, ou não passa da legitimação de uma tradição da própria disciplina.

Quero acreditar que a professora Rita integra a “tribo” de professores que, segundo Lovisolo (1995), é constituída por profissionais que julgam fundamental que eles próprios possam determinar suas demandas, além das formas para a sua realização. Esse tipo de professor se incomoda sobremaneira com os modelos prontos e impostos, pois precisam ser

sujeitos das intencionalidades que fundamentam suas práticas pedagógicas. Isso parece categórico no discurso da professora, ao dizer que: “[...] *eu acho uma grande besteira o aluno saber, sei lá... a ideia motora de não sei qual movimento [...] tem outras coisa mais importantes para se aprender*”. Essa é uma crítica bastante pontual a uma das exigências da proposta curricular que, na definição das “expectativas de aprendizagem” sugere que o aluno deva ser capaz de demonstrar a “ideia motora” básica da habilidade aprendida, isto é, descrever o procedimento ou a tarefa verbalmente, expressando uma relativa compreensão a respeito da ação que executa.

De certo modo a professora Rita se sente obrigada a cumprir os objetivos, as expectativas e os conteúdos presentes na proposta curricular, por isso não se nega a fazê-lo, tampouco a fazê-lo da melhor forma possível. Sequer sugere relativizar o que é proposto como forma de fazer à sua maneira, diminuindo o caráter impositivo e atenuando os impactos causados pelas possíveis divergências epistemológicas e metodológicas. Mas isso só faz aumentar a sua contrariedade e as consequentes críticas.

Durante conversa com a professora Rita, e já de posse de uma visão acerca de como os outros sujeitos de pesquisa concebem e fazem cumprir as demandas da proposta curricular, sugeri a ela que, se há expectativas predeterminadas e conteúdos preestabelecidos a serem ensinados, nada impediria que essa tarefa fosse cumprida com qualidade, mas no bojo de outras intencionalidades, de outros objetivos, demandados pelo próprio docente – como pressuponho que fazem os professores Paulo e Ana. Mas o argumento da professora Rita me dissuadiu imediatamente, ao justificar que o tempo pedagogicamente necessário para que os alunos aprendam e aprendam bem o que ela propõe já seria exíguo sem considerar as demandas da proposta curricular, considerando-a seria praticamente impossível.

Retomando os primeiros momentos da pesquisa de campo, quando eu ainda não tinha ideia de como a professora Rita compreendia o papel da educação física na escola, após as conversas preliminares que tivemos pela manhã, agendamos as primeiras observações de aulas na tarde daquele mesmo dia, quando a professora tinha aulas com várias turmas de terceiro ano. Como as aulas aconteceriam dentro das salas, eu precisava me organizar para montar o equipamento em lugar estratégico, muito rapidamente, e sem chamar atenção ou atrapalhar a rotina da professora. Assim que o sinal soou nos dirigimos para a primeira sala. A professora de sala e os alunos aguardavam a chegada da professora de educação física, e apesar de já saberem

que a aula seria ali mesmo, os discentes não disfarçaram a contrariedade frente àquela condição. Eu tinha conhecimento prévio de que o conteúdo a ser abordado seriam as artes marciais, e que a proposta para aquele dia seria teórico-prática. Muito diferente das primeiras observações das aulas do professor Paulo e da professora Ana, quando eu me via em ambiente bastante familiar, exceto pelo comportamento comedido e silencioso dos alunos, a primeira experiência acompanhando a professora Rita me causou uma sensação bastante adversa, pois a única coisa que me parecia bastante familiar era exatamente o comportamento agitado e barulhento dos alunos.

Enquanto a professora se organizava e procurava reestabelecer o silêncio para dar início à sua aula, eu terminava de montar a câmera no tripé em um cantinho apertado naquela sala cheia de crianças, carteiras e malas com material. Quando a aula teve início, com a docente escrevendo no quadro e solicitando a participação dos alunos para a construção de um quadro que apresentava as características das lutas e das brigas, logo compreendi o que a professora Rita me esclareceria posteriormente sobre o ensino de “conceitos”. Extremamente habilidosa na condução de um diálogo com os alunos – apesar da grande dificuldade em organizar as falas, controlar os ímpetos e garantir que todos os discentes tivessem voz –, a docente deixava explícito nas suas atitudes que a intenção não era apresentar uma série de características que distinguiriam as lutas das brigas, mas tirar do aluno uma reflexão sobre a temática a partir das contribuições advindas das experiências individuais. Estrategicamente devolvia as perguntas dos alunos, de modo que as respostas pudessem ser elaboradas por quem perguntou. Dentre os inúmeros diálogos que surgiram, destaco a seguir alguns mais significativos.

Logo no início da aula, quando alguns alunos já haviam apresentado as diferenças mais óbvias entre luta e briga, um aluno insatisfeito com o rumo daquela conversa perguntou, de forma bastante incisiva, “[...] professora, a luta livre é uma luta ou uma briga?”. Sem titubear, a professora Rita logo rebateu perguntando, “[...] na sua opinião, ela se parece mais com uma luta ou uma briga?”. A resposta que já deveria estar pronta, mas ainda faltava ao aluno convicção para responder, após a provocação da professora, saiu sem qualquer continência, “[...] a luta livre é os dois porque chama luta e é livre!”. Nesse momento a professora Rita esboçou um sorriso de satisfação que somente muito tempo depois eu perceberia o motivo. Ela estava lendo a construção do pensamento do aluno muito mais que sua resposta. E, nesse sentido, aquela resposta parecia muito inteligente, pois, pouco antes o grupo havia chegado ao consenso

de que as lutas possuem regras preestabelecidas, enquanto que nas brigas não há restrições, portanto, tudo vale, e na perspectiva do aluno a briga é “livre”, como a luta livre. Imbuída do desejo de levar essa discussão adiante, a professora Rita foi interrompida inúmeras vezes, tanto por aqueles que também queriam participar com seus argumentos, quanto por aqueles que apenas tumultuavam, sem sequer saber o que estava acontecendo. Nesse contexto a docente não conseguia mais disfarçar sua irritação, foi quando sacou o apito que estava pendurado no pescoço e desferiu um longo silvo. Mas o silêncio que se seguiu não durou mais que alguns segundos, e os silvos posteriores já não surtiram o mesmo efeito, e só aumentavam o barulho. Sinto que os objetivos planejados para a primeira parte da aula foram cumpridos, no entanto, a impaciência da professora me levava a crer que algo importante se perdeu naquele momento, e não poderia ser recuperado. Mais tarde eu confirmaria minha intuição, quando a professora Rita me falaria da sua frustração em não conseguir avançar com os seus objetivos educacionais em função do comportamento dos alunos.

O segundo momento da aula foi caracterizado pela prática de uma luta. Na verdade a luta específica escolhida para o terceiro ano foi o caratê – os alunos já tinham conhecido o judô no ano anterior –, mas a proposta da professora caberia para todas as lutas, uma vez que eram os princípios comuns às lutas que seriam abordados. Para tanto, a professora precisaria de uma “área de luta”, e como essa experiência já havia acontecido no ano anterior, bastou a docente anunciar que construiriam um “koto” – área de luta do caratê – na sala de aula, que os alunos rapidamente arrastaram as carteiras para as paredes, deixando o centro da sala livre. Apesar do tumulto e do barulho ensurdecador, a resposta dos discentes à proposta foi surpreendente. Após isso, de posse de um rolo de fita crepe a professora Rita construiu em apenas dois minutos uma área de luta adaptada, que, apesar das medidas não serem oficiais, serviu plenamente aos propósitos da aula. A docente apropriou-se de uma brincadeira popular conhecida como “jogo do rabinho”, “pega rabo”, “arranca rabo”, dentre outros nomes, que consiste basicamente em roubar um rabinho de tecido do colega, colocado no cós da calça. Contudo, o “jogo do rabinho” adaptado continha a lógica das lutas e, apesar de ser uma brincadeira, foi tomada pelos alunos como uma competição de luta. A proposta precisava continuar distinguindo lutas de brigas, portanto, os competidores deveriam cumprir alguns protocolos que deixaria muito clara essa distinção. Cada competidor precisava cumprimentar a área de luta antes de adentrá-la, cumprimentar o colega (adversário) e, ao final do combate, repetir os cumprimentos. Durante a

luta propriamente dita, os competidores deveriam tirar o rabinho do adversário para garantir a vitória. Algumas poucas regras garantiriam a segurança e a integridade dos participantes.

