UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

LEONARDO LIMA RODRIGUEZ

INSERIR A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA REALIZADA NO COTIDIANO

VITÓRIA
2008

LEONARDO LIMA RODRIGUEZ

INSERIR A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA REALIZADA NO COTIDIANO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Física, na área de concentração em Educação Física, Currículo e Cotidiano.
Orientador: Prof. Dr. Valter Bracht.

VITÓRIA
2008

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Rodriguez, Leonardo Lima, 1981-
R696i *Inserir a Educação Física no currículo : uma prática pedagógica realizada no cotidiano / Leonardo Lima Rodriguez. – 2008.*
291 f. : il.

Orientador: Valter Bracht.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

1. Educação física – Currículos. 2. Escolas. 3. Ensino – Currículos. 4. Prática de ensino. I. Bracht, Valter, 1957-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU: 796

LEONARDO LIMA RODRIGUEZ

INSERIR A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA REALIZADA NO COTIDIANO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Física, na área de concentração em Educação Física, Currículo e Cotidiano.

Aprovada em 15 de setembro de 2008.

COMISSÃO EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Valter Bracht
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador

_____

Prof. Drª. Silvana Ventorim
Universidade Federal do Espírito Santo

_____

Prof. Dr. José Angelo Garíglio
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Eterno criador do céus e da terra, por ter-me favorecido com as condições para que pudesse concluir mais esse projeto. Obrigado Pai:

pelos amigos Mauro, Ueberson, Felipe e Kezia;

pelos companheiros da primeira turma do mestrado de Educação Física da UFES, os componentes do LESEF, especialmente ao professor Francisco Educardo Caparróz;

pelos companheiros que cursaram comigo a Licenciatura Plena em Educação Física;

pelos professores que tive o prazer de conhecer na trajetória de minha escolarização;

pelos meus alunos, que sempre me tiram o sono, e aos quais desejo felicidade, vida e paz;

pela Congregação Judaico-Messiânica Netivyah, pelo zelo com a Tua palavra e pelo Louvor do Teu Santo nome;

pela minha família, suporte e apoio, em especial pelos esforços da minha mãe, quando não permitiu que eu parasse de estudar com o término do Ensino Médio. Tua bênção esteja sobre a vida dela. Obrigado, também, pelo meu irmão e sua esposa Fernanda, homem e mulher especiais; não há palavras para agradecer pelo cuidado e carinho que sempre tiveram comigo. Obrigado pelos esforços sem preço dos meus avós, seja no ensino das primeiras letras e contas, seja pelo cuidado, amor e paciência com os quais, durante suas vidas, fizeram tudo o que puderam por mim. Obrigado pelo meu irmão Rômulo e sua esposa Rízia, pessoas que admiro e amo. Obrigado pela família que descobri por meio dessa amizade com o Rômulo: pela mãe Helena, pai Paulo, Bruno e Brunelly e Gustavo. Obrigado pelo Teu cuidado em me aproximar do meu pai. Esteja Tua bênção sobre ele e sua família. Obrigado pela vida de Elizomar, Penha, Filipi e Andreia, acompanhando de perto e apoiando a minha caminhada com a Tati;

pelas professoras Zenólia e Fernanda, que me auxiliaram a organizar meu trabalho para que pudesse concluí-lo, à época da qualificação;

pela professora Maria Dalva Marchezi, que, com extrema paciência e destreza, revisou este trabalho;

pelo Doutor, Professor e Amigo Valter Bracht, que, com paciência, soube guiar-me nas minhas angústias e dificuldades, proporcionando todas as condições para que eu pudesse concluir este trabalho. Esteja Tua bênção sobre sua vida e de sua família;

Pelos Professores J e M, que aceitaram colaborar com esta pesquisa.

Pai, obrigado pelos amigos que mais e mais têm merecido meu amor e cuidado: Joabe e Simone, Kamila, Diego, Pr. José e sua família e Anderson.

Pai, obrigado pela minha esposa, mulher virtuosa, paciente, amorosa, incisiva, temente e dedicada ao serviço ao Reino do Eterno.

Salmo 121

1 Elevo os meus olhos para os montes e pergunto: De onde me virá o socorro?
2 O meu socorro vem do Elohim, que fez os céus e a terra.
3 Ele não permitirá que você tropece; o seu protetor se manterá alerta,
4 sim, o protetor de Israel não dormirá; ele está sempre alerta!
5 Elohim é o seu protetor; como sombra que o protege, ele está à sua direita.
6 De dia o sol não o ferirá, nem a lua, de noite.
7 Elohim o protegerá de todo o mal, protegerá a sua vida.
8 Elohim protegerá a sua saída e a sua chegada, desde agora e para sempre.

RESUMO

Considerar a Educação Física como um componente curricular que participa na execução de um planejamento de ensino de uma escola representa, no cotidiano escolar, inúmeras possibilidades, pois são muitas as variáveis que caracterizam esse componente nas escolas. Entre essas variáveis, incluem-se aí as idiossincrasias do professor que organiza a Educação Física, as condições de materiais e infra-estrutura, os arranjos de espaço e de tempo, as condições sociais imediatas que cercam a escola, as práticas concretizadas nos espaços-tempos aulas de Educação Física, que inscrevem, no chão da escola, uma história particular desse componente, a qual compõe a história, a trajetória da própria escola que abriga essas aulas. Este texto está enriquecido dessas inquietações, uma vez que apresenta o resultado de uma pesquisa mobilizada para identificar algumas variáveis sobre a inserção da Educação Física em duas escolas de Ensino Fundamental. Foi esta a principal questão orientadora da pesquisa: Como a Educação Física, por meio da prática de dois professores, tem sido inserida em duas escolas distintas? Várias outras questões derivadas surgiram a partir dessa questão, todas elas relacionadas às áreas de estudo: Currículo, Cultura escolar e Cotidiano. Essas distintas áreas foram abordadas na busca pela compreensão da inserção da Educação Física em duas escolas, sendo essa inserção tomada como a criação, no currículo em ação (SACRISTÁN, 2000), de culturas de Educação Física. Nesse sentido, este trabalho situa a prática pedagógica dos Professores J e M: a inserção da Educação Física segundo as lógicas internas da prática do Professor J, identificada como a criação de uma cultura integrativa da Educação Física com a escola, e a inserção da Educação Física segundo as lógicas da prática do Professor M, identificada como a criação de uma cultura não-prevista de Educação Física.

Palavras-chave: Educação Física. Currículo. Cultura escolar. Cotidiano.

Abstract

To consider Physical Education as a curricular component that participates in a school teaching planning execution representes in the everyday school life, countless possibilities since the variables which caracterize those school conponents are in great number like the teacher's idiosyncrasies that organizes it, the material conditions and infrastructure, the space and time arrangements, the immediate social conditions that circles the school, the practices that are materialized in time spaces Physical Education classes that inscribe in the school grounds a particular history of that component – history that sets up history – the path of the school itself that shelters those classes. This text is enriched of those unrests once it shows a research which was mobilized to identify some variables about Physical Education insertion in two Elementary Schools. The main orientated question of the search was: How physical education by two teachers practices is insert in two distintive schools? Many other derived questions emerged after that one, all of them are related to the study areas: Curriculum, School Culture and Everyday Life. Those distintive areas were broached in the search by the comprehension of the Physical Education insertion in two schools, that insertion has been taken as the creation – in the action curriculum of Physical Education cultures (SACRISTÁN, 2000). In this meaning this work sites the pedagogical practies of the Professors J. and M. The Physical Education insertion according to the Professor J's practice internal logics, identified as the creation of an integration culture between Physical Educaton with the school. And the Physical Education insertion according to the Professor M's practice logics identified as the Creation of a Physical Education culture not foreseened.

Key words: Physical Education. Curriculum. School Culture. Everyday life.

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1	Sistema curricular de Sacristan (2000, p. 23)	29
Esquema 2	Elementos que entram em jogo na concretização da aula de EF	33
Esquema 3	Modelo teórico	60
Esquema 4	Estrutura do currículo no processo de seu desenvolvimento de Sacristan (2000), adaptado pelo autor (LLR)	69
Esquema 5	Situações estudadas	85
Esquema 6	Relações institucionais entre SEME/PMV e escola	105
Esquema 7	Ilustração da estrutura da EMEF 1	150
Esquema 8	Ilustração da estrutura da EMEF 2	236

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1	Visão dos fundos da EMEF 1, limite com um parque estadual	151
Fotografias 2	Espaços onde se efetiva a prática da Educação Física	161
Fotografia 3	Trecho inicial da prova de handebol do primeiro trimestre da EMEF 1	180
Fotografias 4	Exemplo 1 sobre a organização da aula de Educação Física na EMEF 1 quando da utilização do espaço da quadra coberta: grupos divididos por sexo, atividade principal na quadra e atividades paralelas fora da quadra	185
Fotografias 5	Exemplo 2 sobre a organização da aula de Educação Física na EMEF 1 quando da utilização do espaço da quadra coberta: exposição do gesto técnico, posicionamento na quadra e trabalho misto em grupos por atividade	188
Fotografia 6	Tabela de jogos em local de visibilidade de todos os alunos	206
Fotografias 7	Algumas participações das equipes da EMEF 1 em competições estudantis: a criação de uma estrutura de valorização do esporte e a emulação de sentimentos diante das práticas criadas nessa estrutura	221
Fotografias 8	Projeto “vivenciando a deficiência visual,” organizado pelo Professor J na EMEF 1	226
Fotografias 9	Trabalhos que exploraram temas variados, como esporte, gravidez, violência, primeiros socorros e outros	228
Fotografia 10	Castigo na fila no retorno do recreio	243
Fotografias 11	Condições de limpeza dos espaços privilegiados para as aulas de Educação Física na EMEF 2	245

Fotografias 12	Fragmentos dos livros elaborados a partir das práticas nas aulas de Educação Física	257
Fotografias 13	Recepção calorosa dos alunos ao Professor M: alguns tiraram suas camisas e calçados	262
Fotografias 14	Socialização e experimentação de táticas criadas em outras turmas, uma construção coletiva que extravasa os limites temporais da aula de EF na EMEF 2	267
Fotografias 15	Auto-organização das equipes para a solução de um problema da atividade numa aula da 4ª série e direcionamento da atividade numa aula de 1ª série na EMEF 2	268

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO .....**	**12**
2	**INSERIR A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA REALIZADA NO COTIDIANO .....**	**17**
2.1	**A Educação Física e sua inserção na escola: das possibilidades ao concretizado .....**	**37**
3	**CAMINHOS TRILHADOS, CAMINHOS PERCORRIDOS .....**	**74**
3.1	**O processo de indicação: aproximação do pesquisador às escolas .....**	**89**
3.2	**As práticas dos Professores J e M: características sinalizadas pelos informantes .....**	**114**
3.3	**Levantamento das informações .....**	**117**
4	**AS INSERÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA .....**	**131**
4.1	**A rede municipal de ensino de Vitória: o oficial e a Educação Física na escola .....**	**134**
4.2	**Descrição da EMEF 1 .....**	**145**
4.2.1	A INSERÇÃO DA EF NA EMEF 1 PELA PRÁTICA DO PROFESSOR J: A CRIAÇÃO DE UMA CULTURA INTEGRATIVA	162
4.3	**Descrição da EMEF 2 .....**	**231**
4.3.1	A INSERÇÃO DA EF NA EMEF 2 PELA PRÁTICA DO PROFESSOR M: A CRIAÇÃO DE UMA CULTURA NÃO-PREVISTA	246
5	**ALGUMAS REFLEXÕES A PARTIR DAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES J E M .....**	**281**
6	**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....**	**288**

1 INTRODUÇÃO

Como a Educação Física (EF) tem sido inserida nas escolas, segundo os esforços de seus professores, na sua organização, na relação com os alunos e com as peculiaridades dos contextos onde atuam? Essa é a questão chave deste trabalho, uma questão que vem sendo construída há muito tempo, é verdade que por esforços de vários pesquisadores, mas a proposta que apresento nesta oportunidade faz menção a uma trajetória minha como professor e, também, como pesquisador.

Não obstante venha enfrentando essa questão como professor de escolas de Ensino Fundamental, o que traz um componente pessoal ao trabalho – e há trabalhos científicos que não tragam em si questões pessoais? –, é preciso definir que a questão apresentada é um resultado mais ou menos coerente de minha trajetória na carreira de professor, na área acadêmica da EF. Essa carreira vem sendo estabelecida justamente num momento em que, mais evidentemente, tanto no âmbito da Educação em geral, como no da EF em particular, têm sido discutidas a ciência, as verdades e as práticas sociais alimentadas pelas disciplinas acadêmicas, pairando certo sentimento de incertezas e dúvidas. No meu caso particular, essas incertezas e dúvidas se manifestaram num forte sentimento de insegurança.

Formei-me num curso em que estive próximo a discussões que remetiam a práticas científicas ainda fortemente influenciadas pelas certezas, por uma abordagem mais positivista, seja no tocante às concepções unilaterais de corpo (anatomo-biológico), seja nas práticas esportivas objetivas (basquetebol, voleibol, etc.), seja nas concepções educacionais (pedagógicas e psicológicas) que se mostravam idealizações ou um projeto que, de alguma forma, destacava a universidade como centro privilegiado para pensar os problemas da prática escolar e a escola como um lugar de obediência às verdades e a seguranças científicas.

No entanto, as dúvidas que tenho perante essa forma de fazer científico não vêm de idéia minhas, mas desse mesmo currículo que me apresentou outras produções científicas, baseadas num outro tipo de relação com o conhecimento e com a produção de conhecimento. Fui inserido em discussões que buscavam compreender a função da EF na escola baseada no tipo e na maneira como aborda os

conhecimentos de que trata na escola. De maneira assistemática, pude iniciar a produção de questões e dúvidas que se manifestavam como inquietações diante das dificuldades que sentia como professor de EF em escolas do Ensino Fundamental. Nesse movimento, iniciei uma discussão com outros professores que, como eu, ainda passavam pela formação inicial, num grupo denominado “Nós” da escola. Nessas reuniões, debatíamos nossas teorizações e as complicações de nossas práticas pedagógicas inerentes ao ensino da EF.

É, precisamente, por conta dessa contradição criada pelo currículo de formação profissional pelo qual passei que a questão principal deste trabalho foi gerada, pois debatia-me muito com as questões sobre o distanciamento entre os projetos que foram elaborados para a EF na escola, e na sociedade como um todo, e os problemas que enfrentava em minha prática como professor. O elemento principal que me motivava como professor, com todas as dificuldades que enfrentava e com o dever de pensar sobre aquilo que ensinava aos meus alunos, era a idéia de que, independentemente de serem elaboradas funções diferenciadas para a EF na escola pelos centros científicos da EF e da educação, dia a dia professores efetivavam suas ações e inscreviam nas escolas, segundo suas decisões, práticas escolares de EF.

Outras questões me incomodavam muito eram quão elevado pode ser o descompasso entre o que se prescreve para EF e o que podem, querem e compreendem os professores nas escolas? Por que lógicas do senso comum como “na prática a teoria é outra” ainda parecem ser tão fortes nos discursos dos professores de EF? Com que lógicas atuam os professores de EF que sentem, nas suas práticas, os constrangimentos dos contextos em que estão inseridos? Como efetivam suas práticas na organização do componente curricular EF esses professores concursados, selecionados para a ministração de aulas desse componente? O que ensina esse componente nas escolas? Que papel a formação desses professores tem no tipo de EF que é prática nas escolas?

Várias outras questões poderiam aqui ser colocadas e todas elas apontariam para a necessidade de voltar o olhar para o que os professores têm realizado nas escolas. Voltar o olhar para o que acontece no interior da escola é um exercício que alguns autores têm efetivado num movimento iniciado há muito no velho continente: a Nova

Sociologia da Educação. Hodiernamente, esse movimento tem possibilitado conexões importantes entre os estudos do currículo, da cultura escolar e do cotidiano, sendo todos esses nichos cortados transversalmente pela questão da cultura que é produzida nas escolas, pois não é qualquer teoria de currículo que se aproxima das discussões da cultura escolar, muito menos das discussões do cotidiano. Por essa razão, neste trabalho, voltar o olhar para a escola exige a elevação do status que essa instituição tem na produção de uma cultura própria. Isso só é possível, por sua vez, quando se atribui aos sujeitos escolares o direito de serem ouvidos e compreendidos em suas lógicas de ação. Recai, então, sobre os pesquisadores que optam por abordar suas questões segundo esse enfoque a necessidade de estruturar as condições para que essa compreensão se efetive de fato.

Esse é o contexto em que foi elaborado este trabalho. Um esforço pretensamente amplo na abordagem, mas que, de maneira simples, porém compreensiva, buscou, na prática de dois professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Vitória, elementos para compreender como a EF foi/tem sido inserida em duas escolas.

Na Escola Municipal de Ensino Fundamental 1 (EMEF 1), onde atua o Professor J, a organização da EF deve muito à trajetória desse professor nessa escola, considerando, também, algumas práticas anteriores à entrada do professor nessa escola e a maneira como ele compreende a função da EF na escola segundo o trato com o conhecimento, principalmente o conhecimento proveniente das práticas esportivas.

Na Escola Municipal de Ensino Fundamental 2 (EMEF 2), onde atua o Professor M, a organização da EF deve muito à trajetória de formação desse professor, principalmente no que diz respeito à formação de sua identidade como professor de EF. Nesse caso, o contexto no qual efetivou algumas decisões/escolhas profissionais auxiliou-o a responder a algumas questões, possibilitou a ele a tomada de posições perante a organização da EF na escola, defendendo um lugar para a EF e para si, como professor.

Na abordagem com os sujeitos escolares, esta pesquisa foi fortemente influenciada por elementos do estudo de caso etnográfico, mas, como fui construindo o objeto no decorrer do processo, decidi não enquadrar a pesquisa em tipologias fixas, mas fazer uso dos instrumentos necessários e disponíveis para o encaminhamento das questões provenientes desse objeto. Nesse sentido, utilizei, principalmente, a observação participativa, a entrevista ou conversas temáticas e a análise de documentos.

Para a organização deste trabalho, defini o estabelecimento de quatro capítulos.

No capítulo dois – Inserir a EF no currículo: uma prática pedagógica realizada no cotidiano –, trato da trajetória de desenvolvimento do objeto, principalmente da minha entrada no campo de pesquisa, em que precisei tomar algumas decisões, resultando em deslocamentos do objeto, que funcionaram como adaptações de um momento de projeção da pesquisa para o momento de execução. Nesse capítulo, exponho a estrutura teórica que possibilitou a organização desta pesquisa, situando minha opção por enfrentar a questão por meio da discussão do currículo em ação de Sacristán (2000), tendo, como ponto de convergência entre as vertentes cultura escolar e cotidiano, a necessidade de compreender as ações dos sujeitos escolares em suas condições situadas onde se encontram, tendo, como um dos componentes de organização desses encontros sociais, a EF.

O terceiro capítulo – Caminhos trilhados, caminhos percorridos –, como sugere, foi o espaço onde expus a projeção das etapas da pesquisa e a minha aproximação das escolas, o que exigiu certa sensibilidade e a necessidade de tomar algumas decisões para que pudesse adaptar a pesquisa ao que vinha sendo observado nas escolas. Nesse espaço, exponho, também, os critérios de escolha das práticas dos Professores J e M, bem como das técnicas de levantamento das informações.

No quarto e último capítulo – As inserções da EF –, faço a exposição das práticas dos Professores J e M. Inicio por uma análise, por meio de documentos oficiais, do lugar da EF no discurso oficial da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Vitória (SEME/PMV), buscando compreender as expectativas e a função que tem sido atribuída a esse componente curricular. Posteriormente, apresento o contexto em que a EF tem sido inserida pela prática do Professor J, a

EMEF 1, e, num outro tópico, apresento o contexto em que ocorre a prática do Professor M. Em ambas as apresentações das práticas dos professores, tomei o cuidado de expor a organização dada à EF nas práticas desses professores, passando para um momento de identificação das contradições que atrapalham a efetivação plena dessa prática.

No quinto capítulo – Algumas reflexões a partir das práticas dos Professores J e M – , situo as contribuições que atribuí ao que é concretizado nas escolas por meio da inserção desse componente curricular. Após as apresentações das práticas dos professores, articulo uma reflexão diante da descrição das informações provenientes das práticas escolares e do referencial teórico que deu suporte a este trabalho.

2 INSERIR A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA REALIZADA NO COTIDIANO

Discorro, neste espaço, sobre o processo pelo qual esta pesquisa passou, marcando elementos como escolhas e adequações necessárias diante das exigências das práticas dos professores J e M. Situo como escolhas determinados termos com os quais tenho trabalhado, como “inserção,” por exemplo; as escolhas também guardam relação com a estrutura assumida como modelo teórico, com o qual abordo, por meio do objeto de estudo, as práticas docentes estudadas, bem como as interpretações possíveis a partir das informações que foram levantadas.

A necessidade de adequação do objeto – considerada por mim como a extensão da fase de construção do objeto – indica a necessidade do meu contato com alguns elementos constitutivos da vida das escolas para que fosse possível dar continuidade ao trabalho. O que chamo de deslocamento, então, representa escolhas e mudanças de foco para que fosse possível compreender o que me dizia o campo de estudo sobre a inserção da EF nas escolas. Dessa forma, encaro os deslocamentos como movimentos necessários para que eu pudesse realizar um diálogo entre as questões inerentes ao objeto de partida, estabelecido de forma mais abstrata, e as realidades em que a EF era inserida. Nesse sentido, defendo a idéia de que o objeto, no desenrolar da pesquisa, foi passando de uma situação de insuficiência (empírica) até chegar a um ponto em que fosse possível estabelecer um diálogo o mais equilibrado possível com as vidas das escolas. À medida que o objeto sofria alterações, toda a pesquisa era influenciada. Sendo assim, a pesquisa foi sendo impregnada com a concretude das escolas, assumindo uma das características fundamentais dos estudos do tipo etnográfico, a relação equilibrada entre a teoria que fundamenta e a empiria que revela os contextos concretos de ação.

Segundo o que foi descrito no capítulo anterior, o objeto com o qual adentrei ao campo de pesquisa – momento identificado pelas entrevistas com os Informantes da SEME/PMV – foi uma possibilidade em meio a uma grande oferta de situações. Identifico *o pesquisador* como sendo uma das mais importantes variáveis dessas

possibilidades, que traz à baila, ao desenvolver um trabalho como este, suas subjetividades, seus desejos e escolhas, suas concepções sobre a função social da EF, suas experiências em escolas, suas limitações e momento teóricos, o grupo onde encontra interlocutores, entre outros tantos. Encaro, como já afirmei, o objeto de partida não como um fato acabado, do contrário não admitiria a interferência dos fatores empíricos para as subseqüentes adequações, mas como um ponto de partida, um estado inacabado, um momento limitado precisamente pelas questões que me cercavam naquele momento. Sendo assim, na ocasião de entrada no campo, já vislumbrava que eram vários os fatores culminantes num tipo de contribuição da EF numa escola – revelando a expectativa de que fossem encontradas diferentes Educações Físicas[1] em diferentes escolas –, o que faz com que esse componente apresentasse delineamentos específicos, características possíveis segundo as múltiplas variáveis onde se pratica a EF. Nesse sentido, trabalhava com a idéia de que o objeto dizia respeito aos processos e relações de estruturação da forma como se insere a EF na escola, buscando identificar quais as contribuições desse componente, compreendendo em que condições se concretiza um projeto educacional que considera a EF como um de seus componentes constitutivos.

O primeiro deslocamento da pesquisa ocorreu ao agregar ao objeto de partida as categorizações estabelecidas pelos Informantes aos professores que trabalhavam nas escolas de Ensino Fundamental da rede de ensino de Vitória.[2] Ao serem questionados sobre situações em que a EF se inseria nas escolas, participando de forma efetiva em seu projeto, os Informantes, entrevistados em momentos diferentes, pautaram suas indicações na prática de certos professores, categorizando-os em dois grupos distintos: o de professores que possuem o trabalho evidenciado pelo trato com esporte e participações em eventos esportivos; e o de professores evidenciados pelo trabalho especificamente com a EF como componente curricular, preocupados em “ressignificar” os conteúdos desse componente. Preferi, então, assumir provisoriamente essa categorização, buscando manter as duas situações o mais próximo possível uma da outra, seja pelo interesse

[1] Diferentes manifestações, inserções deste componente curricular em diferentes contextos de ação, em que professores e alunos, funcionários escolares e comunidade se encontram, criando uma parcela da cultura à qual esses sujeitos tem acesso no transcorrer de sua vida.
[2] Este processo de indicações será abordado de maneira mais completa no terceiro capítulo.

nas suas semelhanças, seja pela atenção às suas peculiaridades, evitando um tom de comparação e avaliação.

Essa decisão foi fundamental para que fosse possível realizar os primeiros contatos com os sujeitos de cada escola, pois foi possível chegar a cada uma delas com algumas informações preliminares, auxiliando, inclusive a responder a questionamentos sobre os motivos de escolha da escola/professor, por exemplo. Sendo assim, o deslocamento é evidenciado pela mudança do olhar, antes direcionado para o estudo da inserção da EF em uma escola, voltando à atenção para a prática de dois professores, o que resultou em importante mudança para a busca da compreensão da forma como a EF é inserida pela prática desses professores.[3]

Os contatos com os Informantes, possibilitados a partir do objeto em sua apresentação inicial, trouxe à pesquisa o que Stake (1998) chama de **temas êmicos,**[4] temas considerados mais evoluídos dos que aqueles tidos de antemão pelo pesquisador. São questões e características dos atores, apresentados e indicados por eles, são pessoas que pertencem ao campo de estudos, indicando elementos que surgem desde dentro. Esses temas são tratados como mais evoluídos do que os do pesquisador, de fora do campo, por não se encaixarem perfeitamente às características concretas do campo, requerendo por parte do pesquisador uma nova formulação a partir desses “novos” temas. Posso afirmar que houve uma evolução, desde o objeto de partida. A minha decisão de tomar as categorizações dos Informantes como uma etapa preliminar para o acesso às escolas foi decisiva para o aprimoramento do objeto, podendo identificar elementos mais concretos e culminando na adequação da pesquisa às práticas dos professores J e M.

[3] Como os Informantes falaram a partir dos cargos que possuíam na administração, as primeiras relações estabelecidas entre as escolas e o que eles disseram possibilitaram reflexões e auxiliaram na compreensão de alguns riscos quanto ao deslocamento da atenção para a prática dos professores. Essas reflexões proporcionaram a preparação para a adaptação das técnicas de levantamento das informações, culminando num outro deslocamento, o qual exporei adiante, determinante para a seqüência da pesquisa.

[4] O dicionário Aurélio traz para a palavra *êmico*, na rubrica de *Antropologia Social*, o seguinte significado: “Diz-se de categorias e valores internos, próprios às sociedades e grupos em estudo, e tomados segundo a lógica e coerência com que aí se apresentam.”

O dito deslocamento não trouxe apenas exigências de ordem metodológica, mas também importantes orientações sobre o direcionamento da atenção diante da grande variedade de elementos que incidem nas escolas. Se, por um lado, assumi Sacristán como importante referencial acerca da estrutura desta pesquisa por abordar minuciosamente diferentes manifestações do currículo, desde sua elaboração formal, passando pela forma como os professores compreendem esse artefato, até chegar à avaliação do que foi efetivado, por outro lado, tomei o que esse autor chamou de currículo modelado pelos professores (SACRISTÁN, 2000, p. 165) como justificativa e orientação de como proceder a partir do citado deslocamento.[5]

Segundo Sacristán (2000, p. 165), "[...] o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos – a influência é recíproca." Sacristán recorre a autores relacionados à Nova Sociologia da Educação, para lançar um olhar fenomenológico sobre os sujeitos que participam na prática, na efetivação de um currículo. Com isso, intenta superar uma visão meramente psicológica ou de ordem técnica em relação à atuação do professor, recorrendo para as questões políticas que estão presentes em sua ação profissional – segundo os desdobramentos dessa sociologia, passa-se a considerar de forma relevante os acontecimentos da vida do professor ou, em outras palavras, passa-se a tomar o professor como pessoa (NÓVOA, 1992), assumindo assim que muitas "vozes" falam pelas ações dos professores. Nesse sentido, compreender os professores como sujeitos do currículo não significa perceber apenas como eles vêem e transferem o currículo para a prática, mas como as ações desses sujeitos são tomadas como contribuições possibilitadas a partir de suas escolhas, limites e pelo potencial contido nos significados que atribuem às suas ações.

A modelação por parte dos professores, segundo Sacristán, manifesta-se a partir das mediações que esses sujeitos fazem entre o currículo estabelecido e os alunos. Os estudos que intentaram compreender esse mecanismo estão situados dentro do

[5] Este é um forte exemplo sobre a importância do referencial no desenvolvimento de todo o trabalho, funcionando como uma orientação sobre caminhos e possibilidades, sobre riscos que teria de assumir e cuidados que teria que tomar ao ser tomada uma ou outra decisão. Nesse caso, foi fundamental para trazer à pesquisa as questões afetas às escolhas e critérios dos professores, o que, por sua vez, possibilitou uma importante conexão entre elementos do cotidiano e da cultura escolar. Sobre em que nível os diferentes referenciais se entrecruzam e que tipo de influência têm sobre este trabalho discorrerei mais adiante neste capítulo.

“paradigma mediacional centrado no professor.” Nessa lógica, os professores desenvolvem um papel central na efetivação do currículo e, ante os alunos, assumem/podem assumir um papel ativo no desenvolvimento curricular como modeladores dos conteúdos que são distribuídos e dos códigos que estruturam esses conteúdos, condicionando a aprendizagem dos alunos. Sendo assim,

> “Se o currículo expressa o plano de socialização através das práticas escolares imposto de fora, essa capacidade de modelação que os professores têm é um contrapeso possível se é exercida adequadamente e se é estimulada como mecanismo contra-hegemônico” (SACRISTÁN, 2000, p. 166).

O fato de os professores desempenharem um forte papel na materialização de um currículo não quer dizer que esses sujeitos fazem ou farão escolhas que irão sempre enriquecer as experiências de aprendizagem. Nesse sentido, Sacristán não pode ser acusado de ingênuo, uma vez que aponta a modelação como uma dinâmica característica da ação profissional dos professores, seja para o bem, seja para o mal. Assim, o autor afirma que as estratégias de inovação curricular devem considerar a participação, o apoio e/ou o tipo de relação que os professores manterão, sob pena de serem fadadas ao fracasso.

Sacristán (2000, p. 166) diz que as possibilidades modeladoras da ação do professor ocorrem em meio às determinações características da profissão docente, isso porque “A atividade dos professores é uma ação que transcorre dentro de uma instituição. Por essa razão, sua prática está inevitavelmente condicionada.” Isso quer dizer que as possibilidades autônomas e as competências do professor interagem dialeticamente com as condições da realidade:

> [...] O professor costuma se encontrar com alunos selecionados pela própria estrutura do sistema educativo, a política curricular ordena-os em níveis aos quais atribui critérios de competência intelectual, habilidades diversas, etc., o sistema lhe proporciona meios, uma estrutura de relações dentro da instituição escolar, um horário compartimentado, a distribuição de um espaço, uma forma de se relacionar com seus companheiros, exigências mais ou menos precisas para considerar na avaliação e promoção de alunos, um currículo pré-elaborado em materiais, etc. (SACRISTÁN, 2000, p. 167).

As estruturas relatadas anteriormente são muitas vezes apresentadas para os professores segundo uma forma estável, direcionada; sua formação, no mesmo sentido, muitas vezes não lhes oferece subsídios para compreender as estruturas curriculares como sendo produto de construção social. Essa situação redunda numa certa inatividade dos professores perante as possibilidades reais de modelação do currículo, por ter o currículo como um elemento exterior à sua ação, ficando além do seu raio de ação. Ao se "naturalizar" as estruturas, os papéis dos sujeitos, as relações, os professores passam a adotar uma posição cada vez mais técnica, e os alunos uma necessária posição subalterna, de um sujeito "assimilador." Essa parece ser uma análise equilibrada, desenvolvida pelo autor, uma vez que, por mais que se admita a ação de resistência às determinações das estruturas, é preciso ver que "A autonomia sempre existe, mas suas fronteiras também" (SACRISTÁN, 2000, p. 168).

Centrar o olhar na prática do professor, tendo como pano de fundo as relações curriculares, remete às ações desse sujeito dentro do universo escolar construído com fins bem delimitados, à administração publica (e certas vezes privada), aos interesses políticos, comunitários e individuais. Quando a prática do professor é centrada em meio a esse emaranhado de elementos que se entrecruzam, é colocada em discussão sua formação inicial, sua história de vida, as condições concretas em que é concretizado seu trabalho, entre outras muitas variáveis. Todos esses elementos estão em jogo no momento em que são apresentadas tarefas ao professor, e suas ações podem ser resgatadas e interpretadas com a finalidade de compreender as razões para sua prática ser da forma como tem se mostrado.

Passei, então, a admitir que as características da EF num e noutro contextos possui intimidade com o tipo de intervenção que diferentes professores fazem no desenvolvimento de seus trabalhos. Para compreender quais as características desse componente, em escolas concretas, focando a razão pela qual essas características se concretizaram, precisei deter o olhar (ao menos num primeiro momento)[6] na prática dos professores imediatamente responsáveis pela sua organização – entendendo organização como planejamento e execução. Por esta razão, assumi a posição pela inflexão do objeto de partida, apoiado nos elementos

[6] Digo num primeiro momento, pois admito que este pesquisador mesmo poderia abordar a EF por meio da prática dos Professores J e M sem centralizar o olhar para as ações desses sujeitos na organização de seu trabalho, e fazer da prática dos professores apenas uma das possibilidades de interpretação para a apreensão da forma como a EF tem sido inserida em ambas as situações.

apresentadas pelos Informantes, mas também nas possibilidades teóricas apresentadas por Sacristán (2000) e nas indicações de Stake (1998), como ponto de partida para a minha entrada nas escolas, pois precisava apresentar um discurso mais ou menos lógico e preciso sobre os interesses desta pesquisa, que convencesse os sujeitos escolares a colaborarem. Precisamente nesse momento, iniciei o desenvolvimento de um dos elementos mais importantes da pesquisa, o tema da *inserção*.[7] Percebi que estava tratando o termo inserção de maneira impessoal e que, segundo as primeiras informações sobre as práticas dos Professores J e M, precisava desenvolver uma lógica que conectasse a ação desses professores à maneira como a EF se inseria nas escolas.

Passei a perseguir as seguintes questões: como a EF tem sido inserida pela prática de dois professores em situações concretas distintas? Que características manifestam as Educações Físicas que esses dois professores se propõem a organizar? Que ações desses professores contribuíram para a formatação do tipo de EF em cada uma das escolas? Como as trajetórias desses dois professores nas escolas, das Educações Físicas e das próprias escolas podem oferecer condições concretas para a compreensão das características desse componente? Como essas intervenções geraram o que hoje se pratica nessas duas escolas como EF?

Ainda assim, ao adentrar as escolas, já aceito pelos atores ali situados, sabia que faltava algo para tornar meu olhar mais preciso, menos amplo em relação às inúmeras variáveis que minhas questões indicavam.

Seguindo conselhos de White (2005) e Macedo (2000), vivenciando os ambientes e realizando as primeiras observações, ao mesmo tempo em que ia pensando o objeto, minhas questões e as primeiras informações que conseguia captar/registrar, fui calibrando as técnicas de levantamento das informações. Decidi organizar os olhares sobre as aulas de EF – primeiro espaço-tempo que elegi para começar o trabalho de observação[8] –, já que, invariavelmente, eu teria que observar o que era concretizado efetivamente em ambas as escolas nas práticas dos dois professores. Assim que iniciei a organização das técnicas de levantamento das informações

[7] O tema será tratado especificamente mais adiante, neste mesmo capítulo.
[8] Tanto por considerar a aula como o espaço-tempo que traduz a finalidade do trabalho escolar, quanto por ser uma ação cômoda para mim, já que os Professores J e M me receberam com muita disposição, tornando a aula de EF o meio em que melhor transitava nas escolas.

acerca das aulas de EF, percebi que era um campo vasto de informações e fonte fundamental para os elementos que buscava sobre a inserção da EF nas duas escolas.

O tema da inserção da EF abordado com base nas contribuições dos estudos do currículo é extremamente amplo. Mesmo considerando o deslocamento a partir dos contatos com os Informantes, uma maior aproximação da pesquisa às escolas era necessária. Isso foi possível com a contribuição estrutural dada por Sacristán (2000), mas ainda sentia que faltavam à pesquisa elementos que proporcionassem uma melhor adequação do objeto à realidade das escolas, indicando pontos mais precisos para ater minha atenção. Isso ficou mais evidente ao adentrar as escolas e perceber a grande variedade de fontes de informações. Nessa ocasião, percebia as vidas das escolas como enigmáticas e seus elementos constituintes como amplamente variados, o que dificultou as decisões sobre que tipo de situações deveria privilegiar. Por isso, foram dados alguns direcionamentos, que serviram tanto como desenvolvimento da estrutura do estudo, quanto como decisões pragmáticas acerca do tema, pensando eu no tempo de desenvolvimento da pesquisa e nas concretas possibilidades de lidar com as informações, consideradas as formas de adaptação do estudo a essas vidas que encontrei em cada uma das escolas.

Nesse sentido, a fim de evitar permanecer tempo demais levantando um número elevado de informações, considerei necessário organizar o olhar para situações mais compactas que situassem a EF e determinadas relações entre diferentes sujeitos escolares nos espaços-tempos criados por esse componente curricular, identificando a forma específica de inserção em cada escola.

O segundo, e derradeiro, deslocamento foi efetuado a partir dos contatos com as situações estudadas e do processo de estruturação das técnicas de levantamento das informações referentes às aulas de EF, como resultado de decisões e posicionamentos diante da variedade de informações que a prática dos professores indicavam sobre a inserção da EF. Considerando a lógica de que, nesse tipo de pesquisa, o pesquisador é um elemento fundamental, levei às últimas conseqüências a idéia de que o pesquisador representa o instrumento principal no levantamento das informações e das interpretações.

> O fato de [o pesquisador] ser uma pessoa o põe numa posição bem diferente de outros tipos de instrumentos, porque permite que ele responda ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho (ANDRÉ, 2000, p. 28-29).

Foi assim que passei a observar, no contexto escolar, a prática dos professores de EF, tendo, no entanto, o cuidado de não parecer intruso e de deixar os professores à vontade. Com a seqüência dos dias, foram sendo criadas boas relações, envolvendo brincadeiras amistosas[9] e conversas sobre casos interessantes da escola, sobre ocorrências nas aulas, sobre a forma de trabalho dos professores – questões que eu levantava – e sobre assuntos extras, como nas conversas a respeito de música com o Professor J, uma vez que ele fora músico profissional e eu iniciava as primeiras aulas de contrabaixo elétrico. Todos esses exemplos serviram para que eu estabelecesse uma boa relação com esses professores e me sentisse bem observando suas aulas, como se minha presença não atrapalhasse. Em certos casos, percebia que servia de uma espécie de auxílio para uma rápida discussão sobre alguma contingência produzida pelas aulas.

Minha escolha em relação às aulas foi feita porque acreditei que, iniciando por elas, eu perceberia os elementos fundamentais do meu problema. De certa forma, foi isso o que aconteceu, mas não como havia imaginado. Minha intenção era privilegiar a aula como sendo o "currículo em ação" (SACRISTÁN, 2000, p. 105), como o resultado de processos múltiplos e conflituosos, desencadeados a partir do currículo prescrito, passando pela forma como esse currículo chega aos professores, sofrendo, em seguida, um processo de modelação. Isso possibilitou identificar os impactos para a escola, nas relações desencadeadas a partir das aulas de EF, definindo as margens de contribuição desse componente curricular na tarefa social dessas escolas. A partir desses dois elementos, intencionava captar a manifestação e influência do currículo em todos os seus estágios, fazendo uma análise das prescrições da administração e identificando as características que a EF tomara em

[9] Com relação a isso, vale a pena relatar a brincadeira feita pelo Professor M. Esse é um professor muito preocupado com a questão da saúde e, sabendo que eu sempre ia para as escolas de bicicleta, disse que eu precisava pedalar mais, por apresentar certo acúmulo de gordura no abdome. Parece uma conversa irrelevante, mas eu compreendi que minha presença não era um incômodo, uma vez que ele fez essa brincadeira na sala dos professores, espaço em que faz esse tipo de brincadeira também com outros professores, de maneira que me senti parte do grupo.

ambas as escolas segundo as peculiaridades das intervenções dos Professores J e M.

Uma questão que não se pode perder de vista é que a aula ocorre dentro[10] da escola, portanto, as várias determinações que recaem sobre a escola têm um reflexo nas aulas. Compreendo escola como uma instituição onde se encerram vários tipos de determinações políticas, sociais e culturais. Um lugar de disputas de poder e legitimação de conhecimentos, de veiculação de conteúdos culturais, mas também do cultivo de valores, constituindo um corpo de saberes. Uma instituição permeada por contradições e outros elementos que dificultam a apreensão de sua totalidade. É lugar onde são vivenciadas dominações e resistências por parte de seus sujeitos.

Ao abordar a questão das ações dos professores, centralizando suas práticas e propondo uma aproximação aos significados que eles poderiam atribuir a essas ações, mesmo dentro das aulas de EF, além de enveredar por um caminho vasto em possibilidades, eu corria o risco de me afastar do referencial que me fundamentava naquele momento.[11] Por essa razão, passei a considerar com maior atenção as influências das áreas do currículo, do cotidiano e da cultura escolar. Foi precisamente ao me aproximar do segundo deslocamento que passei a construir uma relação entre essas três áreas discursivas distintas, buscando à luz da concretização do objeto deste trabalho, um elo entre as produções dessas diferentes áreas, produções essas que se encontram em vários elementos da vida escolar.

De dentro da escola pude perceber, de maneira mais concreta, que o currículo cria as condições para a produção de uma cultura da escola, além de cumprir funções organizacionais, administrativas ou políticas, tais como a *espacialização* que o currículo cria a partir dos conhecimentos e a *localização* disciplinar, relacionando conduta, conhecimento, consumo e utilização nos espaços e tempos escolares. Veiga-Neto (2002) fez uma excelente reflexão a respeito do papel que o currículo, tomado como artefato da modernidade, desempenhou/desempenha na forma escolar mais conhecida, que formata o conhecimento como sendo representado por partes, cada qual ocupando um lugar epistemológico específico dentro da escola. Cada um desses lugares é vivenciado nas aulas que envolvem atividades, materiais,

[10] No sentido de funcionalidade, organicidade, pois existem aulas que acontecem fora da escola topograficamente.
[11] Já que o âmbito das ações não fora discutido pormenorizadamente por Sacristan (2000).

relações e condutas específicas para serem desenvolvidas em espaços e tempos específicos, representados, mormente, pelas aulas dos mais variados componentes curriculares, culminando na manifestação física dos diferentes lugares epistemológicos.

Essa reflexão só foi possível porque tenho buscado orientação num tipo de teoria do currículo que, segundo Ferraço (2004), é fruto da articulação entre abordagens críticas e pós-criticas do currículo.[12]

Um dos autores que se baseia Ferraço é Silva (2003, p. 147), que declara:

> Depois das teorias críticas e pós-críticas do currículo torna-se impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento ou ainda de imagens estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdos.

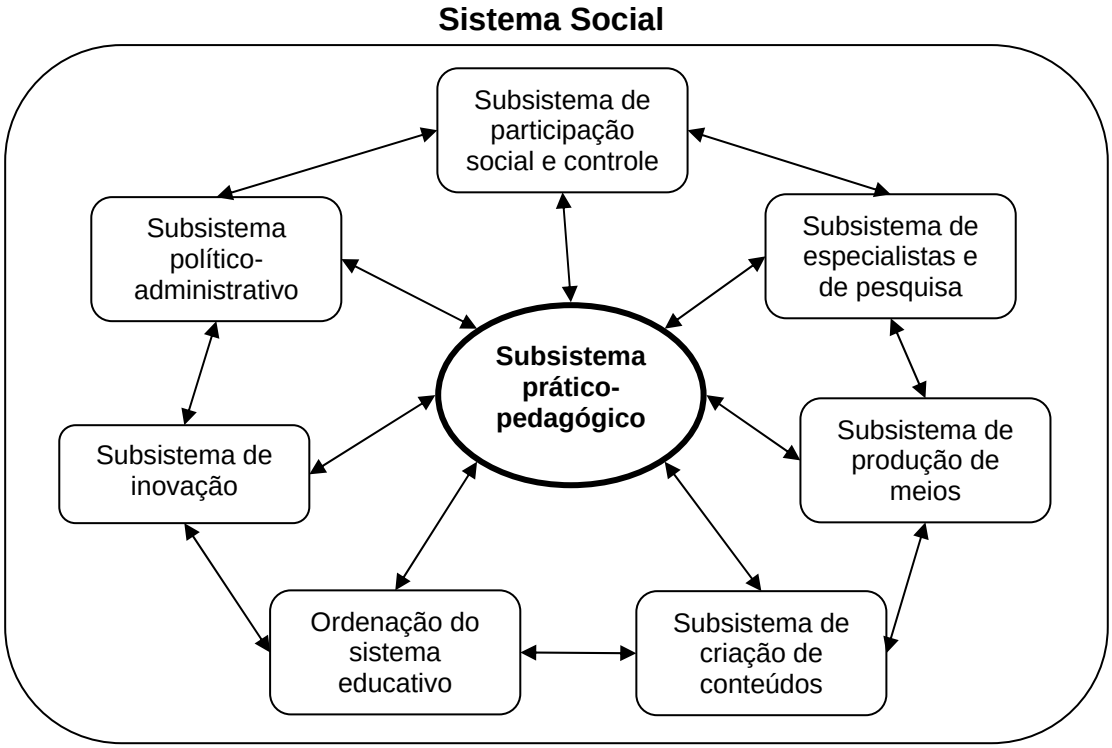
Segundo Silva (2003) o currículo é o que dele se faz. ...pode-se pensar o currículo através de metáforas outras. Essas idéias de Silva indicam bem o momento teórico em que se desenvolveu este trabalho: um olhar sobre o currículo e as ações de professores e outros atores sociais escolares, que transcende a mera reprodução ou a obediência irrestrita às prescrições e políticas curriculares e educacionais que, a toda hora, são apresentadas a eles. Um olhar que, endossando o dito de Sacristán (2000), acredita que o currículo cria as condições para a cultura escolar, não por ser a vida da escola uma conseqüência às orientações curriculares, mas por ser um diálogo entre essas orientações e um variado número de pressões que recaem sobre o currículo, elevando o status das ações dos sujeitos escolares, das formas como eles desempenharam seus papéis sociais perante as determinações do

[12] Ferraço (2004), apoiado em Silva (2003), alerta para o fato de que há importantes limites nas teorizações críticas a respeito do currículo, como a crença na possibilidade de uma superação ideológica ou na possibilidade de se chegar a uma subjetividade pura, transcendental ou a uma verdade. No entanto, essa teoria possui forte potencial para as avaliações dos contextos mais amplos, dos comprometimentos políticos que remetem às relações macro, ponto em que muitas vezes falham as teorias ditas pós-críticas, acusadas de discutir restritamente em âmbitos micro, não fazendo ou fazendo pouca relação com o quadro político e social mais amplo. As teorias pós-criticas, por outro lado, chamaram a atenção para a necessidade da superação do conceito de verdade para a construção dos significados socialmente aceitos, ampliando, assim, a possibilidade de diálogo, segundo um trabalhoso exercício de compreensão dos fatores que possibilitaram uma ou outra leitura/ação. Por essa razão, esses autores têm defendido uma teoria do currículo em que se articulassem, de forma conseqüente, essas duas tendências.

contexto em que estavam inseridos. Sobre esta questão, Sacristán (2000, p. 22, citando KING, 1986) diz que

> [...] o significado último do currículo é dado pelos próprios contextos em que se insere: a) um contexto de aula, no qual encontramos uma série de elementos como livros, professores, conteúdos, crianças; b) outro contexto pessoal e social, modelado pelas experiências que cada pessoa tem e traz para a vida escolar, refletidas em aptidões, interesses, habilidades, etc., além do clima social que se produz no contexto de classe; c) existe, além disso, outro contexto histórico criado pelas formas passadas de realizar a experiência educativa, que deram lugar a tradições introjetadas em forma de crenças, reflexos institucionais e pessoais, etc., porque cada prática curricular cria, de alguma forma, incidências nas que a sucederão; d) finalmente, se pode falar de um contexto político, à medida que as relações dentro de classe refletem padrões de autoridade e poder, expressão de relações de mesmo tipo na sociedade exterior. As forças políticas e econômicas desenvolvem pressões que recaem na configuração dos currículos, em seus conteúdos e nos métodos de desenvolvê-los.

Para situar melhor as razões das minhas escolhas e como tentativa de ilustrar o segundo deslocamento, faz-se necessário reproduzir a lógica do sistema educativo que contém diferentes oito subsistemas ou âmbitos por meio dos quais se expressam práticas relacionadas com o currículo, “[...] nos quais se decide ou nos quais se criam influências para o significado pedagógico do mesmo” (SACRISTÁN, 2000, p. 23).



Esquema 1 - Sistema curricular de Sacristán (2000, p. 23)

A lógica de Sacristán indica que há uma série de práticas criadas pelo currículo que atuam de forma relacional e independente, atendem a uma série de encargos, de responsabilidade de sujeitos que compõem de forma diversa os quadros/cargos em diferentes esferas de atuação. Assim, "O currículo pode ser visto como um objeto que cria em torno de si campos de ação diversos [...]", manifestando um *sistema curricular* (SACRISTÁN, 2000, p. 101).

> Nesse sistema, as decisões não se produzem linearmente concatenadas, obedecendo a uma suposta diretriz, nem são frutos de uma coerência ou expressão de uma mesma racionalidade. Não são estratos de decisão dependentes umas de outras em estrita relação hierárquica ou de determinação mecânica e com lúcida coerência para com determinados fins. Os níveis nos quais se decide e configura o currículo não guardam dependências estritas uns com os outros. São instâncias que atuam convergentemente na definição da prática pedagógica com poder distinto e através de mecanismos peculiares em cada caso. Em geral, representam forças dispersas e até contraditórias que criam um campo de "conflito natural", como em qualquer outra realidade social, abrindo, assim, perspectivas de mudança nas próprias contradições que apresentam, opções alternativas, situações frente às quais toma partido, etc. De alguma forma, cada um dos subsistemas que intervém na determinação do currículo real tem algum grau de autonomia funcional, embora relações de determinação recíproca ou hierárquica com outras (SACRISTÁN, 2000, p. 101-102).

Cada subsistema cria uma realidade curricular independente e concorrente com a definida pela administração, porque desenvolve seu espaço de autonomia próprio. Por mais que não se fale em independência plena ou autonomia plena, os espaços de autonomia por onde transita cada subsistema possibilitam a elaboração, ou melhor, a reelaboração do que lhe fora apresentado como organização/dever/objetivo/orientação; é, enfim, um movimento que articula as expectativas expressas no currículo, com os anseios, desejos, opções, ou seja, limites impostos no dinâmico processo de realização do currículo. A dimensão do currículo expressa nas aulas, o currículo em ação, é, pois, uma expressão das possibilidades que um dado momento histórico pôde materializar. “Nem o currículo como algo tangível, nem os subsistemas que o determinam são realidades fixas, mas históricas” (SACRISTÁN, 2000, p. 102). Essa lógica foi de suma importância para a tomada de posição a respeito do segundo deslocamento.