No último momento da aula a professora Rita retomou as características gerais das lutas a partir de um questionamento: *“Pessoal! Vocês acabaram de participar de uma competição de um tipo de luta que nós chamamos de jogo do rabinho. Por que o jogo do rabinho pode ser considerado uma luta? O que ele tem que todas as lutas também têm?”*. Um novo diálogo tinha início com esse questionamento, e deveria avançar no sentido da complexidade, visto que agora os discentes estavam munidos de uma nova experiência sobre a questão. No entanto, a discussão não chegava onde a docente havia planejado, e era encerrada precocemente por causa das atitudes indisciplinadas – às vezes mal educadas – dos alunos. Nas três turmas de terceiro ano, salvo algumas particularidades, a dinâmica foi igual. Muitos dos alunos pareciam ávidos por aquele conhecimento. Perguntavam muito, mas o ambiente não parecia propício para aprender – principalmente se comparado ao ambiente das aulas do professor Paulo e da Professora Ana –, tamanho o tumulto instaurado pelos alunos, principalmente por não conseguirem conter seus ímpetos. E, apesar da minha convicção de que aquelas crianças aprenderam muito mais do que julgava a professora Rita, a exposição àquele ambiente me pareceu bastante insalubre. Tanto para as crianças como para a professora, principalmente considerando a sua condição de gestante.

As aulas observadas em seguida foram na quadra. Apesar do sol escaldante e da ausência de bebedouros próximos – cada criança levava sua garrafinha de água – o ambiente me parecia muito mais saudável. De maneira geral, a má impressão que tive sobre o comportamento dos alunos se justifica muito mais pela condição de confinamento das crianças em espaço exíguo, além das suas expectativas frustradas em relação à ida para a quadra, do que por qualquer outro motivo. Além disso, por ter frequentado a escola “A” antes da escola “B”, o silêncio e a imobilidade percebidos na primeira acabaram servindo de referência para a mediação do meu “olhar” sobre a segunda. No entanto, essa relativização não elimina as minhas impressões preliminares sobre as dificuldades de ensinar e de aprender naquele contexto, apenas permite uma interpretação mais complexa sobre o que fora observado. Nesse sentido, pressuponho que não apenas as crianças da escola “A” são diferentes das crianças da escola “B”, mas, também, que cada instituição – incluem-se aqui todos os atores sociais – é corresponsável por mediar os distintos comportamentos. Em outras palavras, a cultura particular de cada instituição exige,

promove e valoriza maneiras de ser e estar também particulares. Como já salientei anteriormente, os espaços físicos não são neutros, sugerem sempre os seus usos particulares. Isso também cabe à administração escolar, à docência e às interações que a escola produz. Portanto, o que tem de mais parecido entre as escolas “A” e “B” é a capacidade de se diferenciarem graças à complexa rede de relações e de possibilidades que elas produzem.

Uma das questões que volta e meia acaloram as discussões sobre docência reside em saber o que vem a ser um “bom professor”. Das produções acadêmicas às concepções do senso comum há de tudo um pouco, desde reflexões mais filosóficas, que buscam compreender o papel social do professor no complexo contexto da sua historicidade, até descrições técnicas, que estabelecem mandamentos para uma boa prática docente. Apesar da relevância dessa temática, a reflexão que proponho serve apenas para deflagrar outras tantas, talvez mais pertinentes aos objetivos da presente investigação. Independente do que venha a ser um “bom professor”, um indivíduo qualquer, possuidor dessas pretensas qualidades, seria “bom” da mesma maneira em qualquer instituição escolar? Para que a resposta possa ser positiva, as qualidades desse professor deveriam ser tão genéricas, ao ponto de não conseguirem caracterizar a docência. Além disso, as múltiplas concepções acerca do que venha a ser “professor” são mais que suficientes para concluir que o conceito de “bom professor” será tão diverso quantos forem os contextos que o produza. Retomo, portanto, os dizeres de Iturra (1994) ao afirmar que o professor é um filho inocente da sua conjuntura histórica, e acrescento que em relação ao conceito de “bom professor” não deve ser diferente, pois, cada conjuntura estabelece o que entende por “ser professor” e, por conseguinte, como seria uma boa prática docente.

Sob uma perspectiva mais microscópica, percebo na fala da professora Rita uma tensão bastante proeminente no que diz respeito às diferentes perspectivas acerca do papel do professor de educação física na rede municipal. Apesar das diferenças serem evidentes, nas falas do professor Paulo e da professora Ana eu percebia diferenças entre as distintas abordagens, mas sempre no sentido de uma provável convergência. No posicionamento da professora Rita, por sua vez, eu noto que não são os pressupostos das abordagens o divisor de águas, mas a visão de mundo e de área que antecedem e fundamentam a apreensão desses pressupostos. Tanto é que a docente se autotitula desenvolvimentista, mas deixa claro que são outros quesitos que a caracterizam como professora e, por extensão, professora de educação física.

Antes da pesquisa com os três sujeitos, o que parecia justificar as divergências entre os professores de educação física da rede municipal era a polarização entre dois grupos. De um lado o grupo dos professores mais antigos, e do outro, o dos recém-chegados, por conta da postura desenvolvimentista por parte dos primeiros, e da oposição a essa vertente pelos demais. No entanto, os três sujeitos de pesquisa – Paulo, Ana e Rita – pertencem a um mesmo grupo, formado por professores que estão na rede municipal desde o ano de 2006, e por isso seriam – pelo menos em tese – os mentores da proposta curricular. Consta no documento oficial (JUNDIAÍ, 2012) que a proposta curricular foi construída levando em consideração as experiências acumuladas dos professores mais antigos que, direta ou indiretamente ajudaram a construí-la. Contudo, essa não é a percepção que a professora Rita tem sobre o processo, alegando que as divergências já existiam, e que aquilo que está expresso no documento, assim como o que tacitamente se estabelece no currículo oculto da disciplina, não contempla a sua perspectiva acerca do seu papel como educadora.

Quando questionada sobre qual seria, portanto, o propósito fundamental da docência, a professora Rita afirmou que todo e qualquer professor deve, antes de qualquer coisa, “[...] fazer o aluno pensar. O professor deve estimular seu aluno para que ele seja capaz de estabelecer relações com os diferentes tipos de conhecimento. Eu faço meu aluno pensar!”. Como eu já havia presenciado várias investidas da professora no sentido de fazer cumprir esse propósito primeiro insisti em saber quais seriam, então, suas dificuldades. Ela argumentou dizendo: “[...] eu acho que a escola vai totalmente contra isso [...] muitas vezes ela nem percebe isso!”. Tendo a concordar com esse argumento, mas não consigo atribuir à instituição algumas responsabilidades que são dos sujeitos que a constituem. A escola é formada por pessoas, dentre as quais professores e alunos. Atribuir à escola, ao sistema, ao governo, ao estado ou qualquer outra instituição qualquer tipo de culpa, pode esconder nesse discurso uma visão fatalista baseada na crença de que são as macroestruturas que determinam todas as ações dos sujeitos. Mas não penso ser essa a ótica da professora Rita.