As aulas são justamente um dos espaços-tempos da escola em que são vivenciadas dominações e resistências, de maneira que elas são fortemente determinadas pelo que a escola representa: seja a organização da escola, seja o grupo de professores, seja o corpo técnico, sejam as determinações que a escola sofre desde a administração. No entanto, refletindo a partir das idéias de Sacristán (2000) e das idéias de Certeau (1996), não se pode olhar para as aulas apenas segundo a compreensão de que são espaços-tempos determinados por forças exteriores, por quereres de fora, mas também, como espaços-tempos de contestação, de resistência, com certas margens de autonomia que possibilitam aos sujeitos, nelas situados, a criação de espaços onde transitam segundo códigos próprios, consumindo os produtos determinados desde fora de forma própria, onde uma ação é efetivada. No currículo em ação, produzido pelos sujeitos escolares, parte do que se faz é um **fazer com**, um fazer determinado por regras estabelecidas desde dentro. Nesse *espaço* se vivenciam práticas de resistência.

Não parecia, a princípio, uma tarefa simples estabelecer um elo entre a lógica de Sacristán (pensando mais detidamente nos subsistemas) e as trajetórias das escolas, passando pelo que é produzido como cultura escolar, centralizando a forma como os sujeitos cotidianos encaminham suas ações, no sentido de agir em meio às determinações de maneira mais autônoma possível, resistindo às forças às quais se encontram subordinados. Esses sujeitos cotidianos, também chamados por Certeau

de sujeitos ordinários, possuem linguagens específicas, chamadas, pelo autor, de ordinárias. Essas linguagens “[...] constituem uma reserva de ‘distinções’ e de ‘conexões’ acumuladas pela experiência histórica e armazenadas no falar de todos os dias” (CERTEAU, 1996, p. 76). Certeau não recorre aos fatos históricos ou às práticas discursivas para desenvolver sua teoria sobre a história, por considerar que esses fatos e produções remetem sempre às produções culturais daqueles que, de várias formas, intentam legitimar essas produções culturais como dignas de serem perpetuadas e consumidas. Por isso, um dos esforços de Certeau é, precisamente, por meio do contato com esses sujeitos, identificar suas produções culturais como possibilidade de remontar as trajetórias históricas dessas linguagens não escrituradas, clandestinas, relegadas à transmissão/tradição oral. Para compreender essa riqueza proporcionada pela vida das escolas, é preciso ser sensível para as nuances reveladas pelo cotidiano escolar. Para o pesquisador chegar às muitas respostas que podem revelar características fundamentais do cotidiano das escolas, precisa estar disposto a montar o quebra-cabeça, que não está exposto ou à espera de pesquisadores, mas cujas peças estão difusas e guardadas junto aos sujeitos ordinários que transitam em meio aos espaços das escolas. Portanto, mais uma vez proponho não só a possibilidade, mas a utilização desse referencial como auxílio aos movimentos que são efetuados no âmbito do currículo, o qual a proposição estrutural de Sacristán sinaliza, direcionando os meandros, as imbricações institucionais para a compreensão da organicidade que existe no exercício diário do currículo em ação.

A teoria de Certeau auxilia, por tratar a fala dos sujeitos como elementos ricos para a compreensão dos caminhos seguidos por eles, situando as decisões e as formas de fazer que explicam a maneira pela qual esses sujeitos ajudaram a configurar as situações em que estão inseridos, o que abrange suas contribuições, produções e resistências, nas escolas, as formas de lidar com as suas atribuições, como reagem às determinações, suas decisões, preferências e razões que justificam as decisões e revelam as lógicas, não escrituradas/prescritas, pelas quais operam os sujeitos cotidianos, mas que dão formato à instituição escolar em que atuam e à instituição no interior do currículo que é a EF.

Nesse sentido, olhei para a escola, precisamente para os fenômenos concretizados nas aulas de EF, buscando, juntamente com os professores das situações

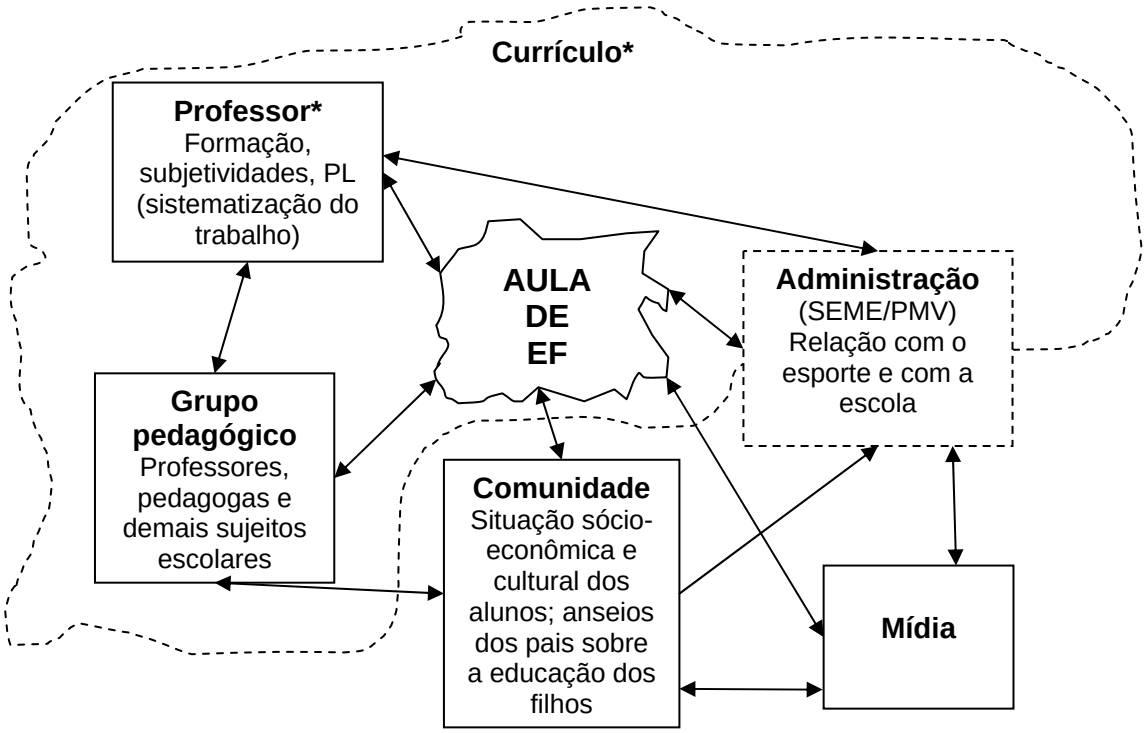
estudadas, compreender como e por que as inserções dessas Educações Físicas ocorreram da forma como ocorreram, buscando recuperar essa trajetória nas ações, nas falas dos docentes e na maneira como organizam suas práticas. Para isso, tem sido necessário compreender como esses professores se relacionaram com a escola, compreendendo alguns dilemas que acometeram essas trajetórias e que podem auxiliar na delimitação do quadro geral da inserção desse componente curricular nas escolas.

Devo reconhecer, no entanto, que essa dinâmica não é fruto de destreza da minha parte; o fato é que fui agraciado por selecionar duas situações em que os dois professores, um de cada escola, têm trajetórias que se confundem com as próprias trajetórias dessas escolas e também, talvez o mais importante, suas trajetórias se confundem com as trajetórias da EF nessas escolas. Para ilustrar essa questão, recorro a uma conversa que tive com o Professor M, justamente sobre a trajetória da EF, a respeito da sistematização que esse professor deu a esse componente curricular. Em sua fala, reconhecemos (ele e eu) uma série de avanços que a EF teve na escola por meio dessas sistematizações que ele projetava e executava. Ao que fiz a pergunta:

- O que desses avanços ficará após a saída do Professor M da EMEF 2?

Silêncio...!

Quero dizer que esses dois professores, as práticas desses dois professores são determinantes para compreender os processos de inserção dessas Educações Físicas. De maneira que tive que fazer uma escolha: a de privilegiar as aulas como espaço-tempo onde-quando se concretizam as ações intencionais (outras nem tanto), políticas e pedagógicas desses sujeitos.



Esquema 2 – Elementos que entram em jogo na concretização da aula de EF

Neste esquema situo a aula como o centro dos esforços para responder às questões desta pesquisa. Propositadamente ela se encontra no centro do processo, destacando-se como elemento principal do currículo, onde-quando ocorrem os principais encontros ou os encontros mais regulares entre professores e alunos, espaço privilegiado para as trocas de experiências e, também, o espaço-tempo onde são mais delimitados os papéis dos sujeitos citados. Vislumbro a aula como um ponto de convergência de várias forças, exercendo pressões variadas que, se assumidas como variáveis, proporcionam uma ampla variedade de possibilidades. Os elementos Professor, Grupo pedagógico e Aula de EF estão propositadamente no interior do espectro do Currículo por só poderem existir da maneira como existem por meio desse artefato pedagógico, que projeta a função e uma relação orgânica entre essas partes. A Administração faz uma interseção entre o Currículo e o meio exterior, pois acredito que a Administração exista despeito do desenvolvimento do Currículo, mas, uma vez em desenvolvimento, o Currículo sofre apropriações por parte dos sujeitos por ele conectados numa lógica de ensino-aprendizagem. Obviamente outros tantos elementos poderiam ser listados, porém elenquei os que mais fortemente consegui perceber como exercendo influências sobre as aulas de EF. Outro fator que me aliviou do trabalho de buscar outros fatores foi o esquema, já

apresentado, de Sacristán (2000), que, com mais destreza, indicou uma grande variedade de fatores que interferem na concretização de um currículo.

Minha intenção é, além de exemplificar os elementos principais que percebi ao fazer o levantamento das informações, expor a variedade de informações que as aulas de EF, tomadas como fonte, proporcionam sobre a inserção desse componente curricular em suas respectivas escolas.

Toda essa lógica precisa ser compreendida à luz da forte influência que os professores J e M exerceram/exercem sobre a organização e concretização das aulas. Perpassa essa lógica uma visão complexa sobre a prática docente, orientada sob a ótica de que ela é relativamente autônoma, sendo seu limite as determinações que surgem como demandas claramente estabelecidas, condições em que se concretizam essas práticas e contingências cotidianas.

Só foi possível chegar a essa construção a partir do momento em que direcionei uma forma de perceber essas aulas de maneira complexa,[13] para compreender o que elas poderiam "dizer" sobre a inserção da EF nas escolas. Precisava do auxílio de outras formas de pensar para abordá-las, suplementando o que conseguira construir com o referencial do currículo, função que poderia ser suprida pelas áreas do cotidiano e da cultura escolar.

À medida que ia me aproximando de uma maneira mais eficaz de organizar meus olhares sobre as aulas de EF, percebia que as ações, os elementos concretos (materiais, espaços), as atividades (conteúdos culturais acionados, as situações construídas a partir deles), supriam a pesquisa de muitos elementos potencialmente importantes para a sua evolução. Esses elementos identificam características e ações que culminam na produção de um tipo de cultura, situam elementos que sinalizam indícios de facetas da cultura que é produzida na escola e da maneira como essa cultura interfere na vida social para além dos muros escolares.

Os movimentos do cotidiano, escolhas e formas de fazer dos sujeitos escolares, principalmente dos professores J e M, se relacionam aos outros elementos por

[13] As contribuições de André (2000) precisam, também, ser citadas, pois acenam para a necessidade de remontar percursos múltiplos estabelecidos na escola, com a finalidade de apreender melhor a complexa vida contida nela.

circunscrever as ações e os sentidos atribuídos a elas, ao passo que eram realizados esforços para resgatar a trajetória da EF. Tudo isso fez parte de uma busca por produzir uma compreensão complexa, resgatando elementos históricos não registrados, dotando os olhares de condições para resgatar traços das ações dos sujeitos que, mesmo debaixo de determinações, contribuíram com suas formas de fazer com o que lhes era atribuído, auxiliando a produção de um aspecto da cultura escolar.

Nesse sentido, o segundo deslocamento pode ser compreendido como uma especialização do primeiro, um aprimoramento, pois não retiro o foco da prática dos professores J e M. Com isso, passei a me orientar segundo o interesse de como a EF tem sido inserida por meio da prática de dois professores tomando o que é concretizado nas aulas desse componente curricular. Aceitando que esses espaços-tempos são complexos, percebo diferentes ingredientes da vida das escolas que exercem pressões sobre essas aulas, bem como os eventos históricos vivenciados por esses atores em suas trajetórias, produzindo a forma como as Educações Físicas têm sido vivenciadas. Segundo os referenciais de que tratei anteriormente, poder-se-ia dizer que este estudo discute como são inseridas diferentes formas de se praticar/fazer EF no currículo em ação, contribuindo na produção de uma cultura escolar a partir das características internas da cultura de EF criada nos diferentes contextos situados de ação dos professores desse componente, compreendendo que a contribuição se daria por meio da produção de uma cultura setorial de EF em uma escola, por meio da prática de um dado professor, a qual complementaria, juntamente com outras produções escolares, o todo da cultura escolar dessa escola.

Dessa maneira, consegui estabelecer importantes vínculos, não só com as diferentes formas de pensar os contextos escolares, mas, também, com as idéias que possibilitam a essa pesquisa compreender elementos da vida de duas escolas de Ensino Fundamental. Por meio dessa lógica, passei a me relacionar com os Professores J e M como sujeitos escolares que, por meio das suas práticas, exprimiam seus desejos, ideais e fraquezas. Esses elementos auxiliaram no exercício de compreensão das condições e dos motivos pelos quais organizavam suas práticas da maneira como o faziam, explorando, assim, os significados que atribuíam a elas. Esse modelo teórico, em suma, representa elos entre currículo,

cultura escolar e cotidiano, entre as questões da pesquisa e as vidas das escolas e entre mim e os professores J e M.

Esses deslocamentos, aqui descritos como parte do percurso da pesquisa referem-se também ao processo de adaptação daquilo que foi projetado antes do contato com as situações estudadas.

O resultado da soma dos dois deslocamentos proporcionou o avanço na adequação da pesquisa às situações estudadas, considerando a maior articulação entre a teoria de referência, as técnicas de levantamento das informações e a vida contida nessas situações.

Precisa ser registrada a afirmação importante de André (2000), que apenas na escrita deste trabalho pude perceber: ela diz respeito ao casamento da porção empírica do trabalho com a porção teórica, como uma relação equilibrada, conseqüente e coerente. A autora adverte que há que se cuidar para não metodizar a pesquisa a despeito da teoria e não teorizar de forma inconseqüente a pesquisa, sem levar em conta os encargos empíricos e as possibilidades de conclusão da pesquisa. Acreditava estar tomando as decisões apenas segundo as percepções que tinha das situações, segundo minhas sensibilidades; mas já minhas sensibilidades estavam, por assim dizer, disciplinadas, considerando a estrutura objetivada do currículo de Sacristán, considerando também sua percepção complexa, relacional e histórica do currículo, bem como as considerações da teoria de Certeau acerca das limitações das explicações panópticas das ciências, tributando à vida do sujeito cotidiano as possibilidades de resistências que indicam a forma como encaminham formas de fazer.

2.1 A Educação Física e sua inserção na escola: das possibilidades ao concretizado

Nesta parte, discorrerei sobre a lógica de trabalhar com a EF como componente curricular no interior da escola, enfrentando a questão da inserção dela nesse espaço. O objetivo é destacar as contribuições da EF decorrentes desse fato, realizando essa discussão em nível mais abstrato. Esse esforço será necessário para que eu possa desenvolver a idéia sobre a inserção da EF na escola pela prática dos professores, tendo como ponto de partida as escolhas e ações de sujeitos, formados e atuando em contextos complexos e diversos, gerando um variado número de possibilidades de criação de culturas de EF.[14] Com isso, compreendo que seja possível estruturar condições para identificar as razões pelas quais a EF, em dada escola, acaba recebendo um ou outro formato; no caso desta pesquisa, centralizando a figura do professor na efetivação de seu trabalho nas aulas de EF. Para encaminhar esta discussão, discutirei elementos já trabalhados por Bracht (1999; 2001; 2003a; 2003b; 2003c; 2005; 2006), Veiga-Neto (2002), Faria-Filho (2002), Vago (2003), Sacristán (1995; 2000), Silva (2000) e Certeau (1996).

De acordo com a configuração da área acadêmica da EF, considerando diferentes orientações epistemológicas, pode-se abordar a EF como componente curricular de maneiras distintas ou, como vez ou outra se pode acompanhar, há tentativas de superação desse termo para um melhor enquadramento dos avanços acadêmicas no interior das escolas. Não pretendo desenvolver esse debate aqui neste espaço. É importante frisar, porém, que tenho consciência de que tratarei de termos e posições que não são tranqüilas no acirrado debate acadêmico, mas quero, por meio do desenvolvimento das idéias que fundamentam este estudo, poder estabelecer um diálogo com outras formas de se pensar a EF na escola.

[14] A área acadêmica da EF tem discutido amplamente a história da EF. Neste momento, tenho claro que não caberia recorrer a essa discussão. Partirei, portanto, do princípio legal de que esse componente curricular é obrigatório, fazendo parte, nas escolas de Educação Básica, da organização escolar, oferecendo possibilidades de ensino e aprendizagem aos alunos.

Como veremos adiante, essas diferentes formas de pensar a EF na escola fazem com que diferentes possibilidades sejam criadas sobre a inserção desse componente no currículo.[15] Para chegar a essa questão, trabalharei com as lógicas de Veiga-Neto (2002) (principalmente) e de Silva (2000), identificando em que condições se pode destacar um componente curricular, no todo que o currículo, este artefato pedagógico da modernidade, representa, salientando as marcas deixadas pelo seu desenvolvimento, por professores e alunos, na utilização de espaços e tempos escolares. Já as idéias de Faria Filho (2002) e Vago (2003) auxiliaram na compreensão dos elementos que compõem a escola, em termos de lugares, espaços, práticas, materiais, sujeitos, que, concatenados, possibilitam a identificação de uma cultura produzida na escola e que, em relação à discussão dos componentes curriculares, fornecem subsídios para que se perceba como a EF produz uma parcela dessa cultura na escola, sua fulcral colaboração para a efetivação de um projeto de ensino da escola.

Veiga-Neto (2002) faz uma rica análise referente às íntimas relações do advento do currículo com o projeto da Modernidade, tendo na escola a principal maneira de disseminação das formas de pensamento que o fundamentaram.[16] Com isso, intenta fazer uma descrição explicativa da forma como o conhecimento passou a ser, preferencialmente, concebido de forma estratificada, criando no interior da escola um disputado terreno mais ou menos bem demarcado, onde diferentes conteúdos culturais transitam.

Segundo Veiga-Neto (2002), o pensamento pedagógico moderno sofreu fortes influências do neoplatonismo, uma das vertentes em que fora fundamentado o movimento Iluminista. Assim, esse pensamento – perfilado às chamadas Ciências Humanas – se conformou em uma espacialização forte, articulando-se segundo o entendimento de que os saberes estão distribuídos num suposto espaço epistemológico. Esse espaço é divisível em lugares disciplinares, possuindo uma

[15] Acredito que seja importante marcar que não vejo diferença entre *inserção da EF na escola* e *inserção da EF no currículo*. Não se pode fazer relação, por exemplo, na própria idéia que utilizei, de que na escola não havia EF, mas passou a existir segundo o atendimento de demandas sociopolíticas, pois não existia uma EF fora da escola para ser inserida. Logo, quando me refiro à inserção da EF no currículo, estou falando de uma inserção numa escola específica, por meio da prática dum dado professor, já que, neste estudo, estou considerando as práticas de professores no cotidiano escolar. Retomo esse assunto de forma específica ainda neste capítulo.

[16] O autor vai além, afirmando que ensinamos-aprendemos a ver o mundo por meio da configuração do currículo.

forte tendência em trazer à luz elementos/objetos referentes a essas disciplinas. No entanto, não sem negar a possibilidade/necessidade de algum relacionamento com outras disciplinas ou outros conhecimentos, estabelecendo uma característica de ordenamento dos conhecimentos e suas possíveis relações.

> Isso tudo funciona como uma condição de possibilidade para a fragmentação dos saberes modernos em disciplinas; e, dada a amnésia do seu enraizamento profundo e quase arcaico, a disposição disciplinar dos saberes, ou disciplinaridade, é tomada como natural ou, na melhor das hipóteses, como [único] recurso [...] (VEIGA-NETO, 2002, p. 206).

Na fala de Silva (2000, p. 147-148),

> O currículo é uma invenção social como qualquer outra: o Estado, a nação, a religião, o futebol... Ele é o resultado de um processo histórico. Em determinado momento através de disputa e conflito social, certas formas curriculares – e não outras – tornam-se consolidadas com “o” currículo. É apenas uma contingência social e histórica que faz com que o currículo seja dividido em matérias ou disciplinas, que o currículo se distribua seqüencialmente em intervalos de tempo determinados, que o currículo esteja organizado hierarquicamente.

Houve, segundo Veiga-Neto (2002), uma forte tendência de se naturalizar a dinâmica sistematizadora, de trazer ao entendimento do conhecimento, retirando o indivíduo da escuridão da caverna para a luz (o que, nos tempos atuais, permite, à aproximação dessa dinâmica, a crescente necessidade de especialização), encontrando-se, na pós-modernidade, um movimento desnaturalizador dessa dinâmica.

Sendo assim, ao lançar um olhar sobre o currículo, empenho-me no esforço de tomá-lo como algo inventado e que sempre carecerá do trabalho de funcionários, alunos, administração pública e professores para a atribuição de sentidos e significados. Nesse sentido, a teoria curricular de Sacristán (2000) contribui, pois ao abordar o currículo como confluência de várias práticas, nos informa dos fatores determinantes que agem sobre as práticas escolares determinadas pelo currículo, e como essas práticas configuram o próprio currículo, o currículo realizado, praticado.

Tomar o currículo como confluência de práticas, extravasando suas características administrativo-burocráticas, põe os componentes curriculares como setores de experimentação da experiência humana, seja pelos fundamentos que os estruturam, seja pelas práticas escolares que criam culturas setoriais, uma vez que os diversos componentes curriculares criam, na escola, espaços-tempos específicos de vivência dos saberes acumulados pela humanidade.

Pensando na escola como um lugar onde se vivenciam experiências que se entrecruzam, mas que guardam especificidades entre si – haja vista diferentes atividades às quais os alunos são submetidos nos mais diversos ambientes criados pelos componentes curriculares –, há que se ressaltar que cada experiência diferente que se pratica na escola referenda ou produz indícios que auxiliam a identificar as características de instituições dentro das escolas, os componentes curriculares (GARÍGLIO, 2005).

Essas instituições precisam ser compreendidas de maneira complexa, pois são fruto de uma série de acontecimentos que formatam determinado componente curricular de maneira específica em cada contexto onde é inserido, uma vez que sofre uma série de influências e pressões que culminam em formatações exclusivas, variáveis de contexto para contexto. No caso da EF, para efeito deste estudo, utilizarei a compreensão de que esta prática pedagógica, por mais que seja idealizada para cumprir uma função na escola, passou/passa por um desenvolvimento de área, possibilitando a formulação de projetos variados para o seu desenvolvimento na escola. Esses diferentes projetos foram/são apresentados aos professores em formação, uns com mais ênfase do que outros, fazendo com que esses sujeitos, ao adentrarem o âmbito escolar, de alguma forma, referendem esses projetos. No entanto, os estudos sobre saberes docentes, didática, currículo e cultura escolar têm alargado as compreensões a esse respeito, indicando que não se pode esperar dos professores uma aplicação dos conhecimentos que lhes foram apresentados; antes esses sujeitos recorrem de maneira mais ou menos intensa a diferentes conhecimentos, buscando resolver os problemas ligados ao exercício de sua profissão.

Em qualquer esforço feito para aproximar a compreensão das características que a EF pode tomar numa escola, segundo os referenciais aqui citados, rapidamente

surgem vários fatores a considerar para identificar suas características, bem como as razões para ela apresentar tais características em vez de outras. Portanto, faz-se necessário recorrer a um conceito que permite falar de maneira abrangente da EF na escola, deixando margens necessárias para que esta se diferencie em suas características segundo as variáveis dos contextos onde é inserida: falo do conceito de matriz disciplinar.[17]

Develay (1995), citado por Monteiro (2001) e (Garíglio, 2005), discute as características internas que um componente curricular pode tomar a partir da intervenção do estudo dos saberes dos professores que atuam em sua organização. São elencados diferentes saberes docentes, que fundamentam a ação dos professores como determinantes para a configuração de um componente curricular.

Develay advoga que a essência da nova profissionalidade dos professores é o domínio dos saberes que ensinam, domínio este que, para ele, é de natureza epistemológica, ou seja, corresponde a um olhar crítico sobre os princípios, métodos e conclusões de uma ciência. Para Develay, o olhar epistemológico é reflexivo, possibilitando que seja elevado o status do saber produzido na escola pelos professores, saberes da prática (como diria Tardif), gerando um saber de alto nível que o profissional deve oferecer através dos muitos conteúdos que ensina. Não é o resultado de uma acumulação somativa de informações, mas a capacidade para lidar com elas – transformar os conhecimentos pessoais em saberes (DEVELAY, 1995, citado por MONTEIRO, 2001, p. 128).

O autor chama a atenção para a necessidade de identificar, na disciplina escolar, o seu princípio de inteligibilidade, seu paradigma – que ele propõe seja chamado de matriz disciplinar e que organiza a totalidade dos conteúdos num conjunto coerente – que, em última instância, representa as diferentes visões ou concepções de EF. A identificação do paradigma disciplinar é fundamental porque ele determina as tarefas que serão desenvolvidas com os alunos, os conhecimentos declarativos a ensinar e os conhecimentos procedimentais correspondentes (MONTEIRO, 2001, p. 129).

Essa matriz disciplinar, que aglomera as características internas da disciplina com que trabalha um professor, precisa, segundo Garíglio (2005), ser concebida como

[17] Abordado por Monteiro (2001) e Garíglio (2005), a partir dos estudos de Develay (1995).

uma instituição no interior da escola. Essa instituição é resultado de ações, representações e determinações que, na sua maioria, precisam ser mediadas pelo(s) professor(es) responsável(is) pela sua sistematização. Para tal, os saberes docentes acabam sendo intimamente relacionados com esse conceito de matriz disciplinar, uma vez que perfazem parcela imprescindível para a compreensão dos elementos que formatam a disciplina.

Nesse sentido, Monteiro (2001), citando Tardif, Lessard e Lahaye (1991), afirma que há fontes que oferecem aos professores saberes diversificados que podem ser acionados em suas práticas pedagógicas. São eles:

- saberes da formação profissional: contribuição que as ciências humanas oferecem à educação, contida nos saberes pedagógicos (concepções sobre a prática educativa, arcabouço ideológico, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas;
- saberes das disciplinas: são aqueles difundidos e selecionados pela instituição universitária, correspondendo às várias áreas de conhecimento;
- saberes curriculares: saberes que a instituição escolar apresenta como aqueles a serem ensinados, resultando de um processo de seleção cultural; e
- saberes da experiência: aqueles constituídos no exercício da prática cotidiana da profissão, fundados no trabalho e no conhecimento do meio.

Sobre os saberes da experiência, Monteiro complementa:

> São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades de saber fazer e de saber ser. [...] Esses saberes não provêm das instituições de formação dos currículos, esses saberes não se encontram sistematizados no quadro de doutrinas ou teorias: eles são saberes práticos (e não da prática: eles não se aplicam à prática para melhor conhecê-la, eles se integram a ela e são partes constituintes dela enquanto prática docente) [...] são a cultura docente em ação (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, citados por MONTEIRO, 2001, p. 130-131).

Garíglio (2005) faz uma leitura diferenciada dos saberes disciplinares. Ele os divide em saberes disciplinares propositivos e saberes disciplinares que são produzidos no *contexto situado de trabalho*, na dinâmica da escola, construídos em função de situações particulares e singulares. Para ele, os primeiros dão uma noção falsa do

trabalho do professor, muitas vezes tratando de discussões exageradamente abstratas, que podem ser configuradas como perniciosas se não for feito um trabalho de relativização dessas teorias. Já os saberes disciplinares produzidos no contexto situado de trabalho são marcados fortemente pelos saberes disciplinares propositivos, porém sofrem uma mediação ao serem relidos pelos professores que recorrem a eles, tendo como elementos balizadores as características do contexto em que atuam. Esses últimos, são saberes que mantêm relação com as condições objetivas em que os professores trabalham, suas experiências positivas e negativas, as ações que lhes proporcionam mais segurança, o tipo de alunado com que têm de lidar, entre outros fatores. Então, a matriz disciplinar deve ser compreendida como o que os professores, em suas relações diárias com a escola e com os demais sujeitos escolares, têm conseguido construir como componentes curriculares e como são construídos os lugares epistemológicos onde-quando atuam nas suas aulas.

> Nessa relação específica com os conhecimentos disciplinares é que os saberes da base da ação profissional ganhariam sentido e validade e seriam, portanto, saberes intimamente relacionados à situação de trabalho à qual devem atender (GARIGLIO, 2005, p. 1986).

Compreender que os professores fazem apropriações idiossincráticas dos materiais planejados pelas instituições formadoras contribui no sentido de romper com a idéia de que eles são meros executores, abrindo-se a perspectiva que passa a considerá-los como profissionais deliberativos. Os professores passam a ter consideradas suas concepções, pois seus saberes (suas teorias implícitas) guiam suas estratégias de atuação (HERNÁNDEZ, 1999). E essas teorias dos professores são encaminhadas a partir do tipo de relação que eles mantêm com a escola, do seu histórico de vida, do seu comprometimento/investimento com a sua formação e o seu trabalho, das relações de poder que mantêm com os demais atores e estruturas escolares e com as políticas educacionais.

Considerando que cada disciplina tem seu histórico e que no chão escolar umas gozam de maior privilégio do que outras, Garíglio (2005) descreve duas reflexões interessantes para este trabalho:

- cada disciplina escolar ostenta o seu princípio de inteligibilidade, sua matriz disciplinar, que organiza a totalidade dos conteúdos num conjunto coerente; e

- as disciplinas escolares são entidades culturais dotadas de características que não se enquadram numa classificação preexistente e que, longe de ser mero reflexo de disciplinas científicas e acadêmicas, constituem-se campos de ação fortemente marcados pelas especificidades da escola.

Nesse sentido, uma disciplina escolar se apresenta como um conjunto de saberes, de competências, de posturas intelectuais, de atitudes, de valores, de códigos e de práticas que trazem as marcas da forma escolar.

Concordando com Garíglio, é preciso considerar a especificidade da EF na escola, os saberes de que dá conta, as possibilidades e limites dentro da escola. Finalmente, a EF é um componente curricular que detêm características que não se enquadram numa classificação preexistente, específica; uma disciplina que se organiza na escola, de forma a enfatizar o trabalho em grupo; dotada de um conhecimento que estabelece relação mais direta e visceral com a vida, a cultura e o cotidiano; impregnada do sentir e do relacionar-se e que se traduz num saber-fazer (GARÍGLIO, 2005).

Percebe-se que o papel do professor na construção ou criação dos parâmetros dessa matriz é fundamental.[18] Nesse sentido, a compreensão que o professor tem da função do componente curricular com o qual trabalha, seja para a instituição escolar em geral, seja para um dado contexto, é muito importante. Sua concepção de currículo é determinante para a caracterização do componente que organiza. Sobre isso, Ferraço (2004) diz que a visão que os sujeitos escolares têm do currículo atrapalha a compreensão e o desenvolvimento da habilidade para ver o que se tem produzido e a potencialidade que se tem para produzir na escola. Sendo assim, se o professor atua carregando com ele uma concepção de currículo oficial, de documento prescrito, e de que seu componente curricular é um produto dado, como se suas escolhas não exercessem peso sobre o que de fato é realizado na vida dos alunos e da escola, as conseqüências podem ser desastrosas, e os

[18] Falo da relevância da ação do professor para que seja possível compreender a maneira como se configurou o componente curricular que ele organiza, não desconsiderando a existência de outros fatores que agem à revelia da vontade do professor.

objetivos pedagógicos acabariam sendo superados pelas contingências do cotidiano. Este seria um quadro extremo de uma prática docente em que o professor ocupa uma posição de administrador de problemas e de contingências, tomando espaço do que seria mais importante, sua relação com um conhecimento juntamente com os alunos.

O que se pode afirmar então é que a EF foi inscrita na escola e, passando por um processo de especialização, cada vez mais desenvolveu um espaço epistemológico que, precedido pelo currículo, passou a criar vínculos mais fortes com a escola, pois, ao passo que recebia orientações de fora para servir na escola a interesses diversos, exigia da escola alterações internas para sua permanência e desenvolvimento. Os diferentes encaminhamentos produzidos a partir da estratificação da área da EF, somados às alterações dos contextos sociopolítico e econômicos, muitas vezes geraram/geram desconfortos para a permanência da EF na escola. No entanto, essa permanência não foi totalmente abolida; pelo contrário, vez ou outra, essa área escolar é reanimada ou aparentemente valorizada, de acordo com as políticas educacionais de cada governo, o que, aos olhos de muitos estudiosos da área, caracteriza-se como uma situação problema, pois ainda se presenciam na escola alterações referentes à EF por meio de força política e menos por avanços pedagógicos atribuídos a essa área.

Em toda essa situação, os centros de pesquisa precisam estar atentos ao que de fato tem sido concretizado, realizado nas aulas de EF, dando atenção e oportunidade para que práticas que são muitas vezes esquecidas sejam consideradas como produção/criação de culturas de EF e identificando suas contribuições para os projetos educacionais em que este componente curricular permanece inscrito.

Por essa razão, ao utilizar teorias próximas às ações de professores, viso ao contato mais concreto possível com o que os docentes estão produzindo, buscando compreender como suas decisões, desejos, fraquezas e potencialidades entram em jogo no desenvolvimento das suas aulas. Mas, ao passo que me aproximo do referencial do cotidiano, Certeau (1996) não deixa esquecer que o sujeito cotidiano possui, sim, formas de **fazer com** o que lhe é apresentado. Nem as determinações prescritivas, sejam curriculares, sejam as propositivas (dos centros de pesquisa),

nem as determinações políticas, nem as representações que até mesmo os demais sujeitos escolares têm em relação à EF são determinações plenamente coercitivas para o professor de EF. Há margens de autonomia, ou autoria, um fôlego para ações mais auto-centradas, em que as determinações do contexto específico da escola e do contexto geral da sociedade não podem corromper por completo. É nesses espaços de autonomia que professores de EF têm feito escolhas e têm produzido uma forma de fazer com o que lhes é apresentado, lidando com contingências, com as características dos alunos, com as condições objetivas que têm, com seus gostos e preferências, o que culmina na criação de diferentes culturas de EF.

Ao passo que preciso ressaltar essa contribuição que os estudos do cotidiano trazem a este estudo, eles mesmos sinalizam que os sujeitos cotidianos são formados por experiências múltiplas e que suas ações não são meros voluntarismos. Se, de fato, professores de EF são sujeitos privilegiados para que se possa compreender que tipo de cultura de EF tem sido criada nas escolas; se a forma como a EF é inserida na escola passa pela prática pedagógica dos professores por ela responsáveis, isso é fruto de contingências históricas que remetem, novamente, ao tempo em que a EF foi inserida nas escolas, à especialização da área, às prescrições que referendam diferentes projetos de EF para a sociedade/escola...

Há uma rede com muitas tramas, cada uma delas importante para que se possam revelar as realizações das Educações Físicas nas escolas, destacando-se em que cada uma tem contribuído para que as diferentes escolas concretizem sua tarefa na sociedade. Por exemplo, temos os fios que são estudados pelo currículo e cotidiano. Falo de elementos pelos quais se pode identificar como a EF tem sido desenvolvida como se efetivam suas contribuições. Essas contribuições por sua vez, entendo, só podem ser cumpridas pelo efetivo exercício da EF na escola.

Para discorrer sobre elementos da escola que garantem especificidade para a EF, busco complementar o que fora proposto por Garíglio, trazendo uma discussão que Faria Filho (2002) desenvolveu, quando fala sobre a escolarização do social, para a qual a cultura escolar figura como principal substrato. Com o mesmo desejo, busco em Sacristán (1995) elementos para discutir as vantagens trazidas ao abordar a EF segundo uma concepção de currículo real, superando uma visão documental de

currículo. Tanto uma reflexão como a outra auxiliam a identificação da EF, ou de outro componente, como desempenhando um papel específico no currículo.

Faria Filho (2002) sinaliza elementos-chave que compõem o fenômeno educativo pelos quais se analisa, articula e descreve a cultura escolar:

- tempos escolares: fazem parte da ordem social escolar, são sempre pessoais e institucionais, individuais e coletivos. Suas delimitações, controles que recaem sobre eles, a forma como são materializados em anos/séries, horários, relógios, campainhas, propõem múltiplas trajetórias de institucionalização;
- espaços escolares: uma primeira sinalização que se tem é que o espaço educa: a disposição dos lugares a serem ocupados, a disposição de materiais e sujeitos em cada espaço, as aberturas e as restrições com a área externa, tudo isso é fundamental para a indicação implícita da utilização de cada espaço. Em todo o tempo (e veremos isso por todo o texto) os tempos e espaços funcionam como elementos concatenados com os propósitos pedagógicos da escola e a eles são atreladas regras, sendo os comportamentos objetivados segundo a utilização adequada (planejada) deles;
- sujeitos escolares: esse elemento está relacionado com os estudos do cotidiano, por estarem voltados para a identificação de estratégias ou das formas como se apropriam das regras que lhes são apresentadas. Eles desenvolvem táticas de sobrevivência, buscando cumprir com as expectativas direcionadas a eles, mas não de forma totalmente previsível, já que buscam muitas vezes formas que expressem seus desejos, o que, de certa forma, marca a escola com suas contribuições, com suas vontades;
- conhecimentos escolares: relacionado intimamente com a questão do currículo, esse elemento sinaliza conteúdos culturais ora valorizados, ora abandonados; traz à tona as lógicas internas e externas à escola para a manutenção ou exclusão de conhecimentos, bem como a identificação de hierarquizações entre eles. Em suma, remete à trajetória dos conhecimentos em terreno escolar como fruto de uma tradição seletiva;
- materiais e práticas escolares: estes últimos elementos são fundamentais na concretização da cultura escolar, pois englobam o substrato principal da

> escola, a aula, entre outras práticas de ensinar e aprender possíveis de serem experimentadas nas escolas. Os tipos de materiais utilizados em diferentes espaços-tempos possibilitam, como veremos com Sacristán, diferentes níveis de interações que podem ser de melhor ou pior qualidade, considerando as atividades que estiverem sendo desenvolvidas nessas práticas, nesses usos.

Sacristán (1995, p. 86) ao fortalecer a idéia de currículo real, situando a ação dos sujeitos como um fator preponderante para a compreensão do que é efetivado pelo currículo – posicionando-se contra concepções positivistas de currículo oficial ou uma visão documental de currículo –, chama a atenção para o que representa lançar um olhar sobre o currículo real e, para tal, recorre às práticas entre professores e alunos e entre os alunos, usos de materiais e finalidade das atividades:

> Na situação escolar [real, concreta] se aprendem mais coisas, dependendo da experiência de interação entre alunos e professores, ou entre os próprios alunos, dependendo dos materiais, com os quais o aluno se relaciona, dependendo das atividades concretas que são desenvolvidas.

Resgato as características gerais citadas por Garíglio (2005) de que a EF é uma disciplina que se organiza na escola, que enfatiza o trabalho em grupo; que trata de um conhecimento fundamentalmente ligado à vida, à cultura e ao cotidiano; impregnada do sentir e do relacionar-se e que se traduz num saber-fazer, para destacar sua especificidade no interior da escola. Assim como Garíglio, Bracht (2003a, p. 32) assevera que a EF é

> [...] uma prática de intervenção e o que a caracteriza é a intenção pedagógica com que trata um conteúdo que é configurado/retirado do universo da cultura corporal de movimento. Ou seja, nós, da EF, interrogamos o movimentar-se humano sob a ótica do pedagógico.

Entendo como fundamental esta questão, uma vez que Bracht defende que corpo e movimento não são objetos da EF, pois seu lugar na escola estaria em xeque, uma vez que outros componentes curriculares poderiam, como o fazem, estudar tanto corpo como o movimento. A EF tematiza conteúdos culturais criados em espaços-tempos de lazer e trabalho, práticas corporais que provocam emulações, sentimentos, relações e movimento. É uma construção social, fruto das mediações e

relações de homens, mulheres e crianças, historicamente, em práticas sociais específicas, tais como jogo, esporte, dança, capoeira, luta... Interessa-se no sentido/significado que o movimentar-se possui e que, mediado simbolicamente, o coloca no plano da cultura, por isso o mover-se é entendido como linguagem.

Essa especificidade da EF faz retomar a discussão já feita por Veiga-Neto (2002) e Silva (2000). Neste caso, esse componente curricular só pode ser (ao menos teoricamente) isolado, tendo destacadas suas peculiaridades, pois o currículo, como mais se tem experimentado, foi inventando segundo contingências sociais que o dotaram de um formato disciplinar, setorizado por uma repartição de diferentes epistemologias.

Como veremos no decorrer do texto, a EF oferece uma forma específica de utilização dos espaços nos tempos curriculares que lhe são atribuídos. Nas duas escolas onde realizei parte desta pesquisa, pude averiguar que a maior quantidade de movimentos que os alunos faziam na escola, eram vivenciados nas aulas de EF. Por isso chamo a aula de EF como um espaço-tempo específico, ímpar, dentro da escola. Por conta das características dos materiais e dos espaços de que dispunham as escolas, os alunos muitas vezes realizavam interações e formas de utilizar os espaços das escolas de maneira só possível na aula de EF.[19]

Parto da premissa, então, de que a EF é um componente curricular singular, possui suas responsabilidades e saberes como parte de um todo, responde por um tipo de conteúdo cultural com o qual mantém uma relação de problematização, processo que possibilita a sistematização de uma intervenção impar, no caso do currículo, uma intervenção que não pode ser desenvolvida por qualquer outro componente curricular. Deixo de lado, nesse momento, as questões referentes às escolhas e objetivos impostos à escola (pressões sociais externas) e aos alunos, o que justifica, em certa medida, o status de certos componentes curriculares, ou seja, deixo de lado, inicialmente, a questão da hierarquia dos conteúdos culturais da escola.

Sendo assim, evidencio as metas desta pesquisa quando assevero que a EF, como um componente curricular que possui seu espaço epistemológico na escola – criando formas de *localização* no interior da escola, por meio de suas práticas, do

[19] No capítulo em que apresento as informações levantadas, discorrerei especificamente sobre esses pontos.

tipo de conteúdo cultural que trata, da maneira como os sujeitos que se encontram nela fazem uso dos espaços-tempos escolares –, é inserida por meio da prática de professores que a organizam, fazendo escolhas e superando mais ou menos as contingências do cotidiano com as quais se defrontam. Nesse caso, os professores precisam ser tomados como sujeitos históricos, com trajetórias que sinalizam certas determinações e caminhos percorridos, relações formativas que muitas vezes falam muito a respeito de suas decisões.

Centralizando a figura dos professores em todo esse processo, admito que suas interferências e intenções na organização da EF na escola, e, ainda, a lógica de trajetória de formação desses profissionais[20] sinalizam para a necessidade de admitir que diferentes formas de inserções podem ser realizadas nas escolas. Obviamente que considero outras determinações como a tradição da EF na escola, o que de fato este componente curricular concretizou no decorrer da história da escola, mas todos estes elementos, neste momento, estão funcionando como fatores para que seja possível compreender as razões da EF ter tomado uma ou outra formatação, segundo as influências que esses fatores fazem recair sobre as decisões dos professores J e M em suas aulas.

Assim, os diferentes conteúdos que permeiam os currículos escolares denotam, conforme Garíglio (1997), certa concorrência na participação de cada componente curricular no projeto educacional das escolas, podendo, nesse caso, a EF estar mais ou menos valorizada, segundo uma participação mais ou menos efetiva, sem contar com as possibilidades que são geradas no desenvolvimento curricular e que escapam às percepções objetivas do cotidiano escolar. Esse fator é de suma importância para a compreensão da forma de inserção da EF na escola.

Ao longo do texto, referir-me-ei ao tema da inserção de duas formas que tomo como complementares: a *forma como a EF é inserida na escola* e a *forma como se insere a EF*. Essa questão é importante, pois tenho lidado com esse tema segundo duas perspectivas também complementares: uma que situa de forma mais específica as decisões dos professores que organizam esse componente curricular na escola, situando, também, os diferentes contextos que apresentam aos professores distintas

[20] E aqui a trajetória do professor na escola e a trajetória da EF na escola são fatores de elevada importância.

possibilidades; outra, fundada na idéia de que a EF na escola reflete movimentos mais amplos de âmbito social, como as políticas e as prescrições que remetem aos centros de formação de professores de EF e à área acadêmica. Considero essas duas formas de abordar a questão como complementares, pois, por mais que seja necessário identificar a parcela de contribuição dos múltiplos fatores que interferem nas ações dos sujeitos escolares, há que se destacar o potencial criativo que os sujeitos envolvidos nos encontros sociais, como as aulas de EF, possuem. Sendo assim, há um poder de determinação externo às práticas escolares – e esse poder, ou poderes, limitam as ações dos sujeitos –, mas esse poder (também) é limitado segundo os interesses e capacidades dos sujeitos e as relações que são estabelecidas nas escolas, de maneira que são difíceis as previsões dos impactos das decisões de agentes externos nas relações escolares. Nesse sentido, defendo a idéia de que a EF, como componente curricular, não é aparelhada plenamente na escola, segundo os interesses ou modismos que permeiam as diferentes administrações públicas, nem nos acirrados debates epistemológicos da área da EF. As características do que é concretizado nas escolas dependem muito das decisões, preferências, capacidades dos sujeitos, imediatamente envolvidos (afirmação que não figura mais no rol das novidades no âmbito da educação). O que considero interessante, já recorrendo às contribuições dos Professores J e M, são as peculiaridades das relações estabelecidas entre os sujeitos no cotidiano escolar. Peculiaridades que exigem a consideração de diferentes fatores como sendo fundamentais para a concretização do ensino e, subseqüentemente, para as características que apresentam os componentes curriculares.

Dia a dia, nas escolas de Ensino Fundamental, práticas escolares são efetivadas, tendo como um dos espaços-tempos a aula de EF. Não se pode esperar, no entanto, considerando a especificidade de cada escola, que a inserção desse componente curricular ocorra de forma igual e linear, mas, devido a vários fatores, esperam-se diferentes tipos de inserção desse componente, que, por sua vez, possibilitam diferentes margens de contribuição/participação no projeto educacional concretizado em cada situação.

Ainda nesse sentido, compreendendo, segundo Veiga-Neto (2002), que o currículo cria condições para que haja uma demarcação epistemológica na escola, como um reflexo da tendência moderna disciplinadora, os estudos culturais voltados às ações

dos sujeitos escolares chamam a atenção para o fato de que as práticas escolares, onde-quando os sujeitos escolares tomam suas decisões, criam situações que retroagem sobre os componentes curriculares. Estes acabam por sofrer uma nova formatação segundo as características do contexto em que se desenvolvem. Logo, um componente curricular se apresenta como um conjunto de saberes, de competências, de posturas, de atitudes, de valores, de códigos e de práticas que trazem as marcas da forma escolar. Sendo assim, **tanto contribui a Educação Física para a concretização de um projeto educacional, como esse projeto interfere no tipo de inserção desse componente no currículo**.

Observando as características de cada escola, vê-se que cada uma tem uma forma específica de concretização de sua tarefa social. Cada escola possui uma cultura, uma maneira de gerir, articular, descrever e analisar de forma rica e complexa os elementos-chave que compõem o fenômeno educativo, já citados na fala de Faria Filho (2002).

O esforço que faço, então, é o de centralizar as ações do professor, de tomá-lo como sujeito, com seus desejos e suas fraquezas, para que seja possível exercer compreensão sobre a maneira como recebe as pressões internas e externas da escola, já que esses fatores resultam num tipo peculiar de inserção da EF, não esquecendo as trajetórias que permitiram ao professor desempenhar tal função. Por isso não posso discutir como a EF se insere, como se esta possuísse algum tipo de vontade, de desejo; antes, esses atributos são fixados nas pessoas que lidam com essa prática pedagógica.

As assumir a posição de que a EF é inserida pela prática do professor que a organiza na escola, não estou dizendo que a EF vai ser o que esse professor quiser – muito embora acredite que a EF numa dada escola seja o que se tem concretizado em seus espaços-tempos, que tipo de cultura tem sido criada e vivida nessa escola. Há delimitações que caracterizam a EF na escola, há certa “subjetividade coletiva” a respeito do que se espera de uma aula de EF.[21] Por mais que essa subjetividade possa ser aproximada do senso comum, não é qualquer prática que um professor de

[21] Os próprios alunos que já experimentaram uma aula de EF, ao se depararem com um tipo de organização de aula que se assemelhe à organização de outros componentes curriculares, como desenvolver atividades sentados na sala de aula, estes são os primeiros a perguntar quando vai começar a aula.

EF pode sugerir aos seus alunos, mas práticas relacionadas com os conhecimentos que essa área têm se ocupado em estudar historicamente.

Uma vez identificados os conhecimentos que a EF têm abordado na escola, seus professores têm maior ou menor autonomia para organizarem esse componente curricular. Essa autonomia varia de acordo com as características do contexto em que esses professores atuam. A maneira como tenho abordado o objeto desta pesquisa sinaliza elementos das vidas das escolas que podem ser estudados para que se possa compreender a inserção da EF na escola: Qual a concepção de currículo com que operam os sujeitos escolares? Que interações de ensino e aprendizagem as atividades que são executadas nas aulas, os materiais e a maneira como são explorados promovem? Como o currículo é apresentado aos professores? No caso deste estudo, há que se atrelar essa questão à maneira como os professores de EF participam na elaboração do documento e como isso se manifesta na organização do componente curricular. Como os professores lidam com as exigências internas e externas das escolas, como transitam em meio a um terreno com regras ditadas de fora? Como a organização dada à EF afeta a rotina da escola, bem como a utilização de espaços e tempos? Que tipo de materiais faz parte do contexto escolar para atender às demandas do desenvolvimento das práticas e como os sujeitos envolvidos nas aulas interagem uns com os outros e com as coisas por meio dos conteúdos culturais mobilizados?

Nesse sentido, concordo com a afirmação de Caparróz (2001, p. 204), que faz uma consideração conseqüente sobre a realidade em que os sujeitos escolares materializam suas práticas de EF. No contexto de sua fala, estava interessado em questionar a produção das prescrições da área da EF, quando tomavam as práticas dos professores das escolas de maneira demasiadamente abstrata, aligeirando avaliações e críticas sobre elas. São dele estas palavras: “Logicamente, a dimensão ‘ideal’ deve existir, pois é da **tensão** entre a **dimensão da realidade da prática** e a **dimensão da prática idealizada** que podemos/devemos materializar **a prática possível**” (**grifos do autor**). Chamo a atenção, porém, para o fato de que, em nível escolar, o que é concretizado nas aulas de EF, **a EF que é concretizada no cotidiano escolar**, é sempre uma prática possível, pois resulta da tensão de muitas variáveis. Com isso, afirmo que **a inserção da EF na escola é sempre uma inserção possível**.

> Compreender como o professor se relaciona com as diferentes proposições e com os diversos elementos e fatores dentro da complexa teia que envolve a Educação Física na dinâmica da escola pública, procurando observar como opera e que importância atribui a essas proposições e a esses elementos, pode ser uma forma importante para visualizar como vem ocorrendo a prática pedagógica dos professores de Educação Física e com isso possibilitar um diálogo com as proposições para a Educação Física escolar de modo a tensionar as reflexões em favor de uma prática possível, e não uma prática abstrata, porque exclusivamente idealizada, nem tampouco uma prática imobilizante e cristalizada, porque eivada dos vícios e dos obstáculos impostos pela realidade (CAPARRÓZ, 2001, p. 204-205) (**grifo do autor**).

Compreendo ser necessário tratar de forma específica a relação entre as três vertentes com base nas quais abordo o objeto já apresentado. Características dessas vertentes já foram ventiladas em trechos anteriores deste trabalho para que fosse possível ilustrar melhor as escolhas por mim realizadas.

O que venho chamado de modelo teórico, envolvendo as áreas do currículo, a cultura escolar e o cotidiano, vem da necessidade de apurar meus olhares sobre as duas escolas em que busquei compreender as práticas de dois professores, tendo como foco as decisões diretamente relacionadas com as características das aulas de EF, para daí retirar os elementos necessários sobre a inserção desse componente curricular. Chamo de “necessidade de apurar olhares”, pois, em minha formação, os elementos proporcionados pelos estudos dessas vertentes, suscitaram, cada vez mais, condições para que pudesse compreender a EF na escola.

Cada uma dessas vertentes possui uma parcela importante na organização de todo este estudo, na medida em que cumprem importantes funções específicas, mas, como exporei a seguir, ficariam, neste estudo, sem significado se tratadas de forma isolada. Com isso, as decisões de alteração do foco (deslocamentos), a organização das técnicas de levantamento das informações e os critérios de análise/interpretação foram sempre tratados levando em conta a estreita relação com que tomo cada uma dessas contribuições.

Nas condições situadas (EMEF 1 e EMEF 2), foi necessária uma formulação complexa a partir da estrutura sobre o currículo de Sacristán (2000), que auxilia a compreensão das conseqüências das ações no todo do processo educativo de cada escola, identificando as peculiaridades de cada situação, além de ressaltar

importantes características das diferentes manifestações do currículo na vida das escolas, destacando os sujeitos escolares como sendo fundamentais em determinados momentos para a compreensão do currículo que de fato de concretiza nas escolas.

Os movimentos da cultura escolar (FARIA FILHO, 2002; VAGO, 2003; FORQUIN, 1999) trazem a noção mais nítida das conseqüências das ações dos sujeitos escolares, na utilização dos materiais escolares e nas práticas estabelecidas nos diferentes espaços-tempos escolares. Constituem-se fundamentais esforços na compreensão de que diferentes culturas são produzidas e vivenciadas nas escolas. Essa vertente guarda íntimas relações com as produções do cotidiano – como têm observado Faria Filho (2002) e Vago (2003) –, por lembrar que há determinações a que os sujeitos estão submetidos, mas que, em relação a essas determinações, há movimentos de autoria, próprias dos sujeitos, que denotam formas particulares de **fazer com** (CERTEAU, 1996) o que lhes é apresentado. Dirige-se mais atenção às ações personificadas, com autoria, detectáveis em meio a práticas e relatos, além das memórias esquecidas. Esses elementos acabam servindo de suplemento às informações levantadas referentes aos registros das observações e a analise dos documentos oficiais. A área da cultura escolar e a do cotidiano atuam no auxílio à área do currículo na medida em que permitem a identificação e a interpretação das culturas de EF que foram/estão sendo criadas e que são praticadas nas escolas.

Para fins de estruturação do trabalho, busco em Sacristán (2000) contribuições concernentes às práticas que manifestam o currículo real – na sua estrutura de currículo como práxis, de currículo em ação. Mesmo tratando o currículo a partir de uma manifestação prescrita, mais discursiva, essa manifestação mantém uma relação íntima com a realidade educacional das escolas, uma vez que tem o poder, mesmo que limitado, de influenciar/direcionar a prática cotidiana dos sujeitos escolares. Sacristán (2000), em toda a sua forma de analisar o currículo, o vê de forma intimamente relacionada com a materialização da tarefa educativa direcionada à escola. A partir dessa relação visceral de sua teoria do currículo com a cultura das escolas, o fim de toda a intenção curricular é

> [...] a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui a educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de

> estímulo e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo e proposição simples. Pretender reduzir os problemas chave de que se ocupam as teorias e práticas relacionadas com o currículo a problemas de índole técnica que é preciso resolver é, no mínimo, uma ignorância culpável. O currículo relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social, pois é através dele que lhe dota de conteúdo, missão que se expressa por meio de usos quase universais em todos os sistemas educativos, embora por condicionamentos históricos e pela peculiaridade de cada contexto, se expresse em ritos, mecanismos, etc., que adquirem certa especificidade em cada sistema educativo. [...] Não devemos esquecer que o currículo não é uma realidade abstrata à margem do sistema educativo em que se desenvolve e para o qual se planeja (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

Sacristán completa:

> O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc. Desenvolver essa acepção do currículo como âmbito prático tem o atrativo de poder ordenar em torno deste discurso as funções que cumpre e o modo como as realiza, estudando-o processualmente: se expressa numa prática e ganha significado dentro de uma prática de algum modo prévio e que não é função apenas do currículo, mas de outros determinantes. É o contexto da prática, ao mesmo tempo que é contextualizado por ela (SACRISTÁN, 2000, p. 15-16).

Nesse sentido, o currículo é a ponte entre a teoria e a ação, o currículo é um elemento configurador da prática, ao mesmo tempo em que é alimentado por ela.

A teoria curricular de Sacristán propõe a superação de uma idéia estática de currículo (documento oficial), em favor de uma concepção de currículo real (1995), identificado nas práticas educacionais e identificando essas práticas. Nisso ele é acompanhado de outros autores, como Alves (2002): currículo do cotidiano; Oliveira (2003): currículo praticado; Ferraço (2004): currículo realizado. Essas concepções

foram construídas com base no que ocorre no chão da escola, são fruto da trajetória da área do currículo com íntimas relações com as proposições da Nova Sociologia da Educação. Buscam a superação do currículo no sentido estrito de norma, como se fosse a porção teórica do trabalho escolar que pouco ou nada tem a ver com o que ocorre nas aulas, a não ser pelas formatações concretas que marcam o dia-a-dia escolar. Goodson (1995, citando BARROW, 1984), afirma ser impossível separar a idéia do currículo de conteúdo a ser apresentado e completa:

> O vínculo entre currículo e prescrição foi [...] forjado desde muito cedo, e, com o passar do tempo, sobreviveu e fortaleceu-se. Em parte, o fortalecimento deste vínculo deveu-se ao emergir de padrões seqüenciais de aprendizado para definir e operacionalizar o currículo segundo modo já fixado (GOODSON, 1995, p. 31)

Dessa maneira, pode-se perceber o interesse de Sacristán (2000) acerca das manifestações não tão evidentes nas escolas. “A prática escolar que podemos observar num momento histórico tem muito a ver com os usos, as tradições, as técnicas e as perspectivas dominantes em torno da realidade do currículo num sistema educativo determinado” (SACRISTÁN, 2000, p. 9).

Segundo o autor, a cultura da escola ou cultura escolar é resultado do projeto cultural manifestado pelo currículo que esse projeto cria como realidade curricular. Ele afirma ainda que o currículo assume o importante papel de articulação entre a cultura escolar e a cultura social, obviamente cindindo essas duas dimensões para fim didático de explicação, uma vez que se entende o papel do currículo como uma estrutura relacional entre a disposição cultural mais ampla e aquilo que é a cultura da escola. Isso só é possível, quando se compreendem e se valorizam os conteúdos culturais, e a forma como esses conteúdos são abordados na escola torna o currículo como sendo um artefato pedagógico que “[...] molda a própria relação na prática educativa concreta e é, por sua vez, afetado pela mesma” (SACRISTÁN, 2000, p. 53).

Historicamente, não se pode abordar o currículo como artefato pedagógico antecedente à prática de ensino. O currículo foi sendo estruturado ao passo que iam se complexificando as exigências que recaíam sobre as funções sociais que à instituição escolar eram dirigidas. No entanto, sua importância e centralidade para o

entendimento das práticas escolares foi ganhando fôlego, seja em estudos mais racionalistas sobre a eficiência do ensino, seja para as teorias críticas e pós-criticas, trazendo a necessidade de compreender as ações dos sujeitos escolares em situações situadas (SILVA, 2003). Nesse sentido, quando Sacristán (2000) assevera que a cultura escolar resulta do projeto cultural manifesto no currículo, não está transpondo para o âmbito da realidade curricular que o que é produzido na escola como cultura advém do documento prescrito como conseqüência linear. Isso não seria possível, segundo sua concepção de currículo. Para que se possa compreender sua posição, torna-se fundamental o desenvolvimento da manifestação do currículo na ação que ele desenvolveu.

O currículo em ação, para Sacristán (2000), representa a última expressão do currículo, por ser na prática que projeto, idéia, intenção se realizam, se manifestam, adquirem significado e valor mais ou menos independente das declarações e dos propósitos de partida.

> O currículo, ao se expressar através de um práxis, adquire significado definitivo para os alunos e para os professores nas atividades que uns e outros realizam e será na realidade aquilo que essa depuração permitir que seja. [...] a análise da estrutura da prática tem sentido colocando-a desde a ótica do currículo concebido como processo na ação. É agora o momento decisivo da análise da **prática pedagógica** na qual se projetam todas as determinações do **sistema curricular**, onde ocorrem os projetos de deliberação e onde se manifestam os espaços de decisão autônoma dos seus mais diretos destinatários: professores e alunos (SACRISTÁN, 2002, p. 201) (**grifos do autor**).

Nessa concepção, o currículo assume um papel fundamental, o de criar as condições para que haja níveis de contatos entre professores e alunos, por meio de atividades pretensamente educativas, já que todo esse processo depende das "experiências reais"[22] que os alunos têm no contexto da aula. Isso indica com clareza a posição de que o currículo assume uma característica mais ampla, abandonando completamente sua restrição como mero documento oficial e aproximando-se mais das ações e suas motivações que os sujeitos escolares

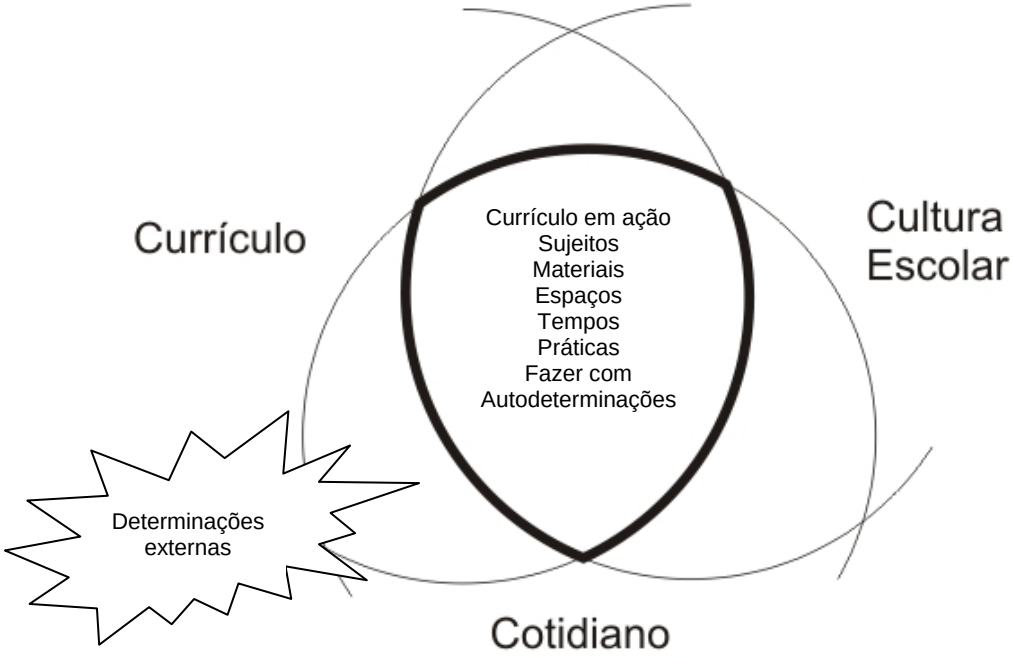
[22] Segundo a lógica de Sacristan (2000), "experiências reais" são aquelas direcionadas aos alunos nas aulas, onde eles são envolvidos em atividades, criando interações entre alunos, desses com o professor, com os materiais relacionados às atividades. Essas experiências são aquelas que promovem o contato dos alunos e a mobilização de conhecimentos, e suas vivências possibilitam o estabelecimento de significados.

implementam no currículo real. “O currículo recai em atividades escolares, o que não significa que essas práticas sejam somente expressão das intenções e conteúdos dos currículos” (SACRISTÁN, 2000, p. 201). Esse autor sinaliza que a prática obedece a múltiplos determinantes, como: parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes, que não são todos minimamente controlados pelo currículo, mas todas essas variáveis estão em disposição em cada contexto por meio das possibilidades concretas (práticas) que o currículo cria. Por essa razão é que Sacristán afirma existir uma modelação do currículo por parte dos professores, que guarda importantes diferenças das características do currículo em ação, onde a participação dos alunos e as condições objetivas de cada situação, por exemplo, figuram como elementos configuradores do que é concretizado efetivamente nas aulas. Isso tributa aos sujeitos escolares um elevado status, por considerar suas ações e motivações como elementos imprescindíveis para a compreensão do que se concretiza nas escolas.

São essas ações e motivações dos sujeitos escolares, principalmente dos professores J e M, que proponho estudar nesta pesquisa e, para tal, a articulação entre currículo, cultura escolar e cotidiano parece fundamental. Se o que foi desenvolvido até este ponto sobre o currículo complementa as contribuições dos elementos que os estudos da cultura escolar e do cotidiano apresentam, esses últimos agem de maneira suplementar ao que expus sobre os estudos do currículo; agem como fatores significantes, ao apresentarem critérios e elementos das vidas das escolas como possibilidades curriculares.

Discorrendo sobre o potencial da prática, Sacristán (2000, p. 202) diz que ela está pautada em elementos que transcendem as prescrições curriculares, o que pode ser percebido nos processos de mudança curricular, quando certas práticas aparentam ser resistentes, como se possuíssem autonomia funcional. A prática, pois, se configura por outros meios determinantes para além dos curriculares. “A prática tem um esqueleto que mantém os estilos pedagógicos a serviço de finalidades muito diversas [...]. O currículo se expressa em usos práticos, que, além disso, tem outros determinantes e uma **história**” (**grifo meu**). Com isso, ao abordar a realidade das práticas curriculares, percebi que estas se materializam em elementos também interessantes aos estudos sobre cultura escolar, assim como a história das práticas

escolares. A cultura escolar se constitui também como uma possibilidade de interseção com os estudos sobre o cotidiano, quando sugere que os sujeitos estudados são históricos, frutos não só de determinações externas, mas também de autodeterminações, por mais que as primeiras sejam mais evidentes, por serem mais sistematizadas. Nesse sentido, as ações dos professores J e M são escolhas que interferiram/interferem no percurso, na trajetória da EF nas escolas, bem como das suas próprias trajetórias e, também, das trajetórias das respectivas escolas.



Esquema 3 - Modelo teórico[23]

Sacristán (2000), assim com outros autores da área do currículo, mas também da área de formação docente, situam as práticas docentes como elementos centrais para o que se efetiva nos cotidianos escolares. Para este estudo em especial, os elementos estudados por Sacristán que mais auxiliaram dizem respeito à dimensão do currículo modelada pelos professores, circunscrevendo não só a organização do trabalho docente, mas também a dimensão do currículo em ação, como já citado.

Antes, porém, de discorrer sobre as apropriações que os professores fazem do currículo, é importante cientificar o leitor de que no curso de desenvolvimento do

[23] Importante afirmar que outras interseções poderiam ser praticadas, porém essas foram possibilidades que encontrei ao lidar com três grandes áreas de estudo independentes.

currículo, como foi exposto por Sacristán (2000), há outras dimensões de importante valor, sendo todas elas relacionadas entre si e guardando níveis de autonomia umas em relação às outras. Os professores, então, não modelam o currículo do nada, não inventam uma prática sem nenhum subsídio; antes são apresentados ao currículo, tanto na sua acepção documental, como na sua realidade, quando adentra a escola em que irá desenvolver seu trabalho. Sacristán afirma que há uma série de possibilidades de apresentação do currículo aos professores, nos livrostexto, nos compêndios que apresentam diretrizes e nos principais nortes das políticas educacionais da situação, bem como nas políticas curriculares; o currículo também se apresenta em cursos de formação. Toda a documentação oficial é pesada pelo professor quando entra em contato com a realidade educacional de sua escola. Justamente nesse momento, ele usa de artifícios técnicos, pragmáticos e pessoais para efetuar seu trabalho e a organização do componente curricular de sua responsabilidade.

Sobre a ação dos professores, seus pensamentos e atitudes, Sacristán alerta que esses fatores são condicionados pelas estruturas que configuram a situação em que os professores estão circunscritos. Nesse sentido, tanto os conteúdos como os processos dos pensamentos são fenômenos sociais desenvolvidos dentro do quadro de um cargo configurado por variáveis institucionais, sociais, políticas e históricas. Sendo assim, por mais que se perceba a possibilidade de os professores optarem por uma ou outra alternativa de ação, nem sempre aos professores são expostas alternativas, mas uma forma de se efetivar o trabalho. Há, também, a possibilidade de os professores não conseguirem perceber as alternativas, isso porque, de certa forma, internalizaram a forma como lhes foi apresentada a situação em que estão enquadrados, passando a ver as relações possíveis por meio do currículo como relações “naturais”.

Como ensina Borges (1998), as escolas marcam a trajetória de formação dos professores, e muito por apresentarem condições que exigem deles o desenvolvimento de uma prática que lhes permita atuar com o mínimo de segurança. É nessa hora que se percebe o valor dos saberes docentes, principalmente aqueles que são formados no desenvolvimento da experiência. Esses saberes surgem da experimentação e da avaliação das práticas docentes, formando uma forma de agir e de se organizar na escola. A valorização desses

saberes, entre outros fatores, tem subsidiado os esforços de superação da noção de professor como executor de tarefas, motivação pela qual vários autores, como já foi mencionado, têm destacado a importância desse sujeito para a compreensão e mudança do ensino.

> A visão do professor como funcionário, servidor público dependente, cuja atuação está administrativamente controlada, alguém que cumpre com uma tarefa estabelecida de fora, é uma configuração política de seu papel profissional. Frente à ela [sic], pode se contrapor outra forma de entender sua função profissional mais próxima à do planejador do conteúdo de sua própria atividade. E essa nova imagem não só é mais adequada como a realidade dos fatos e com a conveniência de uma proposição liberadora dos professores, para que progressivamente tenham maior controle sobre sua própria prática, como também é exigida inclusive pelas próprias necessidades educativas dos alunos. Quem, a não ser o professor, pode moldar o currículo em função das necessidades de determinados alunos, ressaltando os seus significados, de acordo com suas necessidades pessoais e sociais dentro de um contexto cultural? **A figura do professor como mero desenvolvedor do currículo é contrária a sua própria função educativa** (SACRISTÁN, 2000, p. 168) (**grifo meu**).

É importante frisar que uma das lógicas que reforça a idéia de “professor executor” está pautada na relação entre a instituição escolar e a ciência (mas, óbvio, dentro de uma determinada concepção de ciência) Isso ocorre quando as competências dos professores são concebidas como

> [...] agregação de habilidades submetidas a controle de padrões específicos de comportamento. Proposições como a programação por objetivos, formação em habilidades condutuais, etc. servem a um modelo no qual os professores têm que precisar o que pretendem, porque essa é a forma de confrontar sua prática com as exigências curriculares exteriores, e com as políticas, decisivamente (SACRISTÁN, 2000, p. 169).

Ao contrário,

> O modelo da racionalidade técnica não é aplicável, em sentido estrito, aos professores [...]. A análise das atuações práticas dos professores, a essência epistemológica do conhecimento e da técnica pedagógica possível e os pressupostos éticos dentro dos quais há de se desenvolver a atividade do ensino nos impedem de admitir essa imagem fechada de técnico aparelhado de normas precisas (SACRISTÁN, 2000, p. 169).

Sacristán (2000, p. 169) concorda com Schön (1983), dizendo que a tarefa de planejamento do professor não é meramente técnica, mas “[...] implica problemas de seleção, ponderação, valorização e acomodação artística do conhecimento às situações nas quais se pretende utilizá-lo”. No entanto, a característica específica da tarefa do professor, que o distingue de outros profissionais, circunscreve-se ao elevado grau de singularidade das situações, por envolverem um grande número de fatores garantindo sempre características inéditas às situações, por isso “[...] não pode aplicar teorias ou técnicas-padrão, mas um processo de reflexão e de escolhas nas condições concretas da situação prática”. O professor difere do arquiteto, muito embora o arquiteto também faça uma bricolagem entre conhecimentos e fatores da situação, perceba um problema, estruture, a partir disso, um projeto de ação, não gaste tempo na execução do projeto, uma vez que não é ele que efetua o projeto, podendo se dedicar a outros problemas. No caso do professor, é ele quem efetua seus projetos, e vários ao mesmo tempo, uma vez que são vários os problemas que se impõem e que necessitam ser tratados segundo essa “acomodação artística” dos conhecimentos.

O autor diz que a profissão docente, segundo o ponto de vista sociológico, é uma semiprofissão, uma profissão que não funciona segundo padrões reguladores a partir de certos valores, mas, antes, se configura como uma atividade definida social e institucionalmente.

> Uma semiprofissão não dispõe de corpus concreto de conhecimentos básicos pretensamente fundamentados, pois obedece a proposições muito diversas, apóia-se em conhecimentos muito díspares, nos quais se misturam aspectos científicos, técnicos e administrativos, transmitidos muitas vezes como ‘sabedoria artesanal’ entre profissionais mais do que como procedimentos formalizados (SACRISTÁN, 2000, p. 170).

Por essa razão, tenho compreendido, concordando com Sacristán, que a **atividade do professor não se dá a partir de uma cultura pedagógico-científica, mas, sim, de demandas sociais,** e compreender isso é imprescindível para que se possa identificar como um componente curricular, como a EF, é inserido num currículo por meio da prática de um professor.

O currículo, como expressão da função social da instituição escolar, aparece como um esquema **diretor** ou **referencial** para a ação docente; do ponto de vista de seleção de conteúdos culturais e habilidades de diferentes ordens e apresentado por meio dos instrumentos mediadores/tradutores, **é um determinante decisivo na prática profissional**.

Vários são os mecanismos de controle ante o que os professores têm efetivado como desenvolvimento do currículo, basicamente sobre os conteúdos: avaliações dos ciclos, os livros-texto pré-definidos, determinados tipos de política de formação em serviço, cursos e aperfeiçoamentos obrigatórios que endossam a política curricular, associação desses meios de formação com planos de carreira, entre outros. “[...] as pressões reais ou percebidas em cada um desses elementos se somam no que passa a ser um quadro no qual os professores podem mostrar submissão, busca de brechas, resistência, confronto, etc.” (SACRISTÁN, 2000, p. 170).

Muito embora recaia sobre os professores um forte controle, os professores **fazem** política desde baixo. Isso quer dizer que não somente **sofrem** política, mas são **produtores** de políticas. Nesse sentido,

> Ver os professores como meros executantes da política imposta desde cima é incorreto. **Os professores distorcem essa política antes de serem fiéis aplicadores**... para adaptá-la às necessidades que percebem em seus alunos, de modo que o conteúdo ensinado a estes é provavelmente um compromisso entre o conteúdo oficialmente adotado e as necessidades dos alunos tal como o professore as percebe (BROPHY, 1982, citado por SACRISTÁN, 2000, p. 172) (**grifo meu**).

É preciso, pois impor limites à visão vertical determinista de professor como um mero aplicador. Além das necessidades dos alunos, podemos esperar que os professores questionem o currículo ética e epistemologicamente, por meio de uma prática resistente, abordando outros valores e concepções sobre o currículo, distanciando o currículo prescrito do currículo em ação, por meio de suas interpretações pessoais do que lhe foi apresentado. O enfoque do cotidiano, neste estudo, vem fazer uma tensão dupla: trazer a idéia de produção de movimentos mais autodeterminados por parte dos professores, e, ao mesmo tempo, fazer com que não esqueçamos que os professores são sujeitos históricos e que suas

trajetórias sinalizam para processos sociais mais amplos de dominação e resistência, razão pela qual me vejo na situação de lembrar que, na fala dos professores, falam muitas vozes que fizeram/fazem parte da história pessoal de cada um. Sendo assim, ao mesmo tempo em que se atribui status aos professores quando se ressaltam suas ações, precisa-se destacar que suas escolhas e as modelações que fazem na realidade curricular das escolas são movidas por motivações que revelam processos históricos; no caso deste estudo, o desenvolvimento do discurso acadêmico da EF, as políticas educacionais que envolvem a EF e o esporte na/da escola e as políticas curriculares. Por essa razão, ressalto, como fator primordial, que o contexto da prática do professor não depende apenas de suas iniciativas, intenções ou qualidades, já que o professor se submete também às demandas que lhe são colocadas.

Ante as características do currículo em ação, os estudos sobre as práticas dos professores revelam os principais elementos aos quais se deve voltar a atenção para compreender a complexidade do que é concretizado na escola (SACRISTÁN, 2000, p. 205-205):

- pluridimensionalidade: múltiplas tarefas que desempenha o professor, simultaneamente ou de forma seqüencial;
    - essas tarefas são frutos de acontecimentos diversos, requerendo atenção seletiva para processos e demandas que se dão simultaneamente;
    - a imediatez com que se produzem esses acontecimentos, torna improvável a antecipação de todos eles;
- imprevisibilidade dos acontecimentos: ocorre pelos fatores que condicionam os acontecimentos;
- caráter histórico: ocorre por se prolongarem as práticas no tempo, produzindo efeitos sobre o meio e nos próprios sujeitos envolvidos;
- falta de controle técnico rigoroso, apoiado em conhecimentos seguros: ganham maior vulto as tomadas de posição pessoais e as negociações com os diferentes elementos que exigem algo da prática;
- envolvimento pessoal: “[...] pois os processos de ensino, a própria comunicação, às vezes, se conduzem em boa medida através da

comunicação pessoal, criando-se uma trama psicológica forte na qual todos ficam envolvidos";

- caráter social das tarefas: remete ao "[...] alto poder socializador dos indivíduos, pois, através delas, se concretizam as condições da escolaridade, do currículo e da organização que cada centro educativo é".

O elevado número de variáveis que envolvem a prática docente aparece ao pesquisador como barreira para o estabelecimento de padrões e de racionalizações a serem estabelecidas diretamente com o currículo em ação. Por essa condição, concentrar essas variáveis (ou um número possível delas) é a saída quando se busca a compreensão de traços da vida da escola que exigem o estudo dessas variáveis, sob pena de perder o significado das ações dos sujeitos. Nesse sentido, pode-se configurar o ponto de vista para a questão da

> [...] estabilidade dos estilos docentes, desde a perspectiva pessoal e coletiva, o que nos leva a buscar as pautas que explicam sua possível racionalidade, sua estabilização em padrões de conduta pedagógica, sua coerência ou incoerência, sua própria continuidade temporal [...] (SACRISTÁN, 2000, p. 205).

Sacristán chama a atenção para o fato de que não se deve tomar as ações dos professores como algo racionalmente calculado, apoiado em critérios estáveis; antes os professores agem segundo esquemas práticos subjacentes às suas ações. "Alguns esquemas são relativamente estáveis, reclamados por um princípio de economia de ordem psicológica no profissional e pelos condicionamentos institucionais e sociais que demandam pautas adaptativas de resposta" (SACRISTÁN, 2000, p. 206).

Esse autor salienta que, para a efetivação de uma investigação da estabilidade dos estilos docentes, é preciso construir uma unidade de análise que congregue, de forma coesa, toda a variedade de interações entre aspectos que intervêm nas diferentes situações de ensino, para que não se perca o seu significado real. "Um significado derivado do equilíbrio particular, das posições singulares que nessa situação mantém a totalidade dos elementos que se entrecruzam na mesma" (SACRISTÁN, 2000, p. 206), haja vista os elementos pessoais do processo de ensino; o processo de aprendizagem que o aluno realiza; o tipo de atividade do

professor; os conteúdos culturais mobilizados; os meios com os quais se realiza e a organização dentro da qual está inserida.

A organização dada a este trabalho permite fazer uma seleção de variáveis a partir do enfoque dado à aula de EF. Acredito, assim, que a questão da inserção da EF, destacando-se as características que esse componente possui em uma e outra escola, bem como sua parcela de contribuição em cada situação, passa necessariamente, e inicialmente, pelo que é concretizado nas aulas. Digo inicialmente, pois estudos mais aprofundados sobre a trajetória da EF e das influências da administração, por exemplo, poderiam produzir discursos diferentes sobre a inserção da EF na escola. Nesse sentido, acredito ter estruturado uma possibilidade de se abordar a inserção da EF na escola estudando as determinações que essa questão sofre por meio das variáveis que cruzam a prática dos professores. Escolhendo, para tal, a aula como ponto de concentração do olhar, revelando no currículo em ação como as práticas dos professores J e M configuram/organizam a EF na escola.

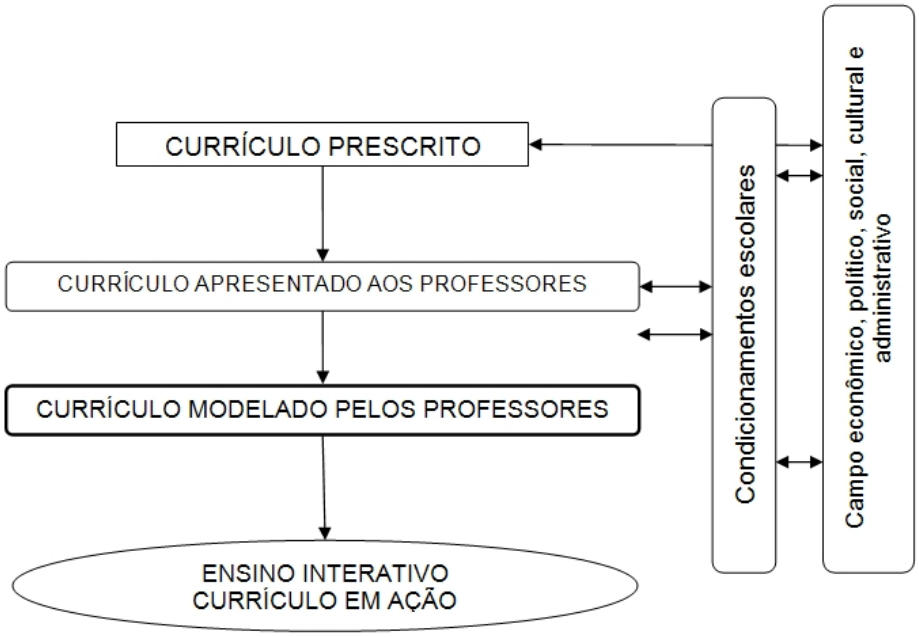
De fato, o que é concretizado na escola, como se pôde ver, assume uma concepção ampla, envolve a realidade curricular, configura a cultura escolar e constitui-se como possibilidade resultante de múltiplas influências, que vão desde a seleção cultural, passando pelas condições institucionais (política curricular, estrutura do sistema educativo, organização escolar). O que é praticado nas escolas justifica as concepções curriculares (as opções políticas, concepções epistemológicas, concepções e valores sociais, filosofias e modelos educativos) e é justificados por essas concepções. Essa disposição cria uma forma de manifestação prática do currículo expressa nas formas, imediatamente, reguladas pelo currículo como documento oficial, direcionando os conteúdos e os códigos, deliberadamente tidos como necessários, para serem transmitidos às novas gerações. Contudo, outras práticas, denominadas currículo oculto[24], surgem como formas específicas de fazer, transmitir e assimilar conteúdos culturais; são manifestações não-escrituradas, vividas tanto por professores, na forma como abordam os conteúdos ante os alunos,

[24] O que alguns chamam de currículo oculto, Sacristan (2000) diz ser uma das facetas manifestas pelo currículo real, são as ações dos sujeitos que revelam a maneira como esses subjetivam as determinações do currículo.

como pelos próprios alunos, na forma como lidam, valorizam e se envolvem com os conteúdos e códigos que lhes são apresentados.

A proposta estrutural de currículo, de Sacristán, apresenta-se frutífera, pois expõe a parcialidade política que atravessa as prescrições curriculares até àquele que cria as condições para as relações em que os sujeitos escolares se envolvem e por meio das quais se estabelece a cultura escolar.

Sacristán (2000, p. 105) estrutura os processos pelos quais o currículo passa no decorrer de seu desenvolvimento, com a finalidade de facilitar a visualização de suas diversas formas de manifestação. É uma estrutura que auxilia na compreensão das determinações imediatas e as nem tão imediatas expressas por múltipos subsistemas que influenciam o desenvolvimento do currículo. Por meio dessa estruturação, é possível perceber, de forma mais conseqüente, as interferências que a administração dos sistemas de ensino tem em relação à prática pedagógica (mais perceptível nas políticas curriculares) e também, como essa prática pedagógica limita as prescrições oriundas dessa administração, o que denota resistências que recaem sobre o currículo, muitas vezes alterando as características desse currículo e, criando uma maneira de fazer específico no cotidiano escolar, atrelado aos interesses imediatos dos sujeitos escolares.



Esquema 4 - Estrutura do currículo no processo de seu desenvolvimento de Sacristán (2000), adaptado pelo autor (LLR)

Evidenciando os professores nas aulas, suas formas de fazer, que declaram suas idiossincrasias, o que é vivenciado nos encontros sociais que a EF proporciona sugere diferentes maneiras de usar os espaços escolares, na concepção de Veiga-Neto (2002).

Essa posição está baseada nas possibilidades em se operar com o cotidiano, o qual busco compreender com o auxílio de Certeau. Esse autor propõe uma subversão da análise dos produtos culturais, devido à visão descentralizada que possui em relação à cultura, não admitindo a cultura erudita como o significado último de cultural; alerta, no entanto, para o cuidado sobre o assédio irrestrito à cultura popular. Antes, diz ser necessário voltar-se para a proliferação disseminada de criações anônimas e perecíveis que irrompem com vivacidade e não se capitalizam. Assim, “[...] é preciso interessar-se não pelos produtos culturais oferecidos no mercado dos bens, mas pelas operações dos seus usuários” (CERTEAU, 2000, p. 13). Em suma: o autor se interessa em compreender de que maneira os usuários lidam com a produção cultural que está nas formas de fazer dos sujeitos.

Em Certeau é enfatizada (2000, p. 16-17)

> [...] a “cultura comum e cotidiana enquanto apropriação (ou reapropriação)” [...]. Ficam portanto definido um campo de objetos, uma linha de pesquisa, uma tarefa teórica. Trata-se [...] “de esboçar **uma teoria das práticas cotidianas para extrair do seu ruído as maneiras de fazer” que, majoritariamente na vida social, não aparecem muitas vezes senão a título de “resistência ou de inércias** em relação ao desenvolvimento da produção sócio-cultural” (**grifos meus**).

O autor não se interessa, portanto, apenas em constatar a resistência, mas em afirmar que a forma como se resiste à dominação plena se constitui em uma forma específica de praticar, uma forma mais autônoma de praticar, permitindo a permanência de costumes, tradições e, de certa maneira, de criação, não apenas de formas de *fazer com* (as determinações externas), mas de criar elementos culturais que carreguem as marcas daqueles que criam seus métodos de utilizar os produtos culturais. A resistência se dá por um duplo produto: por que os usuários não consomem, segundo as expectativas dos produtores de cultura; e por que, com isso, criam meios diversos de permanecerem com suas crenças e interesses e elementos culturais, o que fundamenta sua ação ou a maneira de agir. Por essa razão, algumas práticas não perecem com o tempo, formando estilos dos professores que marcam o cotidiano escolar. No caso deste estudo, esses estilos que perpassam as trajetórias das escolas configuram as culturas de EF por meio do tipo de organização que os professores lhes atribuem.

Certeau objetiva, com esse esforço, esboçar uma teoria das práticas cotidianas, que vem da premissa de que os sujeitos não consomem, passivamente, os códigos que lhes são expostos/impostos na forma de linguagem produzida e selecionada por pequenos grupos da sociedade. Nas palavras do autor, os usuários fazem uma bricolagem “[...] com e na economia cultural dominante, usando inúmeras e infinitesimais metamorfoses da lei, segundo seus interesses próprios e suas próprias regras” (CERTEAU, 2000, p. 40).

À temática da cultura escolar, como venho abordando, precisam ser somados os esforços de Vago (2003), que tem estabelecido relação entre essa área de estudo e a EF, e também os de Forquin (1999). Fez-se necessário abordar essa temática, pois o mais simples esforço de exposição das vidas das escolas remete à sua característica mais interessante: a produção cultural. Sendo assim, ao discorrer a respeito da forma como a EF é inserida por meio da prática dos dois professores,

tenciono lidar com a lógica de que essa inserção faz parte de uma porção da produção cultural que se dá na escola.

A inserção da EF tem sido por mim abordada como uma forma de produção cultural. Considerando a particularidade das práticas de cada professor, juntamente ou em relação aos demais sujeitos escolares com os quais dialoga, cada um desses professores cria uma parcela da cultura que é produzida na escola, cria uma determinada cultura de EF. Para tal, vale ressaltar os elementos escolares (FARIA FILHO, 2002) por meio dos quais se podem destacar as formas específicas das Educações Físicas nas escolas, revelando suas contribuições.

A EF, segundo Vago e Cachorro (2003), disputa, no meio escolar, entre os demais componentes curriculares, por um lugar, podendo ser compreendida a escola como um espaço-tempo de disputas acerca da legitimidade dos diferentes conteúdos culturais que figuram nos currículos. Nesse sentido, esses autores orientam para que as investigações na escola a considerem como lugar de organização e produção de uma cultura própria, específica, peculiar.

Vago (2003) faz sua discussão acerca dos elementos estruturantes, a partir de um recorte histórico, pondo como elemento central a configuração decorrente da promoção e difusão da instituição escolar no mundo moderno. Ele chama a atenção para a repercussão que tem na sociedade esse processo de configuração e promove a reestruturação das definições das identidades pessoais e coletivas, públicas e privadas, políticas e profissionais. A esse processo, ele chama escolarização do social. A escolarização do social estaria relacionada com a função que à escola, historicamente, foi sendo atribuída socialmente, ocupando ela os espaços antes destinados à família e à igreja. O desenvolvimento desse quadro possibilitou a **forma escolar**, uma forma especificamente escolar de socialização da infância e da juventude.

A escola é uma instituição que se afirma ao passo que diferentes conhecimentos (que apresentam diferentes enunciados à sociedade) surgem como fundamentos, como conhecimentos que precisam ser do conhecimento de todos. Essa diversidade de conhecimentos, essa pluralidade de enunciados apresenta a educação como fenômeno complexo, recaindo sobre a escola grandes margens de responsabilidade

de apresentar essa diversidade às novas gerações e estabelecendo-se ela como instituição social específica. Diferentes lógicas estão envolvidas no estabelecimento da escola, provenientes de diferentes percepções dos sujeitos sociais que se relacionam dia-a-dia. As diversas atribuições que são direcionadas à escola interferem na sua organização interna e em suas práticas subjacentes. E esse processo põe os sujeitos num importante papel que auxilia na compreensão do que uma dada escola tem sido concretamente. Tomando como base os elementos que revelam a dita forma escolar de socialização, torna-se patente a necessidade de compreensão da escola como lugar de organização e produção de uma cultura própria.

Citando Nóvoa, Vago (2003, p. 201) informa que as produções sobre a escola e sua relação com a cultura são antigas, mas apenas recentemente os estudos das ações dos sujeitos vêm possibilitando o conhecimento da cultura que é produzida na escola.

> Historicamente a escola foi vista como um “lugar de cultura”: primeiro numa acepção idealizada de aquisição de conhecimentos e das normas “universais”; mais tarde numa perspectiva crítica de inculcação ideológica e de reprodução social. Num e noutro caso, ignorou-se o trabalho interno de produção de uma cultura escolar, em relação com o conjunto das culturas em conflito numa dada sociedade, mas com especificidades próprias que não podem ser olhadas apenas pelo prisma das sobredeterminações do mundo exterior.

Esse autor faz uma relação entre a Escolarização do social e a inserção da EF na escola quando diz que “[...] a afirmação social [da EF] se configura e se expressa também na afirmação escolar da EF” (VAGO; CACHORRO, 2003, p. 193-4). Essa afirmação auxilia no sentido de conferir importância à temática da inserção da EF na escola e, no caso deste estudo, de pôr em relevo a importância e por que não? a determinância que a figura do professor representa para a afirmação escolar da EF, atingindo a afirmação social de forma muito mais ampla.

Abordo a temática da inserção da EF, considerando a lógica de que a escola é uma instituição social que trata estratos da cultura (numa concepção mais ampla), segundo uma seleção metódica de conteúdos culturais, representados, mormente, pelos diferentes componentes que compõem os currículos escolares, nos quais a EF

tem figurado. Discursar sobre as vidas das escolas exige superar a idéia de mera transmissão de conhecimentos. Esses conhecimentos são, antes, reelaborados e ocupam funções diferentes em cada escola, num grau elevado de especificidade.

Ao elevar o **status** das relações que são construídas/estabelecidas entre os sujeitos escolares, há o risco de se afastar da compreensão das influências das características sociais mais amplas que acometem os sujeitos e as escolas estudadas. Torna-se importante compreender, como os professores se envolveram nos debates políticos da EF na trajetória de suas formações iniciais e as repercussões que esses eventos tiveram na efetivação de suas práticas. Outros elementos importantes são as decisões administrativas que recaíram sobre as práticas desses professores, buscando compreender como essas decisões influenciaram/influenciam as respectivas inserções da EF.

3 CAMINHOS TRILHADOS, CAMINHOS PERCORRIDOS

> *O método não é "[...] a garantia da apreensão dos factos da vida nas grelhas[25] com que o investigador os pretende ler e interpretar, mas o roteiro que reconduz à certeza da possibilidade de um caminho nessa busca, no meio da incerteza e da ambigüidade (SARMENTO, 2003, p. 154)*

Neste capítulo tratarei das questões dos planejamentos metodológicos da pesquisa e de sua execução junto aos professores J e M. Importante frisar que esta pesquisa, como está implícito em todo o texto, foi sendo formada ao longo do contato com a prática dos dois professores, para que fosse possível uma melhor aproximação das características peculiares que essas práticas sinalizavam. Nesse sentido, por mais que trate o relato da minha entrada e permanência nas escolas, em certos momentos, de forma separada do planejamento dessa entrada e dos movimentos que iria fazer dentro do campo de pesquisa, essas duas fases ocorreram, na maior parte do tempo, em concomitância, implicando uma na outra, sempre seguindo a primazia da melhor aproximação da escola. Compartilho, aqui, o relato dessa entrada e permanência, bem como algumas dúvidas e especulações que auxiliaram a direção das escolhas e o contato e compreensão das práticas dos professores.

A palavra percurso, curiosamente, é abordada pelos dicionários apresentando acepções aparentemente similares: **ato ou efeito de percorrer**; distância ou espaço percorrido, **trajeto**; **movimento**; caminho determinado, **itinerário**, roteiro. A curiosidade se estabelece nesses verbetes destacados: ato ou efeito de percorrer, trajeto (ou trajetória), movimento e itinerário. Esses termos podem ser muito bem articulados, corroborando diferentes contextos nos quais podem estar inseridos, mas, de per si não garantem a idoneidade ou características precisas de nenhum trabalho.

Quando pensei em como discorrer acerca das experiências que vivi nas escolas onde desenvolvi este trabalho, a idéia de percurso se mostrou muito interessante.

[25] Quadro, esquema no qual a informação é disposta e organizada em linhas e colunas.

De forma reveladora, pude perceber como os termos destacados acima acabaram se encaixando indicando formas e sentidos bem peculiares. As escolhas metodológicas realizadas passaram longe do estabelecimento de um *roteiro* ou de um *itinerário*, no sentido da planificação dos *movimentos* que mostrariam a *trajetória* a percorrer, possíveis procedimentos para obter, precisamente, as informações que auxiliassem na busca de respostas às minhas questões. Antes, privilegiei o imprevisto que, de certa forma, vivifica a escola (ou aborda a escola em sua vida ou considera a vida que há na escola), em suas relações entre os sujeitos ali implicados. Assumi os riscos inerentes a uma forma específica de investigação, elevando o status do que não foi escriturado – em termos de currículo, do que não foi prescrito; das relações, em termos interpessoais e das pessoas com a instituição ou com as instituições que se manifestam na escola, assumindo os componentes curriculares como instituições, conforme indica Garíglio (2005). Isso revela, que por mais que estivesse envolto pelas questões já citadas, não tinha determinado as informações que seriam imprescindíveis para as respostas que buscava.[26] Sendo assim, a trajetória deveria ser percorrida na estruturação pré-entrada nas escolas, no relato dos meus movimentos, sendo esses regidos por um misto de decisões técnicas, pragmáticas, relacionadas ao referencial utilizado sobre o currículo, o cotidiano e a cultura escolar, mas também pela sensibilidade ao percebido de vital nas relações que as pessoas ali estabeleciam. O *itinerário* que percorri só poderia ser abordado no pretérito, assim como a *trajetória* e os *movimentos* que fiz.

Entretanto, isso não quer dizer que não houve qualquer tipo de preparo para chegar às escolas. Houve preparo dos instrumentos para chegar às informações de que precisava, mas os movimentos que eu teria de fazer, bem como as falas que iria privilegiar, os lugares onde deveria estar ainda se mostravam indeterminados (antes de eu chegar às escolas). Em resumo, o que se mostrava como dificuldade era que tipo de manifestações expressas nas práticas escolares[27] deveriam ser privilegiadas e quais deveriam ser deixadas de lado, ao menos, naquele momento. Resolvi, então, assumir os conselhos de Macedo (2000) e White (2005), deixando de lado

[26] O processo de desenvolvimento da pesquisa alimentava e era alimentado pelo processo de desenvolvimento do objeto, uma vez que este era moldado a partir da qualidade do contato que estabelecia com as escolas.

[27] Entendidas aí num sentido mais amplo, para além das atitudes pedagógicas e técnicas de professores e demais funcionários da escola, englobando as inúmeras ações que os sujeitos inseridos nas escolas efetivam.

movimentos apressados de antecipação e, dentro das situações, privilegiar as relações que mais se mostrassem reveladoras acerca das questões por mim levantadas.

Outro elemento importante foi a identificação da superficialidade das minhas questões preliminares, a respeito da forma da inserção da EF na escola, ao iniciar minha entrada no campo de pesquisa, seja no contato com os Informantes,[28] seja nos primeiros contatos com a escola, de maneira que minha entrada nas escolas gerou a ampliação dessas questões. O contato ativo com as situações a serem estudadas me proporcionou perceber uma grande variedade de questões que precisavam ser equacionadas em relação ao tempo e em relação às suas diversidades, pois saberia que, com duas escolas, não seria possível deixar, por muito tempo, interesses e curiosidades controlarem os encaminhamentos da pesquisa, sob pena de produzir um volume muito grande de informações às quais, posteriormente, não poderia dedicar atenção necessária.

Este estudo se situa em meio a tipologias não rígidas de pesquisa, por utilizar características importantes da etnografia e do estudo de caso, no que concerne à relação do pesquisador com as situações estudadas, com os colaboradores e ao uso que faz da teoria diante das percepções que foram sendo construídas a partir do contato com as situações, com as vidas das escolas. As características da pesquisa, então, apoiadas nas escolhas metodológicas, são decisões imbricadas com a execução de todo o planejamento, uma vez que o aprofundamento no campo de pesquisa e estreitamento com as relações nas escolas foram fundamentais no aperfeiçoamento da pesquisa, na medida em que o próprio objeto ia sendo “lapidado” por meio das minhas interações com os atores que ali se encontravam, exigindo um exercício constante de avaliação e reestruturação das características e potencialidades da pesquisa.

Sarmento (2003, p. 145) afirma que as pesquisas da realização da ação educativa não se reconhecem nas orientações nomotéticas. Ele chama de ciência ideográfica o tipo de estudo que atribui às escolas seu quinhão de autonomia relativa. Neste sentido,

[28] Falarei mais detidamente sobre os Informantes adiante, mas posso argumentar antecipadamente que esses sujeitos foram muito importantes na seleção e no preparo para que eu pudesse entrar nas escolas e estabelecer contatos com os professores J e M.

> [...] não pode haver ciência das dinâmicas da acção em contexto escolar que não seja uma ciência das singularidades, das diferenças, das infinitas variações dentro de um campo de possibilidades, da emergência do inesperado, do fluido e do ambíguo. Isto vale por dizer que a análise organizacional da acção educativa é uma ciência que renuncia à lei universal, distancia-se da preocupação exclusiva com as regularidades e recusa uma orientação normativa em nome da procura dos fatores geradores do idiossincrático, do específico, das manifestações plurais da realização da ação educativa.

Sarmento (2003, p. 145) asserta ainda que esses esforços não são inocentes, ou buscam isolar as ações na organização escolar do restante da sociedade; antes, os constrangimentos sociais são muito relevantes para a compreensão dos movimentos que são feitos nessas organizações. Por isso, atribuir autonomia relativa às escolas não significa

> [...] excluir desse estudo os constrangimentos operados pelos contextos e ambientes externos, bem como pela macroestrutura social, na realização ou negação das possibilidades da acção. Uma ciência ideográfica ocupa-se, tanto da estrutura estruturada, quanto da estrutura estruturante.

Por essa razão, fugindo das categorizações rígidas, tomei elementos do que André (2000) e Molina Neto (1999) chamaram de etnografia escolar como fatores orientadores para o encaminhamento do trabalho. Posto isso, preferi, no início do trabalho, aproximar-me do que poderia se constituir em elementos para auxiliar na aproximação do que mais interessava. Algumas características, pois, da etnografia escolar foram consideradas imprescindíveis de antemão, como o seu potencial de fidelidade em relação às situações pesquisadas, guardando cuidado na descrição do que era observado, acompanhado da minha posição como pesquisador. Optando por seguir essa lógica, não me limitaria, então, a descrever, mas buscaria também desenvolver um esforço de interpretação e, nessa dinâmica, produzir conhecimentos.

A etnografia escolar tem como característica proporcionar contato direto entre o pesquisador e a situação pesquisada, permitindo a reconstrução de processos e de relações que configuram a experiência escolar diária. Assim, chegando bem perto do chão da escola, seria possível compreender

> como operam no seu dia-a-dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo (ANDRÉ, 2000, p. 41).

Características do estudo de caso[29] também figuraram como interessantes alternativas diante das peculiaridades e exigências do objeto, na medida em que auxiliaram na compreensão da maneira

> [...] como ven las cosas los actores, las personas estudiadas. Y por último, es probable que las interpretaciones del investigador reciban mayor consideración que las de las personas estudiadas, sin embargo el investigador cualitativo de casos intenta preservar las realidades múltiples, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede (STAKE, 1998, p. 23).

Tornou-se fundamental, ao chegar às escolas, ambientes ricos em situações e características, identificar os vestígios do que se constituiria em fontes indeléveis de informações imprescindíveis para as respostas às minhas questões. Por isso, busquei identificar que relações, que vestígios produzidos no dia-a-dia das duas escolas poderiam ser retratadas para atingir meus objetivos.