Ao focar a ação do professor, melhor dizendo, os “saberes docentes”, a partir dos quais esses sujeitos históricos encontram respostas aos problemas pedagógicos, tendo como pano de fundo as suas concepções de mundo, de homem, de sociedade e cultura, de educação, enfim, de educação física, sugeri que há possibilidades de intervenções mais humanísticas, democráticas e libertadoras, mesmo nas condições mais adversas. E fiz isso tomando por base o

próprio discurso da professora, quando defende que um professor engajado deve ser capaz de *“[...] enxergar o aluno, saber onde ele se encontra, entender as dificuldades dele, independente de qualquer proposta pedagógica [...] consiga fazer com que ele pense [...] sobreviva naquele meio material em que vive”*.

Não é necessário muito esforço para compreender que o posicionamento da professora Rita reivindica uma educação libertadora e, ao mesmo tempo, instrumental. Se ao professor Paulo eu atribuí uma alteridade impar no que diz respeito à escuta atenta do seu aluno, a alteridade que observo na professora Rita é muito mais engajada no sentido político. Ela demonstra uma necessidade premente de instrumentalizar seus alunos com um conhecimento aplicado imediatamente – isso já fora observado nas ações do professor Paulo –, ao mesmo tempo em que algum tipo de conscientização lhes assegure a compreensão sobre suas condições materiais, assim como sobre as possibilidades de transformação. E para a minha surpresa, eu esperava esse tipo de discurso muito mais daqueles que conquistaram uma mobilidade social ascendente, portanto, que conheciam a sua cultura de origem tão bem quanto a de chegada, do que de uma professora que precisou da experiência profissional para compreender a cultura dos seus alunos.

Três professores, três visões de mundo e de área, três maneiras de desenvolver suas práticas pedagógicas ou de “pôr em prática” seus saberes docentes. Saberes constituídos por conhecimentos de natureza diversa, e construído no próprio fazer pedagógico, no cotidiano da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A TEORIA “DA” PRÁTICA É OUTRA!

O conceito – ou noção – de cultura, discutido e defendido reiteradas vezes como necessidade premente para a compreensão das ações docentes, assim como dos discursos a elas subjacentes, vem à tona mais uma vez. É fundamentalmente importante considerar que toda e qualquer cultura produz historicamente modelos de ação que configuram suas práticas educativas. Em outras palavras, o professor, profissional da educação, portanto, agente social da formação do ser humano, é detentor de representações a respeito da natureza das suas práticas educativas que, em última análise, são as responsáveis (as representações) por estruturá-las e orientá-las (as práticas educativas). Tais representações encontram-se tão incorporadas às práticas que, ao mesmo tempo em que as justificam socialmente, servem para abalizar as ações docentes a partir das significações que oferecem (TARDIF, 2002). No entanto, dependendo dos contextos nos quais ocorrem, esses modelos de ação podem se apresentar formalizados e sistematizados com base em teorias científicas, ou em conhecimentos cotidianos de senso comum, relativos à experiência vivida e à tradição das práticas educativas.

As “teorias da atividade educativa”, segundo Tardif (2002), resumem-se aos modelos sistematizados de ação, cuja razão prática consiste em subsidiar as ações docentes. Por outro lado, os modelos de ação não são necessariamente expressão da racionalização científica. Eles provêm da cultura cotidiana e das tradições educativas próprias de um grupo específico, nas relações estabelecidas com as inúmeras teorias oriundas da Ciência da Educação. Essa questão já havia sido discutida por Daolio (1995), ao defender que a lógica das práticas pedagógicas dos professores de educação física, inscrita nos corpos desses atores sociais, é tanto tradicional quanto eficaz, motivo das atitudes mais reacionárias frente às críticas baseadas unicamente nos discursos. Essa dinâmica parece explicar a expressão “na prática, a teoria é outra”, proferida pelos docentes no sentido de rejeitar as teorias acadêmicas acerca das práticas pedagógicas na escola.

Presume-se, portanto, não serem procedentes as tentativas de efetivar uma teoria qualquer “na” prática. É preciso considerar, por outro lado, que as ações docentes estão diretamente ligadas às teorias “da” prática, ou seja, provenientes dos modelos de ação constituídos nas socioculturas particulares, mas que não traduzem fielmente uma teoria científica.

Portanto, quando a presente investigação se propôs a discutir os saberes docentes – em particular os saberes dos professores de educação física – o fez com o olhar focado nos “saberes na ação”, ou seja, nas teorias “da” prática.

Pesquisar os “saberes na ação” de professores de educação física no cotidiano escolar requer uma incursão em “terrenos pantanosos”, cujos caminhos ainda não foram suficientemente mapeados. Essa afirmação foi escrita em diário de campo durante os primeiros instantes da observação, impelida, talvez, pela insegurança de um pesquisador inexperiente na investigação etnográfica que, pela primeira vez se via imerso num campo aparentemente familiar, mas cujo objeto de investigação se mostrava inusitado. Por outro lado, essa mesma afirmação também refletia uma percepção mais madura – pelo menos do ponto de vista teórico – acerca da complexidade que envolvia o trabalho de campo ainda a ser desenvolvido, e por esse motivo ela foi mantida na redação final, visto que passado o processo investigativo a sua essência se manteve íntegra, pois, o cotidiano da educação física na escola ainda reserva enigmas que, quem sabe, em algum momento se revelará. Talvez, a exemplo da canção “Um índio”, de Caetano Veloso, quando se revelar surpreenderá a todos, “não por ser exótico, mas pelo fato de poder ter sempre estado oculto, quando terá sido o óbvio”⁶⁰. Contudo, no bojo da experiência adquirida com a investigação, restou uma única certeza: os caminhos sugeridos pela pesquisa de natureza etnográfica não podem ser trilhados sozinho, exigem esforços coletivos, senão verdadeiras parcerias com os informantes ou sujeitos de pesquisa. Caso contrário, se limitaria à investigação especulativa, cujo olhar mediado pelas formulações teóricas passaria ao largo da realidade social particular e local que caracteriza o microcosmo da escola, com seus atores concretos.

Considerando que a investigação em questão teve por objetivo descrever “o que fazem” durante suas práticas pedagógicas os professores de educação física da rede municipal de ensino da cidade de Jundiaí-SP, e “como justificam aquilo que fazem” à luz das distintas formas do saber, foi fundamentalmente importante democratizar com os professores investigados os propósitos da investigação, de modo que a questão de pesquisa passou a ser compartilhada com eles, integrando suas reflexões tanto sobre suas práticas pedagógicas quanto sobre os discursos que porventura produzem sobre elas. Nesse sentido, ao invés de perguntas e respostas, a pesquisa de campo foi caracterizada pelo efetivo diálogo com três “parceiros” de pesquisa, como eu prefiro chamar os professores Paulo, Ana e Rita. E apesar da produção textual resultante do

⁶⁰ VELOSO, Caetano; FERRAZ, Eucanaã (org.). *Caetano Veloso: letra só*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

processo de descrição-interpretação ser prerrogativa do pesquisador, pois é ele quem produz comunicação àqueles que não estavam presentes no *locus* das representações e ações em campo, foco da investigação no momento em que elas aconteceram, contendo a “tradução” de determinada cultura – ou parte dela –, o “olhar êmico” defendido por Vieira (1995) não foi negligenciado. Ou seja, a investigação sobre os "saberes na ação" docente levou em consideração categorias e valores particulares do grupo estudado, tomados sob a lógica dos próprios sujeitos de pesquisa, cabendo a mim, na condição de pesquisador, como propôs Geertz (1989), o papel de inscrever o discurso social desses sujeitos transformando os fatos que existiram singularmente nos seus contextos particulares em relatos que ficam para a posteridade.