O Professor Dr. Vicente Molina Neto[30] em uma palestra[31] discorreu sobre os compromissos que pesquisadores precisavam ter ao abordar de forma não convencional seus objetos de estudo. Nessa oportunidade, falou sobre os riscos de se assumir uma forma alternativa de produção de conhecimento por meio de métodos científicos emergentes, atuando como um esforço dialógico entre as diferentes formas de conhecer, com intenção de estabelecer um contato respeitoso e, especialmente, uma relação não-verticalizada entre a escola e a universidade. Muitos cuidados apresentados pelo Professor Molina influenciaram nas escolhas

[29] Esses elementos foram importantes para que eu pudesse situar cada situação em seu grau de especificidade, ajudando a organizar o trabalho de campo e evitando o tratamento das duas práticas como sendo a mesma coisa. Nesse sentido, as práticas foram tomadas como processos distintos, desenvolvidos em dois espaços-tempos diferentes, mas que guardam similitudes, por meio das quais posso realizar interpretações, algumas vezes, discutindo informações dos dois casos, outras vezes tratando essas informações em particular.

[30] Experiente pesquisador da área da EF, realizou importantes trabalhos etnográficos sobre a prática docente de professores de escolas de Porto Alegre-RS.

[31] Palestra ministrada como professor convidado para a solenidade de apresentação da segunda turma de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo.

feitas nesta pesquisa. O primeiro ponto que gostaria de relatar está inscrito no esforço de **compreensão**.

A compreensão é, antes de qualquer definição mais entusiasta, um esforço de superação da intenção científica moderna (que ainda move muitos interesses no âmbito científico), a explicação. Em termos de produção de conhecimento no âmbito das Ciências Sociais e Humanas, evita-se estabelecer uma relação verticalizada entre escola e universidade, tentando explicar os fenômenos decorrentes dos encontros sociais estabelecidos na escola apenas pela lógica das teorias aceitas pela universidade. Compreender é, antes de tudo, um esforço, em que as primeiras impressões ou os preconceitos do pesquisador precisam ser postos em suspensão, para que seja possível perceber, ver os acontecimentos do cotidiano escolar de forma contextualizada, recobrando os sentidos e lógicas com os quais operam os sujeitos escolares.

Esse posicionamento exige do pesquisador critérios e cuidados desde a organização das técnicas para o levantamento das informações até a seleção das informações que revelam de forma mais respeitosa os posicionamentos e os sentidos que os sujeitos escolares atribuem às suas ações. A questão da suspensão dos preconceitos se caracteriza pela prática de uma espécie de “benefício da dúvida”, em que as conclusões do pesquisador são postas em questão juntamente com os sujeitos dos casos estudados. Esse processo auxilia na medida em que supera os aligeiramentos nas interpretações, pois, ao debater os pontos de vista com os sujeitos escolares, explicando as razões para ter chegado a uma ou outra conclusão, possibilita um debate entre esse ponto de vista e o do autor das ações que resultaram em dada interpretação. Todo esse processo visa à ampliação da visão do pesquisador sobre os casos, enriquecendo o trabalho com informações mais precisas.

Assim, concluo que o esforço de compreensão pode ser efetivado por mais da articulação de variados elementos, tais como decisões, escolhas, comportamentos, oportunidades, preferências, obrigações, desvios, resistências. É por meio desses elementos que os sujeitos, de forma consciente ou não, manifestam seu querer, seus desejos, suas fragilidades, suas competências e incompetências, pois eles indicam um caminho para recuperar as motivações e os significados que esses

sujeitos atribuem às suas práticas. Essa recuperação visa a superar objetivações advindas de um olhar mais detido nas relações do presente, vistas segundo uma lógica de causa-efeito. Superar essa relação de causa-efeito remete a um entendimento mais processual, valorizando as trajetórias da EF na escola, da escola e do professor na escola e de sua formação. Em suma, o esforço de compreensão proporciona uma forma de retratar as situações estudadas, identificando como se materializam as ações dos sujeitos implicados nas situações, bem como os impactos de suas decisões no contexto escolar. Vale ressaltar que, nessa perspectiva de pesquisa, os sujeitos escolares tomam um papel de co-autoria nas interpretações, juntamente com o pesquisador. Isso não quer dizer que o pesquisador não tenha (ou deva ter) autonomia para discordar, mas, sim, que os sujeitos pesquisados são chamados a colaborar com o desenvolvimento da pesquisa, sendo as possibilidades de colaboração diretamente proporcionais ao envolvimento que o pesquisador permite por parte dos pesquisados e do interesse dos pesquisados em efetivar sua parcela de colaboração.

Estabelecer um esforço de compreensão, ao invés de um pretenso posicionamento de que essas relações poderiam ser simplesmente julgadas (ou simplificar essas relações com explicações “bem fundamentadas” abstratamente) não pressupõe a ausência de qualquer tipo de julgamento ou valorização, mas põe em evidência as escolhas dos sujeitos, o que implica, também, um processo de compreensão de que, além de sujeitos que operam (muito) segundo suas próprias posições, são também responsabilizados pelas decisões que tomam perante o componente curricular EF. Nesse sentido, o esforço de compreensão não funciona como um legitimador; não é um processo de certificação de que todas as decisões são por si só justificáveis e isentas de todo e qualquer julgamento, porque podem ser compreendidas. São, então, possibilidades de interpretação que devem ser discutidas entre pesquisador e os sujeitos das situações estudadas à luz dos deveres sociais desses sujeitos, com intenção clara de recobrar o significado que eles dão às suas decisões.

Especificamente em relação ao caso estudado, há uma situação exemplar para ilustrar a importância do esforço de compreensão, superando preconceitos e decisões aligeiradas. Falo a respeito da categorização que os Informantes estabeleceram entre os professores. Por mais que essa categorização tenha sido tomada de forma provisória, num determinado momento acabou sendo assumida

como verdadeira. Digo isso apoiado nas expectativas (ou na falta de expectativas) em relação à EMEF 1, à situação em que a EF fora inserida na escola por um tipo de trabalho com o esporte e pela participação do professor J e dos alunos em jogos estudantis. Inicialmente, passei a me relacionar com essa situação como se já soubesse das razões e dos posicionamentos do Professor J, em relação à EF e ao esporte, elementos que influenciaram a maneira pela qual abordava sua prática pedagógica. Dessa forma, passei a me deter na questão de como seria possível captar e descrever o status elevado do esporte (atribuído pelo professor, alunos e demais sujeitos escolares), e explicar como isso influenciava todo o trabalho do professor, podendo revelar uma faceta da inserção da EF naquela escola. Obviamente, todo esse processo foi desencadeado por falta de cuidado pessoal deixando operar meus preconceitos na minha relação com essa situação. Se continuasse a me relacionar com aquela realidade dessa maneira, possivelmente iria produzir explicações de como a EF se insere na escola, enfatizando o fenômeno esportivo, baseado, primeiramente, em preconceitos e em qualquer tipo de literatura que evidenciasse e reforçasse esses preconceitos, utilizando elementos que, certamente, captaria como informações e referendando esse preconceito, o que acarretaria a total falta de consideração para com as peculiaridades da situação e, principalmente, das motivações que fundamentavam as ações do Professor J. Em termos de pesquisa, eu acabaria privilegiando as relações desse professor com o fenômeno esportivo, as influências da formação inicial tecnicista e a valorização dessas relações pela escola, apoiadas no senso comum de que o esporte livra as crianças, adolescentes e jovens das drogas e/ou serve de elemento animador da vida escolar ou para a descontração e canalização das energias dos alunos ou qualquer outro tipo de explicação. Se tomasse essa posição, não iria conseguir observar a relação peculiar que esse professor efetivava com a escola, buscando uma relação integradora entre EF e escola. Da mesma forma, não iria conseguir perceber que a relação desse professor com o esporte escolar não está fundamentada na lógica “messiânica” do esporte.[32] Esses desvios citados são algumas poucas possibilidades que podem ser desdobradas e que se multiplicam, estando seus produtos já saturados na comunidade científica da EF.

[32] O que será explicitado no decorrer do trabalho.

Outro ponto para o qual gostaria de chamar a atenção pode ser exemplificado pela mesma situação já exposta: a questão do **preconceito**. O tipo de referencial em que me apoiei para desenvolver este trabalho trata de forma explícita essa questão, de maneira que não se exclui a subjetividade do pesquisador; ao contrário, em certa medida a valoriza, situando o pesquisador como um sujeito de desejo e com imperfeições, sendo o preconceito um elemento ao qual precisam ser dedicados cuidados.

Macedo (2000), discorrendo sobre essa temática, diz ser necessária a suspensão dos preconceitos e que, para isso ocorrer, é preciso tê-los explícitos. Em outras palavras, quanto mais se quer transcender os próprios preconceitos para alcançar de forma mais fidedigna as relações que os sujeitos estabelecem entre si e com as instituições, mais claros esses preconceitos têm de estar para o pesquisador, mais dúvidas devem ser colocadas a respeito dos posicionamentos e certezas do pesquisador, no sentido de superar possíveis antecipações que impossibilitariam a compreensão das situações estudadas. Dessa forma, o pesquisador pode avançar na superação dos preconceitos para que seja possível chegar às representações outras, dos sujeitos implicados, transcendendo as observações objetivadas/imediatas.

Para tornar esses desafios conseqüentes para o trabalho, como uma forma específica de abordar as práticas dos professores J e M, bem como o processo de registro, análise e interpretação das características das escolas, decidi por enfrentar o que o professor Molina chamou de **reconversão lingüística**. Este é um dos desafios deste trabalho, e figura como fundamental porque se refere a uma relação mais próxima com os sujeitos que transitam nas escolas, assim como a forma como me reporto às questões que observei. Falo do respeito e da consideração por aqueles atores que permitiram minha entrada e permanência nos seus ambientes de trabalho, revelando questões pessoais. Chamo de desafio por considerar a importância de, desde o começo, me familiarizar com termos que venham proporcionar status a esses atores e situá-los como sujeitos de suas práticas, evitando uma postura hierarquizada entre pesquisador (“representante” da universidade) e escola. Esse desafio constitui-se como preço ao se abordar os feitos das escolas como produção cultural que marca toda a vida da escola e que extravasa os muros escolares; é o preço por decidir transitar na escola segundo uma

abordagem dialógica e compreensiva. Por essa razão, os termos que discriminarei adiante não são ufanismos ou modismos descabidos, mas um esforço que identifiquei como fundamental para superar as dificuldades relacionais entre pesquisador e sujeitos escolares, universidade e escola.

O primeiro termo ao qual gostaria de me ater é **campo de trabalho/pesquisa**. Tomo esse termo em referência ao local, mas também à fase da pesquisa em que há forte influência da organização concreta por meio da qual começo a estabelecer contato com as escolas onde as práticas de EF são efetuadas. Nesse sentido, os primeiros contatos com os Informantes, momento em que passei a ter contato com características das Educações Físicas organizadas por dois professores, marcam, neste trabalho, minha entrada nesse campo.

Havia escolhido tratar os ambientes em que se desenvolviam as práticas dos professores J e M como sendo o momento de entrada no **campo de pesquisa**, porém esse termo não expressava com precisão os importantes momentos que precederam meus primeiros contatos com esses sujeitos. Vale ressaltar, entretanto, que a utilização do termo **campo** não está atrelada a uma visão de relativa inércia do âmbito da prática dos sujeitos escolares; busco, por isso, a superação da impressão passiva que o termo **campo** denota, como se ele estivesse ali preparado ou esperando ser abordado; como se não houvesse nele um impulso de vida tão característico da escola e que a caracteriza.

Um dos esforços que fiz para superar essa inércia foi desvincular o termo **campo** do termo dados, preferindo, no lugar desse último, **informações** e evitando a idéia de "colheita" para figurar essa estranha (e falsa) passividade, como se as informações estivessem ali preparadas para serem colhidas a fim de atender aos anseios dos pesquisadores. Como dizem Laville e Dionne (1999, p. 174), "[...] as informações não existem em estado puro, como frutos que esperam ser colhidos. **O próprio pesquisador faz a informação**" (**grifos meus**). Ao tratar assim as informações, assumo a responsabilidade por preferir determinados elementos em detrimento de outros. Ao utilizar o termo **campo de trabalho/pesquisa** estarei me referindo a espaços-tempos onde-quando se encontram sujeitos que desenvolvem diferentes papéis e que podem estar ali devido a interesses diversos, sem contar com as inúmeras relações que atravessam essas situações, que ligam essas escolas à

administração pública, à comunidade em que estão inseridas, às ações do sindicato dos professores, às políticas educacionais e a uma série de outras forças. Todas essas relações são assim tratadas para garantir a abertura à vida das escolas, considerando reações, obediências, seleções. As escolas trilham por caminhos que, dificilmente, podem ser previstos. Não pode, portanto, o campo de trabalho/pesquisa ser observado em sua totalidade, enfatizando-se as peculiaridades de cada escola, por uma lógica de causa-efeito, tampouco como fruto de coincidências, pensando-se numa consecução de fatos de forma linear. Assim, como afirma André (2000, p. 37), "[...] a investigação da sala de aula ocorre sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos que, por sua vez, fazem parte do universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador".

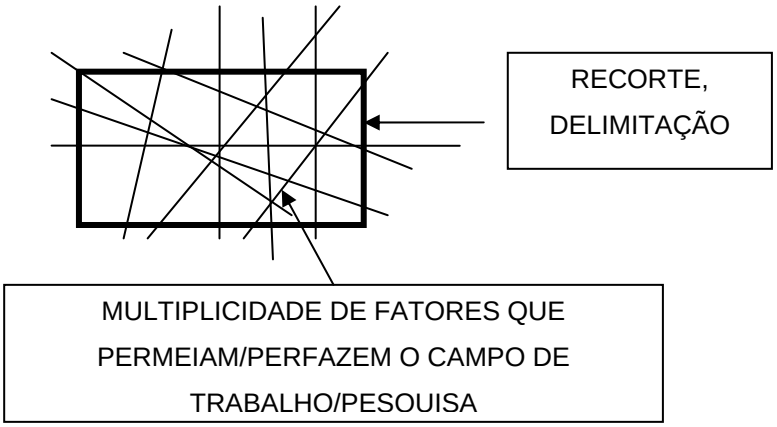
Nesse sentido, o referencial do cotidiano contribui, pois sinaliza a importância de considerar os sujeitos como consumidores ativos, como indivíduos que não sofrem quietos as determinações no meio em que estão inseridos, mas, antes, fazem usos dos espaços-tempos em que transitam, criando formas de fazer e de relacionarem-se uns com os outros e com as instituições com as quais mantêm contato. Essas formas de fazer, ou resistências, precisam ser compreendidas considerando o quadro social mais restrito, a escola, mas também o quadro social mais amplo, ou seja, os impactos sociais dessas resistências[33], e, principalmente, das motivações que tornaram possíveis tais resistências. Refiro-me às experiências que os sujeitos escolares têm no decorrer de sua vida, como a prática sindical, discussões epistemológicas de área, entre outras. Nesse sentido, é preciso considerar que as escolhas dos professores no cotidiano escolar, manifestadas como resistências, não figuram um tipo de "poder" dos sujeitos, uma vez que essas resistências não são todas conscientes e calculadas. Por mais que se possa identificar interferências das escolhas dos sujeitos, essas precisam ser limitadas em seu potencial ante esse quadro.

Por fim, tomo o campo de trabalho/pesquisa, considerando as vidas das escolas como um complexo processo de avanços e retrocessos e considerando os desejos, as possibilidades e as capacidades dos sujeitos envolvidos, sem deixar de lado a

[33] Acredito que há impactos sociais das diferentes resistências, mas este estudo não esgotará esse assunto e não está voltado para essa questão.

importância das escolhas que esses fazem (e por que fazem e como fazem), sem superestimá-las.

Faz-se necessário assinalar que, por mais que tenha escolhido formas mais flexíveis para o desenvolvimento deste trabalho, não posso deixar de expor minhas inquietações e dúvidas acerca de possíveis limitações dessa forma de empreender uma pesquisa científica, principalmente no que diz respeito às escolhas metodológicas, visto que não acredito que haja formas inteiramente seguras de se empreender um trabalho deste porte sem qualquer tipo de coerção, por mais que se possa justificar essas coerções, como o tempo, as limitações teóricas, etc. Apreender/reconstituir a vida da escola, como na proposta de André (2000), é uma tarefa muito difícil, estando o elevado status dos métodos científicos (na acepção mais positivista do termo) tão perto dos dias atuais. Acredito, então, que falar em formas alternativas de produzir ciência nestes dias que se seguem não significa uma ruptura integral em relação à herança científica moderna. No entanto, é preciso avançar, e sem qualquer tipo de embaraço, atuar na frente de trabalho como a busca de uma alternativa de pensar a inserção da EF no currículo de escolas do Ensino Fundamental, buscando ampliar as possibilidades de compreensão, chegando cada vez mais perto das lógicas com as quais operam os que participam da vida dessas escolas.



Esquema 5 – Situações estudadas

Assim, como na indicação do **Esquema 5,** o recorte feito pode ser tomado como um olhar disciplinado, revelando a trama que forma as vidas das escolas onde-quando são vivenciados projetos distintos de intervenção em EF. Por mais que tenha buscado construir um discurso mais coerente com as ações dos sujeitos escolares, "livre" das determinações de um pensamento científico positivista, o que está patente em minhas ações de compreender como a relação desses sujeitos se dá, como as instituições são formatadas pelos significados de suas ações, não posso, inocentemente, garantir a ausência de tendências positivistas, mas, sim, a tentativa de avançar, de superar essas limitações. Sarmento (2003) asserta que o contato com a crítica da produção científica trouxe um "espírito ativista" que, ao ser "exorcizado," revelou as limitações do discurso científico. Esse autor afirma que não se pode ser puro, livre de toda e qualquer determinação, ordenação. Por isso, compreendi que as investigações dos contextos de ação visam, precisamente, **dar sentido** (SARMENTO, 2003). Essa questão foi compartilhada, neste estudo, com os personagens que vivificam as escolas. Sendo assim, por mais que ainda "temperada" com as determinações científicas positivistas, esta pesquisa se faz também das contingências, dúvidas e incoerências da vida cotidiana. Por essa razão, torna-se fundamental compreender que a ambigüidade gerada por essas diferentes formas de ver o objeto – centralizando aqui minhas percepções e os significados atribuídos pelos sujeitos escolares – não quer dizer ausência de sentido, mas multiplicidade conflitiva de sentidos e de lógicas. Justamente por esse exercício, é que penso ser possível compreender os diferentes sentidos atribuídos à EF na escola pelos professores, pedagogas e alunos, ao invés de contrapô-los a um sentido sublime, abstrato e pretensamente correto.

Coerentemente com a forma como abordei as questões referentes à lógica terminológica desta pesquisa, fiz a escolha por **colaboradores** e **informações** ao invés de população/amostra e dados. Preferi tratar desses dois termos conjuntamente, pois percebo que, entre eles, há uma ligação fundamental.

A idéia de colaboradores possui uma dupla direção: primeiro, são os sujeitos de uma dada situação – das escolas no caso deste trabalho –, que concordaram em participar de uma pesquisa que, inicialmente, estava permeada de questões que não levavam em conta os interesses desses sujeitos, de modo que eles, ao entrarem em contato com os interesses do pesquisador, assumiram compromissos com o intuito

de colaborar com o trabalho; segundo, essa direção situa o pesquisador também como um colaborador, de maneira que as reflexões por ele desenvolvidas surgem como conteúdo principal das contribuições que pode oferecer como contrapartida dos esforços envidados pelos sujeitos escolares. Nesse sentido, ao tomar os sujeitos como colaboradores, o pesquisador assume uma postura comprometida com esses sujeitos, pondo as informações levantadas e as interpretações feitas em questão, em processos de discussão com os sujeitos da situação estudada; esse processo é a já conhecida validação das informações. No caso desse trabalho, o interesse primeiro é sistematizar as informações levantadas, cruzando-as com os conceitos trabalhados, a partir do referencial teórico de base, para discuti-los com os colaboradores, ao mesmo tempo em que discutimos as interpretações realizadas.

Como já havia deixado claro em outro momento, não advogo a idéia de que há dados a serem colhidos, muito menos de que esses dados sempre estiveram lá, para serem apreendidos por um trabalho científico. Há duas acepções do termo dado, no dicionário Aurélio, que precisam ser expostos, por sinalizarem aspectos que procuro superar quando afirmo que o contato com o campo de trabalho/pesquisa possibilitou a **produção** das informações, que, interpretadas, sinalizaram sobre a inserção da EF nas escolas: acepção um: “Elemento ou quantidade conhecida, que serve de base à resolução de um problema”; acepção dois: “O que se apresenta à consciência como imediato, não construído ou não elaborado”. Antes compreendo as informações que como pesquisador levantei como elementos forjados, ou, num termo mais ameno, como informações captadas por técnicas escolhidas por mim, com as quais pude levantar (não colher) as informações, transformá-las em texto para fins de interpretação e apresentação, articular as idéias motivadoras desse trabalho (rompendo, complementando, superando e/ou confirmando essas idéias motivadoras). Isso não quer dizer que sejam falsas informações, mas que essas informações foram captadas e registradas como resultado da minha presença como pesquisador, em duas determinadas escolas, em tempos específicos: ao utilizar algumas técnicas de levantamento de informações (técnicas intermediárias de observação, de maneira que pude alternar olhares mais dirigidos e outros pouco ou não dirigidos; entrevistas; e análise de documentos); ao usar aparato como instrumentos para registro (cadernos, máquina fotográfica, gravador digital); ao entrar em contato com os sujeitos que, por alguma

razão, se encontravam nessas escolas (no sentido de estarem presentes e no sentido de estarem uns com os outros, produzindo a partir de suas funções sociais), estabelecendo relações entre si e com a instituição escolar. Pesquisas pautadas em metodologias emergentes, que atribuem maior valor às ações dos autores nas situações cotidianas concretas, aparecem como situações observadas a serem textualizadas sob a forma de notas de campo: nesse sentido, mais próprio seria chamar de não-dados, chamar de “cenas” do “teatro” da vida (MILES; HUBERMAN, citados por SARMENTO, 2003).

Todos esses fatores concatenados, considerados também os contextos sociais, culturais, políticos e econômicos remetem ao quadro complexo em que as duas escolas estão situadas, no qual, como pesquisador, produzi as informações necessárias ao estudo. Nesse sentido, a lógica de forjar as informações não torna falsas as informações, mas as toma como fruto de escolhas, preferências e contatos (meus com os sujeitos e com os referenciais teóricos) que possibilitaram certa sensibilidade para alguns pontos, de maneira que reconheço terem escapado algumas informações, por falta de sensibilidade ou porque as relações que estabeleci me levaram a perceber certos elementos em detrimento de outros, sem contar com as escolhas feitas, por considerar uns mais interessantes que outros. Portanto, afirmo que o levantamento das informações não é nada mais que o registro da vida ao vivo (MACEDO, 2000), possibilitado pela combinação casual e (paradoxalmente) propositada de fatores que calharam na formação de um bojo de informações com as quais trabalhei. Outro pesquisador levantaria outras questões e utilizaria outras formas de captar as vidas das escolas, chegando a informações diferentes, uma vez que uma das funções da teoria é proporcionar feição e dinamizar os instrumentos e as informações da pesquisa[34] (MACEDO, 2000). Ao elevar o status dos contatos realizados com os colaboradores uma maior ou menor aceitação por parte desses colaboradores, seria determinante para a composição de outras informações. Isso possibilita afirmar que o campo de trabalho do pesquisador é permeado de incertezas e de momentos em que precisa decidir a respeito dos rumos que vai/pode/quer trilhar.

[34] Assim como das informações se esperam contribuições que auxiliem no estabelecimento de “novas” leituras, um retorno renovado às teorias.

3.1 O processo de indicação: aproximação do pesquisador às escolas

Para não entrar num tipo de busca aleatória por uma situação a ser estudada, situei o estudo numa rede de ensino público, a rede da cidade de Vitória, no Espírito Santo, administrada e organizada pela Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Vitória. Os fatores de proximidade entre as escolas e o tipo de organização dessa rede são fortes motivos para listar algumas possibilidades de estudo. O município de Vitória, por situar-se numa pequena ilha, favorece o deslocamento e o acesso às escolas da respectiva rede de ensino. Essa é também uma rede que possui um bom nível de organização por parte da administração e interesse em sua prestação de serviço à comunidade, sendo uma das características que possibilita fazer essa afirmação o programa de formação continuada organizado pelos próprios professores dos componentes curriculares. Esse foi, por muito tempo, um importante diferencial em relação a outras administrações municipais da Grande Vitória. Em comparação a outros municípios da região metropolitana de Vitória, essa Secretaria tem um histórico vasto referente à abertura de concursos para a área da educação: na década de 1990, com boa periodicidade; entre 2001 e 2007, quatro concursos, movimento que lentamente vem sendo acompanhado pelas demais prefeituras dessa região. Esse fator se tornou o mais relevante para situar possíveis escolas em que pudesse desenvolver a pesquisa, pois precisava de situações em que houvesse a continuidade de trabalho por parte do professor de EF, identificando as trajetórias do professor e da EF na escola.

Definida a rede de ensino para a realização do trabalho, precisava me situar a respeito da estrutura da rede, das escolas e de características gerais que proporcionassem condições para a escolha da escola para realizar o levantamento das informações. Importante frisar que meu interesse não era focar na prática de um professor, mas em uma escola em que a EF fosse marcada por uma inserção relevante, com um trabalho de um professor ou grupo de professores, de longo ou médio prazos, onde fosse possível identificar uma espécie de valorização dos sujeitos escolares em relação a essa inserção, fatores que, de alguma forma, fosse perceptível aos agentes educacionais da SEME/PMV. Por essa razão, decidi entrar

no campo de pesquisa realizando entrevistas com informantes da SEME/PMV, fazendo um mapeamento rústico de possibilidades interessantes que pudessem fornecer as informações necessárias à pesquisa. Essas entrevistas ocorreram em março de 2007.

Escolhi o Informante 1 por ser considerado um sujeito, de dentro da SEME/PMV, que conhece a EF da rede de ensino de Vitória. Ele foi indicado por alguns professores de EF da referida rede de ensino e, também, por pesquisadores que realizaram pesquisas nessa rede. Já o Informante 2 foi indicado pelo primeiro para discorrer sobre as possíveis relações pedagógicas mantidas entre a EF e as escolas, situando o que ocorria nas aulas desse componente, uma vez que o Informante 1 se desqualificou para responder a tais questões.

As entrevistas seguiram um planejamento semelhante: foram entrevistas abertas, precedidas da devida apresentação dos objetivos da pesquisa, passando para um momento de caracterização do informante e, por fim, das indicações das escolas, tentando captar possíveis justificativas para as indicações. O momento de caracterização dos Informantes foi uma alternativa para compreender qual o envolvimento deles com as situações indicadas, buscando identificar relações que pudessem fornecer pistas das motivações das indicações.

O Informante 1, professor de EF, é membro da Coordenação de Desporto Escolar da Gerência de Ensino Fundamental da mencionada rede de ensino. Foi indicado como uma pessoa que conhece a EF das escolas da PMV, devido ao trabalho que desenvolve na Secretaria de Educação. Ele, no momento de caracterização do informante, empenhou-se em explicar que, muito embora a coordenação onde atua seja uma coordenação voltada para o esporte, ela mantém uma relação com a EF, de tal forma, que permite o contato com questões referentes à EF escolar que não afetam diretamente a temática do desporto escolar – concordando com as indicações de que foi objeto. Nesse sentido, identifiquei que o trabalho desenvolvido, segundo seu depoimento, extravasa a administração esportiva do Ensino Fundamental dessa rede de ensino. Segundo suas afirmações, o contato que tem com as realidades escolares vinha dos momentos propiciados pela Formação Continuada de professores da área da EF, que foi um processo iniciado, segundo ele, em 2002 (por meio do estudo dos PCNs) e que, em 2006, ocorria,

quinzenalmente, às segundas-feiras. Nesses espaços-tempos, os professores têm a oportunidade de relatar suas experiências vividas nas suas respectivas escolas. Outra forma mencionada de contato com a realidade escolar foi sua participação em eventos esportivos nas escolas, podendo perceber, nessas escolas, um tipo de envolvimento da EF. Por meio do desenvolvimento dos jogos estudantis, há contato entre essa coordenação e as escolas, podendo muitas vezes, nesse contato, a coordenação receber informações sobre o envolvimento dos alunos, entre outros relatos. A partir disso, ele passou a destacar algumas situações, indicando professores que desempenhavam suas práticas evidenciando as EF em suas escolas.

O Informante 2, professor de EF, atua na área de Assessoria Escolar, também da Gerência de Ensino Fundamental. O primeiro informante organizou suas indicações seguindo certas características que não privilegiavam o que era concretizado nas aulas de EF, por essa razão, ao perguntar a ele sobre essas aulas, preferiu indicar outro informante. Encarei essa indicação como mais uma contribuição que traria outra opinião sobre as escolas, talvez apresentando outra forma de indicação e a possibilidade de construir outro “mapeamento” sobre a EF das escolas da rede de Vitória.

Além dos três momentos pelos quais passou o Informante 1, ao Informante 2 também foram feitas perguntas sobre a relação da EF com o JEMVI (Jogos Escolares Municipais de Vitória), que surgiu como um elemento relevante durante o desenvolvimento da entrevista.

O segundo entrevistado afirmou ter dificuldade em realizar as indicações, em virtude de alguns fatores: rotatividade dos professores, devido ao processo de remoção[35] que ocorre no fim do ano; eleições para diretores, proporcionando uma mudança no grupo de trabalho das escolas; mudança de algumas pedagogas que, muitas vezes, articulam o trabalho; e por não saber onde determinados professores estão lotados. Por isso, suas indicações seguem os elementos que conhecia dos discursos e das características da personalidade de alguns professores, bem como das críticas e elogios que lhes foram feitos. Um fator positivo que o Informante 2 destacou foi o

[35] Processo em que os professores recém-ingressantes na respectiva rede de ensino são obrigados a se inscrever, sendo facultada aos demais professores da rede a inscrição para fins de remoção para outras unidades de ensino dessa rede.

fato desta pesquisa não estar voltada para a valorização ou o reconhecimento do valor da EF pela escola, pois, segundo ele, teria muitas dificuldades de indicar uma escola com essas características. Discorrendo sobre algumas discrepâncias que ocorrem nas realidades escolares, na relação do professor com a escola, relatou o caso de uma professora que tenta trabalhar numa linha “mais emancipatória”, mas se sente à margem do processo pedagógico da escola; em contrapartida, em outras escolas, professores com uma concepção “mais voltada para a participação em campeonatos e que conquistam troféus” acabam sendo valorizados pelo corpo técnico e administração da escola.

É importante explicar os caminhos que as entrevistas seguiram, tendo em vista os cuidados de apresentação da pesquisa e as falas dos Informantes. Essa apresentação foi conduzida no sentido de expor o interesse de estudar a inserção da EF na escola, tentando identificar e compreender as relações estabelecidas, a partir dos espaços-tempos propiciados por esse componente curricular no interior das escolas. No entanto, os Informantes enfocaram a figura do professor como elemento determinante para o tipo de inserção da EF nas diferentes escolas, citando seus nomes e turnos em que trabalhavam nas escolas, bem como suas concepções de trabalho, se buscavam “ressignificar suas práticas pedagógicas” ou se trabalhavam numa “concepção esportivizada”, mesmo tendo sido informado que não se esperava encontrar, no cotidiano escolar, um tipo específico de inserção que proporcionasse qualquer rotulação dessas práticas nas escolas, de maneira que não foram utilizados critérios que envolviam opções teórico-metodológicas dos sujeitos comprometidos nas situações estudadas.[36]

Na compreensão do Informante 1, a escola não é um todo homogêneo. De acordo com suas palavras, “São duas escolas dentro de uma, são três dentro de uma, de acordo com o número de turnos que lá funcionam” (considerando os grupos de professores e demais agentes escolares que ali atuam). É possível, pois, compreender a razão da indicação de professores e não de escolas. No caso específico de um componente curricular, como a EF, a atuação de um professor possibilitaria um tipo de EF. Mudando-se de professor, a EF mostrar-se-ia de forma

[36] O deslocamento realizado pelos Informantes ante a tarefa de indicar situações com inserções da EF marcantes para as escolas, passando a situar as práticas de determinados professores, foi de fundamental importância para o cumprimento de seus papéis para a pesquisa: possibilitar a seleção de escolas e a facilitação da minha entrada nelas.

distinta. Para este estudo essa lógica se comprovou pelo fato de trabalhar com dois professores, indicados, em princípio, por apresentarem práticas interessantes que contribuíam para uma boa inserção da EF na escola, mas que organizavam seus trabalhos a partir de orientações/objetivos diferentes.

A exemplo do Informante 1, o Informante 2 centralizou a figura do professor para realizar as indicações das situações, referindo-se às escolas em que conhecia, de alguma forma, o trabalho dos professores.

É interessante descrever esse processo, já que, no momento em que tive o contato com os Informantes, o conceito de inserção, para mim, não estava completo, como foi apresentado no capítulo anterior. Essa dinâmica de desenvolvimento do objeto concomitantemente com o desenvolvimento da pesquisa proporciona esses momentos de insuficiência. Digo insuficiência, pois, como não tinha claro o que esse termo representava por ainda estar em construção, mas ele já aparecia como elemento central no meu objeto, tive que lidar com os Informantes, para mapear situações que atendiam às necessidades da pesquisa, sem resolver essa questão, que só seria possível enfrentar *a posteriori*. Avalio, assim, que os Informantes tomaram o termo *inserção da EF* como sendo algo positivo, bem avaliado pelos agentes escolares, que, de certa forma, referendavam o bom trabalho, a valorização da prática de alguns professores de EF. Essa forma de lidar com esse termo atendeu (e atende) à pesquisa, pois foram destacadas práticas de professores que construíram um longo histórico em escolas, tendo suas práticas apresentadas nas reuniões de professores de EF e destacadas por agentes escolares que vivenciavam de perto essas práticas. Essas indicações auxiliaram de forma determinante a minha entrada nas escolas, pois tive que enfrentar, em diferentes momentos, questionamentos sobre as razões de ter escolhido os Professores J e M, e não outros, sendo as minhas respostas balizadas nas indicações dos Informantes.

A maneira como foram efetuadas as indicações põe as concepções e/ou os estilos de trabalho de um dado professor como um fator determinante, o que aparece como uma situação complexa, pois denota uma posição privilegiada desse sujeito – posição essa que eu não ignorava –, mas também uma carga de responsabilidade que ultrapassa seus níveis de possibilidade de ação, pois outros determinantes formatam tanto um componente curricular como a própria prática dos professores

nas escolas, como afirmam Garíglio (2005) e Borges (1998). O primeiro autor auxilia a compreender a EF na escola, de forma complexa, sem tributar tudo o que um componente curricular é (ou aparenta ser) à figura de um professor ou de uma professora, mas a um complexo número de relações possíveis no interior da escola, onde determinado número de personagens se encontram num espaço-tempo específico, o que nos remete, entre outras coisas, aos percursos históricos que esse componente curricular seguiu, ou seja, às trajetórias que esse componente seguiu no interior das escolas. A segunda autora ressalta as pressões que a escola exerce sobre a EF, sinalizando os aspectos de formação do professor influenciados por essas pressões, ficando patente uma implicando mútua.

Com a mudança de enfoque das indicações dadas pelos Informantes, um cuidado se impôs: o de não poder afirmar, de antemão, se, em todas as realidades, as práticas desses docentes estavam mais voltadas para a inserção da EF na escola ou para suas próprias inserções na escola (ou na rede, ou em outro grupo qualquer). Talvez essa seja uma questão dúbia inevitável, decorrente do deslocamento das possibilidades de inserção de um componente curricular para a pessoa do professor – processo que tenho chamado de personificação da inserção do componente curricular. Com esses senões, não penso que seja possível isolar de um lado as características dos professores e de outro as características do componente curricular (em estado puro); antes quero afirmar que as escolhas feitas pelos professores são elementos fundamentais para serem compreendidos, se é que se quer saber o que a EF tem concretizado nas escolas. Chamo a atenção, então, para a grande distância que pode haver entre o que tem sido programado ou desenvolvido a partir das prescrições curriculares e das produções acadêmicas da EF e o que pode estar sendo efetivado na escola. Considero que essa distância possa ser superada, ou se possa iniciar uma compreensão para posterior superação, por meio da identificação das influências que os professores de EF exercem sobre a inserção desse componente curricular. Isso justifica, cada vez mais, a necessidade de compreensão das escolhas realizadas pelos professores nas escolas onde trabalham e de como as escolhas formatam a EF real (pegando de empréstimo a lógica de currículo real de Sacristán), assim como se destaca a importância da identificação das situações concretas em que esses professores estão inseridos.

Outra questão que se manifestou com o deslocamento da inserção da EF com a escola, a partir do foco centrado na prática do professor, diz respeito à participação de professores nas questões políticas da escola. De acordo com o Informante 2, os professores destacados pela participação e engajamento em questões políticas da escola não guardam necessariamente relação com uma prática pedagógica comprometida com uma inserção da EF que a valorize nesse espaço. As participações em conselho de escola e em disputas políticas, onde se destacam alguns professores por deixarem transparecer suas opções políticas e preferências ideológicas, podem mascarar a realidade do que se pratica na organização do seu trabalho. O entrevistado identificou isso no comportamento de alguns professores de EF, que atuam e buscam um tipo de inserção, mas não diretamente para a EF na escola – nas palavras dele não buscam a "valorização da área," mas de si próprios. Nesse caso, o professor é valorizado, muito mais, pelo que ele é ou aparenta ser do que pelo que ele faz de fato, o que ele concretiza na escola. E afirma ainda: "Embora as pessoas falem do professor de EF, se você perguntar o que que ele faz na [aula de] EF, aí gaguejam; de repente nem sabem ou conhecem". De fato, o deslocamento realizado pelos Informantes exigiram cuidados que eles mesmos destacaram.

Devido a essa mudança de enfoque, passei a não me dirigir às realidades como "as escolas", mas como situações, por entender que esse termo se reporta a um tipo de inserção da EF numa dada escola, mediada pela prática pedagógica de um professor, num dado sentido, evitando falar em escola como sinônimo de homogeneidade, a despeito das atuações dos diferentes sujeitos ali inseridos. Essa linguagem foi desenvolvida para tratar com os próprios sujeitos escolares – por essa razão valorizo mais uma vez a colaboração dos informantes –, apresentando uma fala mais simples, honesta e menos pretensiosa ante esses sujeitos. Mais tarde, deparei-me com situações que "concorriam" com as situações selecionadas para este estudo: outros professores de EF que atuavam, concomitantemente, com os professores que foram selecionados. Isso me impôs o cuidado de deixar claro que o estudo não era sobre a EF da escola ou do turno específico, mas sim, **da forma como se inseria a EF, por meio da prática do professor cujas aulas estavam sendo observadas**. Esses cuidados colaboraram muito para os encaminhamentos que foram feitos, para as decisões que tomei dentro da escola. Com o

desenvolvimento do trabalho nas escolas, pude observar a influência que os professores selecionados, por meio de suas práticas, exerciam sobre os demais professores de EF que atuavam junto com eles, por serem os Professores J e M remanescentes dos grupos fundadores da escola, sendo suas práticas institucionalizadas, conhecidas pelos outros professores, pelos alunos, e, por meio das indicações, por agentes da SEME/PMV.

O processo de indicação feita pelos dois Informantes foi semelhante. Na maior parte das designações realizadas, os informantes se lembravam de professores específicos e de onde trabalhavam, identificando as características principais desses professores, o que funcionava como justificativa. Outra forma muito utilizada pelos Informantes foi a listagem de escolas da SEME/PMV, onde tentavam, pela escola, identificar os professores que lá atuavam, para então realizar a indicação. Ambos os Informantes sentiram certa dificuldade em recomendar as escolas devido à transferência, entre escolas, de alguns professores, não tendo nenhuma escola sido indicada pelo tipo de inserção da EF.[37] Nas duas entrevistas, também foi necessário informar que não havia interesse nas opções teórico-metodológicas dos professores que lá atuavam, como critério de seleção.[38]

Somando as sugestões de ambos os Informantes, obtive um total de vinte e duas indicações de escolas, nove das quais foram determinadas por ambos os Informantes. A princípio, o número de indicações se mostrou elevado em relação às minhas expectativas, porém nem todas as realidades mencionadas foram apresentadas de forma enfática ou ilustradas com relatos de acontecimentos que, de certa forma, justificassem a recomendação. Algumas situações, por exemplo, foram lembradas, de imediato, pelo Informante 1, mas, num determinado momento da entrevista, esse lançou mão da relação contendo o nome das escolas e, lembrando-se dos professores que atuavam nelas, indicava-as ou não. Já o Informante 2, durante todo o período de indicação, fez uso dessa listagem.

---

[37] Mesmo que um professor tenha sido lembrado pelos Informantes por realizar um bom trabalho, esses não indicaram a escola em que trabalhava esse bom professor, mas falavam que ele foi transferido ou ocupava o cargo de diretor. Ora, será que ao mudar o professor a cultura de EF não permanece ou, se não permanece, altera-se automaticamente com a entrada de um professor com outras características? Aparentemente, na lógica dos Informantes, sim.

[38] Esse foi um ponto que fiz questão de frisar, para evitar que os Informantes e os futuros colaboradores pensassem que eu, como pesquisador, queria ver como determinadas concepções de EF se materializavam nas escolas.

No transcorrer das indicações, ambos os Informantes fizeram uma pré-classificação das escolas. O Informante 1 pré-classificou as situações da seguinte forma: situações onde as práticas dos professores ou das professoras seguiam uma perspectiva de *ressignificação* dos conteúdos da EF; outras, onde a prática esportiva era a perspectiva de trabalho dominante; e outras que não receberam classificação alguma. O Informante 2 organizou suas indicações de forma distinta, mas com alguma aproximação: parte das indicações se deu pelo evidente envolvimento dos professores ou da escola no JEMVI, por intermédio do desenvolvimento dos trabalhos dos projetos,[39] movimento que evidenciava a posição da EF na escola; parte, por acreditar o informante que os professores desenvolviam um bom trabalho nas aulas, fosse pelo seu engajamento político, fosse por sua relação com o corpo técnico da escola, pelas experiências relatadas na formação e por conhecer as características pessoais dos professores, tais como organização, seriedade e comprometimento com o trabalho que desenvolviam.

Decidi, então, agrupar as indicações em dois grupos que, a princípio, representavam dois tipos distintos de inserção da EF: **das práticas docentes que foram lembradas pela evidência do trabalho com o esporte** e **das práticas docentes lembradas pela *ressignificação* dos conteúdos** que os professores promovem ou tentam promover por meio de suas aulas. Para compor esses grupos, optei por selecionar as escolas que foram indicadas com certa ênfase, bem como seus exemplos e justificativas.

[39] Segundo uma das coordenadoras de desporto da Gerência de Ensino Fundamental da SEME/PMV, o projeto de esportes surgiu a partir da SEME/PMV, como uma proposta para que todas as escolas com interesse e possibilidades estruturassem, a partir do projeto político pedagógico, seus próprios projetos de esporte. A lógica de trabalho seria a de que os projetos desenvolvidos pelas escolas fossem articulados com as necessidades pedagógicas dessas escolas, estabelecendo um tipo de vinculação com o que acontece na escola e nos projetos. A partir da distribuição do projeto da SEME/PMV para todas as escolas, elas poderiam se organizar e requerer cargas horárias extras para que fossem desenvolvidos os projetos. A coordenadora disse que essa dinâmica existe há cerca de dois anos. Nesse caso, o projeto (documento) lançado pela SEME/PMV serve como um instrumento de incentivo às práticas esportivas, à dança, à ginástica rítmica e ao xadrez, sendo uma orientação política acerca da função do desenvolvimento desses projetos nas escolas, bem como mera orientação às questões de operacionalização. Informou, ainda, que não há professores que trabalhem exclusivamente com projetos, pois a possibilidade de professor treinador foi extinta numa administração anterior. Os professores que trabalham com projetos recebem uma suplementação de carga horária, ou seja, têm sua carga horária com aulas de EF e uma suplementação pelo seu trabalho nos projetos.

Considero interessante caracterizar alguns pontos que diferenciam esses dois grupos. Busquei respeitar a forma como os Informantes expuseram suas classificações. Assim, assumi o risco de estudar duas situações, fundamentado em critérios com boas chances de serem considerados preconceituosos. No entanto, esse agrupamento não foi assumido de forma definitiva, mas preliminar, para que pudesse me aproximar das escolas. Nesse caso, poderia inclusive averiguar as proximidades e distanciamentos que esses distintos processos de inserção guardam entre si. Organizar o trabalho segundo esses critérios não pôs em risco a idoneidade da pesquisa, uma vez que as indicações proporcionaram uma primeira aproximação das escolas e das práticas dos Professores J e M, sendo a qualidade do meu envolvimento com esses dois casos, posteriormente, o que proporcionou a identificação das principais características da inserção da EF nessas escolas. A maneira como esses informantes realizaram as indicações resultou em importantes informações, já que me encontrava em uma situação de praticamente nenhum conhecimento a respeito das escolas e das práticas dos professores. Essas indicações se constituem como ponto de partida; poderiam ser destacados outros elementos, talvez ao abordar outros informantes, mas, a partir do momento em que escolhi este ponto de partida, uma série de características e relações começaram a se revelar, mesmo que de forma parcial, o que, em certos momentos, proporcionou a possibilidade de fazer afirmações e tomar decisões e, em outros momentos, especulações, todas revelando aspectos interessantes sobre as questões que este estudo apresenta.

“Ressignificar” os conteúdos da EF foi uma colocação feita pelo Informante 1, que não se ateve a dizer como as práticas dos professores com esses objetivos ocorriam ou em que se diferenciavam das demais, mas também que esses professores apresentavam a intenção de “[...] fazer com que o trabalho deles [professores] seja significativo, e, nesse significar a EF, a escola acaba incorporando a importância desse trabalho, enfim, a importância da EF [...]”. Muitas especulações podem ser feitas em relação a essa *ressignificação* dos conteúdos da EF, mas esse não é o interesse deste trabalho. Antes, asseguro ser mais interessante compreender que são professores empenhados em estruturar de forma comprometida suas aulas, explorando um bojo mais eclético de conteúdos, tendo como ponto de partida a realidade onde trabalham. Sendo assim, assumi a forma de classificação dada pelo

informante, com o fim de ordenar essas primeiras informações e para auxiliar no esforço de compreensão das indicações. De certa forma, *“ressignificar” os conteúdos da EF* rivalizava com *uma prática “mais esportivizada”*, tanto que esses dois rótulos possibilitaram a formação de dois grupos diferentes, mas que possuíam professores que evidenciavam a EF na escola.

O grupo de professores destacado pelo trabalho com o esporte foi pensado para atender à necessidade surgida a partir das duas entrevistas, principalmente com o Informante 2. Isso porque os dois fizeram indicações, lembrando a participação de alguns professores no JEMVI e/ou a prática esportivizada que encaminhavam nas escolas, que, de alguma forma, lhes proporcionou certa visibilidade nas escolas e também para os Informantes.

Durante o desenvolvimento da entrevista com o Informante 2, o JEMVI foi citado várias vezes, sendo alguns professores indicados pela mobilização que promovem nas escolas em razão desses jogos, por meio do desenvolvimento dos projetos. De alguma forma, a participação e o êxito nesses jogos trazem prestígio aos professores e/ou à EF, tanto que alguns professores, diz o Informante 2, são valorizados pelo corpo técnico da escola por conquistarem troféus, enquanto que outros são desvalorizados por não os conquistarem; mas, em nenhum momento, essa lógica foi explicada de maneira detalhada. No entanto, quando questionado sobre o que ocorria nas aulas de EF, o Informante 2 não pôde fazer afirmações precisas.

Cabe aqui uma reflexão: pensando na dinâmica das indicações centralizadas na figura do professor pelo desenvolvimento de trabalhos nos projetos, não no tipo de inserção da EF na escola e das relações que mantêm, fica, na ordem do dia, a necessidade de compreender em que medida se dá o envolvimento desses professores com as questões da escola. Se a influência do JEMVI é tão forte, como parece ser a uma primeira aproximação, de maneira que professores são avaliados, positiva ou negativamente, de acordo com o êxito nesses jogos, há uma possibilidade de as relações entre EF, escola e JEMVI serem importantes para a inserção da figura do professor, do trabalho que ele desenvolve dentro dos projetos, e não pelo que concretizou nas aulas de EF. Recairia, no entanto, à EF algum tipo de mérito, pelo fato de o professor ser responsável também por esse componente

curricular e pela associação/confusão da EF com o esporte, o que, em certa medida, poderia ocasionar uma situação difícil para a compreensão de quando terminam as aulas de EF e quando começam as sessões dos projetos. Isso justificaria a evidência da EF e a subseqüente indicação do professor. Essa reflexão, a partir das pistas, se confirmadas, possibilitaria compreender por que alguns professores são lembrados, e não a inserção da EF na escola.

As indicações dos professores que não estão envolvidos com o esporte, segundo a possibilidade exposta acima, são mais complexas e difíceis de compreender ou de criar sobre elas uma lógica, pois não estão pautadas no resultado de sua prática, por exemplo, a conquista de um campeonato. A indicação do grupo de professores pela "ressignificação" dos conteúdos da EF foi feita por critérios mais subjetivos. Destarte, analisadas as indicações, parece cada vez mais evidente a distância entre elas e o que os professores, efetivamente, materializam nas aulas de EF.

Houve, também, na fala do Informante 2, dois momentos distintos relacionados à formação continuada: um momento mais voltado para as questões entre EF e escola, que envolvem relatos, questões curriculares, entre outros temas; e outro momento denominado "formação do desporto". Por mais que isso tenha aparecido como um relevante problema, o informante afirma ser um obstáculo para o qual estão buscando uma solução, deixando claro o fato de ser uma formação da EF, o que a meu ver não resolveria o problema, haja vista os diferentes critérios de indicação usados pelo próprio informante. É uma questão relevante, pois, quando inquirido a respeito da participação dos professores indicados nos momentos de formação – que serviram, também, de balizadores para as indicações –, revelou: "[...] o assunto, quando começa o projeto... JEMVI, aí se concentra mais naqueles que participam dos projetos, que além de professores também são do [trabalham com] projeto. Na [formação] do desporto eles verbalizam mais" e "Às vezes esses que se expõem muito, quando o assunto é o desporto, nessa outra discussão [das aulas de EF], eles já praticamente não participam, sabe? Ele fica mais acuado, não participa na mesma proporção... e o contrário também [...]", o que quer dizer que os professores que participam mais nas discussões das aulas de EF não se envolvem tanto na discussão do desporto.

A título de informação, o Informante 2, esclarecendo sobre como funcionam os projetos, declara que há, nas escolas, práticas corporais que não são diretamente envolvidas com as aulas de EF, mas que, no entanto, são desenvolvidas por professores ou professoras desse componente curricular. Em todo caso, não ficou claro que tipo de influência os projetos exercem sobre a EF nas escolas onde eles são desenvolvidos, uma vez que muitas situações foram indicadas, não pelo que era sabido que ocorria em aulas de EF, mas sim pelo destaque que algumas escolas dão ao desenvolvimento desses projetos, principalmente os voltados para o esporte.

Muito embora a informação, à qual tive acesso, de que os projetos precisam ser aprovados pelo Departamento de Desporto Escolar, o Informante 2 mencionou alguns casos nos quais certas escolas já possuem uma forte cultura de participação no JEMVI, desenvolvendo trabalhos via esses projetos, independentemente do envolvimento mantido pelos professores nesse evento. Algumas escolas, inclusive, são identificadas pelo tipo de prática que é desenvolvida no seu projeto ou na sua participação no JEMVI. Foram citadas como exemplo: a EMEF Neusa Nunes Gonçalves, pelo projeto de ginástica rítmica, e a EMEF Prezideu Amorim, quanto à prática do handebol.

Questionado sobre a influência que o JEMVI exerce sobre as aulas de EF, e se há algum tipo de destaque por parte da SEME/PMV, em relação aos jogos, o Informante 2 revelou que esses jogos são tão tradicionais quanto polêmicos, envolvendo disputas e questões que já ocuparam, inclusive, a atenção da imprensa esportiva da capital. Segundo informações dos dois informantes, a Gerência de Ensino Fundamental vê o esporte como um bem cultural do qual os alunos não podem ser privados, devendo, por isso, haver a manutenção do JEMVI e o apoio da respectiva Gerência. A atual Coordenação de Desporto Escolar tenta trabalhar numa concepção de continuidade da aula de EF, no desenvolvimento dos trabalhos nos projetos, tornando esses projetos uma “extensão da aula, [não] desvinculado da aula, daquilo que é a proposta da escola” (INFORMANTE 1). No entanto, essa “vinculação” esbarra na tradição, diz o Informante 2, na idéia de “professor treinador”, cargo que foi extinto por uma administração passada.

O tipo de vinculação almejada pela Coordenação do Desporto Escolar também não ficou esclarecido, tampouco como as escolas devem se relacionar com essa

questão, uma vez que os projetos são enviados com o consentimento das escolas para a dita coordenação aprovar ou não, de maneira que alguns projetos possuem ainda uma conotação diferente da orientação da Coordenação de Desporto Escolar. Essas orientações dizem respeito às questões de exacerbação da competição e dos "efeitos nocivos do esporte" (INFORMANTE 2), mas, na fala do Informante 2, "[...] ninguém ensinou, né, pra aquelas pessoas que lá estão, pro corpo técnico [da escola], que a perspectiva é outra, né?" – "Aí a gente compreende quando a diretora diz que o professor é excelente, porque ele traz muito troféu ou, então, que esse ano trocou o professor, e o professor é horroroso porque não trouxe troféu pra escola", revelando essa fala que há descompassos entre as intenções da manutenção dos projetos e das práticas/significados que esses efetivamente suscitam na escola.

O Informante 2 sinalizou positivamente, ao ser questionado sobre algumas experiências de aulas de EF poderem estar sendo esquecidas pela SEME/PMV, devido à forte evidência que o JEMVI e a participação de alguns professores têm nesse evento. As questões referentes às aulas de EF ficam circunscritas aos professores que se manifestam e compartilham seus relatos no espaço de formação, que também é um espaço de disputas, haja vista as diferentes participações e envolvimento dos professores em relação às questões das aulas e às "questões dos jogos", de maneira que os professores indicados, por não terem uma intenção voltada para a questão esportiva, foram lembrados por suas posições fortes, seus relatos, tempo em que estão trabalhando nas suas escolas e pela organização de seus trabalhos.

As questões acima pontuadas conotam certa centralidade dada pela SEME/PMV e corpo técnico das escolas à participação dos professores no JEMVI, já que essas práticas ficam em evidência e são valorizadas, sendo tratadas de maneira mais objetiva. Outras relações também são possíveis entre EF, fenômeno esportivo e escola (ou um tipo específico de inserção da EF por meio do fenômeno esportivo), já que o que ocorre nas aulas de EF, o que é concretizado pedagogicamente pelos professores da rede como um todo, acabaria ficando em segundo plano, assim como as práticas dos professores que são mais envolvidos nas questões das aulas, sendo evidenciados, apenas, os professores polêmicos que demonstram posturas firmes, que atuam há bastante tempo nas escolas e/ou professores considerados sérios e organizados.

Outra questão que merece destaque é o fato de a relação da EF das escolas, entre seus professores e a SEME/PMV, ser, de certa forma, mediada pela Coordenação de Desporto Escolar, o que pode ser identificado na fala do Informante 1:

> Então a discussão da EF se dá dentro do Ensino Fundamental [Gerência de Ensino Fundamental], como nós temos uma Coordenação de Desporto, a qual nós temos nossa formação de EF, a gente faz esse diálogo e acaba, também, incorporando algumas coisas, que nos favorece em função de estar tentando trazer essa discussão da área da EF com um pouco mais de força.

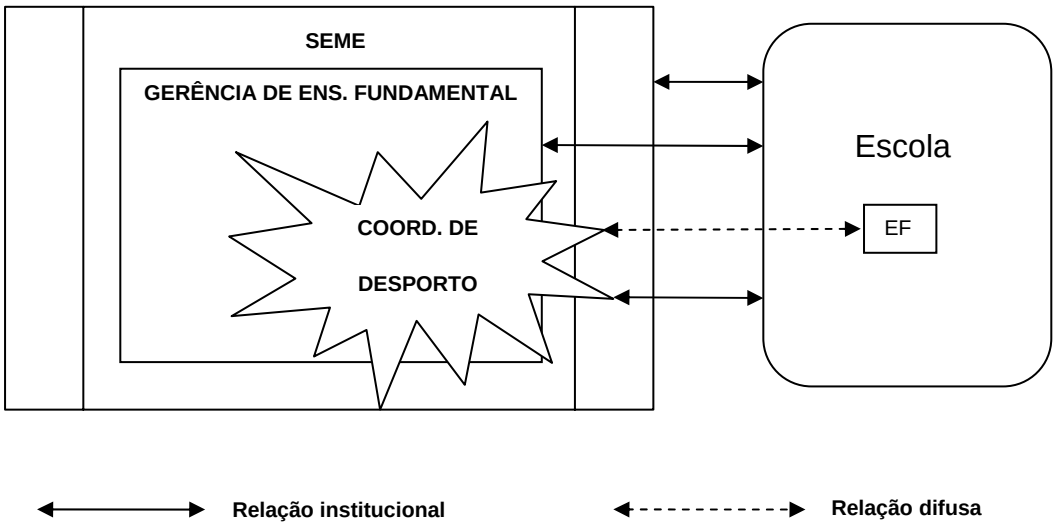
Em relação às efetivas contribuições para o desenvolvimento dos trabalhos no cotidiano escolar, restam algumas questões, provenientes de especulações, tais como: qual seria essa discussão que é trazida “com um pouco mais de força”, sendo essa uma Coordenação de Desporto Escolar que, em princípio, pode ser interpretada como **um elo** ou **como representante** da EF perante a Gerência de Ensino Fundamental. Será que as escolas ou os professores que não participam dos eventos esportivos são privilegiados também por essas discussões? E, também, será que outras discussões, para além do esporte, também são trazidas “com um pouco mais de força” por essa coordenação?

Os questionamentos que levantei não visam à desqualificação dos meus informantes, mas essa compreensão se faz necessária, mesmo sendo uma especulação, por considerar extremamente importante a identificação e uma maior intimidade da parte da administração com o que de fato é concretizado na escola. Sendo assim, a exemplo do Informante 1, fico satisfeito em saber que há uma área, na organização da SEME/PMV, que trata do esporte, que busca articular a discussão da EF em seu interior. Sinalizo, no entanto a urgência de, cada vez mais, estarmos (todos os envolvidos na educação) cientes do que é concretizado nas escolas, destacando minhas suspeitas de que, segundo as peculiaridades de cada situação, diferentes professores têm efetivado práticas que têm inserido a EF na escola de maneira específica e que, não obstante reconheçamos dificuldades, avanços e retrocessos, diferentes culturas de EF têm sido produzidas e compartilhadas, contribuindo para a formação dos alunos da rede de Vitória.

Sendo assim, a forma como tomo a contribuição dos informantes, como uma fase de entrada no campo de pesquisa propriamente dito, desembocou nas práticas de dois professores e, até que pudesse me familiarizar com essas práticas, tive que fazer um percurso de reflexões e indagações que me possibilitaram essas impressões, essas dúvidas, essas questões. De maneira nenhuma a idoneidade da indicação está em cheque, mas, sim, as informações sobre conhecimento da administração e o que acontece dentro das escolas, mais precisamente, nas aulas de EF. Negligenciar a importância do que tem sido a EF na escola, seria o mesmo que dizer: seja lá o que a EF faz na escola, ela cumpre o seu papel, na medida em que não são produzidos problemas administrativos. Como pesquisador, não posso pensar assim. Acredito ser fundamental saber o que a EF faz em diferentes contextos, contribuindo para o desenvolvimento da função educativa da escola e perceber quais são as conexões e as trocas que revelam a maneira como esta é inserida no currículo.

Nesse sentido, compreende-se que há possibilidade de a Coordenação de Desporto Escolar ser um elo entre a EF e a Gerência de Ensino Fundamental, mas restam algumas dúvidas: essa coordenação tem um papel de representação da EF? Se sim, essa representação, junto àquele Departamento, pode indicar a evidência de uma política de ensino da EF, aliada a uma política de esporte escolar?

Todas essas questões auxiliam na medida em que tencionam possibilidades de se compreender aspectos das lógicas que os informantes seguiram. Outro elemento interessante é considerar que, com isso, a dinâmica de indicação, tal como foi concebida, pode ter deixado de fora uma série de realidades – situações, professores e Educações Físicas –, para as quais a administração pode ser considerada cega. Infelizmente, esse tema não poderá ser explorado no presente momento, mas seria de suma importância para as realidades distintas ou, de alguma forma, consideradas irrelevantes, que fossem postas em evidência, como maneiras específicas de inserção da EF na escola.



Esquema 6 - Relações institucionais entre SEME/PMV e escola

As relações, institucionais e difusas, expostas pelo **Esquema 6,** expressam as relações entre as diferentes instituições, escola, SEME/PMV e Coordenação de desporto escolar. No Decreto nº 12.666, que estabelece a organização e regulamenta o funcionamento das unidades administrativas da SEME/PMV, datado de 25 de janeiro de 2006, há definições precisas sobre o funcionamento de cada coordenação ligada à Gerência de Ensino Fundamental. À Coordenação de Desporto Escolar, segundo tal documento, recai:

- elaborar, executar, administrar e monitorar os programas e projetos destinados às atividades da cultura corporal no sistema municipal de ensino;
- propor momentos que contribuam com o processo de formação dos professores de educação física do município, favorecendo o desempenho de suas funções nas Unidades de Ensino;
- expandir as atividades realizadas pelo setor em parcerias com as demais Secretarias do município de Vitória;
- planejar, organizar e coordenar os jogos escolares municipais e outras atividades afins envolvendo as Unidades de Ensino;
- elaborar documentos referentes às ações que serão desenvolvidas nos espaços/tempos escolares e não escolares;
- executar outras atividades correlatas ou que lhe venham a ser atribuídas.

Corroborando a fala do Informante 1, essa seção da SEME/PMV exerce funções mais amplas do que jogos estudantis. Friso que sua função exigiria outro nome, haja vista a sua obrigação na organização de práticas que remetem à cultura corporal, e contribuições à formação de professores de EF. Há que se ressaltar que, na organização dessa Secretaria, não há nada semelhante a outros componentes curriculares, tampouco a relação de componentes com atividades extracurriculares.[40]

Por mais que os objetivos desse estudo não estejam centrados na organização e na atuação dessa seção da SEME/PMV, acredito que a existência e atuação dessa coordenação exerça algum tipo de influência sobre a EF nas escolas, tendo em vista suas atribuições oficiais. Mas o que se pôde perceber da fala do Informante 1 é que os maiores esforços dessa coordenação, seguindo o que indica sua denominação, estão mais atrelados ao desporto escolar. Nesse sentido, acredito que essa influência a que me referi, esteja mais presente nas escolas que participam de maneira mais efetiva dos jogos estudantis, que sediam partidas dos jogos, recebendo os integrantes dessa coordenação e estreitando a relação entre EMEF e esse segmento da SEME/PMV. Por essa razão, digo que é difusa a relação entre as escolas, de uma forma geral, e a Coordenação de Desporto Escolar, por se manifestar essa relação de maneiras distintas.

Essas relações, institucionais e difusa, contribuem para a compreensão da razão pela qual certas práticas, ou certas inserções da EF, possuem mais evidência para a administração. Por outro lado, essas relações sinalizam que podem existir práticas/inserções que não estão no campo de visão da SEME/PMV: são as práticas produzidas com certo anonimato, como possibilidade entre as expectativas da administração e as condições que essa administração proporciona aos professores nas situações concretas de trabalho, as escolas. Essa dinâmica propõe um vale entre o prescrito e as realizações curriculares cotidianas, entre as possibilidades prescritas de inserção da EF e o que de fato é efetivado, concretamente, no cotidiano da escola, culminando num tipo de inserção. A proposição é feita no sentido de indicar que a administração não está preparada para identificar diferentes formas de inserção da EF, pelo elevado distanciamento entre o que existe como

[40] Isso precisa ser ressaltado e melhor compreendido em outros estudos que visam compreender mais a fundo o que isso representa sobre a efetivação da EF nas escolas dessa rede.

prescrito e o que é realizado, bem como das condições concretas em que professores com estilos de trabalho diferentes efetivam sua tarefa.

Ambas as relações (institucionais e difusas) são importantes para a inserção da EF nas escolas. No entanto, tenho percebido outras possibilidades que extravasam o ponto de vista da administração: falo do deslocamento para o foco do que é concretizado pedagogicamente nas aulas de EF, para as atuações dos professores responsáveis por esse trabalho, seja os professores que orientam seu trabalho na escola, buscando estabelecer uma prática de "ressignificação" dos conteúdos da EF, seja os professores que atuam nas escolas, por intermédio do desenvolvimento de trabalhos com o fenômeno esportivo. Tenho a desconfiança de que essa situação concorre com a forma como a administração percebe as possibilidades de inserção da EF na escola; tenciono, então, compreender a inserção da EF, elevando o status da compreensão dos objetivos pedagógicos desses professores e de outros processos que desvelam possíveis objetivos de orientação política, profissional e pessoal.

Esse descompasso entre SEME/PMV e o que ocorre nas escolas pode ser explicado pela diferença entre o prescrito e o realizado e, possivelmente, pela pouca importância que a administração dá à questão da inserção da EF nas escolas da rede. Aliás, talvez seja importante ressaltar não apenas a pouca importância na questão de como tem-se inserido a EF nas escolas, mas, também, de como têm-se desenvolvido os trabalhos de cada componente curricular. Digo isso porque a EF é o único componente curricular que possui alguma "representação" junto à Gerência de Ensino Fundamental, ficando os outros sem qualquer tipo de "representação." Nesse caso, a questão precisa ser ampliada para as preocupações em primeiro plano da administração – e, sobre essa questão, os problemas que podem ser percebidos não são exclusivos da SEME/PMV. Refiro-me à questão das estatísticas, dos números de matrículas de alunos, o que mais tem parecido a grande corrida pelo outro das redes de ensino. Essa corrida pelas matrículas está muito relacionada com a política de distribuição de verbas para as escolas, corolário da política, em nível nacional, de financiamento da educação.[41]

[41] Destaco a importância da universalização da educação e a crescente ampliação de vagas voltadas à escolarização de crianças, adolescentes, jovens e adultos; porém, vejo uma contrapartida negativa

Outro fator negativo que recai fortemente sobre as escolas tem relação com os investimentos realizados pelas administrações no que diz respeito à resposta que as redes têm de dar aos programas de avaliação do ensino, incidindo sobre o sistema de ensino a preocupação em ser considerado um sistema eficiente, aumentando os números nacionais – números que são muitas vezes utilizados em disputas eleitorais, seja pelo seu aumento, seja pela sua diminuição. Essa dinâmica leva às escolas uma série de encargos extras, o que tenho chamado de demandas externas, acabando por direcionar certa atenção (sempre urgente), e acarretando num maior tempo para o desenvolvimento de determinados conteúdos culturais, o que resulta, obviamente, na perda de espaço-tempo de trabalho com outros conteúdos culturais, o que proporciona uma série de desdobramentos para a vida da escola e a concentração das ações ante as legítimas preocupações sobre a alfabetização, para atender os poucos nobres índices de desenvolvimento humano. Digo pouco nobres, pois mais parecem escalas numéricas para a comparação objetiva de diferentes países, onde as condições concretas de vida das pessoas são resumidas estatisticamente, como problemas numéricos. Todas essas demandas externas que recaem sobre as escolas e sobre as relações de poder que ocorrem no interior dos currículos escolares corroboram, em certa medida, a relação hierarquizada dos componentes curriculares. Essas demandas externas, muitas vezes manifestas nas escolas pelas obrigações de desenvolvimento de atividades e projetos direcionados à resolução de problemas de alfabetização, perfazem grande parte das dificuldades das escolas em pensar seus problemas internos, o que proporcionaria um nível de autonomia trazendo dignidade em relação à possibilidade de garantir a identificação de problemas e o desenvolvimento de medidas para a superação desses problemas.

Nesse sentido, o que tenho chamado de pouca importância, descaso, pode ser compreendido pela maior atenção voltada para outros componentes curriculares, que desempenham funções mais nobres no currículo. A EF, historicamente não tem sido encarada como nobre, nem nos documentos oficiais, nem nas avaliações dos sistemas de ensino, e compreendo que essas relações se refletem sobre a escola e influenciam a visão que a administração desenvolve sobre a inserção da EF na

---

quando atrelam a distribuição de verbas para as redes ao número de alunos matriculados, já que isso pode resultar em pressões sobre as escolas, que comprometem o trabalho dos professores, o atendimento com qualidade aos matriculados, entre outros possíveis efeitos.

escola. O receio que fica cada vez mais patente se encerra em algumas dúvidas: ou a administração tem clara para si a função da EF em suas escolas, ficando as inserções que não se enquadram bem nessa objetivação de fora do campo de visão/ação dessa administração; ou a administração não está preocupada com o que é desenvolvido pela EF em suas escolas, seja pela sua pouca importância no desenvolvimento dos números estatísticos, seja pelo reflexo da permanência historicamente política da EF nos currículos escolares – esses últimos arrazoamentos não se excluem um ao outro. Acredito que outras preocupações poderiam ser listadas, mas essas duas possibilidades são para mim as mais alarmantes.

É conhecida, por exemplo, a evidência que os eventos esportivos escolares têm para professores de EF, escola e SEME/PMV. A evidência é patrocinada pelas aprovações de suplementação de carga horária para o desenvolvimento de projetos, dentre eles os relativos ao fenômeno esportivo, que mantém uma estreita relação com os jogos escolares, relação que é justificada pelo discurso de acesso ao bem cultural esporte. Outra evidência se encerra no envolvimento dos próprios professores nessa organização. Desde já é imperioso afirmar que não tenho posição contrária ao incentivo e à prática do esporte nas redes de ensino, mas fico atento e preocupado com as possibilidades dos tipos de relação que podem manter o sistema esportivo e as administrações dos sistemas de ensino – por essa razão, considero isso uma especulação particular, uma reflexão sobre fatores que podem influenciar a EF na escola e a relação entre esse componente e a administração. Um dos problemas que identifico – e isso não é uma acusação, mas uma sinalização – é a possibilidade de o esporte ser tratado por uma administração como um fenômeno natural, dado e acabado, sendo facilitados os meios necessários para seu pleno desenvolvimento, culminando no anúncio do investimento da formação de cidadãos críticos, livres das drogas e de outras mazelas sociais, às quais são expostas essas crianças, adolescentes e jovens, e funcionando como uma forma de promoção da administração de determinado partido ou futuro candidato.

Nessa lógica, pode-se especular a respeito das relações que a administração mantém com o fenômeno esportivo, a respeito do conteúdo cultural esporte e das aulas de EF, identificando possíveis contradições e aproximações, continuidades e rupturas. Essa dinâmica culminaria num tipo de inserção da EF que não valoriza seu

potencial pedagógico, não justifica sua permanência na escola pela compreensão dialógica de seu potencial de formação, mas, sim, possibilita uma permanência e valorização desse componente curricular, sem estabelecer raízes, pois atende a interesses externos e voláteis, tornando a EF um “agente” estranho na escola. Essa relação não se sustenta, tendo em vista o imprescindível e histórico grau de conexão entre a EF e a escola, pois, antes de tudo, a EF é uma prática pedagógica, uma prática escolar, por isso desempenha/deve desempenhar uma tarefa pedagógica. Muitas vezes me chama a atenção o apoio irrestrito que muitos professores de EF dão a esse tipo de política, tomando-a como algo natural ou acreditando que, de alguma forma, estão sendo beneficiados ou valorizados (como preferem dizer), ao passo que a valorização está, estritamente, direcionada ao esporte, esse fenômeno que tem-se mostrado cada vez mais independente do que faz ou do que se propõe a EF na escola.

As relações pouco claras que, aos poucos, iam se manifestando sobre as influências da administração, via Coordenação de Desporto Escolar, em algumas realidades escolares, por meio de um tipo de organização da EF, geraram dúvidas e especulações. Por essa razão, as indicações que foram feitas proporcionaram certos receios quanto à “personificação das indicações,” que podem ser entendidas como **personificação da inserção da EF nas escolas**. Ao centralizar as práticas dos professores de EF, tornam-se cada vez mais relevantes os fatores escolhas e motivações dos professores, para a interpretação de como tem se dado a inserção da EF nos contextos escolares.

Um dos primeiros elementos que enfrentei como cuidado a ser tomado diz respeito às motivações dos professores. O quadro que se apresentava era este: duas diferentes inserções da EF em escolas diferentes, orientadas por formas de trabalho distintas. O problema que me deixou em alerta estava na possibilidade de escolher duas situações em que, potencialmente, os professores tomavam suas atitudes motivados por questões pouco nobres, remetendo à projeção/evidência do professor, o que não representaria uma ação comprometida com a inserção da EF na escola. Esses diferentes posicionamentos, e as possibilidades de práticas pedagógicas decorrentes desses posicionamentos, expressam razoavelmente bem meus receios antes de assumir definitivamente esse deslocamento. Por isso, antes do contato com o campo de pesquisa, evitava falar dos professores, mas, ao me

aproximar desse campo, tive que antecipar o contato com essa questão, que passou a ser a questão do trabalho: como a prática pedagógica de professores de EF influi na inserção desse componente curricular.

É certo que alimentar esse deslocamento foi uma medida arriscada, pois centralizar os professores e as práticas desses professores exigiria o envolvimento de questões pessoais, multiplicando a sensação de incerteza e insegurança. Por um lado, adentrar a discussão das escolhas e motivações dos professores, destacando-os como sujeitos que se encontram envolvidos em contextos e que trazem em suas práticas trajetórias distintas de formação, passou a ser uma situação interessante para o trabalho, até por coerência, considerando o referencial teórico, as técnicas de levantamento das informações e o tipo de pesquisa. Mas iniciei esse trabalho, receoso das motivações desses sujeitos, por não estar preparado para lidar com elas ou antecipá-las, pois estava certo de que, na dinâmica da vida das escolas, há também obscuridades que podem não aparecer nem nas ações dos sujeitos, nem em suas falas.

Em dois momentos distintos, por exemplo, em que conversava com o Professor J, deparei-me com informações contraditórias a respeito da sua relação com o fenômeno esportivo, que apareceu tanto como um conhecimento instrumental para sua prática, como atendendo a objetivos pessoais.

Num primeiro momento, o celular do Professor J toca durante a aula; depois de desligar o aparelho, ele me pede desculpas e pede minha compreensão, explicando que, por trabalhar com treinamento de alunos para suas respectivas participações em torneios escolares e por possuir um bom currículo de conquistas, mesmo sendo ele professor em escolas públicas, fica em evidência e se torna requisitado pelas escolas particulares, que se interessam em estabelecer um vínculo com ele, exclusivamente como treinador de seus alunos. Pode-se inferir que o esporte funciona, também, como uma possibilidade de empregabilidade para esse professor pelo bom trabalho desenvolvido.

Em outro momento, explicando sobre sua participação nos jogos, sobre as sessões de treinamento do projeto e sobre a sua relação com os alunos, o Professor J condenou a prática de professores que usavam jogos para suas autopromoções de

tal forma a se comportarem de forma indevida ante seus alunos, destratando-os com xingamentos, reclamando acintosamente das marcações feitas pelos árbitros, além de polemizarem a respeito de problemas ocorridos nos momentos de disputas em outros espaços – como o de formação na SEME/PMV ou nas reuniões técnicas dos jogos estudantis –, demonstrando condutas condenáveis, segundo o professor. Buscando explicar atitudes desse porte, ele disse ainda que muitos professores usam dessas situações de jogos para se promoverem, seja pela conquista da vitória, o que validaria seu trabalho como bom, sendo professores tomados como competentes, para o que se propuseram, seja para suas promoções pessoais, ficando em evidência. Há que se compreender que, num jogo simples entre duas escolas, recaem pressões que extravasam de seus limites; juntamente com os alunos, entram em campo muitas outras situações para além dos interesses dos próprios alunos e do direito dos alunos de acesso ao esporte.

Nesse exemplo, quis expor uma situação, ao mesmo tempo dúbia e reveladora, da fala do Professor J. Minha intenção é ilustrar que são necessários cuidados ao assumir o deslocamento para a prática dos professores, sendo as questões de motivação desses sujeitos permeadas de variados significados, de maneira que não se pode acreditar que, para cada situação observada/questão levantada ou que, em cada relação que esses sujeitos estabelecem, haja um tipo de raciocínio lógico, linear, capaz de explicar de forma conclusiva essa situação. Apelar para as questões/disposições mais subjetivas dos professores requer certos cuidados e hesitação nas afirmações.

Essa ambigüidade, porém, faz parte desse processo. E, no momento relatado, foi fundamental perceber que lidar com as vidas das escolas exigiria o enfrentamento de contradições, bem como exigiria de mim, nos momentos de interpretação, a sensibilidade para compreender a lógica com que operam os autores de suas ações. Se, por um lado, o Professor J se destacava pelo seu bom desempenho na organização de equipes nos jogos estudantis, por outro, essa possibilidade não deveria representar, necessariamente, que suas ações à frente das equipes de alunos fossem pautadas em seus interesses, manifestas por exigências e cobranças desrespeitosas aos alunos por parte desse professor.

Outro exemplo remonta a uma especulação do Informante 2, mas que sinaliza a necessidade de cuidados ao considerar abordagens submetidas às características de professores. Esse informante afirmou haver professores na rede que defendem um tipo de educação, que se fazem conhecer por seus posicionamentos políticos transformadores, mas que não concretizam, na sua prática pedagógica, uma proposta coerente com seu discurso – o que chamou de “perfil do professor militante”. Em ambos os casos, os professores são conhecidos por situações não diretamente ligadas à sua prática pedagógica, são classificados (ou rotulados) em grupos distintos de professores, mas ambas as práticas pedagógicas são desconhecidas. Portanto, pode-se identificar que os professores não foram indicados pelo que concretizam em suas escolas, nas aulas de EF, porque o que acontece nas aulas está fora do campo de visão da administração.

Todos esses senões, no entanto, não revelam nada mais que receios e cuidados – acredito, bem justificados – que tomei para poder me aproximar de forma efetiva da prática dos professores e de seus significados, já que os benefícios, como veremos adiante, foram volumosos, por conta do frutífero contato que tive com dois professores, que, de maneiras específicas, encaminham a tarefa de ensinar EF em duas escolas. Sobre isso, Sarmento (2003, p. 146) explica que pôr em evidência os autores de suas ações nas organizações escolares é coerente com a lógica do desenvolvimento de pesquisas que visam a atribuir autonomia relativa às organizações escolares – conceito intimamente relacionado com a idéia de produção cultural e da valorização das ações dos sujeitos no interior das instituições. A esse respeito, apresenta o pressuposto epistemológico da singularidade: esse

> [...] deriva tanto da conceituação teórica e sociológica do princípio da dualidade da estrutura (GIDDENS, 1984) e da autonomia relativa dos contextos da ação, quanto da perspectiva do conhecimento que rejeita as leis explicativas da validade universal [...]. Em alternativa, define-se uma orientação não-causalista e não-determinista, que potencializa a inclusão da ambigüidade, das redes de fluxos e da indeterminação na realização daqueles factos. A polarização múltipla dos fatores da acção coloca os autores no centro do esforço analítico (SARMENTO, 2003, p. 146).

Por essa razão, destaco o papel fundamental dos Informantes, que, além de me proporcionarem as condições de entrada nas escolas, iniciaram o enfrentamento de questões/implicações metodológicas referentes ao primeiro deslocamento. Tal

modificação resultou na seleção de duas situações distintas, duas práticas distintas, as práticas dos Professores J e M. Acreditei, seguindo essas categorizações, que precisava compreender como a EF vinha sendo inserida pela prática de dois professores indicados por motivos distintos, inclusive para perceber que diferenças marcantes essas duas situações poderiam apresentar e, enfocando os professores, como e o que das suas escolhas poderiam revelar a caracterização da EF que era efetivada nas duas escolas.

3.2 As práticas dos Professores J e M: características sinalizadas pelos informantes

Uma das situações selecionadas para ser estudada está na escola identificada como EMEF 1, onde a EF se insere por meio da prática do Professor J, que atua no turno matutino. Nenhum dos Informantes citou a escola pelo conhecimento que tinha do que ocorria nas aulas de EF, mas pela participação efetiva da escola e do professor no JEMVI.

No caso do Informante 1,

> Essa escola também tem a questão do esporte, é uma comunidade, também da periferia, [...] mas a gente tem ido lá participar de alguns momentos e percebe que a EF tá dando grandes contribuições sim. E a escola tem em uns momentos, que a gente tem organizado aqui a nível de órgão central... a diretora, pedagoga vem e enfatiza isso. É legal, né, isso marca bem a área pra caramba [...]. Então a garotada faz um movimento muito legal lá mesmo. A secretária lá... a gente fala que ela faz um lóbi para a EF, às vezes ela liga pra pedir algum material dizendo: “Pô, vamo dá força, vamo dá gás que aqui funciona”... Pois é, a gente percebe que há um envolvimento, uma fala única lá a respeito da EF.

Essa escola é, na fala do Informante 1, uma escola que “pára”, quando vai acontecer algum evento esportivo, querendo dizer que a escola se envolve com o que, de alguma forma, a EF traz para o seu interior. Esse termo *pára* é interessante, pois possibilita uma série de interpretações, por exemplo: esse parar significaria um

tempo no desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos da escola? Nesse caso, um evento esportivo seria “extra-escolar”, fora do compromisso pedagógico da escola. Por outro lado, parar pode ser também compreendido como a aceitação desses eventos pela escola, como sendo parte integrante de suas responsabilidades junto à comunidade e aos bens culturais.

Já o Informante 2 diz que “eles provocam muitas coisas com o JEMVI, agora, eu não sei na aula”, mas evidenciou o tempo de atuação do Professor J na escola, bem como sua boa relação com o corpo técnico da escola.

Optei, portanto, por essa escola, por acreditar ser interessante ter conhecimento da forma como a EF se insere naquela realidade escolar, que tem o esporte como uma forte expressão, identificando em que medida o desenvolvimento dos projetos e a participação no JEMVI influenciam essa inserção, bem como compreender com que disponibilidade, o Professor J organiza e atua nesses diferentes espaços-tempos, aula de EF e projetos, e como se dá o envolvimento dos alunos nesses espaços-tempos, possivelmente distintos. A questão do histórico do professor na escola, seja perante a organização do componente curricular, seja na organização do projeto de esportes e participação nos jogos estudantis, constituiu-se elemento de interesse, no que diz respeito à compreensão da influência que esse projeto tem na inserção da EF, bem como do tipo de relação que a EF faz com esse projeto; de como lidam, os sujeitos escolares, com a “concorrência” ou concomitância, e – por que não?– com a ambigüidade, desses dois, em princípio distintos, espaços-tempos?

Outra situação também indicada pelos dois Informantes diz respeito à prática do Professor M, que atua no turno matutino na EMEF 2. Esse professor foi indicado como sendo muito firme em suas posições políticas e com uma boa atuação nas aulas de EF e no envolvimento das questões gerais da escola, e, segundo Informante 2, um professor que tem uma forte identificação com a escola, utilizando, para justificar essa colocação, o fator deslocamento que ele faz de sua casa para a escola: pelo tempo de serviço na Prefeitura de Vitória, esse professor já poderia ter pedido remoção para outra EMEF mais próxima de sua residência, no município de Vila Velha.

No momento da entrevista com o Informante 1, uma das coordenadoras da Coordenação de Desporto Escolar, destacou o trabalho do Professor M, afirmando que ele “É um professor completamente diferente” e “[...] único na rede”, baseando sua concepção de “ressignificação” segundo uma lógica “mais marxista”. O Informante 1 não deu muitos detalhes sobre o trabalho do Professor M, por ter esse professor interrompido sua participação nos encontros de formação, por não concordar com alguns procedimentos desencadeados ali, mas disse que ele é um professor “[...] com umas reflexões interessantes [...].” Segundo a diretora da escola (formada em EF), ele desenvolve um bom trabalho na escola, que envolve integração de trabalho com outros professores na EMEF 2.

A intenção, então, em arrolar essa situação, está na possibilidade de compreender como se insere a EF numa realidade em que o professor se envolve efetivamente nas questões da escola, compreendendo, também, em que nível se dá esse envolvimento, como que isso interfere na efetivação de seu trabalho e a sua relevância para a inserção da EF na tarefa pedagógica da escola como um todo.

Um fator importante para a seleção dessas duas escolas diz respeito à proximidade que elas mantêm uma da outra, o que favorece minhas limitações de deslocamento – fator que se configurou determinante em certos dias de trabalho nas escolas, já que me deslocava de minha casa para as escolas de bicicleta e podia, num mesmo dia, ir às duas escolas, sem comprometer meus compromissos com os professores. O fato de as escolas serem de periferia foi também destacado pelos dois Informantes, pois, segundo eles, as escolas próximas à UFES, as escolas em bairros mais centrais ou com acesso mais facilitado por meio da utilização de ônibus, têm sido muito buscadas[42] por pesquisadores, sendo as de periferia de pouca visibilidade. O principal fator, no entanto, consistiu na possibilidade de abordar escolas em que há, de alguma forma, a evidência das Educações Físicas dessas escolas.

3.3 Levantamento das informações

[42] Segundo os Informantes, os responsáveis pelas escolas mais buscadas pelos pesquisadores têm oferecido certa resistência em aceitar o desenvolvimento de pesquisas nas dependências dessas escolas.

Para auxiliar na tarefa de sistematização das técnicas de levantamento das informações, segui uma indicação de Stake (1998), que, a partir das decisões estruturais do trabalho, sinaliza a importância do desenvolvimento de perguntas informativas. São questões amplas, levantadas a respeito de aspectos importantes e outras, menos importantes, que ajudam na relação com os casos a serem estudados. No caso deste trabalho, intentando resguardar as características peculiares que requerem um nível de atenção dirigida especificamente para cada prática, as técnicas de levantamento das informações foram desenvolvidas segundo critérios passíveis de serem obedecidos em ambas as situações, para que as informações obtidas pudessem ser relacionadas a fim de que indicassem possíveis respostas em relação ao objeto. Mas, segundo as peculiaridades de cada caso, minha relação com as escolas se efetivou de forma desigual, avançando desigualmente em postos distintos em ambas as escolas.

Compreendo a EF como componente curricular singular, por conta da forma como se desencadeia o processo de sua inserção na escola, manifestado pelas intervenções de seus professores num espaço-tempo em que medeiam relações específicas e como lida com conhecimentos específicos no interior da escola. Por isso, as perguntas informativas que se seguem, situam a prática dos professores desse componente curricular e a aula como espaço-tempo onde-quando, que, materializadas, possibilitam a compreensão da inserção da EF, bem como da função da EF nos currículos das escolas. Antes de tudo é imperioso afirmar a relação imbricada que esses fatores guardam entre si, de maneira que não devem ser entendidos de forma estanque.

Como a EF tem sido inserida por meio da prática de dois professores tomando o que é concretizado nas aulas desse componente curricular?

- Que função a EF tem desempenhado no currículo das EMEFs 1 e 2?
    - Como suas aulas têm marcado o cotidiano escolar?
- Que posição a EF ocupa nesse currículo?
- Que contribuições desse componente são identificadas pelos Professores J e M? São coerentes com seus anseios profissionais e/ou pessoais?
- Como esses professores organizam esse componente curricular?
    - Que peso essa organização tem na maneira como a EF tem sido inserida nessas escolas?

A partir das perguntas informativas, as técnicas eleitas foram:

- observação participante articulada com o que Laville e Dionne (1999) chamaram de técnicas intermediárias de observação, o que me permitiu transitar entre formas mais direcionadas e outras mais livres de observação;
- "entrevista" temática:[43] coloco assim entre aspas, pois, apesar de ser uma entrevista, ocorreu de maneira menos formal, mais próxima de uma conversa obediente a um tema;
- análise documental: incluindo, aqui, além dos documentos acessados nas escolas, documentos disponibilizados na página da internet da SEME/PMV.

Vale ressaltar que todo esse processo concorria com a questão dos deslocamentos, ao passo que era alimentado por eles, principalmente do segundo deslocamento, pois as minhas primeiras aproximações das aulas, organizando as técnicas de levantamento das informações, acima descritas, destacaram esses espaços-tempos como principais fontes de cruzamento de fatores. Esses fatores se apresentaram como um forte potencial no sentido de responder às questões do estudo.

Discorrerei, agora, sobre o processo de execução das técnicas citadas.

[43] Chamei de entrevista temática o que compreendi não obedecer aos critérios de entrevista aberta, nem semi-estruturada ou entrevista em profundidade e entrevista curta.

a) Observação participante:

A observação participante ocupou lugar de fundamental importância, sendo a técnica mais utilizada durante minha permanência nas escolas, buscando seguir a lógica de procurar reconstruir aquilo que vivenciam os sujeitos nas aulas de EF e fugindo de intervenções que pudessem descaracterizar os acontecimentos ali observados. Nas palavras de Stake:

> […] intentamos no estorbar la actividad cotidiana del caso, no examinar, [...], si podemos conseguir la información que queremos por medio de la observación discreta y la revisión de lo recogido. Tratamos de comprender como ven las cosas los actores, las personas estudiadas. Y por último, es probable que las interpretaciones del investigador reciban mayor consideración que las de las personas estudiadas, sin embargo el investigador cualitativo de casos intenta preservar las *realidades múltiples*, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede (STAKE, 1998, 23) (*grifos do autor*).

Com o intuito de chegar às informações sobre o ponto de vista dos sujeitos, identificando as particularidades da cultura situada a partir das representações que os sujeitos fazem das relações em que estão inseridos, organizei as observações seguindo critérios múltiplos, aliando observações mais detidas em pontos específicos à observações mais abrangentes, por isso denominadas de técnicas intermediárias de observação.

Técnicas intermediárias de observação, segundo Laville e Dionne (1999), consistem na alternação entre observações não estruturadas e observações estruturadas, sendo as primeiras utilizadas em casos em que o pesquisador não tem muitos conhecimentos relativos à situação estudada, e as segundas como forma de fixar a atenção em pontos específicos, baseando-se no conhecimento prévio das relações das situações que irão ser observadas. Macedo (2000) entende que a possibilidade de, a partir do conhecimento prévio do que se quer privilegiar em situações múltiplas, chegar a observações mais estruturadas, serve para que o pesquisador torne mais fácil a tarefa de perceber como ocorrem determinados tipos de relação nos diferentes ambientes pesquisados.

Com a seqüência das observações nas duas escolas, alguns aspectos passaram a ser considerados recorrentes nas duas práticas e interessantes pelo potencial na

produção de informações úteis à pesquisa. Por essa razão, alguns desses aspectos foram destacados para serem observados detidamente em suas peculiaridades e recorrências nas duas escolas, o que referendava uma avaliação positiva realizada por Stake (1998), ao se trabalhar com dois casos. Esse autor destaca que, ao se trabalhar com mais de um caso, as técnicas de levantamento das informações podem direcionar pontos semelhantes que aproximem a análise/interpretação dos casos, bem como servem de referência para a identificação de elementos próprios de cada caso. Em relação a esta pesquisa, destaquei os seguintes aspectos:

- procedimentos iniciais: ações do professor na organização inicial das aulas, destacando avisos e a preparação das atividades das aulas;
- relações interpessoais: relações dos Professores J e M com seus alunos, relações entre os alunos, destacando as interações proporcionadas pelas aulas;
- relação com o conhecimento: como lidam os professores com o conhecimento em suas aulas, como o apresentam aos alunos, que tipo de interações fazem com os materiais, que tipo de interações suscitam entre os alunos entre si e entre os materiais;
- atividades de aula.

Minhas decisões por não estruturar as observações, nem deixá-las desprendidas plenamente, devem-se aos seguintes pontos:

- como professor, tenho algum conhecimento da forma como funcionam as escolas, sei que os professores têm horários de planejamento e de aulas; têm deveres burocráticos; articulam com professores e pedagogas formas de encaminhar seu trabalho e suas propostas; enfrentam problemas e precisam dar respostas rápidas para eles. A especificidade de cada contexto proporciona interações distintas entre professores, demais sujeitos escolares e escola. Esse ponto foi fundamental para que pudesse estar atento para certas contingências do trabalho dos professores e eventos extraordinários ou incomuns, como uma apresentação ou uma mostra, por exemplo. Pautar-me apenas num tipo de organização das observações de forma estruturada, com poucas margens de flexibilidade, poderia culminar em desperdício de

situações interessantes, por privilegiar pontos tomados *a priori* da percepção das situações mais relevantes.

- Observações plenamente não estruturadas seriam incoerentes com os avanços proporcionados pelos deslocamentos citados, pois, ao situar as aulas como parte imprescindível na compreensão do currículo em ação diante da questão da inserção da EF, poderia antecipar a identificação de algumas fontes de informações potencialmente importantes.

Há que se ressaltar que o desenvolvimento das observações foi um processo enriquecedor, em que, na maior parte das vezes, tive a oportunidade de conversar de forma descontraída sobre temas inerentes ao que ocorria em aulas ou em outros espaços-tempos. Quanto mais adentrava as peculiaridades das escolas, mais acabava conseguindo encaminhar questões mais diretas e significativas, que puderam podendo revelar algumas motivações/intenções e significados que os professores davam àqueles acontecimentos. O mesmo ocorria com os alunos: em certas oportunidades, pude conversar com eles e ampliar as compreensões dos elementos que observava.

As observações desenvolvidas sem os critérios já explicitados estavam abertas aos elementos do dia-a-dia das escolas, aos acontecimentos nas salas dos professores, às percepções relacionadas à organização que os Professores J e M encaminhavam à EF. Durante a minha presença nas escolas, ficava atento às relações entre os sujeitos escolares, demais professores, pessoal técnico-administrativo da escola e outros funcionários. Dentre todos esses aspectos o que mais chamou minha atenção diz respeito à relação entre os sujeitos escolares e os usos que esses sujeitos faziam dos espaços e nos tempos escolares. Isso me permitiu fazer algumas aproximações com os usos proporcionados pelos espaços-tempos organizados pela EF nas escolas. Sendo assim, precisei utilizar uma lógica de observações que proporcionasse a percepção de aspectos inesperados, por não conhecer as peculiaridades das duas escolas.

Em ambas as situações, fui um observador participante, no entanto, com níveis de participação distintos nas duas escolas. No caso deste trabalho, certo grau de envolvimento se fazia necessário, principalmente para o exercício mútuo de interpretação e de busca do significado das ações dos professores – não obstante

alguns autores chamarem a atenção para a o tipo de envolvimento do pesquisador – , mas as conversas a que me referi cumpriram esse papel fundamental. Essa relação precisava ser estabelecida para que se desenvolvesse certa cumplicidade, ao mesmo tempo em que minha linguagem ia sendo “calibrada” para compreender melhor as situações nas quais ia me inserindo. As características das observações que foram desenvolvidas permitiram a participação mais efetiva dos dois professores segundo a colaboração de que necessitava. Isso se revela nas inúmeras conversas entre as aulas, no recreio, na sala dos professores, nos corredores, sobre acontecimentos observados nas aulas, sobre a interação dos alunos com as atividades, sobre a intervenção dos professores nas atividades, sobre a intervenção dos alunos nas aulas, sobre êxitos e dificuldades, sobre a desvalorização da EF na escola, sobre dificuldades dos professores em superar certos problemas, etc. Atrelado a esses acontecimentos, ocorria um esforço interpretativo-dialógico, expresso num esforço mútuo (dupla hermenêutica, como disse Sarmento), marcando minha passagem nas escolas pelo profícuo acesso às informações dos percursos históricos necessários para construir um entendimento das características observadas das Educações Físicas, das práticas docentes e das próprias escolas. Posso dizer, então, que em todo o tempo fizemos (professores e eu) um importante esforço de idas e vindas, tendo como foco os acontecimentos concernentes às características atuais da EF nas duas escolas, aos tipos de inserção que vêm sendo concretizadas pela prática (possível) dos professores.

Essa profícua relação que foi estabelecida entre mim e os Professores J e M, ao mesmo tempo em que revelava importantes informações e relações entre as trajetórias e o que estava sendo observado, passou a exigir certos cuidados para que pudesse garantir minhas impressões e interpretações sobre essas duas práticas, haja vista que “[...] nesses mundos de vida se ‘naturalizam’ as relações e acontecimentos” (SARMENTO, 2003, p. 160). Por essa razão, tive que cuidar para não apresentar todas as questões que iam aparecendo para os professores, nem minhas impressões/interpretações, para tentar responder a elas no decorrer do processo das observações. Por isso, a noção de dupla hermenêutica de Sarmento, no exercício interpretativo crítico-dialógico, é importante, pois a hermenêutica dos autores da situação não deve suplantar a hermenêutica do pesquisador, sob pena de as interpretações do segundo subsumirem ante as interpretações e os

significados que conseguem atribuir os sujeitos escolares. Outro elemento que recebe novo valor nessa discussão são as contradições dos discursos que, ao invés de serem contornadas ou ignoradas, são assumidas e compõem importante material para a interpretação do pesquisador, indivíduo que, de fora, consegue evidenciá-las.

A principal influência dessa forma de observar se explicitou na organização das anotações: cada dia eu abria uma nova página contendo a data e, em cada aula, tão logo percebesse ocorrências relacionadas aos aspectos acima descritos (procedimentos iniciais, relações interpessoais, relação com o conhecimento e atividades das aulas), identificava o aspecto e fazia a anotação pertinente. Em determinadas situações, tanto fazia anotações escritas quanto registrava com fotos e/ou notas de áudio, para que pudesse, caso fosse necessário, recobrar o sentido da anotação, da foto e da nota de áudio. As fotos e notas de áudio eram vinculadas às anotações realizadas, para que facilitasse a busca e os cruzamentos dos registros.

b) Entrevistas temáticas:

O desenvolvimento das entrevistas foi determinante para uma dimensão do trabalho: o resgate das trajetórias. Elas foram utilizadas em dois momentos distintos: primeiramente, com os Professores J e M; posteriormente, com a Pedagoga R (da EMEF 1, responsável pelo maior número de turmas do Professor J) e com a Pedagoga M (não atua mais na EMEF 2, mas foi a pedagoga que teve mais contato com o trabalho do Professor M desde sua entrada na referida escola).[44] A distinção das entrevistas se dá não só por terem ocorrido em tempos diferentes, mas também pela forma como se desencadearam. Em ambos os momentos marquei com os sujeitos a entrevista, mas o processo de observação que precedeu as entrevistas dos Professores J e M possibilitou uma margem de intimidade que culminou numa "conversa temática", tanto que o primeiro desses encontros que tive com o Professor M havia sigo organizado para ser uma entrevista semi-estruturada, porém, durante sua "aplicação," houve uma mudança substancial, o que exigiu a alteração de sua denominação para "entrevista" temática. Peter Woods (1987, citado por SARMENTO, 2003, p. 162), prefere chamar a entrevista, em pesquisas deste tipo,

[44] Preferi entrevistar a Pedagoga M às pedagogas da EMEF 2, pois a Pedagoga M havia saído no final do ano letivo de 2006, sendo a atual pedagoga, responsável pelas turmas do Professor M, nova na escola.

de conversação, por sugerir melhor a natureza da relação etnográfica na qual se realiza esse “processo livre, aberto, democrático, bidirecional e informal, onde os indivíduos se podem manifestar tais como são, sem se sentir presos a papéis determinantes.” De certa forma, havia essa liberdade no momento escolhido para realizar as entrevistas com os Professores J e M. Já a entrevista com as pedagogas ocorreram sem essa proximidade, muito embora eu tenha sido bem atendido pelas duas.

Um fator que parece importante citar diz respeito a essa aparente distância entre mim e os demais agentes do ensino das duas escolas. Além da distância entre mim e os professores dos demais componentes curriculares, seja pelas minhas escolhas de enfoque sobre as aulas de EF, seja pelo tom de resignação com que essa possibilidade foi abordada pelas pedagogas e diretoras, também estive pouco próximo das pedagogas, coordenadoras de turno e diretoras. Todos esses sujeitos, talvez um pouco menos as diretoras devido ao volume de trabalho externo, sempre estiveram muito atarefados e envoltos em meio a tarefas. Num instante estavam atendendo a pais de alunos; em outro, resolvendo questões disciplinares; em outro, articulando trabalho com algum professor ou envolvidos em alguma atividade com os alunos, encaminhando/executando projetos, preenchendo formulários sobre material ou uniforme, em reunião na SEME/PMV, em reunião na própria escola, etc. Todas essas tarefas, entendo, sejam próprias desses agentes dentro da escola, mas o que mais me chamou a atenção foram algumas datas do calendário escolar que precisavam ser cumpridas, embora com flexibilidade a respeito das necessidades da escola, causando, porém, uma grande movimentação e um considerável volume de trabalho para esses funcionários, para além das demandas ordinárias do dia-a-dia escolar. A essas demandas tenho chamado de demandas externas, por serem exigidas ou projetadas a partir de fora, das ações/intenções da SEME/PMV, que, por mais que dê às escolas a autonomia de fazer um calendário próprio, determinam certos esforços que são acrescentados aos labores diários desses sujeitos. Acredito que toda essa dinâmica tenha favorecido uma situação diferente em relação à entrevista com a Pedagoga R. No caso da Pedagoga M, que atuava em outra EMEF, meu contato se restringiu ao dia da entrevista.

Para Stake (1998), deve-se utilizar a entrevista para dirimir questões de difícil compreensão e em situações que gerem dúvidas em relação às interpretações.

Whyte (2005) relata, em sua experiência, que certas dúvidas, possivelmente, possam ser respondidas com a seqüência das observações, num comentário feito, numa conversa, podendo evitar possíveis constrangimentos criados pelas entrevistas.

Considerando as possibilidades de utilização dessa técnica e as necessidades deste estudo, a exemplo do que fiz com a observação, estipulei as entrevistas temáticas, visando a adequar às necessidades do estudo as características dos diferentes tipos de entrevista. A estruturação das entrevistas foi desenvolvida segundo a demanda de reconstruir alguns elementos das trajetórias dos professores, das Educações Físicas e das escolas, visto que, com os deslocamentos ocorridos, a maior atenção às aulas exigiu (considerando também as indicações de Sacristán e Certeau) que fossem acessados alguns “arquivos”, para além das objetividades registradas em documentos, como as prescrições (projetos pedagógicos da escola, outros projetos, leis municipais, entre outros) e as percepções advindas das observações. Por isso, as entrevistas têm servido tanto para a compreensão dessas trajetórias, como para a compreensão das lacunas deixadas pelas observações das aulas.

Com as entrevistas temáticas busquei uma compreensão mais ampla do que está sendo observado, visando ao resgate de elementos históricos que marcaram/foram marcados pelos Professores J e M, tomando a aula – fato que presenciei – como fruto de trajetórias que se cruzam, marcando, no cotidiano das escolas, as possibilidades de inserção da EF que interessam a este estudo.

Após as entrevistas, as conversas do dia-a-dia passaram a considerar as informações que haviam sido reveladas e que eram tomadas como ponto de partida para um exercício mútuo de interpretação, caracterizando um fluxo mais ou menos contínuo e coerente de conversas e interpretação das questões que se colocavam.