Motivado pela necessidade de compreender como os professores de educação física se apropriam do conhecimento da formação superior, cotejado com outras formas do saber inerentes às suas trajetórias de vida, para explicar, justificar, legitimar, atribuir sentido e significado às suas práticas pedagógicas, procurei respaldo na fundamentação teórica oriunda tanto das ciências sociais quanto da educação e da educação física. No entanto, parti do pressuposto de que deveria haver algum tipo de teoria própria da prática pedagógica, que não permitiria racionalização ou tradução direta em termos explicativos, quer seja pelo professor, quer seja pelo observador. Uma teoria presente e inerente às ações docentes que, apesar de assistemática e repleta de contradições, resulta de uma tradição e se manifesta eficazmente (DAOLIO, 1995), caracterizando a identidade e legitimando o “fazer” de um grupo profissional particular, além de subsidiar uma pretensa epistemologia da prática pedagógica. Portanto, não tenho razões para acreditar que não seja esse tipo de teoria a principal característica dos chamados “saberes na ação”.

Além disso, sustentei que tal teoria, construída, reelaborada e utilizada pelos docentes para fundamentar e dar sentidos às suas práticas não se restringia aos conhecimentos abstratos disseminados nos cursos de licenciatura e às experiências profissionais no ambiente escolar. Deveria existir, pois, uma gama de outros saberes, de outra ordem, de outra natureza, tais como os provenientes do senso comum e da experiência acumulada ao longo da vida que, de alguma maneira se fundia ao conhecimento adquirido na formação superior, mas que, em decorrência da sua primazia – tanto do ponto de vista cronológico quanto no que diz respeito à sua importância na história de vida dos docentes –, continuaria presente nas ações dos professores, mesmo que de forma velada e/ou pouco percebida por eles.

Tais pressupostos ganharam sentido no plano teórico, principalmente a partir das ideias de Maurice Tardif e Claude Lessard, mais especificamente quando os autores defendem que a docência fundamenta-se nas relações humanas. Melhor dizendo, nas relações intersubjetivas que acontecem no ambiente escolar, quando o docente – principal ator nesse universo – se constrói no decorrer da sua vida profissional, por meio da reflexão e da reanálise das suas práticas pedagógicas. Além disso, por mobilizarem saberes de várias naturezas, os chamados saberes pedagógicos – caracterizados por doutrinas ou concepções que direcionam e orientam as práticas docentes, fornecendo aos professores, além de uma perspectiva ideológica, suas respectivas maneiras de proceder e técnicas de ensinar – não podem ser apartados dos saberes experienciais, constituídos ao longo da vida, inclusive antes da formação profissional. É nesse sentido que me parece cabível a insistência de Vieira (1999a, 1999b) em lembrar que o professor é, antes de tudo, uma pessoa, e já o era antes mesmo da formação profissional que lhe garantiu o direito de ensinar. Portanto, não há como conceber o docente despido daquilo que fora e ainda é na condição humana, o que legitima minhas proposições sobre as práticas pedagógicas dos professores Paulo, Ana e Rita nos contextos das suas respectivas histórias de vida, inclusive no que diz respeito aos saberes anteriores às suas trajetórias acadêmicas.

Ao me lembrar das legendas apresentadas no documentário “Nós que aqui estamos por vós esperamos”⁶¹, no qual o diretor Marcelo Masagão apresenta em imagens e palavras as realizações humanas no século XX, não consigo deixar de estabelecer relações entre as “grandes histórias” atribuídas aos “pequenos personagens” do documentário, geralmente ordinários e anônimos, e as trajetórias de vida dos professores Paulo, Ana e Rita, pessoas comuns mas singulares, personagens centrais da investigação aqui apresentada. Ao expor os eventos bélicos que marcaram o século passado, o diretor parte de uma frase atribuída ao artista francês Christian Boltanski, que diz: "Numa guerra não se matam milhares de pessoas. Mata-se alguém que adora espaguete, outro que é gay, outro que tem uma namorada. Uma acumulação de pequenas memórias...". Nesse sentido, compreendo que Paulo, Ana e Rita não são apenas professores de educação física que pensam e agem dessa ou daquela maneira, mas pessoas cujas trajetórias de vida justificam, explicam e culminam nessas formas particulares de ver,

⁶¹ O documentário “Nós que aqui estamos por vós esperamos”, produzido no ano de 1999, é resultado de pesquisa, produção, direção e edição de Marcelo Masagão, que também assina o roteiro juntamente com Eduardo Valladares. Com título inspirado na frase do letreiro de um cemitério brasileiro, o documentário aborda a inevitabilidade da morte em oposição à relevância dos feitos durante a vida. Alguns críticos consideram essa obra um epitáfio do século XX.

compreender e agir nos seus contextos profissionais específicos, apesar das características que convergem e identificam como docentes desse componente curricular.

Considerados os limites da pesquisa acerca das trajetórias de vida dos docentes, posto que a densidade e a profundidade da investigação aproximam-na muito mais da rubrica “trechos de vida” (*tranche de vie*)⁶² do que das “trajetórias” propriamente ditas. Ao olhar para as primeiras práticas pedagógicas desses professores, já não o fazia sob a perspectiva genérica “professor de educação física”, uma vez que as “identidades” daqueles indivíduos já haviam sido incorporadas à lente do observador. Era, portanto, o rapaz extremamente simpático, querido e admirado pelos colegas da educação física e pelos professores da escola, detentor de grandes habilidades com a bola nos pés, mas que já havia se frustrado com o mundo do futebol, e que mais parecia um jogador de tênis de campo devido à maneira como se vestia que, naquele momento, estava na quadra ministrando aulas para as crianças da escola “A”. Era a garota meiga e dócil, amada pelos seus alunos, amante da natação e defensora dos jogos e brincadeiras na escola que, naquela tarde de extremo calor fazia roda com as crianças antes do início da aula. Por fim, era a jovem mãe, grávida novamente, filha de orientais e dona de uma carreira atlética exemplar nas artes marciais que, naquela ocasião explicava aos alunos a diferença entre jogos cooperativos e jogos competitivos. Portanto, os meus sujeitos de pesquisa já haviam me revelado muito do que eram e do que faziam antes mesmo de exporem seus “saberes na ação”.

Se, por um lado, no início da pesquisa de campo foi necessário e permitido assumir o papel de *flaneur*, como sugeriu Pais (2003) ao discutir os princípios de uma pretensa sociologia da vida cotidiana, momento em que me dei ao desfrute de perambular a esmo pelo campo de investigação – a exemplo do narrador criado por Edgar Allan Poe no conto “O homem na multidão”⁶³ –, na intenção de me apropriar das “coisas como elas são”, por outro, não demorou para que eu abandonasse o distanciamento – prerrogativa do observador anônimo – pela aproximação necessária e inevitável dessas mesmas coisas, agora sob o viés dos seus atores

⁶² A expressão “trecho de vida” é uma tradução da expressão francesa *tranche de vie*, supostamente inventada pelo dramaturgo Jean Jullien (1854-1919). Trata-se de um episódio de experiência real representado de forma realista e com pequena alteração em uma obra dramática. Contudo, aqui ganha outro sentido: trata de um episódio de experiência real narrado pelo próprio sujeito que o viveu. Refere-se a uma porção significativa da história ou trajetória de vida de um indivíduo, reconstruída da memória e narrada ao entrevistador a partir de perguntas ou temáticas deflagradoras.

⁶³ Refiro-me ao *flaneur* inglês, apropriado do conto “Um homem na multidão”, de Edgar Allan Poe (POE, Edgar Allan. *Os melhores contos de Edgar Allan Poe*. 3. ed. São Paulo: Globo, 1999), cuja perspicácia na observação do cidadão comum é considerada *sui generis*.

sociais e das relações intersubjetivas estabelecidas com eles, até que eu pudesse, na medida do possível, encarná-las (as coisas que me foram dadas).

Contudo, como também argumentou Pais (2003), as coisas em si não são passíveis de observação, uma vez que estão reduzidas aos seus signos, base das representações sociais e das visões de mundo. Portanto, se o distanciamento foi importante, pelo menos nos primeiros momentos, na tentativa de observar livremente “o que fazem” os sujeitos de pesquisa, a aproximação foi fundamental para interpretar “como justificam aquilo que fazem”. Tomando emprestadas mais uma vez as ideias de Magnani (2002), foi necessário trocar o olhar “de fora e de longe” para o olhar “de perto e de dentro”. Foi necessário lançar-me no universo das representações dos professores, na tentativa de decifrar os significados que esses sujeitos atribuem às suas práticas (DAOLIO, 1995). Afinal, o pesquisador precisa estar ciente e convicto de que a tarefa de composição da realidade é algo levado a cabo pelos próprios agentes sociais (MAGNANI, 2012).

Assim sendo, sem que as análises mais generalizadas sobre educação, escola, educação física e docência fossem excluídas, o cerne das discussões constituiu uma perspectiva mais microscópica, com contextos específicos, portanto, conjunturas bastante singulares e, principalmente, com atores sociais particulares e reais, cujas histórias de vida se fundem (e se confundem) com os próprios cenários nos quais estão integrados. Se a escola caracteriza-se como sendo o lugar das práticas pedagógicas, inclusive no que diz respeito à disciplina educação física, um olhar mais focal trouxe à tona outra matiz: as práticas pedagógicas específicas das escolas “A” e “B”, a partir das intenções e ações dos professores Paulo, Ana e Rita. No entanto, o caminho de volta foi tão possível quanto necessário, ou seja, o particular também serviu de referência para o geral, quando a educação física escolar pôde ser reavaliada a partir das experiências concretas com os sujeitos de pesquisa.

A investigação etnográfica aqui apresentada, portanto, não teve a pretensão de ser atomística ao ponto de descobrir e revelar filigranas da prática social do professor de educação física. Até porque, como defende Magnani (2002), a etnografia não se caracteriza pela obsessão pelos detalhes, mas pela atenção que reserva aos fragmentos que, em última análise, podem ser reordenados de modo a oferecer pistas para uma nova compreensão dos fenômenos sociais. Para o autor, esse novo arranjo é fundamentalmente importante, uma vez que carrega marcas do pesquisador e do pesquisado. Logo, é mais geral que as possíveis explicações

fornecidas pelos sujeitos de pesquisa – visto que estes normalmente encontram-se aprisionados às particularidades contextuais –, além de ser mais denso (eu diria “encarnado”) que a construção teórica inicial do pesquisador, haja vista as benesses da experiência concreta vivida em campo, com as quais agora é possível contar. Assim sendo, a presente investigação, que teve como principal pretensão descrever os “saberes na ação” dos professores de educação física, o fez muito mais na perspectiva daquilo que Magnani chamou olhar “de perto e de dentro”, em contrapartida à maior parte da produção acadêmica da educação física escolar que, quando muito, tem dado conta de um olhar “de fora e de longe”.

Um estudo sobre o estado da arte em educação física escolar, desenvolvido por Betti, Ferraz e Dantas (2011), apresenta um quadro bastante preocupante sobre o que vem sendo produzido na área. Partindo do pressuposto de que a educação física não é um fenômeno técnico e neutro, portanto, não pode ser analisada apartada dos seus contextos históricos, bem como dos interesses dos sujeitos sociais que dela fazem parte, os autores estabelecem critérios para estabelecer “o que é” e “o que não é” pesquisa em educação física escolar, reduzindo significativamente o número de publicações que, supostamente, contabilizariam em favor da área. De imediato são refutadas as pesquisas que se baseiam em dados de crianças e adolescentes que, fortuitamente encontram-se na escola, na condição de alunos, mas esses dados não estabelecem relações com a complexa dinâmica que envolve a disciplina no universo escolar. Em suma, apenas 289 publicações – retiradas de 11 periódicos que comportam a subárea da educação física escolar, no período de 2004 a 2008 – foram caracterizadas como sendo pesquisas em educação física escolar, sendo que apenas 171 publicações abordavam o tema “caracterização”, categoria representada por pesquisas de cunho descritivo-interpretativo. E apesar de um notório aumento, se comparado com resultados obtidos no período de 1999 a 2003 (ANTUNES et al, 2005; apud BETTI, FERRAZ e DANTAS, 2011), não se sabe ao certo se toda essa produção de cunho descritivo-interpretativo constitui-se, de fato, descrições densas, de natureza compreensiva e interpretativa, ou são descrições superficiais (BETTI, FERRAZ e DANTAS, 2011).

Ao me aproximar dos meus informantes, ao contrário do que eu imaginava, pude constatar que todos eles tinham qualidades do sujeito “bilingue” ou “multicultural”, conforme classificação apresentada por Vieira (1999a, 1999b, 2004). Se considerarmos o fato de que a aprendizagem transforma as pessoas, tendo como resultado a construção e a reconstrução de identidades, de maneira geral todos os professores são “mestiços”, haja vista o processo de

aculturação promovido durante o ensino superior e no próprio universo profissional (a escola). No entanto, por exigir do docente um posicionamento em relação às distintas culturas, uma de origem e outra de chegada, não é incomum que ele negue a primeira com o objetivo de ascender socialmente, se inserindo integralmente na segunda. Não é o caso dos professores Paulo, Ana e Rita que “jogam” bem – cada qual à sua maneira – em dois “tabuleiros culturais”.

Todavia, essa mesma habilidade que permite aos professores transitar em dois universos culturais distintos, permite que retomem os saberes experienciais anteriores à formação docente reavivando-os na urgência da prática pedagógica. Rita, por exemplo, apesar de justificar suas intencionalidades no contexto das planificações pedagógicas, muitas vezes recheadas de teorias próprias dos saberes adquiridos no ensino superior, apresentou como repertório de aulas os jogos e brincadeiras vivenciados na própria infância, e da mesma forma como foram aprendidos quando criança. Paulo não negava que em suas práticas pedagógicas havia muito da postura e do comportamento de um professor que muito admirava na educação básica. Além disso, repetiu reiteradas vezes que suas práticas pedagógicas são pautadas em valores humanos, oriundos da educação familiar, principalmente. Ana, por sua vez, tinha plena consciência de que no início da carreira docente, frente às dificuldades de operar na urgência da ação, reproduzia saberes que havia assimilado dos seus antigos professores e técnicos, mesmo sem entender os motivos subjacentes àquelas maneiras de atuar. Isso me leva a concluir que, os saberes experienciais provenientes do tempo em que os meus informantes eram alunos da educação básica – geralmente saberes da vida cotidiana, de senso comum – não apenas compõem o amálgama de conhecimentos que caracterizam os “saberes docentes”, como faz crer Tardif (2002), mas, em muitos casos, manifestam-se preponderantemente aos demais, tamanha a sua impregnação no imaginário docente. Vale repetir: a docência é uma das poucas profissões que se aprende antes mesmo que se faça a opção por “ser professor”. Afinal, se educação – no sentido lato – constitui um processo de formação humana, fundamentado por representações explícitas que exigem consciência e conhecimento por parte dos atores sociais envolvidos (TARDIF, 2002), e a docência, portanto, diz respeito a uma profissão calcada nas interações humanas (TARDIF e LESSARD, 2005), o “outro” dessas interações, ou seja, o aluno em formação, já é cômico dos modelos de ação educativa desde a mais tenra idade.