Com o objetivo de me desvencilhar das determinações das possíveis formas de desenvolver as entrevistas, busquei as características dessas técnicas que mais se adequavam às necessidades imediatas que percebia, tais como:

- permitir que fossem elaboradas narrativas de vida (autobiografias) dos professores, intentando, com eles, compreender experiências relevantes para

os temas discutidos nas entrevistas e, de maneira significativa, buscar as definições que pudessem ser desenvolvidas em relação aos temas citados;

- chegar ao conhecimento de acontecimentos e de atividades que não são diretamente observáveis, segundo as interpretações dos professores, em relação às experiências que viveram, e que, de algum modo, possam ser material que ajude na compreensão da forma como as aulas são encaminhadas. Com esse nexo, busquei acessar informações não registradas, de impossível acesso sem a colaboração dos sujeitos que fizeram, que concretizaram práticas nas suas escolas.

Nesse sentido, Britto Rodrigues, abordando a temática da trajetória dos professores, enfatiza a relação do professor com a escola no desenvolvimento dos conhecimentos docentes, destacando as ações cotidianas como importantes fatores para a compreensão mais ampla da trajetória dos professores nas escolas. Da maneira como tenho abordado essa questão neste trabalho, as falas dos professores, a partir das entrevistas, possibilitaram acesso a facetas dos processos pelos quais cada um passou, recuperando aspectos já esquecidos da trajetória deles, da EF na escola e da escola.

> A atuação do professor não é unidirecional, visto que ele trabalha em dois sentidos, além de promover a aquisição de conhecimentos ele também adquire. E nesse emaranhado, laços são criados, enraizados e permanecem na memória das pessoas envolvidas, com relevância e seletividade variadas, porém, essas experiências fomentam os fazeres cotidianos, embora nem sempre de maneira consciente (BRITTO RODRIGUES, 2007, p. 2).

Certos elementos da história oral foram utilizados, para que esse olhar histórico sobre as aulas revelasse informações úteis às futuras interpretações. Segundo Macedo (2000), a história oral é fruto de um movimento de democratização do discurso científico, dando sua contribuição na consideração e captação da história contida no meio de um povo ou de pessoas que se encontram num caso específico. Ao chegar até essas informações, burlava a lógica do Estado, da História escrita, que evidenciava, fortemente, a história dos vencedores. O material primordial da história oral são os discursos, as conversas, os depoimentos, as memórias, as conferências, mas também qualquer outro tipo de comunicação humana que pode ser gravada, transcrita e preservada como fonte primária. Esse procedimento de

pesquisa se mostrou com um grande potencial, uma contra-instituição metodológica, questionando a racionalidade oficial, baseada na produção e validação das escrituras, que é fruto da exacerbação da escrita e da desconsideração do conhecimento oral. Torna-se uma oposição como contra-história, uma história vista de baixo, história local e do comunitário, história dos humildes e dos sem-história, tirando do esquecimento aquilo que a história oficial sepultou. Possui uma forte aproximação com o referencial do cotidiano, sendo uma possibilidade de tornar evidente o que não foi registrado, mas sobreviveu de alguma forma na memória daqueles que viveram em uma dada situação. É, também, uma possibilidade de compreender, segundo outras lógicas, a forma como se constituíram as instituições, tomando essas histórias não registradas como contribuição à trajetória das instituições (entendendo tanto as escolas como as Educações Físicas).

c) Análise documental:

Por fim, a análise documental, foi tomada, primeiramente e principalmente, como sendo uma técnica para acessar e produzir informações de ordem prescritiva do currículo, a fim de fazer inferências sobre os impactos das prescrições para a inserção da EF, percebendo a participação da EF (e dos professores desse componente curricular) na formulação dessas prescrições. Obviamente cuidados foram tomados para que esses documentos não fossem tomados como elementos reveladores das práticas efetivamente realizadas, pois eles antecedem, de alguma forma, as práticas. Mas, segundo Sarmento (2003, p. 164) os documentos têm “[...] um considerável interesse no estudo das lógicas de acção, porque, de alguma forma, são a expressão ‘oficial’ das lógicas dominantes.” As ações dos sujeitos podem, então, confirmar, contradizer ou “reinterpretar” as intenções formalizadas nos documentos.

Sarmento (2003) frisa a variação da função dos diferentes tipos de documentos potencialmente úteis a uma etnografia. Existem os documentos projetivos, com características mais formais, explicitamente mais relacionados aos discursos dominantes – esses são os primeiros tipos de documentos a que se tem acesso por possuírem um caráter mais público e evidente, e, por muito tempo eram os únicos tipos de documentos considerados em pesquisas.

Existem também os documentos resultantes da ação. São relatórios, atas, que representam elaborações feitas *a posteriori* da ação realizada. Estes documentos se aproximam e, em certos momentos, obedecem a dispositivos dos documentos projetivos-prescritivos, mas retratam as ações (concretas) de forma mais fiel. No confronto entre esses dois tipos de documentos pode-se inferir disparidades, deslocamentos, ações que caracterizam a forma de fazer dos autores de suas ações, os quais têm determinações a cumprir nos documentos oficiais. Sarmento assinala o fato de que a leitura dos documentos resultantes das ações não representa a possibilidade da leitura de uma imagem transparente, mas, sim, a possibilidade de retratar a transparente imagem das interpretações consagradas. Nesse sentido, sua função se completa quando triangulada com outras informações.

Neste trabalho, considerando o referencial do currículo, as leis municipais estão sendo tomadas como área de prescrição do currículo, já as diretrizes gerais e as específicas para a rede de ensino da PMV têm sido tomadas tanto como prescrições quando como apresentação da prescrição oficial aos professores.

Os documentos oficiais que foram levantados guardam relação com a PMV, a SEME/PMV e com as próprias escolas. Para o levantamento dos documentos oficiais da referida prefeitura e da secretaria, foram realizadas buscas nas respectivas páginas da internet,[45] de maneira que tive acesso a leis e decreto envolvendo determinações referentes à EF, à organização da rede de ensino, às diretrizes curriculares, ao orçamento e ao esporte. Nas escolas, os professores, pedagogas e diretoras possibilitaram meu acesso ao projeto político pedagógico, a planos bianuais e anuais de organização da escola.

Ademais, utilizei o registro fotográfico de ambas as situações, englobando estrutura da escola, aulas de EF, jogos escolares e mostra cultural. Todos esses elementos formam um material que possibilitou realizar as inferências sobre a forma como se insere a EF nessas duas situações.

O processo de validação das informações não ocorreu como eu havia pensado: um momento específico, quando poderia discutir com os Professores J e M minhas especulações e aproximações sobre a inserção da EF nas escolas. Acredito ter

[45] Para acessar as páginas da PMV: http://www.vitoria.es.gov.br; e da SEME/PMV: http://www.vitoria.es.gov.br/secretarias/educacao/index.asp.

chegado, durante todo o período de execução da pesquisa, a importantes informações, seja por meio das observações, das entrevistas, do contato com os documentos, mas também por meio dos esclarecimentos e direcionamentos e dos verdadeiros momentos de interpretação marcados pelas inúmeras conversas que tive com os Professores J e M.

O processo de validação, como foi pensado, deveria ocorrer ao final da organização das informações e parte da interpretação, para que fosse discutido com os Professores J e M. No entanto, este momento se mostrou menos importante que os momentos que pudemos vivenciar durante o processo de observação, quando sempre conversávamos, debatíamos e enfrentávamos (os professores e eu) questões provenientes dos acontecimentos das aulas. Torna-se fundamental destacar que os temas dessas conversas eram levantados tanto por mim, como pelos professores e, certas vezes, com a participação de alunos, funcionários da escola e alguns professores. Devo a maior valorização dessas conversas a uma série de escolhas e acontecimentos que concorreram para esse momento “final” de validação que havia previsto, dentre eles: o momento que escolhi para desenvolver esse trabalho, final do ano letivo de 2007, o que comprometeu o envolvimento dos professores na leitura dos relatórios e na organização de encontros para o debate dos textos. Nesse momento do ano letivo, os professores já se encontravam mais envolvidos com seus planos sobre as férias, apresentando mais interesse em concluir os trabalhos burocráticos fechando os trabalhos da EF no dito ano letivo. Por essa razão, considero que a leitura de laudas e laudas sobre as características que haviam observado não gerou o impacto que eu esperava, de certa forma, valorizando mais ainda os ricos momentos que tivemos durantes as observações. Esses fatores culminaram numa postura menos avaliativa e/ou criteriosa nas considerações dos professores em relação ao que eu apresentava, já que eles apontavam poucos elementos a serem debatidos, revistos ou problematizados, endossando o que eu apresentava. Não se pode ignorar os contatos que tivemos durante todo o processo de levantamento das informações, bem como a disponibilidade dos professores em conversar sobre variados aspectos e nos momentos das entrevistas temáticas. Por isso destaco a efetiva colaboração ocorrida durante as observações das aulas, quando tratávamos de questões do cotidiano, das questões que surgiam sobre o desenvolvimento das aulas, dos

elementos da trajetória que culminaram em certas práticas e formas de fazer e organizar a EF nas EMEFs 1 e 2. Esses valorosos momentos são, com certeza, importantes acontecimentos que permitem afirmar que a boa relação com os professores e os excelentes momentos de esclarecimento e conversa cumpriram bem com as expectativas, resultando na boa avaliação do que apresentei aos professores sobre as características das Educações Físicas dessas duas escolas, bem como sobre os respectivos processos de inserção.

Entraremos, adiante, mais a fundo no retrato que pude fazer das Educações Físicas expressas nas práticas dos Professores J e M.

4 AS INSERÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste capítulo tratarei das descrições das informações que foram levantadas, auxiliando na compreensão dos processos de inserção da EF em duas escolas, por meio da prática de dois professores. A compreensão desses processos auxiliam a compreender as características que a EF apresenta numa e noutra escola. Para que essa empreitada fosse possível, à EF tem sido atribuído o valor de participante do efetivo exercício educacional das duas escolas, por organizar uma parcela da cultura que essas escolas mobilizam.[46]

Várias foram as questões possibilitadas pelas incursões feitas a partir da entrada no campo de pesquisa. Os objetivos deste capítulo são estes: apresentar as condições em que as práticas dos Professores J e M se desenvolvem, destacando as influências da SEME/PMV e as características das EMEFs 1 e 2; apresentar as possibilidades concretizadas de inserção da EF por meio da prática desses professores, identificando as características desse componente curricular nesses dois contextos; as interações possíveis dos sujeitos escolares nos espaços-tempos organizados por esse componente curricular; o tipo de cultura de EF criada nessas interações; as contribuições desse componente na efetivação do projeto educacional de cada escola.

A maior parte desses quesitos foi abordada diretamente com os sujeitos escolares. Outros são frutos da interpretação possível, atendendo às condições nas quais esta pesquisa foi desenvolvida. Os elementos da SEME/PMV, por exemplo, não foram discutidos detidamente com a administração pública, mas como possibilidade de interpretação de documentos oficiais e de algumas especulações em decorrência desse exercício. A contribuição da EF no efetivo exercício educacional das escolas faz parte da minha presença e permanência nas escolas, mormente nas aulas de

[46] A lógica aqui é de cultura transmitida, compartilhada, produzida, vivida. Sei que abordar a cultura com esses objetivos não é tarefa simples, por isso não tenho simplificado a discussão sobre a cultura, mas acredito já ter tratado de maneira decisiva neste estudo a conexão entre os referenciais do currículo, cultura escolar e cotidiano, justamente no aspecto cultural, agora sim, de seleção/transmissão, compartilhamento, produção e das práticas que são vivenciadas nas escolas, práticas que têm a EF como participante efetiva.

EF, pois um estudo sobre toda a estrutura/organização da escola exigiria maior tempo nas escolas e interação com os demais professores para uma compreensão mais ampla e complexa das vidas das escolas. Essas questões não foram aprofundadas, para não comprometer a conclusão do trabalho e como conseqüência das minhas escolhas ao privilegiar uma melhor compreensão da organização da EF nas duas escolas.

O envolvimento estabelecido por mim nas escolas, resultou, no entanto, na identificação de certos padrões de organização das escolas, mais precisamente no que diz respeito à utilização e organização dos espaços e dos tempos escolares e às práticas vivenciadas nos espaços comuns,[47] aspectos analisados, segundo as peculiaridades da organização da EF na escola, ressaltando, assim, algumas contribuições, no sentido de trazer para a escola práticas específicas por conta do tipo de organização desse componente.

Ressalto a importância do nexo criado entre cultura escolar e cotidiano, pois a lógica apresentada evidencia algumas conseqüências da interação entre os sujeitos escolares, não apenas nas aulas de EF, mas também em outros tempos escolares, como entrada na escola; recreio; deslocamento dentro da escola; práticas disciplinares (referentes à correção de condutas); utilização dos espaços: sala de aulas, quadra, pátio, áreas externas, biblioteca, entre outros. Essas conseqüências são tomadas como práticas de utilização dos espaços e do tipo de interação que são possibilitadas, permitidas e vivenciadas nas escolas, sendo a EF responsável pela organização de espaços-tempos específicos que possibilitam interações específicas. Logo, o tipo de organização que se dá, em cada escola, à EF reflete, nas vidas das escolas, em práticas diferentes, na produção de culturas de EF diferentes, em possibilidades de contribuição da EF diferentes.

Sendo assim, quando determinar as contribuições à luz da maneira como é organizada a EF nas escolas, estarei me referindo a essa relação, à interpretação, ao meu exercício como pesquisador, não a um reconhecimento dos sujeitos escolares a respeito dessas contribuições. Acredito, inclusive, que a identificação dessas contribuições seja uma contrapartida desta pesquisa às escolas.

[47] Faço essa restrição, pois não presenciei as práticas escolares possibilitadas nos espaços-tempos organizados por outros professores no desenvolvimento de outros componentes curriculares.

O trabalho dos professores não pode ser destacado do desenvolvimento social mais amplo. Com isso, é preciso frisar que o exercício de contextualização das práticas desses professores atendem a questões que visam ao atendimento do objeto. O tipo de inserção da EF, percebido nas duas escolas, não é tomado como um esforço solitário dos professores ou um voluntarismo da parte deles, mas também como fruto de um emaranhado de movimentos no quadro social mais amplo que, ao se especificarem, acabam solapando suas práticas dentro das escolas. A esse respeito, ganham vulto as seguintes questões:

- as referentes às influências a que os professores foram submetidos em seus processos de formação (considerando aqui o contexto de formação e suas escolhas e formas de relacionamento com esses contextos);
- as características da organização da EF como resultado da tensão entre uma visão objetiva e outra subjetiva da prática dos professores, interessando tanto o que expectam os professores ao estabelecer seus objetivos, como também as motivações que os levaram até tais objetivos. Encontram-se, dentre vários elementos, as preferências epistemológicas dos professores, suas experiências passadas, o nível de relação com os alunos e os demais sujeitos escolares; e
- e os elementos contingenciais, que exigem dos professores uma adaptação ao quadro geral em que estão inseridos, tendo que lidar com elementos atualizados que são apresentados pela mídia, as exigências advindas da administração (mudança de foco político), novas tecnologias e alterações no quadro social mais amplo.

A busca por compreender a inserção da EF nas escolas citadas orientada pela lógica da criação, no interior do currículo, de culturas de EF, possibilitou a identificação de diferentes formas de inserção:

- segundo as lógicas internas da prática do Professor J: a criação de uma cultura integrativa da EF com a escola;
- segundo as lógicas da prática do Professor M: a criação de uma cultura não-prevista.

O presente capítulo foi organizado da seguinte maneira: discussão das influências da SEME/PMV sobre a EF; caracterização da EMEF 1; caracterização da prática do

Professor J, identificando como a EF é inserida em sua escola; caracterização da EMEF 2; a prática do Professor M e a inserção da EF em sua escola; e a discussão entre os processos de inserção e as compreensões possíveis sobre a influência da prática dos professores de EF nos seus contextos situados de trabalho.

4.1 A rede municipal de ensino de Vitória: o oficial e a Educação Física na escola

A rede municipal de ensino de Vitória está subordinada às legislações mais abrangentes em nível Federal e Estadual, cabendo à administração a normatização e organização das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, situando-se nesse último segmento as escolas onde atuam os professores J e M. Esse segmento possui um total de cinqüenta e três escolas,[48] trinta e oito das quais estão situadas em bairros de periferia e quinze em bairros de classe média.[49] Essa informação não diz muito sobre a clientela que cada escola atende, uma vez que Vitória, um município de proporções pequenas, facilita o traslado de alunos de um bairro para o outro. Outro fator, e este determinante, remete à configuração dos bairros de Vitória. Muitas escolas estão situadas em bairros de classe média, mas atendem também (e principalmente) às comunidades de periferia, não sendo possível uma correlação linear entre a escola pertencer a bairros de classe média e o não atendimento às comunidades periféricas. Com isso, não é difícil identificar características próprias de escolas de bairros periféricos em escolas sediadas em bairros de classe média. No caso das EMEF 1 e 2, as duas são escolas de periferia e atendem eminentemente às comunidades periféricas adjacentes a elas.

Em números a PMV mostra um crescente investimento na rede municipal de ensino, passando de R$ 151 milhões em 2006 para quase R$ 185 milhões em 2007, um

[48] Informações acessadas pela última vez em 30 de maio de 2008, às 15h, disponibilizadas em http://www.vitoria.es.gov.br/secretarias/educacao/escola.htm.

[49] As informações sobre escolas que se situam na periferia ou não, não são oficiais, pois não realizei um estudo das condições socioeconômicas de Vitória; busquei identificar a localização dos bairros em que as escolas estão, formando dois grupos e tratando essa questão de forma mais objetiva.

acréscimo de 18,38% em um ano. Em 2008, o orçamento ultrapassou os R$ 222 milhões, um aumento de 16,67%.[50] Esse acréscimo pode ser compreendido como resultado de um movimento, em âmbito nacional, de crescentes investimentos da União na complementação das despesas destinadas à melhoria da educação, em obediência ao Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172),[51] sendo também aguardadas elevações desse quantitativo a partir da efetivação dos dispostos na Lei nº 11.494,[52] que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que prevê a progressão de complementações da União aos sistemas de ensino até 2010, realizando a manutenção atingida para os anos subseqüentes.

Em termos de matrículas (informações referentes ao ano de 2006), percebe-se que há até a 5ª série do Ensino Fundamental[53] a manutenção da média de 4.200 alunos inscritos por série. O número de matrículas apresentou um decréscimo paulatino nas séries subseqüentes, chegando a 3.583 alunos na última série, fato que corrobora as avaliações nacionais referentes ao abandono escolar no decorrer da carreira dos estudantes brasileiros nesse segmento de ensino. Esse fato não é diferente nas escolas em que desenvolvi o estudo. No turno matutino, na EMEF 1, havia uma única turma de 8ª série, com pouco menos de 35 alunos e, na EMEF 2, havia também apenas uma turma com menos de 25 alunos. Chama atenção o fato de que as demais séries formavam no mínimo duas turmas, o que, na visão dos dois professores J e M, representa a caracterização dos fatores sócio-culturais que continuam dificultando a permanência de alunos nas escolas, tais como: trabalho infantil, de alunos que precisam auxiliar a implementação das finanças familiares; questões sócio-culturais das famílias que dificultam a permanência desses alunos nas escolas; e envolvimento dos adolescentes na carreira do tráfico e nas violências sociais correlatas.

A legislação municipal, como a Lei nº 4.747/98 que institui o sistema municipal de Vitória, a exemplo da Lei federal nº 9.394/96, possui um forte caráter diretivo na

[50] Todas informações retiradas das página da Secretaria de Educação de Vitória. Disponível em: <http://www.vitoria.es.gov.br/secretarias/educacao/index.asp> Acesso em: 09/06/2008.
[51] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 09/06/2008.
[52] Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 09/06/2008.
[53] Lembrando que, à época, o Ensino Fundamental nessa rede perfazia 8 anos da vida escolar dos alunos.

estruturação de uma série de fatores, sendo essa uma tendência, também acompanhada pela legislação estadual. Os documentos oficiais do município, selecionados para as finalidades deste estudo, acompanham essa tendência, principalmente as Leis e os Decretos. Já as diretrizes curriculares para o ensino fundamental em vigência, talvez por ser um documento assinado por especialistas da área da educação e por professores da referida rede, apresente um discurso mais descentralizado, mais afeto à lógica dos níveis de autonomia das escolas. A autonomia possível, nesses documentos das escolas, é assistida pela SEME/PMV, nas questões do calendário escolar e do desenvolvimento do projeto pedagógico da escola, que precisa estar de acordo com a base mínima disposta pelas diretrizes curriculares.

A diretividade exposta da Lei municipal nº 4747/98 chega às definições do que é considerado espaço de desenvolvimento das aulas:

> [...] o efetivo trabalho letivo compreenderá as atividades previstas nos planos de ensino, orientadas e avaliadas pelo professor e que poderão ser desenvolvidas em diferentes espaços de aprendizagem, como na sala de aula convencional, em sala de multimeios, em laboratórios, em bibliotecas ou salas de Leitura, em excursões pedagógicas, aspectos do que é considerado espaço [...] (VITÓRIA, LEI nº 4747/98, Art. 22, inciso VI).

O que mais me chama atenção nessa tendência centralizadora, encontrada na legislação educacional brasileira, é a especialização das leis, chegando a definições como essa. Mas o exemplo mais preocupante diz respeito ao fato de o professor, nessa Lei no Art. 43, inciso III, ser responsável por assegurar a aprendizagem dos alunos. Aqui, no mínimo, há uma questão que pode causar fortes cobranças indevidas para os professores, sujeitos historicamente relacionados com o ensino. Ora, aprender é uma ação que ocorre fora da alçada dos professores. Os processos de formação dos alunos, que precisam ser contextualizados para que seja possível compreender em que condições a aprendizagem ocorre, não resulta da mera vontade ou competência do professor, mas de um elevado número de variáveis. Essa responsabilização não é compatível com o controle da qualidade da educação, expressa na mesma Lei. Em apenas duas oportunidades, a questão da qualidade é tratada: no Art 5º, inciso VII: primeira vez que a qualidade do ensino é citada, o inciso diz respeito à questão dos insumos mínimos por aluno, indispensáveis ao

processo de ensino e aprendizagem; e no decorrer do capítulo IV, que normatiza a avaliação. Nesse capítulo, há a regulamentação sobre os objetivos da avaliação na identificação de desvios e dificuldades nos processos de formação dos alunos, bem como das ações pedagógicas nas escolas, sendo os resultados utilizados na orientação de políticas educacionais. Porém, no interior de todo o texto, não há sequer um artigo que sinalize os responsáveis pela identificação da má qualidade do ensino, além dos professores, responsabilizados pela garantia da aprendizagem dos alunos; à SEME/PMV, Conselho Municipal de Educação e unidades de ensino, são atribuídas tarefas mais administrativas.

Outra questão que precisa ser destacada é a citação da EF. A Lei nº 4.747/98 informa que ela deve ser ministrada nos turnos diurnos, integrada à proposta pedagógica da escola. Ela se assemelha à Lei federal nº 9.394/96, quando menciona a existência da EF na escola. No caso específico da norma municipal, o único componente curricular citado é a EF. Não entrarei no mérito da exclusão desse componente ou de outro qualquer pela falta de citação na norma, mas chamo a atenção para o fato de ele ser excluído do noturno, assim como prevê a Lei federal, que segundo certos critérios, libera alguns alunos da prática desse componente curricular. Toda essa questão sinaliza uma posição não muito confortável à EF na escola. Esse tipo de menção da EF nesses textos oficiais são resquícios de um momento histórico em que esse componente ocupava uma função política, baseada nos propósitos higiênicos e eugênicos. Isso revela que o desenvolvimento da área de estudo da EF, mesmo considerando as fervorosas disputas epistemológicas, ainda não tem manifestado essa pluralidade nesse tipo de texto, uma vez que parece estar a EF representada nessas normas apenas pelas lógicas da biologia e/ou do esporte. Obviamente essa questão da norma se configura como mais um elemento para o desenvolvimento de certo desconforto/estranhamento para a EF na escola.

Aspectos de autonomia são sinalizados nas normas jurídicas municipais, porém apresentam sérias contradições quando formatam determinados componentes curriculares, selecionando certos conteúdos e práticas escolares curriculares e extracurriculares. Atribuo essa lógica centralizadora, como uma reprodução possibilitada pela submissão da norma municipal às normas estadual e federal, também centralizadoras. Acredito que essa seja uma tendência do contexto

brasileiro, onde se normatizam pormenorizadamente as atribuições dos sujeitos escolares, ampliando cada vez mais as obrigações relativas aos conteúdos obrigatórios e apresentando uma série de encargos às escolas que, diante dos complexos contextos em que estão inseridas, conseguem, cada vez menos, desenvolver a compreensão dos problemas e características próprios, culminando na dificuldade de exercer sua parcela de autonomia na superação desses problemas.

Segundo o disposto na Lei federal 9.394/96, a sistema de ensino municipal está debaixo das normas estabelecidas pelo Estado. Nesse sentido, há uma resolução do Conselho Estadual de Educação[54] que resolve que "Os currículos de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos atenderão o disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e na proposta do órgão central de Educação" (ESPÍRITO SANTO, Resolução CEE nº 1.286/06, Art. 105).[55] Nota-se que a referida Resolução acompanha as características centralizadoras das normas já citadas. Nos termos das normas mencionadas, estão sempre garantidos os direitos ao pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, também garantidas estão as diversidades de cada contexto, de cada escola, na seleção e organização de seus conteúdos culturais; no entanto, esses direcionamentos, essas regulamentações solapam as escolas e os próprios sistemas de ensino, fazendo com que pouco espaço sobre para que as escolas possam de fato identificar e lidar com suas especificidades. Há a sinalização do desenvolvimento do currículo da escola, que deve ter a efetiva participação do corpo docente, mas, nas escolas estudadas, as discussões sobre o projeto político-pedagógico estavam ocorrendo e, nos documentos apresentados como projeto da escola, essa questão complementar da escola não apareceu. Os conteúdos pedagógicos específicos somem diante da tentativa do cumprimento do mínimo que é exigido como base comum de conteúdos fixados pelas normas curriculares. Nesse

[54] Segundo informações da Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo, a lei que instituiu o Sistema Estadual de Educação, anterior à Lei 9.394/96, não foi revogada expressamente; entretanto, caiu em desuso em razão da superveniência daquela, de âmbito federal. Atualmente o sistema estadual de ensino é normatizado pela Lei 9.394/96 e pela Resolução n.º 1.286/06 do Conselho Estadual de Educação.

[55] Tanto são contraditórios os documentos oficiais tais como Leis, Decretos e Resoluções, em relação aos documentos de cunho mais pedagógico/curricular, como as diretrizes curriculares, que informam que os PCNs foram "[...] permanentemente confrontados com outros textos que refletiam pressupostos teórico-metodológicos divergentes" (VITÓRIA, SEME/PMV, Diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental, 2004, p. 4).

caso, há uma questão geral, que antecede a própria discussão da EF na escola: que tempo têm tido os professores, coordenadores, pedagogos, diretores e alunos, de identificar os problemas das escolas, não apenas as especificidades referentes à seleção cultural?

Outras questões se impõem: Qual é o preço que tem se pagado pelo tipo de organização que as normas educacionais apresentam às escolas? Que reflexos essas determinações e centralizações apresentam aos sujeitos e às práticas escolares? Que podemos (sociedade brasileira) esperar das soluções e encaminhamentos à educação quando, na maior parte das medidas, são percebidas soluções meramente administrativas e burocráticas? Quanto do trabalho pedagógico nas escolas é comprometido quando mais são valorizadas as questões administrativas? Que tipo de relação professor-aluno pode ser esperada quando, numa sociedade complexa como a brasileira, o professor é responsabilizado e precisa apresentar garantias de que o aluno irá aprender, a despeito das condições concretas em que vive o aluno e em que se dá o ensino do professor?

Todas essas questões não podem ser enfrentadas aligeiradamente, mas acredito que o distanciamento de que tenho falado, entre as administrações dos sistemas de ensino e o que ocorre nas escolas, pode ser explicado, ao menos inicialmente, pelo estranhamento entre as línguas faladas nesses dois espaços. Muitos avanços têm sido dados nos últimos anos, mas os meros detalhes aqui expostos precisam ser encarados no que diz respeito às determinações que recaem sobre a escola, visando ao aprimoramento da relação entre escolas e administração, para que sejam efetivadas normas que potencializem o trabalho nas escolas, ao passo que à escola se possa exigir o atendimento das políticas educacionais – de longo prazo, não as que se renovam de quatro em quatro anos –, resguardando o mínimo de dignidade para os alunos.

No documento destinado ao debate das diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental, os componentes curriculares são estruturados a partir da Pedagogia Histórico-Cultural, sendo as propostas para cada componente marcadas por apresentarem “[...] uma unidade na diferença, decorrente do fato da aproximação detectada em suas bases político-sócio-históricas, epistemológicas e metodológicas de uma fundamentação teórico-filosófica crítica e pós-crítica [...]” (VITÓRIA,

SEME/PMV, Diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental, 2004, p. 18). Em meio a essas características, a EF

> [...] apresenta uma proposta marcadamente inserida na perspectiva de uma Pedagogia Histórico-Cultural, ao enfatizar a especificidade e a transversalidade dessa área de conhecimento e ao articular fortemente ao enfoque intercultural o diálogo (VITÓRIA, SEME/PMV, Diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental, 2004, p. 21).

Sua integração com o processo educacional das escolas dar-se-ia pela prática pedagógica de seus professores, visando à contribuição ao desenvolvimento dos alunos; a construção de relações com os saberes, possibilitando a reflexão em aula; a criação das condições à oportunidade para a construção de conhecimentos, atitudes, habilidades e valores por parte dos alunos; a consideração e o respeito às diversidades dos alunos (necessidades educativas especiais, etnias, gêneros, habilidades, classes sociais, etc) (VITÓRIA, Diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental, Educação Física, 2004).

O desenvolvimento dessas responsabilidades e dessa função social da EF, expressa nesses documentos, está situado numa posição epistemológica que circunscreve os conteúdos culturais que esse componente mobiliza nas escolas segundo as

> [...] diversas possibilidades pedagógicas e interfaces entre os eixos: conhecimento do corpo, relações e interações sociais; vivência/construção de manifestações rítmicas culturais e expressões corporais; vivência/construção de jogos em diferentes situações, podendo e devendo um mesmo conteúdo ser trabalhado sob diferentes perspectivas temáticas e com diferentes objetivos. Sendo assim, a perspectiva epistemológica e o trabalho metodológico envolve as atividades corporais culturais tematizadas nas aulas de Educação Física, pensadas no sentido da superação das normatizações e padronizações vividas pelos alunos no contexto escolar e não escolar. Assim, é enfatizado que “A Educação Física como componente curricular, pode assumir as diversas atividades corporais culturais (jogos, danças, ginásticas, dramatizações e outras) como objeto de ensino, bem como pensá-las, a partir das variadas possibilidades de vivência, reflexão, construção, reconstrução e sistematização [...]” de saberes e fazeres (VITÓRIA, SEME/PMV, Diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental, 2004, p. 27).

Assim como tenho advogado no decorrer do texto, a dimensão prescrita do currículo não pode ser tomada como única instância analítica, pois é imprescindível

considerar o contexto em que se desenvolve o currículo. No entanto, há que se considerar as pressões/constrangimentos que as disposições prescritivas fazem recair sobre as situações escolares concretas, interferindo na interação entre os sujeitos e entre os sujeitos e os materiais na produção e desenvolvimento de conhecimentos. Como disse Sarmento, as práticas escolares são precedidas pelos documentos oficiais que lhes dão certos encaminhamentos – como tenho defendido, no caso dos documentos estudados, encaminhamentos deveras pretensiosos em relação ao enquadramento das realidades escolares. Sacristán, também, salienta a importância de compreender a política curricular manifesta nos documentos, por criar as condições objetivas em que se desenvolve o currículo. Segundo esse autor, essa dimensão do currículo "[...] marca os aspectos e margens de atuação dos agentes que intervêm nessa realidade" por imprimir "[...] repercussões muito diretas sobre essa prática e sobre o papel e margem de atuação que os professores e os alunos têm da mesma" (SACRISTÁN, 2000, p. 107).

Nesse sentido, é preciso destacar que os marcos teóricos em que estão balizados esses documentos prescritivos da prática escolar da EF apontam para as decisões e encaminhamentos dos professores, como principal fator de efetivação dessa política curricular. Essa proposta, então, seria tão bem sucedida quanto maior fosse a atuação dos professores em sua implementação. Essa posição referenda a lógica democrática na qual foram apoiadas essas diretrizes, uma vez que elas foram apresentadas como um referencial para que a comunidade escolar refletisse, discutisse e, a partir daí, elaborasse o projeto educativo de cada escola - esse sim, norteador das ações dos professores em sala de aula (VITÓRIA, SEME/PMV, Diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental, 2004).

Fica evidente, no entanto, que essas prescrições, desde sua formulação até o desenvolvimento das ações dessa política curricular, apresentou uma lacuna referente ao acompanhamento do seu desenvolvimento, no que diz respeito à participação das escolas, dos professores e da comunidade. Os documentos, em nenhum momento, indicam como seriam avaliados esse desenvolvimento, faltando a sinalização de como seria identificado o envolvimento das escolas na sua implementação.

Essa situação permite afirmar que a estruturação da dimensão curricular prescritiva não resolve as questões provenientes de seu desenvolvimento nas escolas. Afirmo isso, pois, em nenhum momento, nas duas escolas a que tive acesso, onde estavam sendo discutidos os projetos pedagógicos, essas diretrizes foram consideradas como instrumentos referenciais para a organização da EF. E mais: o cronograma de discussão e reestruturação do projeto pedagógico da EMEF 2 não contemplava a consideração desses documentos para a reflexão das práticas dos professores e subseqüente problematização do novo documento orientador da escola; antes, os temas previstos para serem discutidos no decorrer dos encontros no ano letivo de 2007 foram:

- análise, discussão e avaliação do projeto pedagógico de 1997;
- critérios de avaliação;
- encaminhamentos referentes ao histórico da escola;
- fundamentação filosófica;
- fundamentação filosófica e relação professor-aluno;
- linguagem (se fazer entender pelos alunos X conteúdos programáticos – técnicos) [sic].

A ausência da discussão dessas diretrizes nas escolas permite desconfiar que pouco foi feito para a efetivação das propostas diretoras dessa prescrição na organização do trabalho escolar, visto que essas diretrizes datam do ano de 2004, e em 2007, ambas as escolas estavam discutindo os primeiros projetos pedagógicos datados de 1997. Nesse sentido, se as coisas se encaminharem dessa maneira, os próximos projetos pedagógicos, mais uma vez, não contemplarão a seleção cultural, distribuída nos componentes curriculares, como nos atuais projetos dessas escolas, já que os dois documentos apresentam uma forte aproximação em relação à composição, tratando de questões como: objetivos; histórico da comunidade; caracterização da escola; caracterização dos sujeitos escolares; diagnóstico da realidade escolar; e alguns pressupostos teóricos.

Essa dita falta de acompanhamento do/no desenvolvimento curricular, pressupõe um estranhamento do que ocorre de fato na escola e do que se pretende nos documentos oficiais. Por mais que esses documentos se mostrem democráticos e abertos, o tipo de política curricular descontinuada/interrompida – seja pela alteração

da administração em situação de poder, seja pelo assédio às “novas” tecnologias educacionais –, culmina na falta de norteamento curricular, na dificuldade da continuidade e do avanço perante os problemas e questões curriculares que afetam as escolas. Isso promove um reflexo nas escolas, mas também é conseqüência das práticas escolares, quando as discussões curriculares, como foi mencionado, não abordam a seleção e o trato com os conteúdos culturais, seja pela compreensão de que esses conteúdos já estão selecionados/cristalizados pela tradição – e a política editorial, como denuncia Sacristán, alimenta essa relação –, seja por ser uma questão a que os professores não acreditam que devam responder (por crerem que são questões que devem ser respondidas em outros espaços, tomando uma postura de técnicos/aplicadores), seja porque a dinâmica escolar e a relação entre escola, proposta curricular e administração, estão sendo desenvolvidas em tempos diferentes. Corolário desse descompasso: o distanciamento entre administração e escolas; a dificuldade de identificação e enfrentamento dos problemas curriculares; a perpetuação de práticas desarticuladas entre os agentes educacionais ou articuladas ao sabor das relações frutíferas que conseguem travar em determinadas escolas, sendo sempre um elo frágil, não permanente, por ser centrado na interação que esses sujeitos escolares estabelecem entre si. Esses são temas que precisam ser enfrentados se é que se quer avançar na articulação entre política educacional e o que é concretizado nas escolas.

Esse descompasso se evidencia também nas contradições dos documentos oficiais, na mencionada diretividade das normas, ante a pseudo-democratização expressa nas diretrizes curriculares. Em relação à EF, esse descompasso se manifesta em Leis municipais como:

- Lei nº 5.429/01, que autoriza o Poder Executivo, por intermédio da SEME/PMV, a incluir nas atividades extracurriculares os jogos escolares na rede municipal de ensino. A questão que se impõe é: Que justificativas existem para a necessidade da regulamentação desses jogos na forma de lei? Por que e em quais parâmetros está pautada essa lei para definir esses jogos como uma atividade extracurricular? Que implicações pedagógicas se esperam a partir da implementação dessa lei?

- Lei nº 4.204/95, que estabelece o ensino da capoeira como atividade extracurricular nas escolas municipais.
- Lei nº 6.273/04, que autoriza o Poder Executivo a incluir atividade curricular de natação na disciplina de EF da rede pública Municipal de ensino, a ser desenvolvida em convênios com clubes, sendo o fornecimento do material esportivo garantido pela Secretaria Municipal de Esportes. Que práticas escolares exigiram a regulamentação dessa lei? Será que, antes dessa lei, aos alunos da referida rede eram vedados os direitos de usufruir aulas de natação, caso isso fosse possível? Há justificativas para a determinação legal para a seleção de conteúdos culturais para esse componente curricular? Em que se diferencia essa atividade da atividade da capoeira e do JEMVI, conhecidas como atividades extracurriculares? Que implicações pedagógicas se esperam da obediência a essa norma?

A implementação dessas leis, que pretende regular, em certa medida, o funcionamento da EF, acarreta certo deslocamento da função e importância da EF na escola, integrada ao projeto pedagógico, por estar centrada no desenvolvimento de atividades, tendo sua formatação em outros espaços, fora das escolas. A possibilidade de considerar a EF como uma atividade da escola não representa grandes problemas, desde que essas atividades sejam valorizadas na formação dos alunos. Não é isso, porém, que orienta a norma educacional, que considera a EF obrigatória na escola, **se** integrada ao projeto pedagógico. Para que isso ocorra com certos níveis de qualidade, seria necessário o desenvolvimento de ações integradoras, não ações políticas que demandam à EF o atendimento de questões descontextualizadas das realidades das escolas. Se a administração e professores acreditam que seja profícuo o atendimento pela EF aos jogos escolares, à prática da capoeira, da natação e de festivais, encontros sociais e práticas corporais, que isso seja compreendido desde as relações que esse componente está estabelecendo nas escolas, segundo as conexões possíveis em cada contexto e as necessidades dos alunos, visando atingir, se não a totalidade, a maioria deles, para que possam ser beneficiados. Esse processo – ou esses cuidados – seria útil para que as políticas fossem estruturadas a partir das práticas concretas, podendo ser efetivadas com o mínimo de estranhamento face o que ocorre nas escolas.

Essas regulamentações precisam ser confrontadas com as práticas que são efetivadas nas escolas, entendidas como práticas possíveis, responsabilizando os professores e escolas pelo tipo de cultura de EF que tem sido desenvolvido nas escolas. O princípio desse confronto talvez se expresse no enfrentamento da questão: que tipo de impacto esperam que ocorra os autores dessas normas, nos contextos situados de trabalho dos professores de EF se não se sabe ao certo o que de fato tem sido concretizado nas escolas?

Formatar a EF dentro das escolas, a partir de fora, não fará com que esse componente seja mais valorizado e que passe a ser integrado ao projeto pedagógico da escola. Considero que identificar as conexões e a maneira como a EF tem sido inserida em cada situação poderia produzir certas compreensões setoriais que proporcionassem o avanço de questões como essa bem como o desenvolvimento de normas sobre o funcionamento interno a partir das possibilidades/potencialidades da presença da EF nas situações escolares; em suma, um desenvolvimento de uma política curricular de Educação Física factível e não um amontoado de leis que pouco interagem com as realidades escolares.

Não obstante esteja patente o distanciamento entre administração e o que é concretizado nas aulas de EF, esse componente está em desenvolvimento em todas as escolas dessa rede. Duas dessas escolas foram acompanhadas para que fosse possível compreender como as ações das práticas de dois professores caracterizam a EF desenvolvida, de fato, nas escolas.

4.2 Descrição da EMEF 1

Realizei o primeiro contato com a escola numa segunda-feira, dia 12 de março de 2007, pelo telefone, no turno da tarde para confirmar a presença do Professor J no turno matutino e me informar do nome das pedagogas do respectivo turno. A secretária da tarde confirmou a presença do professor e informou o nome das pedagogas. Considero esse primeiro contato com a escola importante, na medida

em que me deixou familiarizado com aspectos da escola, permitindo um contato menos acanhado, mais enturmado com os sujeitos da escola.

No segundo contato com a escola, terça-feira, dia 13 de março de 2007, também pelo telefone, tinha o intuito de marcar dia e horário para uma visita com as pedagogas, para informar sobre o interesse de desenvolvimento de uma pesquisa e pedir a permissão para essa realização. Fui atendido pela Pedagoga R, que ficou interessada em me receber no dia seguinte, assim como em me apresentar à escola e ao Professor J. Quando me apresentei como mestrando em EF e perguntei à pedagoga se ela poderia confirmar a atuação do Professor J naquela escola pela manhã, ela indagou sobre o que eu estava pesquisando; em sua voz um tom forte de surpresa e, também, de curiosidade. Tive, então, que antecipar algumas informações, dizendo que havia recebido, por intermédio dos Informantes, informações sobre a participação do Professor J e da escola, em eventos esportivos, ao que a pedagoga afirmou: “Ah! Isso sim!”.

Decidi “entrar” na escola por intermédio das pedagogas, evitando problemas acerca de “invadir um território alheio” e tentando respeitar uma possível hierarquia. Acredito que o respeito com os colaboradores é fundamental e, em todo o tempo, tentei exercer esse respeito principalmente por meio do cuidado. Estava entrando nas escolas com o intuito de realizar uma pesquisa, que não fora requisitada pelos sujeitos escolares, ou seja, era um intruso ali. Não podia entrar na casa do vizinho, abrir a geladeira e fechar a porta com o pé![56] Nesse sentido, tentei evitar constrangimentos, como chegar à escola, perguntar pelo Professor J, chegar ao ambiente de aula, ficar observando até que ele viesse me perguntar o que eu desejava, ou estabelecer algum contato com os alunos, o que poderia suscitar alguma desconfiança por parte do professor... Cuidado. Estabeleci contatos com os colaboradores com cuidado, respeitando o fato de estar em ambiente alheio.

Minha intenção era apresentar os objetivos da pesquisa, tomando o cuidado de informar sobre as possíveis necessidades da pesquisa, que envolvia a participação no horário letivo da escola, no horário da entrada, no recreio, nas aulas de EF, nas reuniões, no acesso a documentos da escola, como o projeto pedagógico, o

[56] Este não é, reconheço, uma expressão usual em trabalhos como este, mas tenho convicção de que “expressa bem” o sentimento, a situação que muitas vezes tentei evitar, antecipando-me aos problemas por meio de medidas respeitosas.

planejamento de EF, registros da escola que ajudassem na compreensão da inserção da EF na escola.

Cheguei antes do horário marcado, e não havia quase ninguém na escola ainda. Esperei sem ficar vasculhando muito, mas tentei observar o máximo que pude de onde estava sentado. Evitei contatos com os alunos, que já chegavam, sem antes entrar em contato com a pedagoga.

Minhas primeiras impressões foram positivas em relação ao espaço da escola. Podia ver uma quadra coberta, um prédio com a pintura limpa. Outro prédio em reforma e todo o pátio num estado de limpeza que me surpreendeu, pois não era um pátio pequeno e nem todos os espaços eram calçados, o que me causou a impressão de que a manutenção, para que ficasse no estado de limpeza apresentado, não era tarefa fácil.

Percebi que a escola atende a todas as séries do Ensino Fundamental. Entre bate-papos, corre-corre e outras brincadeiras, os alunos iam chegando. Chamou-me a atenção a chegada de um aluno em uma cadeira-de-rodas, que foi substituída, depois de um percurso em paralelepípedo, por um andador. Ele foi auxiliado por uma jovem senhora que o trouxe e, sozinho, andou até o interior do prédio da escola. Interessante foi perceber que essa situação, incomum para mim, não abalou em nada as brincadeiras e conversas dos alunos.

Os professores e demais funcionários da escola foram chegando, muitos em seus carros, quase todos me cumprimentando com um respeitoso “bom dia.” Alguns interagindo com os alunos que os acompanhavam, outros passando desapercebidamente. Um professor chegou de moto e foi recebido por um aluno que correu em sua direção, mas não trocaram palavras. Era o Professor J, que eu ainda não conhecia. Esse mesmo aluno, minutos depois, sentou-se ao meu lado e perguntou meu nome. Respondi e retribuí a pergunta; ele respondeu. Perguntei em que série estudava: “3ª.”

Fui recebido pela Pedagoga R, que me convidou a entrar em sua sala, onde me ouviu com interesse e certo entusiasmo. Disse que achava interessante o trabalho e que, talvez, isso ajudasse com idéias sobre como atender aos alunos deficientes,

citando o caso do aluno citado, da 6ª série, e de uma aluna com problemas na visão – a qual veio a perder completamente a visão no decorrer deste trabalho.

A Pedagoga R tem o hábito de conversar livremente sobre as coisas, gosta de contar histórias, de informar sobre o trabalho que faz. Nos poucos momentos em que tive a oportunidade de me encontrar com ela para resolver alguma questão da pesquisa, deixei-a falar, contar os fatos e as formas com que abordou os fatos e, muitas vezes, essas informações se relacionavam diretamente com a pesquisa; outras, indiretamente. Mas essas poucas conversas foram fundamentais para que eu pudesse me familiarizar com aspectos e atividades da escola.

Ela informou que toda a escola está participando de um momento de avaliação, motivado pela SEME/PMV, sobre a habilidade escrita dos alunos. A EMEF 1 reestruturou a proposta enviada e envolveu todos os professores nessa avaliação. A avaliação consistiu na escrita, pelos alunos, de suas autobiografias, para que fosse percebido o estágio de desenvolvimento da escrita. A escola, então, iniciou o trabalho expondo as autobiografias dos professores, corpo técnico e diretora, no pátio da escola, passando aos alunos o material onde deveriam escrever suas autobiografias. Cada professor ficou responsável por ler as autobiografias dos alunos de uma dada série, preencher uma tabela sobre o estágio de escrita individual dos alunos. Para que isso acontecesse, os professores receberam um treinamento, a fim de identificar elementos na escrita dos alunos, baseados no trabalho de Emília Ferrero. A pedagoga me informou que o Professor J estava encarregado de ler os trabalhos da 8ª série.

Depois desse primeiro bate-papo, a pedagoga me mostrou parte das dependências da escola e me apresentou a alguns funcionários, professores, coordenadoras, à outra pedagoga, e fomos até à quadra procurar o Professor J. Nesse momento, ela já me apresentava como um professor de EF, mestrando, que iria realizar uma pesquisa na escola. De certa forma, esse entusiasmo não era acompanhado pelas outras pessoas a quem ela me apresentava. Destaco aqui a outra pedagoga, responsável pelo trabalho com as turmas de 1ª a 4ª séries, ou seja, envolvendo as turmas da professora de EF e apenas uma turma do Professor J. Ela sempre se mostrou muito ocupada; a reunião que eu havia marcado com a Pedagoga R, por exemplo, fora marcada pensando na presença dela também, o que não ocorreu,

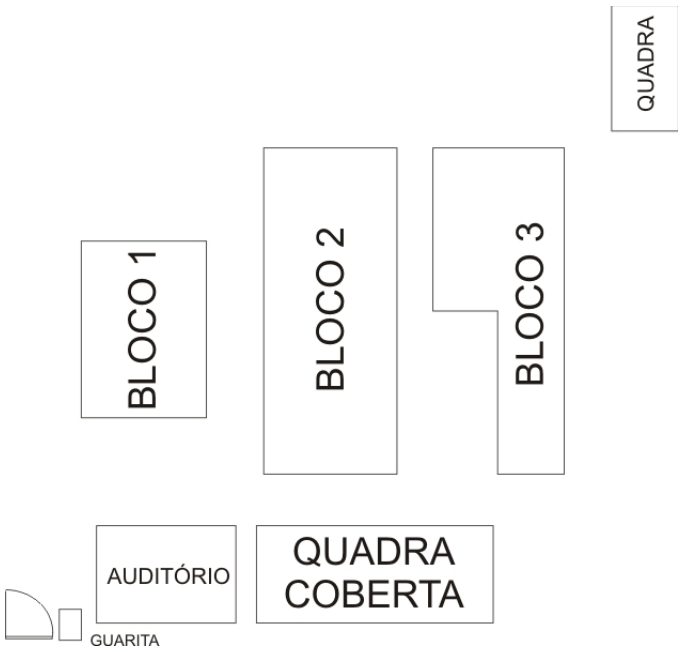
pois estava em outra atividade. Eu não tive oportunidade de me aproximar dela. De certa forma, não tive muitoas oportunidades para desenvolver algum tipo de proximidade com os sujeitos escolares, excetuando-se a Pedagoga R, o Professor J e os alunos. A Pedagoga R, pela sua disposição e presteza, muito embora sempre estivesse atarefada – o que, de certa forma, causava acanhamento da minha parte para me aproximar dela –; o Professor J, por ser uma das figuras centrais deste trabalho, sua disposição e colaboração representaram muito para as possibilidades desta pesquisa. Se fosse diferente, isto é, caso ele não tomasse essa postura, provavelmente teria que procurar outra escola ou trabalhar apenas com o Professor M; e os alunos, aos quais tive acesso por privilegiar principalmente as aulas de EF, são também os sujeitos escolares para quem toda a estrutura escolar está direcionada, por isso, os usos dos espaços, materiais, os conteúdos selecionados, as atividades desenvolvidas, sempre foram observadas e consideradas na relação desses sujeitos com EF, com a escola.

Passamos pelo pátio, onde um grupo de alunos jogava voleibol com uma corda amarrada ao prédio da escola e à quadra. Nossa surpresa foi não encontrar o Professor J nem no pátio nem na quadra. Ele estava arrumando os materiais da EF num novo espaço que havia sido disponibilizado. A Pedagoga R procedeu à minha apresentação e retornou para sua sala. Esperei o Professor J reconduzir a turma que estava em aula até a sala, pegar a outra turma para a segunda aula do dia, horário em que disse que poderia me atender.

Enquanto a primeira aula não acabava, fiquei observando o que os alunos faziam; assim também poderia deixar o professor à vontade para terminar sua atividade. Era uma turma de 6ª série, dividida em dois grupos: um grupo, de alunas, estava fora da quadra, em duas atividades de voleibol; o outro grupo, alunos em atividade de futsal. O professor, ao terminar sua arrumação, disse que iria conduzir os alunos para a sala e que a aula da outra turma seria na parte de trás da escola.