A escola de educação básica fornece aos alunos uma larga experiência acerca dos modelos sistematizados de ação educativa eleitos naquele contexto sociocultural. Ao

ingressar no curso superior – no curso de licenciatura – o futuro professor toma contato com uma forma mais sistematizada e pretensamente científica – subsidiada pelas teorias das Ciências da Educação – desses mesmos modelos, de suas variações ou, até mesmo, de novos modelos, distintos dos anteriores. Ao ser integrado no universo profissional, ou seja, ao retornar à instituição escolar, os modelos aprendidos anteriormente – na própria escola e na formação docentes – são ratificados, reelaborados ou retificados, conforme a cultura da instituição escolar, mas não há como negar a preexistência dos modelos anteriores, pertencentes à cultura de origem do professor. E, independente da convergência ou divergência entre os vários modelos vivenciados pelo professor, o processo de aculturação continua, em última instância, durante as “trocas de receitas” estabelecidas entre os pares (CHARTIER, 2007). Para os professores Paulo, Ana e Rita, no entanto, acrescenta-se a experiência da pesquisa de campo que, minimamente, permitiu-lhes refletir, juntamente com o pesquisador, sobre suas práticas e sobre os modelos de ação que as referenda.

Não há como negar a apropriação por parte dos sujeitos de pesquisa dos saberes inerentes à formação superior e continuada, haja vista a recorrência dos seus elementos nos discursos desses docentes. Contudo, as teorias elaboradas pelas Ciências da Educação, que compõem, juntamente com outros saberes, os saberes acadêmicos⁶⁴, aparecem fragmentadas e de forma superficial nos discursos dos professores Paulo, Ana e Rita. Mesmo as teorias que fundamentam a abordagem desenvolvimentista, única perspectiva da educação física escolar que integrou o currículo dos três professores, não aparecem com grande clareza e fidedignidade quando os professores tentam explicá-las ou defendê-las, mesmo aqueles que dominam um pouco melhor a temática. O que mais se nota nas falas dos professores são os *slogans* (CARVALHO 2001) construídos a partir dessas teorias, mais especificamente das distintas abordagens pedagógicas da educação física escolar. Contudo, estou certo que tais *slogans* não são produtos exclusivos da construção dos docentes. A própria formação de professores se encarrega de produzi-los e disseminá-los ao longo do curso. Como exemplo, a maior referência dos professores acerca das abordagens pedagógicas da educação física escolar não são as obras que as originaram, tampouco as que estão no “pano de fundo” dessas produções, mas a publicação de

⁶⁴ Entendo que os saberes acadêmicos não são exclusivamente as teorias formuladas pelas Ciências da Educação, mas, também, saberes relativos ao processo de aculturação que acontece no ensino superior e nos cursos de pós-graduação, no contexto das interações de sociabilidade entre os sujeitos. Nesse sentido, não há como negar que conhecimentos cotidianos coexistem com saberes científicos na dinâmica do mundo acadêmico.

Darido e Rangel (2005) que, logo no primeiro capítulo do livro seduz o leitor menos atento com um apanhado geral das principais concepções e abordagens pedagógicas da educação física escolar em pouco mais de vinte páginas, simplificando demasiadamente conceitos e teorias que mereceriam discussões mais profundas. Como não é possível tratar de questões tão complexas de forma tão sintética, o “desenho” de cada uma das concepções apresentadas é estereotipado a partir da escolha de algumas das suas características principais de cada abordagem. Esse, portanto, me parece um típico exemplo de produção de *slogans* na educação física escolar. Os docentes que atuam na escola, por sua vez, se apropriam de parte desses *slogans*, distanciando-se sobremaneira das teorias que os originaram. Esse é um dos motivos que explicam algumas das incongruências entre as ações dos professores Paulo, Ana e Rita e as suas justificativas do ponto de vista teórico-metodológico.

Para Tardif (2002), existem três grandes concepções da prática educativa que historicamente prevalecem na cultura ocidental. São elas: a) *a educação enquanto arte*; b) *a educação enquanto técnica guiada por valores* e, por último, c) *a educação enquanto interação*. Cada uma delas se baseia em diferentes representações da relação que se estabelece entre saberes e ações no processo educativo. Além dessas, o autor apresenta uma quarta categoria da prática educativa, que reside na esfera da tradição. São as atividades cujas ações são pautadas nas tradições, nos costumes e nas maneiras de fazer fundamentadas nos conhecimentos de senso comum.

Na concepção da educação enquanto arte, a docência não é considerada uma ciência da sua própria ação, não obstante, exige que as atividades docentes se fundamentem nos saberes científicos, mesmo que de forma pouco rigorosa. O educador age guiado por finalidades, uma vez que a sua ação não representa a finalidade última do processo educativo. A arte de educar, segundo o autor, constitui uma atividade racional e possui um triplo fundamento: em si mesma, visto que ao ensinar o professor se torna um bom educador; na pessoa do educador, haja vista que é possível aprender a educar, desde que o sujeito reúna pré-requisitos do ofício (“talento”); por último, no educando, que representa a finalidade da educação, inerente à prática.

A segunda concepção – a educação enquanto técnica guiada por valores –, surge na modernidade, e se estabelece na oposição entre as esferas da objetividade e da subjetividade. Essa concepção detém a maior parte das teorias modernas acerca da prática educativa que, por sua vez, compreendem as atividades humanas a partir de duas categorias de

ação: guiadas por princípios axiológicos neutros, fazendo crer no controle dos fenômenos da vida natural e social, na qual a prática se fundamenta em princípios objetivos, a partir da aplicação de técnicas e; guiadas por normas e interesses, em concordância com as normas aderidas e pelos interesses defendidos pelos atores sociais, provenientes, portanto, de uma esfera subjetiva, orientadas por normas e interesses contingentes. Assim sendo, a prática educativa mobiliza, ao mesmo tempo, um saber moral e prático, e um saber técnico-científico.

A terceira concepção apresentada pelo autor – a educação enquanto interação – refere-se às atividades nas quais os seres humanos agem em função uns dos outros. O agir interativo não se constitui pela relação que subentende o controle e a manipulação dos objetos e do ambiente, mas pelo confronto entre seres humanos, o que evidencia a natureza social da ação educativa.

Essas três concepções, inclusive a categoria pautada nas tradições, não apresentam fronteiras claras nas representações e ações dos professores e, normalmente, coexistem mesmo quando não dialogam. Conforme afirma Tardif (2002), os saberes mobilizados durante as práticas educativas não possuem unidade epistemológica, o que aumenta significativamente a complexidade da docência. Nesse sentido, não é permitido aos professores derivações e justificações quando os saberes em questão pertencem a classes ou naturezas distintas. Ou seja, ações tradicionais, por exemplo, apesar de legitimadas no imaginário social da escola, não podem ser justificadas por meio de explicações racionais ou técnico-científicas. Fato esse que não desabona os saberes docentes, desde que não se faça juízo de valor ao analisar (avaliar) suas práticas.

Ao analisar os discursos dos professores Paulo, Ana e Rita, muito daquilo que comumente seria classificado como “incoerências”, haja vista as inúmeras contradições, na verdade não passam de verbalizações incapazes de conter a natureza complexa e contraditória das diferentes concepções acerca da ação pedagógica. Tanto as representações quanto as ações docentes, ao serem verbalizadas com o propósito explicativo, precisam dar conta da profusão de ideias provenientes da educação como arte, técnica, interação e tradição, o que nem sempre permite um discurso compreensivo na perspectiva da racionalidade.

Grande parte do discurso do professor Paulo, por exemplo, parece centrado na concepção da ação pedagógica como técnica guiada por valores, com falas que expressam as contradições próprias da concepção, pautadas na relação polarizada entre objetividade e

subjetividade. Nesse sentido, ao defender que a educação e a educação física devem ter como finalidade o ensino de valores humanos, ou seja, a formação humana deve anteceder a capacitação, mas, para atingir tal intento os alunos devem aprender habilidades motoras, o discurso perde força conforme uma coisa tende a descaracterizar a outra. Apesar de concordar que valores estão incorporados nas experiências educacionais, e a sua transmissão sempre acontecerá, independente de constituírem conteúdos educacionais (SARABIA, 2000), não há uma compatibilidade imediata capaz que garantir um diálogo mais ou menos coerente quando as finalidades são fundamentadas em concepções diferentes, para não dizer concorrentes. Isso se agrava ao considerarmos que valores possuem uma natureza plástica e pouco palpável nas práticas pedagógicas, enquanto as habilidades motoras são mensuráveis e de avaliação bastante objetiva.

Uma vez que a educação seja compreendida e tomada como arte, técnica, interação ou tradição – e não há como prescindir qualquer uma dessas perspectivas, apesar das possíveis ênfases dadas a uma ou mais delas – qualquer que seja a ação docente jamais atenderá plenamente a todas elas. Isso sugere que os saberes docentes e, por conseguinte, os “saberes na ação”, além de reunirem as características da pluralidade e da complexidade, são saberes instáveis, condicionados à natureza contingente das ações ou intervenções pedagógicas. O caráter contingente da docência, que autores como Chartier (2007) preferem chamar de “urgência da ação”, exige do docente, além de uma razoável complacência em relação aos objetivos a serem atingidos, uma enorme plasticidade dos meios para atingi-los.

Aos professores Paulo, Ana e Rita eram propostos – a bem da verdade, em alguns momentos essa proposição tendia à imposição – “quadros de conteúdos” e “expectativas de aprendizagem” que compunham o currículo mínimo previsto na proposta curricular da rede municipal. Amparado pela perspectiva desenvolvimentista defendida principalmente por Tani et al (1988), o documento (JUNDIAÍ, 2011) não traz qualquer discussão mais profunda acerca dos fundamentos teóricos da abordagem desenvolvimentista, haja vista que o referencial teórico se resume a uma única página, mas nesse conteúdo reduzido é possível identificar vários *slogans* da educação física escolar. Essa característica talvez resida no fato de seus idealizadores acreditarem que as discussões teóricas sejam pertinentes apenas no universo acadêmico, não na ambiência da prática pedagógica. Aos que atuam na escola bastaria um apanhado geral dos principais elementos que fundamentam a abordagem, principalmente sua visão de área e as finalidades

prospectadas para a educação física escolar, a fim de que as práticas pedagógicas fossem conduzidas nessa direção. Em suma, são apresentados conteúdos para cada série e suas respectivas expectativas de aprendizagem, amparados por princípios metodológicos bastante genéricos, atrelados a objetivos bastante pontuais, relacionados à melhoria da qualidade do movimento e a um saber relacionado às habilidades motoras.

Cumprir o que está previsto na proposta curricular, de modo a atender àquele modelo de aula não é tarefa difícil a nenhum dos sujeitos de pesquisa. Tanto é que todos eles o fazem, e um ou outro com mais propriedade. No entanto, todos os três mobilizam uma gama variada de saberes que se apresentam mais ou menos convergentes com as demandas externas apresentadas pelas diretrizes curriculares. Portanto, as diferentes maneiras como compreendem e se apropriam da proposta pedagógica, combinadas com os demais saberes mobilizados na ação, exprimem “maneiras de fazer” que estão longe de serem homogêneas. Além do que, as diferentes “astúcias” utilizadas pelos docentes nas “maneiras de pôr em prática” ou nas “artes de fazer” determinam o quanto aquelas demandas foram “incorporadas”, no sentido “antropofágico” sugerido por Certeau (1985, 1994).

Conforme apresentado na descrição da pesquisa de campo, a professora Ana se mostrou bastante sutil nas suas táticas de transgressão ao incorporar a proposta pedagógica, e penso que os conteúdos relacionados às habilidades motoras serão minimamente contemplados, desde que não atrapalhem a sua proposta de intervenção a partir dos jogos e brincadeiras populares, considerados pela docente meio e fim da educação física escolar. O professor Paulo, quem mais se identifica com a abordagem desenvolvimentista, por sua vez não precisa fazer grandes manobras para garantir que seus alunos sejam educados a partir dos valores humanos, mesmo que sob os limites dos “desafios motores”. Enquanto que a professora Rita, maior opositora da proposta curricular, e que não economiza críticas a ela, talvez seja quem mais a segue à risca, na esperança de que seus alunos aprendam conceitos que vão além da “ideia motora” dessa ou aquela habilidade. Portanto, cada qual ao seu modo, e da maneira que melhor tiram proveito, cumprem o seu papel socioeducativo, amparado pelas distintas concepções e modelos de ação que, em última análise, constituem os seus “saberes na ação”, as suas teorias “na” prática. Saberes legítimos, e que não podem ser comparados, senão a partir de modelos-ideais ou referenciais de análise, visto que partem de lógicas, contextos conjunturais e contingências particulares. Se existem convergências nas ações e discursos desses sujeitos – e

existem – é porque há, também, uma construção identitária que conduzem professores de educação física a pensarem e agirem dessa ou daquela maneira, inscrita na tradição da escola e da disciplina. No entanto, a natureza contingente da intervenção pedagógica no cotejo com as distintas histórias de vida dos professores – cabem aqui os saberes de toda ordem – produzem “saberes na ação” que desobedecem a qualquer “modelo”.

Nessa direção, longe de qualquer pretensão de atribuir juízo de valor aos saberes de Paulo, Ana e Rita, prefiro me fiar novamente na proposição de Raul Iturra, ao defender que não há bons ou maus professores, apenas professores possíveis, haja vista que esse ator social é “um inocente filho da conjuntura histórica que o formou” (ITURRA 1994, p.37). E como indivíduos que são, com suas trajetórias de vida particulares, visões distintas de mundo, de educação e de educação física, também são autores dos saberes que produzem na e a partir da prática pedagógica, detentores de teorias das suas próprias práticas.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2000.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BETTI, M. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**, v.3, n.2, p. 73-127, 1996.

_____. Sobre teoria e prática: manifesto pela redescoberta da educação física. **Lecturas: Educacación Física y Deportes (Revista Digital)**, Buenos Aires, v. 10, n. 90, dez. 2005.
Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd91/ef.htm>>

BETTI, M.; FERRAZ, O. L.; DANTAS, L. E. P. B. T. Educação física escolar: estado da arte e direções futuras. **Rev. bras. educ. fís. esporte** [online]. 2011, vol.25, n.spe, pp. 105-115. ISSN 1807-5509.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cad. CEDES** [online]. 1999, vol.19, n.48, pp. 69-88. ISSN 0101-3262.

BRACHT, V; CAPARROZ, F. E. O tempo e o lugar de uma Didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Campinas, Autores Associados, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.

CAILLOIS, R. **Los juegos y los hombres**: la máscara y el vértigo. México: Fondo de Cultura Económica, 1986.

CARDOSO, R. C. L. Aventura de antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método. In: CALDEIRA, T. P. do R. (org.) **Ruth Cardoso**: obra reunida. São Paulo: Mameluco, 2011.

CARIA, T. H. O uso do conhecimento: os professores e os outros. **Análise Social**, vol XXXVII (164), 2002, pp.805-831.

CARVALHO, J. S. F. de. **Construtivismo**: uma pedagogia esquecida da escola. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CELANTE, A. R. “Notas sobre a pesquisa no cotidiano escolar acerca dos saberes na ação de professores de educação física”. In: GIMENEZ, R.; SOUZA, M. T de (orgs.) **Ensaio sobre contextos da formação profissional em educação física**. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2011, pp. 27-46.