Dirigi-me à parte de trás da escola. Nessa oportunidade, pude completar o reconhecimento da área da escola. Uma área ampla, tendo também uma área construída extensa. A parte construída perfaz um auditório amplo, com acesso independente, onde ficam dois vestiários e banheiros que atendem à EF, a quadra coberta, uma quadra descoberta, a guarita dos vigilantes e três blocos: o bloco 1,

destinado ao aspecto técnico da escola: sala de professores, sala das pedagogas, secretaria, direção, sala de planejamento e banheiros privativos; o bloco 2, de dois andares, contendo as salas de aula, banheiros, cozinha, refeitório, pátio coberto, biblioteca; o bloco 3, salas de aula, sala de informática, rádio da escola, sala de vídeo e banheiros.



Esquema 7 – Ilustração da estrutura da EMEF 1

O local onde fica a escola possui uma grande beleza natural, perto de um parque ecológico estadual. A escola está próxima a uma rodovia, porém sua posição mais central num bairro de ruas estreitas e de pavimentação precária, resulta num ambiente calmo, com pouco tráfego de automóveis, o que favorece o deslocamento dos alunos, sendo eles mesmos responsáveis por esse deslocamento.

Fotografia 1 – Visão dos fundos da EMEF 1, limite com um parque estadual

A história do bairro[57] foi marcada por uma série de problemas judiciais, inclusive com a ação da polícia, devido à ocupação irregular e desordenada que ocorreu. Essa ocupação problemática ocorreu no início da década de 1980, por meio de um loteamento clandestino, sendo os lotes vendidos sem o registro apropriado. A notícia de que os loteamentos não eram regulares se espalhou, fazendo com que muitas famílias de bairros vizinhos invadissem essas terras, buscando melhores condições de vida e fugindo das dificuldades referentes ao pagamento de aluguel. É um bairro que possui uma grande área de morro loteada e também uma parte mais baixa, onde se situa a escola. À época da elaboração do projeto pedagógico da escola, havia muitos barracos, sendo o serviço de água insuficiente para grande parte dos habitantes e as condições de saneamento básico deficientes. Essa condição foi sendo alterada com os projetos da administração pública, municipal e estadual, e também com mutirões que a própria comunidade realizou. A alteração desse quadro social do bairro serviu de forte justificativa para os movimentos de reestruturação do projeto pedagógico da escola, pois atualmente quase a totalidade das casas é de alvenaria, ainda por acabar, sendo a maior parte residências próprias.

[57] Informações contidas no projeto pedagógico da escola, no site da Prefeitura de Municipal de Vitória (REGIÕES ADMINISTRATIVAS DE VITÓRIA. Disponível em: <http://www.vitoria.es.gov.br/regionais/home.asp>. Acesso em: 30/05/2008) e informações dadas pela diretora da escola, professora fundadora da escola.

Esse bairro está situado em uma região administrativa de Vitória que aglomera tanto bairros antigos como bairros mais recentes. A principal atividade econômica dessa região está concentrada no âmbito de serviços, sendo a renda média de R$ 958,00. A média do bairro onde se situa a escola é inferior à média da região, constando de R$ 429,11.

Em termos de escolaridade na região, os números referentes às pessoas responsáveis pelo domicílio, indicam que quase 3.500 têm no Ensino Fundamental o curso mais elevado que freqüentaram, seguidos de quase 2.500 de pessoas com sua maior escolaridade no Ensino Médio. Esse número sofre uma grave queda em relação às pessoas que tiveram acesso ao Ensino Superior, 445. Essa proporção é acompanhada pelos números referentes ao bairro onde está sediada a escola.

Esses números permitem compreender a situação de importância que essa escola tem para a comunidade. De certa forma, os investimentos que devem ter sido envidados para a construção, manutenção e reformas da escola situam bem esse papel central que a escola tem, seja para o bairro, seja para as demais comunidades que se beneficiam com ela. Os números atualizados referentes ao potencial de matrículas da escola indicam que a ela possui capacidade para atender a 835 alunos, de um total de 6.073 espalhados nas 10 EMEFs da região onde está inserida, ou seja, 14% do potencial da região é atendido pela escola. O fato de a escola estar num bairro novo, menos de 30 anos, juntamente com os números apresentados, aponta para uma população de idade não avançada, em idade produtiva e que trabalha, principalmente fora do bairro onde mora. A baixa renda das famílias revela a grande probabilidade de dilemas familiares, que, inclusive, podem acarretar o envolvimento das crianças e adolescentes em situações de trabalho para o aprimoramento da renda familiar – questão abordada pela Pedagoga R e pelo Professor J. Situações de trabalho precoce e ausência dos pais durante grande parte do dia não têm somado bons resultados para as famílias de baixa renda brasileiras, recaindo sobre as escolas responsabilidades de atendimentos ampliados sobre vários aspectos da vida de seus alunos, o que reforça a idéia de ampliação da função social da escola nas comunidades de baixa renda. Esse quadro tem feito com que muitas iniciativas de atendimento à comunidade, que não precisariam, em princípio, envolver as escolas, acabam centralizando a escola como ponto convergente entre ações e comunidade – essas ações geralmente financiadas pelo

governo municipal, na forma das secretarias de saúde, da ação social, do esporte, etc. Destaco, então, o importante papel dessa escola para a comunidade, não apenas pelo atendimento que é realizado, mas também na melhoria das condições de vida das comunidades que ela atende.

Outro fator que precisa ser frisado, porque auxilia na compreensão do papel da escola, já situando a função da EF na EMEF 1, diz respeito ao acesso aos espaços de lazer.[58] Há pontos contraditórios envolvendo a história da escola, o desenvolvimento do bairro e as ações do governo municipal na região.

Em uma das conversas que tive com o Professor J, ocasião em que acabamos tratando das trajetórias da EF e da escola, ele disse que, no local que a prefeitura utilizou para a construção da escola, existia uma espécie de praça com uma quadra, enfim, um espaço de lazer da comunidade. Essa situação, na visão do Professor J, caracterizou, de certa forma, uma "invasão da escola num espaço de lazer da comunidade". Por mais que a construção de uma escola demande estudos e vise a melhorias para a comunidade, não se pode descartar o impacto de se retirar da comunidade um espaço de lazer. Por essa razão, digo que há questões contraditórias, pois, como já afirmei, é essa escola um elemento fundamental para as comunidades que ela atende; por outro lado, é patente a escassez de espaços de lazer no bairro, tanto que o histórico da escola envolve certos desentendimentos entre membros da comunidade e ela, como invasões, por exemplo – talvez isso justifique a presença dos vigias nas escolas, muito embora a relação com a comunidade, segundo os contatos que fiz, esteja sem problemas atualmente.

Atualmente a região em que a escola está inserida possui 20 espaços de lazer; porém, apenas 1 espaço de lazer está situado no bairro da escola, uma praça com brinquedos e uma quadra. Outro ponto que poderia corroborar o acesso da comunidade a esse espaço seria a inscrição da escola no Programa Escola Aberta,[59] o que não é o caso. Numa das minhas observações na escola, em dia de jogo do JEMVI, pude ver que membros da comunidade estavam esperando os jogos

[58] Não tenho o interesse de desenvolver, neste estudo, a discussão sobre o lazer, compreendendo que o termo "espaços de lazer" está relacionado a locais públicos destinados a práticas esportivas e outras atividades, que motivam o encontro social, o divertimento e a descontração, como praças, quadras, brinquedos, etc.

[59] Programa em nível federal que incentivam escolas a funcionarem nos finais de semana com o oferecimento de cursos, oficinas e atividades de lazer.

do JEMVI terminarem para que pudessem usar a quadra. Percebi isso e confirmei, com o Professor J, que havia um combinado de utilização da quadra da escola no final de semana.

Outra forma de atendimento (indireto) que percebi está na organização do projeto de esportes da escola, que, de certa forma, tem como seu organizador o Professor J. Chamo de atendimento indireto por ser opcional para os alunos da escola e por, talvez, não atender ao interesse objetivo da comunidade, mas àquilo a que se propõe a escola. Uma das lógicas de funcionamento desse projeto está na oferta da oportunidade ao conhecimento e participação nas competições de práticas esportivas em que a escola se inscrever. Esse projeto já marcou a participação de alunos das comunidades nas modalidades de handebol, basquetebol, futsal, voleibol e em várias provas do atletismo, sendo grande parte delas desenvolvidas pelo Professor J. Tratarei desse tema mais adiante, explorando a relação desse projeto com a EF, bem como identificando as influências que esses dois espaços-tempos sofrem. No entanto, há uma questão interessante possibilitada por essas ações. Diz respeito a dois irmãos que passaram pela escola e tiveram uma duradoura passagem pelo projeto na modalidade de basquetebol. Porém, com o término do Ensino Fundamental, e conseqüentemente, impossibilitados de continuar a participar do projeto da escola, formaram um grupo que joga basquetebol numa quadra num bairro vizinho. Nesse sentido, chamo a atenção para o papel fundamental do acesso ao esporte basquetebol por parte desses irmãos, que foram motivados a dar continuidade à prática, envolvendo outras pessoas e gerando a possibilidade de encontros com a finalidade de jogarem basquetebol.

Os documentos orientadores da escola – o projeto pedagógico concluído no ano 1998, o plano de ação para o biênio 2006-2007 e um plano de trabalho anual[60] de 2005 – apresentam algumas informações que permitem o levantamento de algumas questões e o avanço na compreensão das ações praticas envidadas nas escolas. Os principais objetivos que segui, ao lidar com esses documentos, foram os seguintes: compreender a concepção de currículo expressa nos documentos orientadores; identificar a função atribuída à EF, expressa nesses documentos;

[60] Todo ano os agentes escolares da EMEF 1 elaboram o plano de trabalho anual, que faz referências às atribuições contidas no plano de ação reelaborado bienalmente, que, por sua vez, está pautado no projeto pedagógico da escola.

identificar o processo de seleção cultural organizado pelos professores e demais agentes escolares. A partir da observância desses quesitos, confrontei-os com as observações que foram feitas no dia-a-dia escolar e, também, com o tipo de organização do componente curricular EF.

A primeira característica identificada na análise dos documentos foi o forte caráter burocrático, situando as dimensões da área construída e da área total da escola; a descriminação dos segmentos do prédio da escola, bem como a função de cada um; o número de turmas; relação dos funcionários da escola; exposição ou menção do regimento da escola.

Os aspectos atinentes a concepções de escola, papel do educador, metodologia, relação professor-aluno, avaliação e **conteúdos de ensino ou currículo**, estão referendados no item de pressupostos teóricos contidos no projeto pedagógico. Esses pressupostos estão orientados na pedagogia Crítico Social dos Conteúdos, e, coerentemente com essa proposta, o documento faz questionamentos ao quadro social mais amplo, mais precisamente à estratificação da sociedade e situa a importância da escola, para a comunidade, enfatizando a responsabilidade da escola no atendimento às necessidade e as características da clientela. Destaco "**conteúdos de ensino ou currículo**" por ser um ponto contraditório, marcante em todos os documentos – acredito que o problema venha da concepção de currículo contida no projeto pedagógico da escola, já que os demais documentos foram desenvolvidos a partir dele.

Primeiramente, há a necessidade de questionar a lógica de **conteúdo de ensino** como sendo o currículo. Essa concepção apareceu também numa conversa que eu tive com a diretora da escola, indicada pelo Professor J, e Pedagoga R, como sendo uma pessoa conhecedora do processo de construção do projeto pedagógico e da trajetória da escola, já que é membro fundador dessa. Na fala da pedagoga, ficou claro que há uma compreensão do currículo restrita à idéia de seleção de conteúdos culturais. Essa informação reforça a impressão que o acesso aos documentos produziu: há um distanciamento/estranhamento entre a compreensão que se tem de currículo e a função que o projeto da escola e documentos atrelados a ele, possuiem. Nesse sentido, o projeto pedagógico e demais documentos não são compreendidos como parte do currículo, sendo este identificado como um esforço

ainda ausente, representado por um documento que trata da seleção cultural. Digo esforço ausente, pois não há qualquer indício, nos documentos orientadores da escola, de seleção feita pelos agentes educacionais na trajetória dessa escola. As menções encontradas sobre esse tema remetem às diretrizes curriculares da rede municipal de ensino.

À época da elaboração do projeto pedagógico da escola, 1998, as diretrizes curriculares vigentes datavam de 1995.[61] Porém, conforme as diretrizes de 2004, as diretrizes de 1995 eram caracterizadas pelo excessivo tom diretivo, tanto que uma das tarefas das novas diretrizes foi apresentar elementos para a discussão que guiasse a produção dos documentos orientadores do trabalho pedagógico, ampliando as concepções de educação e de currículo. Nos documentos datados de 2005, 2006 e 2007, não houve um esforço de identificação dos conteúdos culturais que deveriam ser trabalhados pelos componentes curriculares; em vez disso, fizeram menção ao projeto pedagógico, que remetia às diretrizes curriculares. Há uma grande lacuna, nos documentos orientadores da escola, quanto a essa questão.

O quadro apresentado alimenta uma antiga hipótese minha de que, nas escolas, as decisões e escolhas por questões administrativas acabam predominando sobre as decisões e planejamento das ações pedagógicas. Nesse sentido, o projeto pedagógico da escola, que deveria ser um documento norteador da ação dos professores, considerando todas as questões contextuais da escola, inclusive as questões administrativas, fica resumido às direções referentes ao preenchimento do quadro de funcionários, distribuição do número de aulas, exposição de projetos que tratam da leitura, da temática da sexualidade, entre outras questões semelhantes. Sendo assim, os assuntos referentes à seleção cultural, à função dos componentes curriculares e às efetivas conexões no trato com o conhecimento, ficam em segundo plano, muito embora professores e alunos continuem, respectivamente, ensinando e aprendendo, pois não podem esperar pela solução dessas questões.

[61] Documento a que não tive acesso.

Sobre a questão do “currículo”[62] da escola, há aí um círculo vicioso, pois, por um lado, as atuais diretrizes curriculares, que ampliam a visão de educação e currículo das antigas diretrizes, anunciam que servem de ponto de partida para discussões, nas escolas, para a produção dos documentos orientadores; por outro, as discussões nas escolas não estão considerando este importante aspecto do processo de escolarização, a seleção da parcela cultural que a escola precisa tratar considerando o seu contexto. Nesse sentido, com a idéia de que projeto pedagógico se distingue de currículo, temo pela desconexão entre os princípios e dados[63] sinalizados pelo projeto pedagógico e a seleção cultural e distribuição no quadro dos componentes curriculares.

Essa lógica aponta para a dinâmica trágica de que as questões fundamentais atribuídas às escolas, referentes ao potencial de manutenção e produção de uma cultura própria a partir da seleção e difusão da cultura mais ampla, acabam sendo tratadas como questões que devem ser respondidas em outros espaços, como nas diretrizes curriculares e nos PCNs, ficando os agentes escolares ou numa posição cômoda ou num incômodo insuperável. Penso, no entanto, que seja fundamental afirmar que não acredito que haja “mocinhos e bandidos” nessa questão – nem poderia, pois não estudei o currículo da escola como um todo. Acredito que uma compreensão enviesada de currículo acabe proporcionando essas incongruências entre o projeto e a ação. Não acredito que a responsabilização possa resolver essa demanda. Tampouco acredito que uma mera mudança para uma concepção ampliada, que supere a lógica de currículo oficial, resolva essa questão. Segundo o que foi apresentado até aqui, falta a prática de currículo. Falta a definição, pelos agentes escolares, de consensos mínimos sobre essa temática, que ponha na ordem do dia as informações que se tem do contexto em que a escola está inserida, bem como das potencialidades dos componentes curriculares da escola, como questões fundamentais para a superação dessas limitações e distanciamentos entre o que se pensa e se quer da escola e o que se concretiza. Nesse sentido, o que há de mais problemático não é uma concepção de currículo oficial ou outras definições tradicionais, em detrimento de uma concepção de currículo crítico/pós-crítico, baseado na idéia de currículo real. O que há é um descompasso entre o que se quer

[62] Lembrando que há, nos documentos escolares e na compreensão dos sujeitos escolares, a idéia de currículo como documento que expressa seleção cultural.
[63] Refiro-me aos dados referentes à comunidade, à estrutura da escola, a funcionários da escola, etc.

e o que se faz. Há a sobrecarga (ou o atendimento quase exclusivo) de questões administrativas/burocráticas, em detrimento de questões pedagógicas e da compreensão do que se tem concretizado nas escolas, pela falta do referencial. Há o resultado inevitável de um fluxo grande de professores, devido à cultura criada pela política educacional (brasileira), proporcionando a rotatividade de professores, o que gera certo afastamento entre esses e a organização da escola. Há o resultado de anos de má formação profissional dos agentes escolares. Há a marcante ausência de uma política educacional e curricular da administração.

Essa realidade gera uma série de questões que ficam provisoriamente sem resposta: Quem e em quais condições são realizadas a seleção cultural? Quem delimita as funções dos componentes curriculares? Quem valida a importância e permanência desses componentes? Que responsabilidades recaem sobre os professores por terem eles que selecionar os conteúdos ou será que eles deslocam essa responsabilidade para outros profissionais? Que valor têm as avaliações dos processos de aprendizagem, se a seleção cultural é encaminhada ao acaso, ao potencial dos professores de maneira descentralizada, tendo como referência o projeto da escola? Como as peculiaridades que a comunidade exige são atendidas por uma seleção cultural descentralizada? Como é possível estabelecer um plano de ação duradouro e conjunto, entre os diferentes componentes curriculares, se a seleção cultural não tem feito parte das decisões projetivas da escola?

Sendo assim, um dos pontos mais fundamentais do currículo, a delimitação e a formação de seu potencial segundo a seleção de seus conteúdos culturais, fica relegada ao acaso, às escolhas e critérios dos professores e pedagogos. Acredito que essa seja uma tarefa muito difícil, para que os professores e pedagogos respondam por ela sozinhos. A responsabilidade que recai sobre as pedagogas é, se não tão pesado quanto, mais pesado, pois elas têm a responsabilidade de trabalhar com essas questões visando assegurar coesão e certa integridade às ações dos diferentes professores. Quando me refiro ao trabalho solitário dos professores, não falo de uma solidão total e irrestrita, mas, muitas vezes, a tarefa de planejamento e de sistematização das aulas, que é uma das tarefas dos professores, se configura num esforço solitário, tendo-se, freqüentemente, que apelar para os livros didáticos, para a experiência e para os modelos que remetem à

formação inicial (ou a cursos, oficinas e outros espaços-tempos) como únicas alternativas para o cumprimento dessa difícil tarefa.

Uma das hipóteses que levantei, ainda na época em que lidava com a primeira apresentação do objeto de estudo, era de que o currículo oficial da escola fosse tomado como um elemento meramente burocrático, sem grandes influências sobre as questões pedagógicas. Há que se ressaltar que, em parte, essa hipótese se confirmou, devido à distância entre as finalidades do currículo e a organização do trabalho do professor J, por exemplo. No entanto, as questões administrativas foram concretizadas, seja em relação às obras/reformas, seja em relação ao funcionamento da escola.

Nos documentos citados, há um quesito “diretrizes básicas de ação”, que define as funções, os deveres e objetivos da escola, do professor, da equipe técnico-pedagógica e do diretor. Há, também, a indicação precisa da função de momentos, como dia de planejamento integrado, horário de planejamento e recreio. Essas determinações se dirigem também ao que foi chamado de atividades gerais e pedagógicas dos demais integrantes da escola, dirigindo as atividades do pessoal da cozinha, pessoal de limpeza, pessoal de segurança, pessoal de secretaria e da assessoria. O regimento da escola, que está anexado ao projeto da escola, vai além, determinando elementos como: movimentação dos alunos na escola, da entrada para a sala, nas aulas de EF, no recreio, etc.; os critérios e as delimitações de punições; os deveres e direitos dos alunos; o uso do uniforme; os deveres dos profissionais da escola; direitos e deveres dos professores; deveres dos pedagogos e da coordenação de turno; deveres do diretor; utilização dos espaços escolares; e organização dos tempos escolares.

Os documentos posteriores ao projeto da escola dão certos encaminhamentos e superam alguns limites, determinando organizações diferentes. Como exemplo disso, cito a organização em trimestres, enquanto no projeto da escola há a indicação de que o ano letivo seria dividido em bimestres.

Toda essa estrutura marca a vida escola, são ações concretizadas, interferem na organização da escola e no funcionamento dos componentes curriculares, representam influência na aprendizagem dos alunos. O primeiro ponto que sinalizo é

a ação dos funcionários de limpeza e segurança. Tendo suas ações delimitadas nos documentos, contribuem para a organização e apresentação da escola – o que considero fundamental para a valorização e respeito aos alunos. A aquisição de materiais didáticos também favorecem o trabalho pedagógico, seja nos materiais esportivos, que atendem às demandas dos professores, seja nas atividades extra-sala de aula, como informática, biblioteca e, mais recentemente, a rádio da escola, seja nos quadros brancos, superando os lousas e o giz, o que indica preocupação e atenção às situações de saúde pelo oferecimento de condições mais favoráveis. As manutenções e reformas foram observadas durante praticamente todo o período em que estive presente na escola, corroborando as projeções feitas no plano bienal.

Outro fator percebido diz respeito à utilização dos espaços nos tempos escolares. Nesse sentido, pude observar que a organização da escola prescindiu da utilização de filas, por estarem os alunos inseridos e responsabilizados pela organização da escola. Os tempos, marcados pelo sinal (de preparação para o início das aulas, de início e fim das aulas), fazem parte dessa organização, ficando o pessoal de limpeza, segurança, professores e alunos a par das situações e momentos do dia letivo. A determinação da utilização dos espaços facilita no bloco 1, destinado à parte administrativa da escola, todas as condições de trabalho para os professores em planejamento e para o corpo técnico da escola.

Há a utilização da sala da coordenação, onde são tratadas, por exemplo, as questões de indisciplina, de maneira que pude observar vários alunos, pais de alunos e alguns professores, sendo atendidos nesse espaço, sem que fosse necessária a exposições dos problemas em corredores, preservando não só a ordem da escola, como a integridade de alunos, pais e professores. Esse é um fator de organização muito importante, pois, diante de problemas que observei nas aulas de EF, o Professor J não gritou e não precisou de atitudes enérgicas que poderiam ser problemáticas para a rotina da escola. Ele informou que essa não é uma conduta só dele, mas que há um combinação entre alunos, professores e coordenadores, referente a essas questões.

Outros fatores também corroboram a organicidade entre espaços, tempos, sujeitos, práticas e materiais escolares, proporcionando aos alunos condições de assimilar

essa organicidade, contribuindo para o encaminhamento das ações e para a valorização da educação na escola.

A EF se faz presente nos documentos citados. Tanto no plano bienal, como no plano anual, há a delimitação de certas ações que possibilitam a afirmação de que esse componente possui certo valor. Antes de tudo, é preciso citar que o espaço onde são desenvolvidas as atividades da EF são ótimos espaços, constando de uma quadra coberta e uma área descoberta, com duas quadras, sem contar com o terreno ao redor dos prédios utilizados nas aulas.

Fotografias 2 – Espaços onde se efetiva a prática da Educação Física

Essa valorização consta no âmbito administrativo quando esses espaços são citados: na pintura da quadra; na confecção de uma quadra de voleibol coberta, na cobertura do espaço de lazer e na aquisição de materiais esportivos.

Outro fator determinante para a valorização de práticas relacionadas à EF diz respeito à consideração como ações pedagógicas, em meio aos projetos de leitura, de sexualidade, a organização da participação da escola nos jogos escolares, fazendo referência ao projeto de esportes.

A relação entre a EF curricular e o projeto de esportes não é fácil de ser compreendida, na medida em que não há a delimitação clara dos contornos desses dois componentes da vida da escola. Porém, as práticas e a organização da EF e desse projeto vêm sendo fundamentais para a inserção da EF na EMEF 1.

4.2.1 A INSERÇÃO DA EF NA EMEF 1 PELA PRÁTICA DO PROFESSOR J: A CRIAÇÃO DE UMA CULTURA INTEGRATIVA

O Professor J teve sua prática escolhida para ser objeto dessa pesquisa por conta das afirmações feitas pelos Informantes, que a situaram como um exemplo bem sucedido de inserção da EF por meio da repercussão das práticas esportivas, pelo desenvolvimento de projetos esportivos extracurriculares e pela participação da escola no JEMVI.

Muito embora se possa pensar em uma série de possibilidades de inserção da EF, segundo essa abordagem, o elemento que mais me chamou atenção diz respeito à função da EF no currículo da EMEF 1. Digo isso, pois viver um tempo na escola, exercitando a observação e tomando nota dos elementos peculiares dessa situação deixou algumas lacunas que remetiam a um tempo passado, a informações passadas, às quais só pude ter acesso por meio da fala do Professor J. As informações que se seguem são fruto, então, das observações, de entrevistas/conversas e do contato com documentos, referentes à prática desse professor.

Se, por um lado, como venho afirmando, os Informantes foram de fundamental importância para o estabelecimento do contato com os professores, por outro, assumir a classificação deles, mesmo de maneira provisória, causou certo desconforto para o Professor J e para mim. Essa sensação pode ser percebida no cuidado que esse professor teve, em várias oportunidades, de me mostrar que a prática dele ia além do trabalho com o esporte, com o intuído de “quebrar um pouco o preconceito velado da escola e também acerca do que pensam sobre a minha

prática o pessoal da SEME" (Professor J). Essa situação produziu alguns momentos constrangedores, para ele e para mim, tanto que, no decorrer das observações, tive que afirmar claramente que as informações que estava acessando, estavam proporcionando uma visão mais ampliada do que de fato era concretizado na escola.

O momento da entrevista, quando foram tratados elementos sobre a trajetória da escola e da EF nela, serviu para que pudéssemos traçar uma lógica a respeito da organização da EF na escola,[64] e esse processo proporcionou a compreensão da lógica interna desse componente curricular na escola, considerando as contribuições do Professor J.

Por essa razão, digo que o processo de aproximação com o Professor J foi acanhada, mas foi sendo ampliada, à medida que logo eu deixava claro que não estava ali para avaliar sua prática, deixando-o à vontade para encaminhar seu trabalho. Essa aproximação mais acanhada se deveu, então, ao apresentar a proposta de pesquisa, dizendo abertamente que foram indicadas duas diferentes práticas de professores em escolas diferentes, onde Educações Físicas eram inseridas de forma diferente. Talvez esse acanhamento tenha sido resultado de um preconceito, por parte do Professor J, fruto do preconceito das pesquisas que marcaram a trajetória dos estudos em EF. Nesse sentido, o quadro que fora montado pelo professor colocava sua prática como sendo potencialmente menos "nobre" que a outra, por estar fortemente ligada ao esporte. Fiz movimentações para contornar ao máximo esse problema, não situando uma prática como exemplo a ser seguido e a outra um exemplo a ser abandonado, mas, sim, buscando compreender como ocorriam essas duas inserções da EF. Por essas razões, avalio minha entrada e permanência na EMEF 1 como sendo marcada por menos proximidade e por algumas ações mais desconfiadas desse professor. Não o julgo mal por isso, ao contrário, considero justas suas desconfianças, pois, inevitavelmente, nessa aproximação entre colaboradores está expressa uma relação de poder. Sobre isso, chamo novamente Sarmento que afirma ser o texto etnográfico o "[...] resultado de uma conjugação de vontades, ainda que com responsabilidades [do pesquisador]" (SARMENTO, 2003, p. 172). Quem poderia tranqüilizar o professor a respeito das minhas intenções? Para mim estava clara a questão: ou ele confiava em mim ou

[64] Digo "pudéssemos", pois posteriormente estruturei um texto que tratava desse assunto, e as informações contidas nele foram endossadas pelo professor.

não. Por sorte, ele decidiu confiar e pudemos realizar bem nosso trabalho juntos, por mais que não estivéssemos totalmente confortáveis.

Um dos pontos mais centrais deste trabalho está na retratação (ou tentativa de reconstrução) da EF que tem sido efetivada nas duas escolas, sob o aspecto do presencial, das relações que foram observadas, separadas e interpretadas à luz das escolhas, das histórias que tornaram possível essa EF. Compreender a EF assim impõe alguns requisitos. Iniciarei a exposição do atendimento a esses requisitos pela exploração das trajetórias que envolvem a inserção da EF. Posteriormente, tratarei da organização da EF encaminhada pelo professor, citando seus objetivos e motivações, destacando a compreensão que esse sujeito tem do conhecimento que mobiliza na escola. Tratarei, também, das incongruências, contradições, entre os objetivos que orientam a EF e a execução desses objetivos – o que, de certa forma, perfaz um elemento dificultador para a inserção da EF na escola. Por fim, tratarei das possibilidades criadas pela EF na escola, destacando suas contribuições a partir da maneira específica como é inserida.

Como já foi citado, a EMEF 1 foi construída no local de uma espécie de praça, um espaço de lazer da comunidade. O Professor J chamou isso de “invasão da escola num espaço de lazer da comunidade.” Por mais que a construção de uma escola demande estudos e vise a melhorias para a comunidade, não se pode descartar o impacto de se retirar da comunidade um espaço de lazer, ainda que seja para a construção de uma escola. Na lógica apresentada pelo Professor J, isso explica o que ele chamou de “cultura da violência”. Essa “cultura da violência” representa o momento em que ocorriam sérios atritos entre comunidade e a escola, seja os proporcionados por pessoas da comunidade no espaço-tempo escolar, seja os ocorridos no desenvolvimento das práticas escolares, quando esses atritos se manifestavam entre alunos, professores e demais agentes escolares. O Professor J lembrou que qualquer atividade que a escola fosse desenvolver era interrompida por invasões de membros da comunidade no interior da escola, causando certa tensão entre professores, demais agentes educacionais e membros da comunidade. Nos primeiros anos da escola na comunidade não havia muros, o que causava uma série de problemas para os professores dos alunos ingressantes na escola, quando estavam nas aulas de EF, as quais ocorriam no espaço externo dos prédios da escola.

Já há treze anos na escola, praticamente a idade da escola, o Professor J lembrou que, nos primeiros anos da escola, antes de sua entrada, havia um grupo de professores de EF que, em sua visão, eram “extremamente tecnicistas”, o que, na sua concepção, não colaborava para um melhor relacionamento e envolvimento dos alunos nas aulas de EF. As ações dos professores levavam pouco ou nada em conta a história recente da escola, não acontecendo um trabalho voltado ao entendimento, à compreensão, que expusesse limites e que superasse o “mero” trabalho com os conteúdos. Essa posição dos outros professores resultou num desgaste entre alunos e EF, reforçando, de certa forma, a “cultura da violência”, do conflito.

Essas informações foram fundamentais para auxiliar na compreensão da cultura de EF que o Professor J herdou, já que ele não foi membro fundador da escola, mas teve seu ingresso poucos anos depois da inauguração da escola. Essa herança, juntamente com outros pontos, foi determinante para o estabelecimento da relação entre esse professor, os alunos, os demais agentes escolares, tendo como ponto de convergência o fenômeno esportivo, por meio da qual se estabeleceu um tipo específico de inserção da EF na escola.

Um dos elementos muito valorizados pelo Professor J, que auxiliou seu trabalho na EMEF 1, diz respeito á experiência anterior à sua entrada nessa escola, quando trabalhou num projeto da assistência social de Prefeitura de Vitória, o Projeto Cidadão Criança, que atendia às crianças que moravam na rua e a menores infratores. Com essa experiência, ele aprendeu a “não reclamar dos alunos, pois, quando [se] trabalha com a escola aberta [sem discriminação da situação dos alunos], com meninos que não têm organização de tempo nenhum, faz com que exija do professor paciência pedagógica.” Suas atividades nesse projeto estavam ligadas ao planejamento, à organização e à ministração de práticas esportivas, porém, como monitor do projeto, fazia parte de um grupo multidisciplinar que avaliava caso a caso os problemas dos alunos atendidos. Essa “paciência pedagógica” o auxiliou nas tomadas de posição ante o que era apresentado a ele como problema, principalmente os problemas disciplinares.

Não é demais lembrar que o Professor J não é o único professor de EF no turno matutino. A professora que trabalha com ele foi admitida no último concurso público

que ocorreu no ano de 2005. Antes dela, o Professor J teve como companheiros de turno uma série de professores contratados de forma provisória, com contratos de um ano. No percurso do professor na escola, ele trabalhou com outros professores na condição de efetivos, mas o mais importante é saber que o Professor J tem uma presença marcante na escola em face do componente curricular EF, já que outros professores não tiveram seus trabalhos prolongados como o Professor J, no turno da manhã. Por isso, as afirmações e as memórias desse professor têm sido respeitadas como importantes informações relacionadas à forma como a EF foi inserida por meio de sua prática. Acredito não ser um equívoco admitir a influência desse professor nas características da EF, no turno matutino, da EMEF 1.

Segundo o Professor J, com a atual professora ele tem conseguido estabelecer um contato, uma maior aproximação na organização da EF. Os professores que ocuparam essa cadeira passaram muito rapidamente pela escola e/ou uma aproximação não foi possível. No entanto, a aproximação que pude perceber durante o processo das observações se restringiu à organização do horário da escola, mais precisamente na combinação sobre a utilização do espaço da quadra coberta, não havendo ocorrências de planejamentos ou outros encontros para fins de estudo sobre algum tema. Muitas aulas desses dois professores ocorrem concomitantemente, o que exigiu deles um arranjo sobre a utilização da quadra coberta. Com isso, identifiquei a centralidade/importância desse espaço para a EF na escola.

Diante dos desafios que o Professor J teve que enfrentar para trabalhar na EMEF 1, algumas experiências e características desse professor auxiliaram na estruturação dos **objetivos pedagógicos**, formulados por ele, no decorrer de sua prática nessa escola. Esses objetivos pedagógicos estão intimamente ligados à função da EF na escola. Nesse sentido, já que eles foram sendo construídos e estabelecidos por esse professor, possuem alta relevância para a compreensão da organização interna desse componente curricular. Sendo assim, variáveis como experiências anteriores como monitor em um programa de assistência social, sua formação inicial voltada para esporte e as relações que conseguiu estabelecer no interior da escola formaram uma situação propícia para a estruturação de uma prática, centralizada no esporte, por meio da qual foi sendo inserida a EF na escola.

Considerando o peso das questões em relação aos problemas advindos da relação professor-aluno e de indisciplina, a resposta do Professor J acerca dos objetivos pedagógicos indicou como primeiro objetivo a organização das aulas, que tem relação com a questão de disciplina, do respeito, das relações entre os alunos, e dos alunos com o professor, no desenvolvimento das atividades. “A primeira coisa que eu trabalho com o aluno é a questão de organizar como vão ser as nossas aulas. Eu tenho essa preocupação muito forte no primeiro e no segundo mês, mais do que mesmo a questão dos conteúdos, inicialmente”. Efetivamente, percebe-se durante, todo o ano, a coerência das ações do professor a respeito dessas regras.

Sobre a questão da organização das aulas, destaco o deslocamento dos alunos nos tempos da EF. O regimento da escola, na parte de movimentação dos alunos, define que os alunos não têm autorização para aguardar o professor de EF fora da sala de aula, mas devem aguardar o professor na sala, seu transitar pela escola. Isso era seguido à risca pelo Professor J, demonstrando sua preocupação em não perturbar a rotina da escola. Ao chegar na sala de aula, cumpria com os procedimentos iniciais e conduzia os alunos até o espaço em que desenvolveria as atividades de aula, em filas, embora, em outros espaços-tempos escolares, as filas fossem consideradas obsoletas, já que o deslocamento dos alunos ocorria sem a necessidade de organização delas.

Havia por parte do Professor J uma grande preocupação com o abalo da rotina da escola. Sua trajetória como professor de EF já havia proporcionado alguns tipos de constrangimentos, por conta das peculiaridades desse componente curricular. Por essa razão, ele controlava os procedimentos iniciais, que ocorriam sempre nas salas de aula, o deslocamento dos alunos e as atividades próximas ao prédio da escola, perto das outras salas de aula, visando não perturbar as outras atividades da escola. Essa medida está relacionada ao cuidado em evitar reclamações de pedagogas, coordenadoras e professores, o que produziria constrangimentos para ele.

Na prática desse professor, o esporte tem uma importância central, seja por ser o conteúdo privilegiado para a composição das aulas e do próprio currículo da EF,[65]

[65] Chamo de currículo da EF o planejamento organizado na distribuição de conhecimentos e atividades nos vários períodos do ano (bimestres ou trimestres), indicando inclusive os objetivos, as formas de fazer, eventos e avaliações. Esse currículo pode existir seja na forma prescrita formalizada, seja na forma de anotações, mas também há que se considerar as organizações não registradas que

seja por ser o meio pelo qual interfere diretamente na **conduta** dos alunos, considerando as relações entre eles e entre os alunos e o Professor J. Por meio do esporte, também, esse professor faz intervenções relativas às questões de saúde, obesidade, atividade física, informando aos alunos o valor do esporte como fator promotor de saúde. As observações que o Professor J fez em relação ao esporte, em suas aulas, dizem respeito à valorização que ele dá ao esporte, devido aos ganhos no âmbito da saúde que o esporte promove e devido à compreensão de que este é um elemento de que todos gostam.

> [...] eu tenho uma preocupação maior com o objeto gesto esportivo. Eu acho ele muito importante, é um atrativo, é inerente, todo mundo gosta muito do esporte, eu uso ele muito nas aulas, não como fim, mas como meio. Então, eu tenho essa preocupação de estar passando isso pra eles, de estar seduzindo também, para as aulas, com a questão do esporte.

Posteriormente, tratarei da função de elo que o esporte desempenha entre EF e a escola, explorando como a forma que o Professor J aborda esse elemento determina a maneira como a EF é inserida na EMEF 1, sendo este elo estabelecido pela ligação entre EF e projeto de esporte.

Ante as questões relacionadas aos objetivos pedagógicos, motivações profissionais para o desenvolvimento do trabalho da EF na escola, questionei o Professor J, em relação aos seus **objetivos pessoais**, visando a articular as ações do professor aos seus desejos e compreensões e chegando, talvez, às porções idealizadas pelo professor.

Cabe aqui ressaltar como lidei com os professores e como tenho abordado a questão de objetivos pedagógicos e pessoais. Não penso que seja útil discutir sobre diferenças entre esses objetivos, pois estão ligados visceralmente, porém os abordei de forma distinta junto aos professores. Os objetivos pessoais são aqueles ligados às posições, concepções, dispositivos que revelam a idiossincrasia dos professores. Esses objetivos são tomados como as motivações que os professores tiveram/têm para impor certa organização sobre a EF. Têm relação com as experiências

---

são produzidas e garantidas com a experiência do professor. Essa flexibilidade é necessária porque, no âmbito das escolas e do trabalho pedagógico de professores, esses se organizam de forma distinta, uns privilegiando formas prescritas mais ou menos formais, outros recorrendo às experiências como principal substrato da organização do trabalho.

profissionais anteriores, mas também com as experiências com os conteúdos abordados pela EF. Outro elemento que alimenta os objetivos pessoais remete à forma como os professores se relacionam com as questões epistemológicas da área, dotando esses objetivos de uma carga profissional específica. Digo isso porque, quando iniciei a explorar a compreensão das motivações dos professores na forma de ações/objetivos, tratava essa questão apenas como decisões profissionais, referentes às escolhas dos professores a respeito das diferentes maneiras de abordar a EF. O contato com os professores permitiu a compreensão de que essas motivações extravasavam das experiências profissionais/acadêmicas, para a questão da pessoa do professor, já situando também o professor como pessoa dentro de uma organização escolar, que sofre certas pressões e precisa organizar seus trabalhos a partir de escolhas, adaptações, resistências, certas vezes evitando conflitos, outras enfrentando situações difíceis.

Nesse sentido, resolvi tratar com os professores dois tipos de objetivos para abordar a temática pessoal de maneira específica, já que os objetivos pedagógicos estavam dotados de uma conotação mais técnica. A discussão desses objetivos surgia como algo posterior à identificação das condições do contexto de trabalho dos professores e das posturas deles perante essas condições. Por isso, os objetivos pessoais foram tomados como mais próximos dos desejos e motivações dos professores, precedendo os objetivos pedagógicos, mais voltados para a organização de suas práticas.

Os dois objetivos não devem ser tratados de forma deslocada. Mas tive que abordá-los separadamente para identificar a porção de escolhas/características dos professores no tipo de organização da EF. Abordo os objetivos pessoais como orientadores dos pedagógicos; por isso esses dois tipos de objetivos não podem ser tratados isoladamente. Um está ligado com a história de formação dos professores, com as experiências ulteriores, com a trajetória deles nas escolas, com os significados e funções da EF que foram sendo construídas em suas práticas. O outro direciona ações pedagógicas, a organização das aulas do que é concretizado nas escolas, no encaminhamento das atividades.

Não surpreendentemente, as respostas do Professor J fixaram um importante elo entre seus objetivos e os problemas que ele teve que enfrentar na escola, assim

como revelaram seus interesses, que apontam para a forma aderente às expectativas da escola, como tenho sugerido acerca da inserção da EF na EMEF 1. O Professor J indicou três objetivos:

Objetivos pessoais/motivações:

- buscar maior número de alunos participantes nas atividades;
- trabalhar em conjunto com os outros professores e com as pedagogas, utilizando o gosto que os alunos têm pelo esporte, motivando os alunos que estão apresentando certas dificuldades;
- divulgar o esporte nas comunidades que a escola atende e oportunizar aos alunos que têm certas habilidades desenvolverem-se nas atividades propostas.

Objetivos pedagógicos:

- estabelecer condições para resolver questões acerca da indisciplina, marcando combinados com os alunos e criando um clima favorável para o acontecimento da aula;
- trabalhar com o gesto esportivo, por ser um elemento do gosto dos alunos e por ser um conhecimento de alto valor social, que possibilita aos alunos gozar de experiências no âmbito social. “[...] dar um conhecimento mínimo mesmo do histórico das regras e de como esse esporte foi desenvolvido. Quando eu tenho a oportunidade, a gente utiliza a sala de vídeo, a sala e outros espaços para estar trabalhando isso [...]”.

A forma como esse professor expressou lidar com esses objetivos revela o fator de importância que a trajetória da escola tem na maneira como ele organiza a EF na escola. Os objetivos que ele foi traçando para as turmas na sua entrada na escola foram sendo transformados na introdução de seu trabalho com todas as turmas e são sempre recobrados quando necessário. O acesso da comunidade ao esporte e conhecimento das características dessa comunidade também figuram fortemente na fala do Professor J até hoje, ao situar a importância do oferecimento do esporte para as comunidades que a escola atende.

Nos pontos que o Professor J citou, pode-se perceber a tentativa de superação de situações para ele problemáticas, seja a relação professor-aluno, seja as tentativas de estabelecer um trabalho coletivo com outros professores, seja divulgação do esporte nas comunidades que são atendidas pela escola. O esporte, então, aparece como ponto de convergência para que seja possível o alcance desses objetivos. Já que, no imaginário do professor, os alunos gostam do esporte, por meio do esporte pode motivar os alunos nos trabalhos escolares. Ao mesmo tempo, considera o trato do conhecimento acerca do esporte como sendo um papel da EF na sua relação com a comunidade. Nesse sentido, o professor destaca a falta de oferta de oportunidade para o conhecimento, a prática e o desenvolvimento de habilidades e gosto pelo esporte dos adolescentes das comunidades atendidas pela escola, o que justifica a forma como organiza a EF na escola e como essa é relacionada com o projeto de esportes.

É bem evidente a preocupação que o Professor J demonstra com a boa relação entre os demais professores e corpo técnico da escola. Sua percepção de que a EF muda a rotina da escola é apenas um detalhe, mas que diz muito diante do controle que o Professor J quer manter perante a turma, para evitar os problemas já citados, como o que já ocorreu, em vários momentos, em pequenas “piadinhas”, como mencionou o Professor J, de outros professores. Esse cuidado tanto pode ser sinalizado como uma tentativa de preservação pessoal das discussões, como também como um cuidado para que a EF possa ser respeitada como componente curricular por cumprir essas tarefas, assim como os professores que respondem pelos outros componentes curriculares, em tese, cumprem.

Para exemplificar essa relação, exporei a fala do Professor J acerca do papel da EF na escola. Afirmando que a EF, na escola, possui uma história de desvalorização, informou que não foi diferente nessa escola e acabou por esboçar uma linha de compreensão dessa situação por conta das diferentes características que a EF manifesta em relação aos demais componentes curriculares.

> A cada dia a gente vai tentando se integrar... eu digo integrar por quê? Porque a EF ela sempre foi vista à parte, não só dentro dessa escola, mas dentro de qualquer escola, até mesmo pelas particularidades que nós temos que é a questão do movimento que... na sala é o tempo todo: “senta aí, menino! senta aí, menino”! Então eu vejo como primeiro papel a questão do conhecimento. Um pouco diferente do que é na sala? Sim, mas também [a

> EF] usa os elementos que a gente vê na sala de aula, da questão da escrita, da questão da história, do entendimento dele [aluno] como cidadão de direito, de deveres e, além dessa questão que é trabalhada em sala de aula, do conhecimento dos conteúdos clássicos, que todo o mundo tem direito, mas nem sempre consegue, né? Além dessa questão toda, eu acho dois fatores importantes: primeiro, de fazer com que o aluno entenda os seus limites e as suas possibilidades, aceite ou saiba lidar com esses limites, tente superá-los na medida do possível... Limites [busca explicar melhor esse termo]... aí eu colocaria também a questão física, né, a questão física mesmo, de saber lidar, de saber se relacionar com ele, até porque isso é fator de exclusão das aulas de EF... quando um cara não aceita e as pessoas não aceitam que o indivíduo tem certos valores ou não tem esses valores, essas habilidades para desenvolver tal esporte. E o outro que eu acho mais importante é a questão da saúde mesmo, da prática de uma atividade física, né, que melhora seu sistema cardiorrespiratório, sua musculatura...

Percebi, então, nas tentativas do Professor J, o interesse de imprimir uma participação da EF nas questões da escola como uma ferramenta motivadora e disciplinadora dos alunos. Essa interação estabelecida pelo professor entre EF e a escola não pode ser tomada sem que sejam, antes, identificados alguns elementos. Ele atribui à EF na escola a tarefa de escolarizar o conhecimento sobre o esporte, principalmente, por meio da exposição de situações aos alunos, baseadas na experiência com os gestos esportivos. Isso põe, na concepção do professor, a importância a EF na escola, por tratar, nesse espaço, de um conhecimento específico. O Professor J vislumbra uma função da EF na escola cumprindo com tarefas motivadoras e disciplinadoras dos alunos, atuando por meio das práticas esportivas vivenciadas nas aulas e nas sessões do projeto de esportes. Ele acredita no potencial do esporte como conteúdo cultural, como elemento de interesse dos alunos, para que possam participar de esportes nos espaços de lazer público e para que saibam se relacionar nesses espaços, e também considera o desenvolvimento do hábito da prática esportiva como fator de promoção da saúde. Todos esses fatores indicam mais de uma função da EF na escola, na lógica de organização desse componente curricular, funcionando como um todo mais ou menos coerente, que fundamenta as ações desse professor, a forma como ele organiza as aulas, as lógicas com que estabelece relações entre as aulas de EF e sessões do projeto, a forma como se relaciona com o conhecimento, como identifica problemas e os soluciona nas aulas, como se relaciona com os alunos e como efetiva sua contribuição na organização da escola.

Falando sobre o que seria o ideal para a inserção da EF na escola, o Professor J afirmou que seria um trabalho totalmente em conjunto com os outros professores. Informa que, neste ano, esse trabalho está sendo desenvolvido mais no que diz respeito ao trabalho acerca da **disciplina** dos alunos, no que diz respeito à compreensão coletiva de casos específicos de cada aluno. Mais uma vez, valoriza a sua experiência na abordagem de crianças e adolescentes em situação de risco, em que fazia parte de um grupo interdisciplinar que estudava o caso específico de cada criança e adolescente. Posteriormente, esse grupo estruturava um plano de intervenção específico para cada área. Para ele, o conselho de classe deveria ser esse espaço específico para tratar desses assuntos, mas atualmente esse conselho é muito restrito; fala-se sobre um número muito reduzido de casos, abordando principalmente a questão do aproveitamento dos alunos, tratando exclusivamente dos problemas de indisciplina.

Na compreensão do Professor J, ele mantém uma relação de muita proximidade com seus alunos e, por mais que considere ter um número reduzido de aulas, acredita que o nível de relacionamento professor-aluno é melhor e mais pessoal do que o dos demais professores que possuem mais aulas. Por essa razão, ele afirma que poderia auxiliar na compreensão de alguns pontos para melhorar o trabalho na escola, caso houvesse uma melhor integração com os outros professores. Outro elemento que trata como uma situação ideal seriam as três aulas de EF para todas as turmas.

Essas colocações do Professor J indicam que ele vê esse trabalho, em conjunto entre os professores, como uma possibilidade a partir da/e para a valorização da EF como um componente curricular da escola. Primeiro, ele chama a atenção para essa necessidade, um trabalho coletivo na escola; segundo, valoriza o fator relacional específico que remete às características da EF, a forma como está organizada e os conteúdos com os quais lida, como são trabalhados esses conteúdos na escola, o que gera uma relação mais próxima e pessoal com os alunos; e terceiro, quando fala sobre as três aulas, não se pode considerar que o número de aulas encerra, na questão organizacional da grade escolar dos componentes curriculares, a valorização de certos componentes curriculares em detrimento de outros, em grande medida, porque são mais valorizados os conteúdos culturais que remetem a certos componentes, tais como a leitura, escrita e a efetuação de cálculos, em relação aos

demais conteúdos culturais que remetem aos outros componentes curriculares. Há que se ressaltar nesse ponto que os conteúdos que envolvem de forma central o trabalho intelectual ocupam um posto mais privilegiado do que os conteúdos com características de trabalho manual, técnico, onde se manifesta a valorização da mente sobre o corpo, reforçando essa antiga dicotomia que acomete a escola (GARÍGLIO, 1997).

O trabalho de qualquer professor deve ser compreendido como uma prática possível. Por essa razão considero fundamental tratar de maneira dialógica os elementos que influem nas decisões do professor a respeito das condições em que sua prática se desenvolve. A questão do horário da escola merece um lugar especial, já que o Professor J considera as três aulas um fator ideal e, coerentemente, vê a falta das três aulas na maior parte das turmas como um fator de desvalorização da EF.