CERTEAU, M. de. “Teoria e método no estudo das práticas cotidianas”. In: SZMRECSANYI, Maria Irene de Q. F. (org.). **Cotidiano, Cultura Popular e Planejamento Urbano** (anais do encontro). São Paulo: FAU-USP, 1985.

_____. **A invenção do cotidiano**: 1 Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. “Formação de professores: a pesquisa e a política educacional”. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 89-108.

_____. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita** – história e atualidade. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

CHARTIER, R. **A história cultural:** entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. (Memória e Sociedade).

CHIZZOTTI A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis: Vozes; 2006.

CLIFFORD, J. **A experiência etnográfica:** Antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento:** fundamentos epistemológicos e políticos. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

COSTA, L. C. A.; NASCIMENTO, J. V. Prática pedagógica de professores de Educação Física: conteúdos e abordagens. **Rev. da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 17, n. 2, p. 161-167, 2006.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo.** Campinas, SP: Papirus, 1995a.

_____. "A construção cultural do corpo feminino, ou o risco de transformar meninas em 'antas'". In: ROMERO, Elaine (Org.). **Corpo, mulher e sociedade.** Campinas, SP: Papirus, 1995b, pp. 99-108.

_____. **Educação física e o conceito de cultura.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DARIDO, S. C. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Rev. bras. Educ. Fís. Esp.** 2004, vol. 18, n.1, pp. 61-80.

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

DAYRELL, J. “A escola como espaço sócio-cultural”. In: DAYRELL, J. (org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 1996, pp.136-161.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro 2003.

DURKHEIM, E. A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. In: FERNANDES, F. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. “A escola: relato de um processo inacabado de construção”. In: EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989, pp. 9-30.

FIorentini, D.; Souza Jr., A. J. de; MELO, Gilberto Francisco Alves de. Saberes docentes um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia et. al (org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas/SP: Mercado das Letras/ALB, 1998.

FORQUIN, Jean-Caude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

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

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

_____. **Obras e Vidas**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GONTIJO, F. Carioquice ou carioquidade? Ensaio etnográfico das imagens identitárias cariocas. In: GOLDENBERG, M (org.). **Nu e vestido**: Dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca. Rio de Janeiro: Record, 2002.

GUSMÃO, N. M. M. de. Antropologia e educação: origens de um diálogo. In: **CADERNOS CEDES**, ano XVIII, n. 43, Campinas, SP: UNICAMP, dezembro/97, pp.8-25.

_____. Antropologia, Estudos Culturais e Educação: desafios da modernidade. **Pro-Posições**, v. 19, n. 3 (57) - set./dez. 2008, pp. 47-82.

HÉBRARD, J. “O objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma” (em entrevista). In: **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte: Dimensão, v. 06, n. 33, maio/junho 2000, pp. 5-17.

ITURRA, R. Trabalho de campo e observação participante em Antropologia. In: SILVA, Augusto S.; PINTO; José M. (Org.). **Metodologia das ciências sociais**. Porto: Editora Afrontamento, 1986.

_____. O processo educativo: ensino ou aprendizagem? **Educação, Sociedade & Cultura**, n.1, abril/1994, pp. 29-50.

JUNDIAÍ (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular Jundiaí**: educação física. Jundiaí, SP: SMEE, 2011.

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

LLUCH, X. Interculturalismo: uma leitura crítica da interculturalidade. In: Pluralidade cultural: a diversidade na educação democrática. **PÁTIO**, Revista Pedagógica. Ano 2, n.6, agosto/outubro de 1998, pp.53-57.

LOVISOLO, H. Antropologia e educação na sociedade complexa. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n.65, jan/abril de 1984, pp.56-69.

_____. **Educação física: a arte da mediação.** Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

MAGNANI, J. G. C.. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Rev. bras. Ci. Soc.** [online]. 2002, vol.17, n.49, pp. 11-29. ISSN 0102-6909.

_____. **Da periferia ao centro: trajetórias de pesquisa em Antropologia Urbana.** São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2012.

MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In: Fazenda, I. (org.) **Metodologia da pesquisa educacional.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 1997, pp.47-58.

MATURANA, H. R.; REZEPKA, S. N. de. **Formação humana e capacitação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

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

MEDINA, J. P. S. **O brasileiro e seu corpo.** 2. ed. São Paulo: Papyrus, 1990.

NEIRA, M. G. **Educação Física: desenvolvendo competências.** 2. ed. São Paulo: Phorte, 2006.

OLIVEIRA, V. M. **Consenso e conflito da educação física brasileira.** Campinas, SP: Papyrus, 1994.

PAIS, J. M. **Vida Cotidiana: enigmas e revelações.** São Paulo: Cortez, 2003.

POE, E. A. O homem na multidão. In: **Os melhores contos de Edgar Allan Poe.** 3.ed. São Paulo: Globo, 1999.

PEIXOTO, C. E. Caleidoscópio de imagens: o uso do vídeo e a sua contribuição à análise das relações sociais. In: FELDMAN-BIANCO, Bela; MOREIRA LEITE, Mirian (orgs.). **Desafios da**

imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais. Campinas, SP: Papyrus, 1998, pp. 213-224.

QUEIROZ, M. I. P. **Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

ROCHA, A. L. C. da; ECKERT, C. A interioridade da experiência temporal do antropólogo como condição da produção etnográfica. **Rev. Antropol.**, São Paulo, v. 41, n. 2, 1998, pp.

SADALLA, A. M. F. de A.; LAROCCA, P. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 419-433, set./dez. 2004.

SANTOS, B. de S. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. H. et all (orgs.) **Novos mapas culturais** – Novas perspectivas educacionais. Porto Alegre, RS: Editora Sulina, 1996.

_____. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SARABIA, B. A aprendizagem e o ensino de atitudes. In: COLL, C et al. **Os conteúdos da reforma:** ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000, pp. 119-178.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 29ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009, pp.143-155.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SIMMEL, Georg. A sociabilidade – exemplo de sociologia pura ou formal. *In*: _____.

Questões fundamentais da sociologia: indivíduo e sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

SOUSA, E. S. de; ALTMANN, H. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.19, n. 48, pp. 52-68, ago. 1999.

TANI, G.; MANOEL, E. J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J. E. **Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista.** São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

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

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? *In*: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (Org.). **Formando professores profissionais.** Quais estratégias? Quais competências? 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

THOMAZ, O. R. A antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade. *In*: SILVA, A. L. & GRUPIONI, L. D. B. (Orgs.) **A temática indígena na escola.** Novos subsídios para professores de 1o e 2o graus. Brasília, DF: MEC/MARI/UNESCO, 1995, pp. 425-444.

VEYNE, P. **Acreditavam os gregos em seus mitos?** Ensaio sobre a imaginação constituinte. São Paulo: Brasiliense, 1984.

VIEIRA, R. Mentalidades, escola e pedagogia intercultural. **Educação, Sociedade e Culturas**, n.4, pp.127-147, 1995.

_____. Etnografia e histórias de vida na compreensão do pensamento dos professores. *In*: ESTEVES, António; AZEVEDO, José (Orgs). **Metodologias qualitativas para as ciências**

sociais. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Instituto de Sociologia, 1998, pp. 49-61.

_____. **Histórias de vida e identidades**: professores e interculturalidade. Porto: Edições Afrontamento, 1999a.

_____. Ser professor: ensino ou aprendizagem da profissão? **Educação & Comunicação**, Leiria, v.5, 1999b, pp.9-27.

_____. Identidades reconstruídas: O caso dos professores com mobilidade social ascendente. **Actas dos ateliers do V Congresso Português de Sociologia**. Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção Atelier: Identidades e Estilos de Vida. Braga: Associação Portuguesa de Sociologia, 2004, pp. 59-68.