A questão do horário, para esse professor, mais precisamente a questão das três aulas de EF para cada turma, representa um perda em sua trajetória na EMEF 1. Quando iniciou seu trabalho nessa escola, as aulas de EF eram ministradas três vezes por semana para cada turma. Mas uma administração passada orientou que as aulas deveriam ocorrer com uma freqüência diferente. Cabe aqui perceber essa história na fala do próprio professor:

> Nós tínhamos três aulas para todas as turmas inicialmente, de 1ª a 8ª. De 1ª a 4ª a gente tinha apenas o professor regente de classe e de EF e ele tinha só três PLs. De 5ª a 8ª os alunos não tinham aulas de Inglês e às vezes tinham aulas de Artes. Então o que aconteceu? Houve a inserção do Inglês e das aulas de Artes... Aqui nas nossas turmas de 1ª a 4ª eu não tenho certeza se tem Inglês. Então por conta disso, algumas turmas tiveram que diminuir a quantidade de aulas de alguns professores. E infelizmente na escola nós da EF hoje ainda somos o lado mais fraco da corda. Não deveria ser assim e nem pode ser assim pelo trabalho que nós fazemos. Então o que aconteceu? Teve um ano que as 4ªs séries tinham duas aulas de EF e uma aula de Artes, porque a senhora Ana Maria Marreco [ex-Secretária Municipal de Educação] não queria que o aluno ficasse muito fora da sala. Não sei se você entende isso? [Num tom explicativo] Muito sem fazer o trabalho de ler e escrever. Então foi uma briga política grande, nós conseguimos resgatar as três aulas de EF de 1ª a 4ª, com mais duas de Artes... hoje eles têm até Filosofia, mas uma única aula. Então o professor tem seu planejamento garantido, né? E de 5ª a 8ª, nós tivemos um ano que tivemos uma aula só por semana. Foi quando nós tivemos a aula de uma hora. A famigerada aula de uma hora que Dona Ana Maria Marreco impôs e que nós conseguimos derrubar. Naquele ano [em que foi imposta a aula de uma hora] teve escolas que tiveram duas aulas, mas a grande maioria teve uma aula só de EF, para poder adequar o professor [os professores de uma

> forma geral] dentro da carga horária mínima, nós ficamos prejudicados. Conseguimos rever isso, voltamos a duas. E ano passado, nós tivemos o caso de que muitos professores tinham os chamados OAs [outras atividades], eles tinham em torno de quinze horas [de trabalho com os alunos com os componentes curriculares] e as outras cinco horas era para cobrir os professores, principalmente de 1ª a 4ª, que tivessem que sair para a formação continuada que as professoras de 1ª a 4ª faziam, porque nunca fizeram. Mas aí os professores de 5ª a 8ª diziam: 'Ó, eu não estou habilitado para dar aula de 1ª a 4ª, eu não posso entrar numa sala de 1ª a 4ª pra dar aula.' Esse ano retornou a formação novamente dentro da escola. Os profissionais com carga horária fechada. Aí o que que aconteceu? Para que o professor tenha a sua carga horária fechada foi feita uma mudança nessa grade curricular. Pra mim esse ano foi até razoável, porque eu consegui, pelo menos nessas turmas de 6ª série, ter três aulas. Por eles [alunos] é visto como privilégio. Pra mim não. Tem professor de Artes que só tem duas, que tem três aulas em algumas turmas. Então o critério que foi utilizado não foi um critério tanto técnico [eu diria pedagógico], mas sim um critério organizacional [eu chamo de administrativo ou burocrático], para que um tal profissional pudesse ter sua carga horária fechada. Tendo o máximo de todas as suas aulas dentro de uma escola. Eu acabei ficando com dezessete horas e a professora com quinze, só que ela tem cinco horas de projeto e eu não. Eu tenho agora porque eu acabei destinando duas aulas e meia basicamente pra fazer projeto nesse horário [de planejamento na segunda-feira], então eu fiquei com um meio OA, né? [Como o professor possui duas janelas em sua grade de aulas, chamadas de OA, ele, em tese, usa esses tempos para as atividades que faria no horário de planejamento]. Então ainda tentamos mudar essa questão das três aulas. Inicialmente tinha aquela questão da organização da escola [no início do funcionamento da escola], como a EF era complicada, era aluno pra tudo que é lado, era o tipo de trabalho, pelo visto, de professores em final de carreira... Então [batida na mesa] era futebol, queimada e trabalhava os esportes... Mas é assim... O que que é isso? O aluno ficava solto. [Batida na mesa**]** Então isso influenciou nessa diminuição de aulas. Conseguimos reverter um pouco. Grandes avanços nisso, principalmente na visão que a EF tem [na visão que têm da EF], mas ainda temos dificuldade de estar retornando com algumas turmas de 5ª a 8ª. Mas foi um critério... Esse ano foi um critério mais organizacional (Professor J).

Analisando a grade curricular, percebi que, nas turmas de 1ª a 4ª série, à EF são destinadas três aulas, para Arte duas aulas e para Filosofia uma aula – sendo esses três componentes curriculares ministrados por professores especialistas. Somadas as aulas, tem-se o resultado de cinco aulas, destinadas ao planejamento da professora generalista, que trabalha com os demais componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e História/Geografia. No horário da escola, há, inclusive, a atrelamento da aula de EF à garantia do horário de planejamento das professoras regentes de classe.

As turmas de 1ª e 2ª série são as denominadas de Bloco Único, tendo o avanço dos alunos ligado a relatórios de desenvolvimento organizados pelos professores. Para essas turmas, na grade curricular, há apenas a discriminação das aulas dos

componentes curriculares dos professores especialistas. Assim, as professores regentes de classe têm a possibilidade e responsabilidade de trabalhar com os demais componentes curriculares para essas turmas. Já em relação às turmas de 3ª a 4ª série, cada turma tem um horário específico para trabalhar com cada componente curricular. Para essas turmas, a distribuição das horas de aula dos componentes curriculares por turma foi assim organizada:

Quantidade de aulas por série			
	3ª A	**4ª A**	**4ª B**
Português	7	6	7
Matemática	6	6	6
História/Geografia	3	3	2
Ciências	3	4	4
Arte	2	2	2
Filosofia	1	1	1
Educação Física	3	3	3

Tabela 1 – Grade curricular de 3ª a 4ª séries da EMEF 1

A grade de 5ª a 8ª, no entanto, se mostra muito mais complexa para o entendimento, não expressando uma distribuição lógica.

Quantidade de aulas por série						
	5ª A	5ª B	6ª A	6ª B	7ª A	8ª A
Português	5	5	4	4	5	5
Matemática	5	5	4	4	5	5
Ciências	3	3	3	3	3	3
História	3	3	4	4	3	3
Geografia	2	2	2	2	2	2
Arte	3	3	3	3	3	3
Inglês	2	2	2	2	2	2
Educação Física	2	2	3	3	2	2

Tabela 2 – Grade curricular de 5ª a 8ª séries da EMEF 1

Para que essa grade possa de ser desenvolvida, há, na escola, doze professores sendo dois de Língua Portuguesa, Matemática e Artes e, um de EF, história, Geografia, Ciências e Inglês.

Há inúmeras questões referentes a essa distribuição, e várias delas remetem ao tema já discutido da seleção cultural da escola. Ao apreciar as declarações do Professor J, que situam as questões administrativas e burocráticas que precisam ser atendidas pela escola, fica claro que a falta de estruturação de critérios em relação à seleção cultural é brutalmente superada pelas questões administrativas. Nesse sentido, não correria o risco de afirmar que a EF é mais ou menos valorizada na escola por conta do tempo em que os alunos entram em contato com os conteúdos culturais que ela mobiliza na escola. Poderia até afirmar que há um destaque para os componentes Língua Portuguesa e Matemática, mas como debateria a questão das três aulas de EF nas 6as séries e das duas aulas nas demais séries? Deveria dizer que a EF, nessa escola, é mais valorizada nas primeiras séries do Ensino Fundamental do que nas séries finais? Para responder positivamente a essa questão teria que desvincular o tempo de planejamento das professoras regentes de classe do número de aulas de EF. Claramente a escola perde em não debater questões curriculares, em não fazer a seleção cultural, por ter que lidar com questões administrativas impostas a partir de fora, formatando toda a lógica interna de organização da escola. Sendo assim, questões que definiriam a importância de um dado conhecimento sobre outros remetem à tradição ao destaque da importância da alfabetização, do ensino da língua mãe, e do cálculo. Não por acaso, apenas nos últimos anos, nas provas de avaliação do ensino em nível nacional, estejam levando em consideração conteúdos referentes a Geografia, História e Ciências. Mas, os números que mais alarmam, ainda, na educação brasileira, estão na questão da alfabetização, na capacidade dos alunos em ler, compreender o que lêem, escrever e fazer cálculos, não esquecendo que esses números são requisitos básicos, para não dizer únicos, que ranqueiam as diferentes redes de ensino no Brasil.

Defendo, então, a idéia de que mais e mais se perde na escola, na clareza da organização das escolas, na definição dos trabalhos dos professores, no aperfeiçoamento das condições concretas em que se desenvolvem os trabalhos desses professores, na definição da função da escola nas comunidades, porque as questões administrativas têm tomado grandes proporções, ocupando a ordem do dia

nas administrações, nas escolas, de modo que elementos essenciais, como a seleção cultural, têm ficado em segundo plano.

Está claro que a EF não parece mais importante para as turmas de 1ª a 4ª e 6ª séries. Assim como não prece que a História seja mais importante na 6ª série do que nas demais séries finais do Ensino Fundamental. Antes, fica claro que o professor de História precisa fechar sua carga horária, com quinze aulas mais cinco horários de planejamento. Assim também o Professor J, que, ficando mais duas aulas nas 6as séries, somando três aulas para essas turmas, teve que atender à 3ª série para ter sua carga horária mínima fechada, o que permitiu que a outra professora de EF ficasse com quinze aulas.

Esse mínimo de quinze aulas é buscado porque há, na legislação municipal, a obrigatoriedade de cada professor ter no mínimo quinze aulas, ficando cinco horários de aulas para o que eles chamam de Outras Atividades, como o desenvolvimento de projetos com alunos do próprio turno ou de outro turno da escola.

A falta de uma orientação para os professores sobre a seleção cultural tem aglomerado sérias possibilidades de discussão sobre os problemas observados nas escolas. Refiro-me à política curricular, que não centraliza essa discussão nas escolas. Nesse sentido, a seleção é uma mera tarefa de planejamento, de seleção de atividades para o atendimento de conteúdos tidos como essenciais ou tradicionais. Sem essa definição, os professores ficam com certa liberdade para agir, recaindo sobre os responsáveis pelos conteúdos culturais e habilidades de maior valor social, como os cognitivos, certas pressões referentes à exigência de resultados. Em relação à EF, isso não é diferente. Acredito que o Professor J poderia efetivar uma prática totalmente diferente da que vem tendo na escola, que isso não iria refletir numa grande mudança sobre as expectativas que se têm da EF na escola. Isso ocorre não por conta de algum problema na prática desse professor, mas pelas características, de certa forma mecânicas, que congregam os componentes curriculares nas escolas. Como não há diretrizes, tanto por parte da administração, quanto por parte da escola, da função que os componentes curriculares desempenham no currículo, penso que há poucas expectativas sobre eles para além dos atributos que historicamente os têm firmado/marcado na escola.

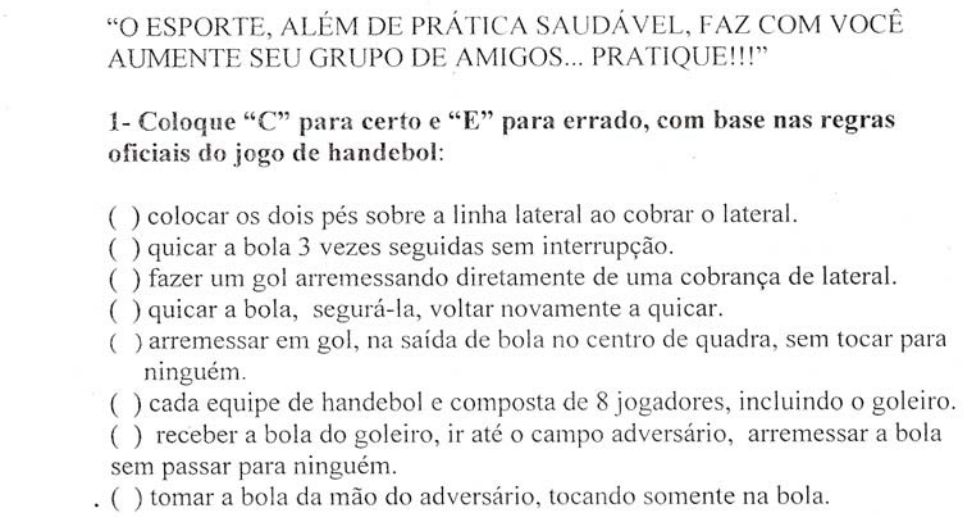
A partir do momento em que identifico a falta de definições que orientam e dialogam com o trabalho dos professores, pois eles também atuam ou deveriam atuar na composição dessas definições, acredito que pouca ou nenhuma expectativa possa ser identificada por parte da administração ou da escola em relação aos aspectos pedagógicos da organização desses componentes curriculares nas escolas.

No caso da prática do Professor J, à frente da EF da EMEF 1, é patente que ele não segue orientações pedagógicas contidas em algum tipo de seleção cultural ou documento norteador do trabalho pedagógico dos professores. E isso não acontece por qualquer problema que possibilitaria a desaprovação desse professor. A questão é que não existem esses documentos. A “prescrição” orientadora desse professor é sua experiência, sua relação com o fenômeno esportivo, sua trajetória na EMEF 1, a trajetória da EF nessa escola e a função social que ele atribui à EF segundo todos esses elementos.

Sendo assim, o horário de planejamento, sempre no dia de segunda-feira, era destinado ao atendimento do trabalho burocrático, como preenchimento de pautas, elaboração de provas e de textos de apoio sobre os esportes trabalhados no trimestre, contendo informações sobre regras e aspectos técnicos do jogo. Nesse tempo, também, o Professor J resolvia questões sobre a organização do projeto/treinamento de esportes, cuidando das inscrições dos alunos, agendamento de jogos e entregando os bilhetes de permissão para a saída dos alunos da escola.

O Professor J organizou o trabalho do ano elegendo o voleibol, handebol e o futsal, como sendo os principais esportes trabalhados, variando, em algumas turmas, ao trabalhar também com o basquetebol. Em algumas aulas ocorridas no espaço fora da quadra coberta, eram desenvolvidas, também, algumas atividades de atletismo. As modalidades esportivas eleitas como as principais do trimestre congregavam a maior quantidade de aulas na quadra coberta e, em relação ao desenvolvimento desse conteúdo, o professor trabalhou com o histórico e com aspectos institucionalizados, como as regras.

A prova de EF no primeiro trimestre no ano letivo de 2007 expressa algumas preocupações e também objetivos desse professor.



"O ESPORTE, ALÉM DE PRÁTICA SAUDÁVEL, FAZ COM VOCÊ AUMENTE SEU GRUPO DE AMIGOS... PRATIQUE!!!"

1- Coloque "C" para certo e "E" para errado, com base nas regras oficiais do jogo de handebol:

( ) colocar os dois pés sobre a linha lateral ao cobrar o lateral.
( ) quicar a bola 3 vezes seguidas sem interrupção.
( ) fazer um gol arremessando diretamente de uma cobrança de lateral.
( ) quicar a bola, segurá-la, voltar novamente a quicar.
( ) arremessar em gol, na saída de bola no centro de quadra, sem tocar para ninguém.
( ) cada equipe de handebol e composta de 8 jogadores, incluindo o goleiro.
( ) receber a bola do goleiro, ir até o campo adversário, arremessar a bola sem passar para ninguém.
( ) tomar a bola da mão do adversário, tocando somente na bola.

Fotografia 3 – Trecho inicial da prova de handebol do primeiro trimestre da EMEF 1

Inicialmente, o professor faz menção do esporte como prática saudável e remete ao aspecto do lazer, que perfaz um dos elementos valorizados pelo professor: a possibilidade de os alunos terem acesso a outros espaços-tempos, fora da escola, a partir das experiências adquiridas nas atividades esportivas vivenciadas nas aulas. Esse professor defende, também, a importância da EF na escola, na educação dos alunos no sentido de estabelecerem uma relação mais amistosa/respeitosa nesses espaços tempos, o que extravasa o trabalho com os conhecimentos mais objetivados acerca do esporte.

Posteriormente, a prova apresenta uma questão referente às regras do jogo de handebol, conteúdo trabalhado nas aulas em que há a prática do esporte e, também, em aulas "teóricas", desenvolvidas em sala de aula. Esse trabalho mais "teórico" é destacado e valorizado pelo professor, como ponto de aproximação da EF aos demais componentes curriculares, além de perfazer uma parte importante do trabalho do professor no que se refere à avaliação. Nessa escola, nas turmas organizadas pelo Professor J, o "clima" de prova também é vivenciado na EF, tanto os momentos de revisão, como os de exercícios, a aplicação da prova propriamente dita, bem como a entrega das notas.

O desenvolvimento das aulas, na organização da EF, não apresentou grandes diferenças de uma série para as demais, com exceção do trabalho com a 3ª série, para a qual o Professor J organizou algumas atividades, como queimada, corridas, estafetas, atividades envolvendo quicar, pular corda, fazer rolo para frente, origami, jogos cantados e o que o professor definiu como jogos de volta à calma. Em relação às demais turmas, ele apresenta esquemas de aulas semelhantes, variando na tolerância/cobrança referente ao tipo de envolvimento e na exigência sobre o conhecimento do esporte. Sendo assim, as atividades planejadas de acordo com o desenvolvimento das aulas nas diferentes turmas e as características de cada turma faziam com que ele exigisse mais ou menos na execução dos movimentos, sobre o conhecimento das regras e no comportamento tático nos jogos. Para facilitar o acesso dos alunos das diferentes séries, seja as séries mais novas, seja os alunos menos experientes em determinado esporte, iniciava os trabalhos com regras flexibilizadas, adaptando os esportes institucionalizados. Já nas séries finais, exigia um comportamento tático mais compromissado com os objetivos do esporte e um comportamento técnico mais apurado, cuidando para que os alunos de habilidades menos desenvolvidas em dado esporte tivessem condições de participar das aulas. A participação das aulas era apresentada como compulsória, e raramente o Professor J teve que intervir para que os alunos participassem das aulas.

Não foi apresentado nenhum planejamento como documento formal para a organização da EF nessa escola. As percepções referentes à organização da EF e das aulas propriamente ditas dizem respeito às observações e às conversas que tive com o Professor J. Posto isso, entendo que a configuração da EF em relação à organização das aulas, aos conteúdos, às atribuições dadas aos alunos, à intervenção do professor, é fruto de construções que o Professor J desenvolveu durante o seu tempo nessa escola (considerando, também, as outras experiências pessoais). Esses fatores têm sustentado a prática desse professor, sendo representados nas motivações, intenções e ações/intervenções com as quais ele tem organizado a inserção da EF na EMEF 1. É revelada, então, uma série de conhecimentos, representações e práticas, nas decisões e nessa organização que tem fundamentado essa inserção. Com isso o Professor J tem criado uma cultura de EF, na medida em que inscreve, na escola, critérios de organização, por meio dos quais estabelece relações com os demais sujeitos escolares, utilizando espaços e

materiais nos tempos específicos da EF, onde-quando são vivenciadas práticas escolares, culminância de toda a estrutura iniciada pelas ações estruturantes desse professor. Nesse sentido, falo de uma série de conhecimentos que estruturam a inserção da EF ao mesmo tempo em que são estruturados pelo meio. Fica claro, então, que tomo o professor como sujeito inacabado, que possui desejos, que faz escolhas, e também como sujeito altamente influenciado pelas condições que o envolvem. Tanto a prática possível é conseqüência da intervenção dos professores, como essa intervenção é resultado das variáveis que formam as condições em que essa prática possível se materializa. Por essa razão, os elementos estruturantes das vidas das escolas são evidenciados como fundamentais para o entendimento do que é concretizado nas práticas possíveis, que nada mais são do que ações, intencionais, mais ou menos organizadas e coerentes com os objetivos dos professores, que formatam o trabalho pedagógico concreto que ocorre nas escolas. O que é manifestado nas práticas escolares representa o tipo de cultura produzida na escola. Toda essa estrutura está respaldada pelo currículo como estruturador das práticas escolares, criando as condições para todo esse movimento, ao mesmo tempo em que esse movimento forma o currículo como estrutura estruturada pela prática dos sujeitos escolares.

Há, na organização explícita das aulas de EF organizadas pelo Professor J, uma distinção de aulas que ocorrem em espaços diferentes, podendo ser desenvolvidas na quadra coberta ou num espaço descoberto atrás do prédio da escola (que chamarei de espaço alternativo) que consta de uma quadra de cimento e uma de terra, uma área cimentada e uma parte gramada, configurando um espaço variado. As aulas não acontecem preferencialmente na quadra coberta devido ao fato de o Professor J dividir o espaço-tempo com outra professora e, por isso, fizeram um combinado (flexível), fixando as aulas na semana em que cada um deles tem o direito de utilizar esse espaço. Pode-se usar o termo “preferencialmente”, pois, segundo algumas falas percebidas e algumas observações, o referido professor prefere atuar no espaço da quadra coberta, porque acredita ter aí maior controle sobre o que acontece na aula e sobre o desenvolvimento das atividades que propõe aos alunos, considerando o tipo de conteúdo selecionado e valorizado; porque o espaço dificulta a dispersão dos alunos, mantendo os alunos maior tempo concentrados nas atividades das aulas; porque é o espaço privilegiado utilizado pelo

professor para o ensino do gesto esportivo e para a prática dos esportes supracitados, que representam o principal substrato dos conhecimentos de que trata a EF na prática desse professor.

O espaço quadra coberta representa um valor simbólico para os alunos, já que o esporte é o conteúdo trabalhado de forma predominante, principalmente o handebol, futsal, voleibol e basquetebol. Isso faz com que os alunos encarem a aula nesse espaço com maior seriedade.

Em certo momento, percebi que um aluno extremamente atuante nas aulas de EF estava sentado num banco, enquanto sua turma estava em aula no espaço alternativo. Intrigado, sentei ao seu lado, puxei conversa e perguntei qual era a razão do desânimo naquele dia. Ele disse que a aula no espaço alternativo tem futebol, handebol, voleibol e outras atividades, cabendo aos alunos a escolha e até a criação de outras possibilidades. No entanto, a preferência dele eram as aulas na quadra coberta, por ser maior, por ser a qualidade dos jogos mais evidente, representando um tipo de prática mais atraente para ele. Eu perguntei a ele se de fato ele considerava o espaço da quadra coberta maior, e ele respondeu que o espaço alternativo oferecia uma quadra menor do que a quadra coberta, ignorando as outras possibilidades desse espaço.

É claro que a posição desse aluno não é unânime, porém expressa um tipo de reflexo da organização das aulas de EF. Nesse sentido, o conteúdo privilegiado da EF influi na avaliação dos espaços, na valorização das aulas. A organização e diferenciação das aulas possibilitam práticas específicas em espaços diferentes, interações específicas entre os alunos e desses com os materiais, com o professor e com o conhecimento.

Esse espaço atrás da escola está sendo denominado como “alternativo”, pois não é o foco principal da organização dada pelo Professor J. Por mais que as práticas observadas nesse espaço sejam as práticas esportivas, as interações estabelecidas são diferentes, possuem uma seriedade no envolvimento de professor e alunos menor. Por essa razão, digo que o trabalho desenvolvido na quadra coberta é mais valorizado por professores e alunos.

Faz-se necessário expor a forma como percebi a estrutura das aulas e as interações estabelecidas nesses espaços-tempos, destacando diferenças e as características próprias dessas aulas. Fazer uso da possibilidade de construir padrões que ilustrem um elemento vivo como uma aula não indica que quero simplificar as relações ali estabelecidas, tampouco desconsiderar as variações possíveis no enfrentamento de problemas, mas exemplificar de forma mais ampla a estrutura das aulas, considerando a forma de organização e as intervenções do professor referentes à explicação e à manutenção dessa organização. Levando em consideração essa lógica, tenho percebido a organização/estrutura das aulas deste modo:

1. o Professor J vai à sala;
2. espera ou não a atenção dos alunos, para dar algum tipo de informe; quando não espera, não dá informes e conduz os alunos para fora;
3. conduz os alunos, em filas, para o local onde serão desenvolvidas as atividades;
4. quando chega ao local da aula, se não deu informações a respeito das atividades, faz isso nesse momento, informando, na maior parte das vezes, sobre as interações que ele espera que os alunos façam entre si e com os materiais nas atividades e nos espaços;
5. ao término da aula, apita ou chama os alunos, recolhe os materiais e conduz os alunos para a sala de aula;
6. em conversas, ao fim da aula, lembra os alunos de alguns combinados ou chama a atenção deles para algum problema que percebeu. Essas conversas são sempre em tom informal, enquanto os alunos se dirigem à sala de aula; isso porque, se houve algum tipo de problema na aula o Professor J prefere tratar o problema no início da aula seguinte daquela turma.

Farei, a seguir, uma descrição buscando certo padrão de organização das atividades nas aulas, primeiramente, quando a aula é desenvolvida na quadra coberta e, posteriormente, quando a aula é desenvolvida no espaço alternativo.

Quando as atividades são desenvolvidas na quadra coberta, o conteúdo privilegiado remete às modalidades esportivas já citadas, sendo as únicas variações observadas nas aulas da 3ª série, mas essa série também foram orientadas atividades semelhantes às das outras séries atendidas pelo Professor J. Na maior parte das

aulas nesse espaço, o professor organiza um momento de divisão da turma em dois grupos, usando como critério o sexo dos alunos, ficando o grupo das alunas na quadra e o grupo dos alunos numa área adjacente à quadra, onde é amarrada uma corda e o grupo de meninos organiza jogos de voleibol e/ou futebol. O grupo que permanece na quadra é submetido à formação de pequenos grupos, formados a partir da escolha de determinados alunos. Esses pequenos grupos são as equipes que disputarão partidas do esporte trabalhado no respectivo trimestre. Por essa razão, a quantidade de grupos varia de acordo com a oferta de alunos e o número de integrantes de cada equipe, estipulado pelas regras oficiais do esporte. Após um tempo determinado pelo professor, os grupos se alternam e ficam submetidos à mesma organização.

Fotografias 4 – Exemplo 1 sobre a organização da aula de Educação Física na EMEF 1 quando da utilização do espaço da quadra coberta: grupos divididos por sexo, atividade principal na quadra e atividades paralelas fora da quadra

Em certas oportunidades, o Professor J enfrentou problemas nos momentos de formação das equipes, pois alguns alunos realizavam as escolhas segundo critérios de amizade/afinidade, o que deixava o professor contrariado, já que esperava que a escolha dos alunos se fizesse segundo o critério de “habilidade” – de certa forma, ele deixava essa expectativa evidente quando explicava os critérios que os alunos deviam seguir para a realização dessas escolhas e quando repreendia os alunos que escolhiam primeiro aqueles que ele considerava menos hábeis. Percebi que o

Professor J permitia que algumas turmas realizassem essa escolha de forma auto-orientada, o que ocorria de maneira rápida e sem grandes problemas para o professor. Essas turmas eram as de 7ª e de 8ª séries. Nas aulas das outras turmas, o professor variava: certas vezes orientava as escolhas, em outras, ele mesmo realizava a formação das equipes e, em outras oportunidades, deixava os alunos organizarem essa divisão. Nesse sentido, compreendi que as turmas trabalhadas pelo professor há mais tempo operavam com mais facilidade segundo os critérios pré-definidos por ele, passando as demais turmas pelo processo de “internalização,” de “incorporação” da lógica eleita pelo professor como a mais indicada. A lógica, exposta abertamente pelo professor, às turmas mais novas, era justificada pelo nível de competitividade das equipes e pela qualidade dos jogos. Quanto mais equilibrados os times, mais complexas seriam as interações dos alunos nas atividades, aumentando as exigências para os alunos na conquista do êxito.

As partidas eram desenvolvidas em um tempo de vinte minutos. Depois desse tempo, o Professor J conduzia as alunas à área anexa à quadra e o grupo de alunos passava pelo processo de divisão das equipes e sucessão de jogos. De acordo com a quantidade de alunos e as exigências das regras sobre o número mínimo de participantes de cada desporto, o professor permitia que alunos jogassem com as alunas e vice-versa. Em certas ocasiões, o Professor J permitia que alunas repetentes ou que tinham uma boa participação e desenvolvimento no projeto/treinamento de esportes, ou seja, com mais vivência em alguns desportos, participassem com os alunos, já que, na maioria dos casos, a qualidade técnica das equipes masculinas sobressaía à das equipes femininas de mesma idade e série. Essa variação na divisão, incluindo o fator das habilidades e experiências desenvolvidas, fazia com que alguns problemas em relação ao tipo de organização dessas aulas fossem resolvidos. Aos alunos mais experientes eram apresentados desafios atraentes; na medida do possível, as equipes seguiam padrões próximos de equilíbrio, promovendo jogos mais justos e disputados, componentes valorizados pelo professor e por certos grupos de alunos. Isso teve como resultado a diminuição de problemas referentes ao absenteísmo na maior parte das turmas e a diminuição de problemas nas interações entre os alunos e na relação desses com o Professor J, nas atividades.

Nessas aulas o Professor J se posicionava no centro da quadra, sentado, com o apito, com o qual marcava o jogo. De sua posição, chamava a atenção dos alunos a respeito de questões técnicas dos gestos esportivos e do comportamento tático das equipes, exigindo um melhor comportamento diante das exigências das atividades, sempre relacionadas aos objetivos dos desportos. Por conta de sua posição, precisava elevar sua voz para incentivar os alunos, dando instruções e aplicando as punições referentes às faltas graves e atitudes antidesportivas, dependendo da gravidade da falta. Se a conduta dos alunos fosse considerada abusiva, perigosa, se ferisse as normas disciplinares estabelecidas entre professores e alunos ou fosse digna de punição referente às regras oficiais dos desportos praticados, os alunos eram obrigados a dar duas voltas correndo na quadra, podendo ainda ser excluídos da partida e/ou das atividades da aula. Essa punição destinada aos alunos foi uma adaptação à regra do handebol, destinada ao controle dos excessos e das práticas antidesportivas, resultando na exclusão do atleta por dois minutos. O Professor J disse que essa regra foi um combinado entre ele e os alunos, justificada pela lógica de que, numa aula de EF, seria um desperdício cumprir dois minutos sentados; cumprir a punição correndo possibilitaria um rápido retorno à partida e a melhoria do condicionamento físico.

Outro tipo de organização das aulas no espaço da quadra coberta envolvia um trabalho conjunto entre alunas e alunos. A diferença fundamental entre essa organização e a outra envolve as atividades desenvolvidas. Se no primeiro tipo de organização a atividade principal era o desenvolvimento de partidas dos desportos praticados no trimestre, no segundo tipo as atividades estavam relacionadas com o aprendizado dos gestos técnicos, dos fundamentos dos desportos.

Nessa organização, o professor dividiu a turma em dois grupos mistos e passou tarefas específicas para cada grupo. Fez a exposição de alguns gestos técnicos e deu explicações sobre o posicionamento na quadra, usando como critério as regras e algumas informações táticas ligadas aos objetivos do desporto ensinado.

Fotografias 5 – Exemplo 2 sobre a organização da aula de Educação Física na EMEF 1 quando da utilização do espaço da quadra coberta: exposição do gesto técnico, posicionamento na quadra e trabalho misto em grupos por atividade

Um grupo ficava dentro do espaço destinado à prática do desporto, realizando uma partida acompanhada de perto pelo professor, que realizava intervenções orientando as ações dos alunos. Ao outro grupo eram destinadas atividades referentes ao aprimoramento de determinados fundamentos do desporto. Passado algum tempo, o professor realizava o rodízio dos grupos.

Em determinadas aulas, ocorria outro tipo de disposição dos grupos nesse tipo de organização. Ao invés da formação de dois grupos, quatro eram formados e dispostos na extensão da quadra. Cada grupo ficava responsável pelo cumprimento de algumas atividades relacionadas com os fundamentos do desporto do trimestre. O professor passava por cada grupo orientando as ações dos alunos.

Nesse tipo de organização, era evidente a maior proximidade do Professor J aos alunos, pois apresentava uma postura mais central na organização das atividades, transmitindo as tarefas e as informações referentes às regras e aos movimentos mais adequados aos objetivos do desporto. Nessas aulas, ele lida com as regras de maneira mais flexível, facilitando a interação dos alunos nas atividades. O controle de todas as atividades era mais efetivo, tomando, por exemplo, o cuidado de levar para a quadra apenas os materiais necessários para o desenvolvimento das

atividades da aula, diminuindo, com isso, os riscos de dispersão dos alunos. As atividades eram apresentadas de maneira clara e objetiva, assim como a participação que o professor esperava dos alunos. Essa disposição possibilitava um maior tempo de envolvimento entre os alunos e as atividades principais da aula.

A organização das aulas no espaço alternativo não apresentou muitas variações. De fato, essas aulas congregaram algumas contradições por conta da organização e dos objetivos que eram propostos. A descrição que fiz da organização das aulas que ocorriam na quadra coberta foi realizada a partir das informações obtidas nas observações. Em nenhum momento, precisei fazer algum tipo de questionamento ao Professor J para que ele esclarecesse alguma coisa a esse respeito.[66] O mesmo processo não foi possível em relação à organização das aulas no espaço alternativo, já que precisei ouvir dele esclarecimentos referentes aos seus objetivos com essas aulas e à função que elas cumpriam na organização da EF.

No meu primeiro dia na escola, dia em que me apresentei ao professor, ele já sinalizava algumas explicações sobre esse tipo de organização, já que havia decidido me atender no decorrer de uma aula nesse espaço, mesmo tendo eu me deixado disponível para ser atendido num momento em que ele estivesse desocupado. Nesse dia, encontrei-me com o professor na sala de materiais da EF, no final da primeira aula. Ele me orientou a esperá-lo no espaço atrás da escola, enquanto conduzia uma turma para a sala e outra para aquele espaço. Direcionei-me para lá, e, logo após, chegou o professor, carregando um saco com materiais, conduzindo uma turma de 5ª série. Um grupo de meninos, pegando uma bola, organizou um jogo de futebol. Outros alunos, amarrando uma corda nos mastros, organizaram um jogo de voleibol. Um grupo de alunas ficou na sombra e depois foi brincar de tocar uma bola de voleibol. Com esse grupo o professor fez brincadeiras, motivando-o para fazer alguma atividade. Ele disse que umas meninas desse grupo precisavam manter a forma, outras tinham que fazer mais atividades físicas para perder a barriga. Uma dessas alunas, logo no começo da aula, disse que não faria nada por estar passando mal. Ironicamente, ele disse que era uma novidade para ele, pois nunca havia visto um caso assim. Logo depois, a aluna se reuniu com um grupo que brincava com a bola de voleibol na sombra.

[66] Posteriormente apresentei, ao professor as descrições das organizações das aulas, inclusive as que ocorreram no espaço alternativo, sendo aprovadas por ele.

Voltando-se para mim, ele disse que, nas aulas ocorridas nesse espaço, eram desenvolvidas aulas livres, variando mais as atividades e, quando requerido pelos alunos, ele organizava atividades diversificadas. A vantagem, segundo ele, é que os alunos podiam participar de diversas atividades, mudando de grupos e organizando atividades diferentes. No meio dessa explicação, referindo-se às aulas na quadra coberta, pediu que algumas alunas falassem o que haviam trabalhado na última aula. Com certa dificuldade, elas foram lembrando, até que citaram as atividades com bola: passe, corrida e arremesso (foi uma aula de handebol). O professor deu a entender que, na aula na quadra coberta, há um maior direcionamento da sua parte em relação à atividade dos alunos.

A seqüência das observações, no entanto, trouxe uma série de lacunas que dificultava a compreensão do que representavam as aulas no espaço alternativo, para a EF na escola. Rapidamente percebi que as atividades ocorridas na quadra coberta eram mais valorizadas pelo professor e pela maior parte dos alunos, devido ao comprometimento com que eles se envolviam nas atividades.

A característica mais marcante da organização dessas aulas estava na possibilidade de escolha e gerenciamento das atividades pelos alunos – por mais que houvesse, por parte do professor, a administração de pequenos problemas e diferenças produzidas na relação entre os alunos em meio às atividades.

O Professor J fazia uma seleção mais ou menos aleatória de materiais para levar até aquele espaço. Informava aos alunos os materiais que possuía e perguntava quais atividades seriam desenvolvidas. Digo que a seleção dos materiais era mais ou menos aleatória, pois ele sempre escolhia uma bola de jogar futebol e, pelo menos, uma bola de voleibol; os outros materiais variavam.

Praticamente em todas as aulas observadas nesse espaço, considerando as diferentes turmas, a organização observada contava de um grupo grande de meninos (em alguns casos, todos eles), que organizavam jogos de futebol na quadra de cimento; que algumas meninas que organizavam brincadeiras relativas ao voleibol na área gramada e/ou na área adjacente à quadra coberta; de um grupo misto que organizava jogos de voleibol na quadra de terra. Vale ressaltar que estruturar um padrão para essa organização de aula não é tarefa fácil, pois os

alunos migravam entre as atividades no desenvolvimento das aulas, com exceção dos alunos que organizavam o futebol. Nessa organização, o Professor J mantinha uma postura mais permissiva em relação aos alunos, no que diz respeito à escolha e organização das atividades, porém não permitia que ficassem à toa; incentivava sempre para que criassem atividades. Assumia uma postura mais administrativa, ocupando-se em solucionar pequenos problemas trazidos pelos alunos, garantindo que não houvesse exageros, como brigas, trapaças e danos à integridade dos alunos, da escola e dos materiais.

Tratando com o Professor J sobre a organização das aulas no espaço alternativo, levantei questões referentes à importância atribuída a essas aulas, como ele justificava esse tipo de organização, que diferença conseguia compreender entre os dois tipos de aula, quais os objetivos traçados para essas aulas e sobre o lugar que, na organização de sua prática como um todo, essas aulas ocupavam. Todas essas questões foram produzidas por meio das lacunas que não conseguia preencher apenas com as observações, principalmente quando me dei conta de que havia uma grande diferença do trabalho organizado nesses diferentes espaços. Minhas inquietações ficaram mais fortes quando, ao analisar o horário do professor com a discriminação das aulas que seriam desenvolvidas na quadra coberta, percebi que algumas turmas possuíam mais aulas na quadra do que outras. Nesse sentido, com que critérios eram distribuídas essas aulas, já que os trabalhos nesses dois espaços eram marcadamente diferentes?

As tabelas que seguem indicam a quantidade semanal de aulas de cada turma do Professor J, bem como a quantidade de aulas que eram desenvolvidas nos diferentes espaços privilegiados para a execução das atividades da EF. O primeiro arranjo de aulas estava vigente quando eu iniciei meu trabalho junto com o Professor J. No decorrer das observações, essas aulas foram rearranjadas por ele juntamente com a outra professora.

Turma	Aulas na quadra coberta	Aulas no espaço alternativo	Total de aulas
3ª A	1	2	3
5ª A	2	0	2
5ª B	1	1	2
6ª A	3	0	3
6ª B	1	2	3
7ª A	1	1	2
8ª A	1	1	2

Tabela 3 – Primeiro arranjo de aulas das turmas do Professo J

Turma	Aulas na quadra coberta	Aulas no espaço alternativo	Total de aulas
3ª A	2	1	3
5ª A	1	1	2
5ª B	1	1	2
6ª A	3	0	3
6ª B	2	1	3
7ª A	1	1	2
8ª A	1	1	2

Tabela 4 – Segundo arranjo de aulas das turmas do Professo J

Na oportunidade que tivemos de conversar detidamente sobre a organização das aulas ocorridas no espaço alternativo, o Professor J disse que essa disposição das aulas em dois tipos de organização não era um desejo dele, mas uma opção feita por motivo de necessidade e organização da escola, uma vez que, em diversas oportunidades, há a concomitância entre as aulas ministradas por ele e pela outra professora. Para ele, inclusive, a outra quadra situada nos fundos da escola deveria ser coberta, mas impossibilidades estruturais e de solo levaram a empreiteira responsável pelas obras da escola a dizer que não seria adequado cobrir aquele

espaço. Explicando a forma como procedem na organização da utilização desses espaços, disse:

> Então nós sentamos e tentamos elaborar um mínimo de aulas pra uma turma e pra outra dentro da quadra [...]. As preferências dizem respeito mais à organização das aulas mesmo: 'eu tô com a oitava série nessa aula e você tá com qual? Tal. Então você fica com essa aqui e eu fico com essa'. 'Ah! a quarta série precisa de um pouco mais de aula lá, porque é uma turma mais complicada... não pode ficar num espaço muito solto, dá um pouco de trabalho... Tudo bem'. 'Ah! eu preciso mais da terceira série lá, porque é uma turma mais nova e eles têm aula após o recreio, tá sol, então eu preciso, no mínimo duas aulas lá'. Então esses são os critérios iniciais para a escolha do espaço da quadra.

Nesse sentido, esclarece o Professor J:

> A questão de trabalhar dentro e fora da quadra não é uma questão minha, é uma questão prática da escola [...] Essa questão de divisão do espaço é operacional, pois são dois professores trabalhando num mesmo espaço... e tem que dividir.

Em mais uma oportunidade, é possível perceber que questões que afetam diretamente a organização do componente curricular, no que concerne ao tipo de atividades que são exploradas, às interações entre os alunos, desses com os materiais e os espaços e, até, à relação entre os alunos e ao conhecimento valorizado nas aulas por esse professor, acabam sendo tratadas como fatores secundários ante as necessidades administrativas, que são legítimas, porém não justificam a justaposição às necessidades pedagógicas, referentes a objetivos e intenções, em última instância, à função que ocupa, na escola, a EF.

Em relação às suas escolhas e critérios para organizar a utilização dos espaços privilegiados para o desenvolvimento das atividades, o Professor J disse:

> [Sobre] o trabalho fora da quadra eu tenho uma turma que tem as três aulas na quadra. Então eu tenho um trabalho... um acordo feito com essa turma, né? No caso, que eu trabalho com eles cada semestre, a gente dá uma atenção maior a um esporte, então a aula vai ser direcionada aquele esporte ou então a gente vai fazer um trabalho mais específico de aprendizagem de alguns fundamentos, ou vamos fazer um jogo propriamente dito, variando aula mista, aula separada por gênero. E outra aula nós vamos trabalhar cada uma um esporte. As outras turmas que nós vamos pra quadra, com exceção da questão da terceira série, toda vez que

> nós vamos pra quadra naqueles dois meses, dois meses e meio que nós vamos dar mais atenção a um esporte, nós vamos trabalhar mais um esporte que foi definido em conjunto no trimestre, e as aulas que são fora nós vamos estar trabalhando mais a variedade de jogos, dentro do desejo que a turma determina que seja vista por eles, mas eu acabo direcionando junto com eles, trabalhando com o desejo deles. Então não são aulas livres, porque o aluno poderia ficar sentado a aula toda... então eu não vejo dessa forma. Essa forma é uma forma de estar trabalhando a questão do movimento, mas variado. E algumas vezes dentro dessa aula livre eu proponho umas atividades diferenciadas, quando tá chovendo, por exemplo, quando nós temos que fazer uma outra atividade ou fazendo um trabalho mais direcionado ao atletismo, que eu não trabalho um trimestre específico com o atletismo, mas trabalho com atividades mais diferenciadas, trabalhando com desejos e com a vontade deles, e existem também as demandas que a gente tem. Diferencial hoje seria a turma de terceira série que eu tive que fazer uma mudança total nas aulas, você pôde presenciar que houve um tumulto muito grande, nas aulas fora, um *stress* muito grande da minha parte, pra eles normal, né? Qualquer folhinha que cair a turma ia prum lado e pro outro. Então eu tive que rever, no primeiro mês eu revi. Então as aulas que são feitas... a única aula que nós temos fora eu diversifico o trabalho, ora eu vou pra uns jogos pedagógicos no auditório, ora nós fazemos jogos que antigamente nós chamávamos de jogos calmos: a gente senta, faz algumas brincadeiras simples, né, brincadeiras que passam a aula... músicas, brinquedos cantados [...] trabalhei com o origami, dobradura de papel. Então é dessa forma que eu entendo e vejo a diferença desse trabalho que é feito dentro e fora de quadra.

As alterações no combinado sobre a divisão/uso dos espaços remetem às características das turmas. Há turmas que já estão enquadradas no tipo de rotina construída para as diferentes aulas de EF. Essas turmas, mais centradas diante da organização apresentada, seja no espaço da quadra coberta, seja no espaço alternativo, rapidamente se adaptam ao que lhes foi apresentado e agem sem gerar grandes problemas ao Professor J. No entanto, há turmas, como a 3ª série, que ainda não “entraram no jogo”, que ainda não se enquadraram nessa organização. Parte disso diz respeito ao pouco tempo de trabalho dessas turmas nessa organização do professor, já que as turmas mais avançadas, com as quais o Professor J lida há mais tempo, rapidamente tomam uma postura mais expectante na quadra coberta, aguardando os direcionamentos do professor, ou tomam uma postura mais decisiva na organização de atividades no espaço alternativo. A 3ª série[67] é um extremo exemplar de turma com facilidade de “desconcentração” em relação aos “objetivos” das aulas no espaço alternativo. Essa turma produz situações problemáticas na visão do professor: faz muito barulho perto das salas de aula; não consegue organizar e manter a concentração em algumas atividades;

[67] Lembrando que é a única turma que o Professor J possui nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

produz situações de conflito por causa da utilização de materiais, espaços e prática de atividades; espalha-se pelos arredores da escola, dificultando o controle do professor sobre suas ações. Isso exigiu da parte do professor a alteração da disposição das aulas no acordo sobre a de utilização dos espaços.

Na organização das aulas, quando elas ocorrem na quadra coberta, passou a haver maior exigência sobre os alunos por mais atenção e pela necessidade de cumprir com os objetivos apresentados pelo professor. Essas aulas são centralizadas na figura do Professor J, responsável pela tomada de decisões e controle das ações. De fato, a quadra coberta, com seus muros e cobertura, com os materiais lá dispostos como os gols, tabelas de basquetebol e mastros de voleibol, o chão marcado pelas regras do futsal, basquetebol e voleibol, sugerem fortemente as ações dos alunos. É um espaço mais confinado, aproxima mais os alunos, a distribuição do som, proveniente das orientações do professor, fica mais acessível, sem contar com o auxílio à visão dele sobre as ações dos alunos no cumprimento ou não das atividades. Tudo isso colaborou, por exemplo, para que a 3ª série tivesse o número de aulas aumentado na quadra coberta. Já a única aula no espaço alternativo dessa turma mudou substancialmente, exigindo do professor o direcionamento de atividades mais objetivadas. Sendo a seleção das atividades orientada pela exigência de maiores níveis de atenção, visando ao controle da excitação dos alunos, isso gera menor índice de ocorrências de conflito, dispersões e, ao mesmo tempo, maiores níveis de êxito nas atividades pela objetivação/clareza da expectativa do professor perante as atividades. Outro elemento fundamental foi o componente lúdico, pois, ao mesmo tempo em que as atividades representavam maior exigência aos alunos, também era um desafio motivador para eles buscar sucesso, recebendo a aprovação do Professor J. Nesse sentido, atribuo o aumento da diretividade por parte desse professor, nessa situação, à busca da criação de um ambiente mais controlável e previsível, proporcionando a ele maior controle sobre excessos, na medida em que exigia maior compromisso dos alunos ante a apresentação de atividades com contornos mais delimitados. Isso se deve ao fato de que ele, em sua avaliação, viu a necessidade de uma melhor organização da aula e da apresentação das atividades de maneira mais clara, evitando dispersões e a criação de situações problemáticas dentro das aulas ou que representassem um

potencial abalo à rotina da escola, o que, provavelmente, resultaria numa situação constrangedora perante outros sujeitos escolares.

As observações e conversas com o Professor J e com os alunos possibilitaram a identificação de outros aspectos da organização das aulas, que auxiliam na compreensão da organização da EF encaminhada por esse professor. Falo dos seguintes aspectos: procedimentos iniciais; relações interpessoais; relação com o conhecimento e atividades das aulas.

Os procedimentos iniciais dizem respeito ao primeiro contato do professor com os alunos, às primeiras informações sobre a aula, compreendendo informes, a chamada, avisos e cobranças.

No caso das aulas observadas na prática do Professor J, observou-se que esse professor atende ao disposto do regimento da escola, no quesito de movimentação dos alunos, pois os alunos têm de aguardar em sala a chegada do professor para que possam se dirigir aos espaços apropriados para a efetivação das atividades das aulas. A movimentação dos alunos pela escola, sob responsabilidade do Professor J, ocorreu sempre seguindo a organização de filas, diferentemente do modo como se deslocavam os alunos em outros tempos escolares, quando se movimentavam sem essa obrigação, ao som dos sinais de entrada, recreio e saída.

Os avisos que o professor dava no início das aulas variavam entre informes sobre jogos estudantis e sobre as sessões do projeto/treinamento de esportes, lembrando os dias de treinamento de handebol ou basquetebol, feminino ou masculino, mas, na maioria das aulas observadas, o professor não dava esses avisos. Em certas oportunidades, o Professor J lembrava os alunos de problemas disciplinares durante o desenvolvimento das atividades ou no deslocamento dos alunos, ou sobre algum problema ocorrido entre os alunos antes de sua chegada. Poucos desses avisos estavam relacionados às aulas e/ou atividades das aulas de EF; quando muito, o professor fazia a lembrança de que as atividades ocorreriam na quadra coberta ou no espaço alternativo. Quando as atividades iriam ocorrer no espaço alternativo, era comum o professor dizer: “A aula vai ocorrer lá fora, no espaço atrás da escola, e vocês [alunos] já sabem a nossa organização” (Professor J), referindo-se à organização dessas aulas, segundo a escolha de atividade por parte dos alunos.

Invariavelmente, o professor fazia as suas colocações de maneira rápida, para que pudessem logo descer para a realização das atividades.

A chamada não era realizada todas as aulas, sendo algumas vezes cumprida no espaço em que seriam desenvolvidas as atividades da aula. Logo que todos chegavam ao espaço das atividades, o professor organizava a turma levando em consideração o tipo de aula que iria ministrar. Ele, então, procedia como foi sinalizado acima, na parte de organização das aulas.

As interações entre os sujeitos escolares nas aulas de EF, Professor J e alunos, variava de acordo com o tipo de organização da aula e com as atividades que eram praticadas. Como já foi sinalizado, um tipo de organização favorecia uma aproximação maior do professor com os alunos, momento em que ele apresentava certos fundamentos e realizava os movimentos para que os alunos pudessem perceber quais eram os erros que estavam cometendo (método analítico). Já na organização de aula em que o jogo do esporte do trimestre era o principal objetivo, havia certo distanciamento do professor. Suas intervenções em relação ao conhecimento se resumiam a algumas orientações sobre o comportamento tático das equipes e sobre o desempenho técnico dos fundamentos dos esportes, além dos acertos que ele fazia em referência às regras do jogo. Já no espaço alternativo, tomando uma postura mais administrativa, o Professor J permitia que os alunos organizassem suas próprias regras; apenas administrava pequenos desentendimentos e coibia algumas ações consideradas por ele como perigosas ou desnecessárias.

Nesse sentido, as interações do Professor J com os alunos em relação ao ensino se concentrava muito nas questões afetas ao gesto esportivo, elemento que ele próprio definiu como sendo o objetivo e conhecimento principal das aulas de EF que ele organiza. Ele também definiu a utilização do conhecimento relativo ao esporte como meio pelo qual motiva e auxilia a disciplinarização dos alunos. Essa relação será explorada em sua amplitude quando em tratar das relações entre as aulas de EF e o projeto/treinamento de esportes. No entanto, nas aulas de EF, observei que o Professor J exigia a aplicação dos alunos no aprendizado dos movimentos e também na dinâmica dos jogos. Vez ou outra fazia algumas intervenções considerando o compromisso dos alunos com a vida de estudante e questionava se

eles tinham certos comportamentos na sala de aula. Isso ocorreu algumas vezes na organização da turma em sua chegada à sala de aula, e também no momento em que explicava algum conteúdo na aula de EF diante de algum tipo de problema de indisciplina.

As interações entre os alunos ocorriam de maneira bem diferenciada, considerando-se os diferentes tipos de organização das aulas. Nas aulas em que o professor organizava dois grupos, um de alunos, outro de alunas, em dois espaços, sendo um para a prática da atividade principal da aula, partidas do desporto do trimestre, e outro, na área adjacente da quadra coberta, onde os alunos jogavam voleibol ou derivações do futebol, as interações dos alunos ocorriam de maneira diferente: primeiro momento, destacada por mim como atividade principal, acompanhada de perto pelo professor, aos alunos era apresentada uma situação em que seus papéis estavam diretamente atrelados ao cumprimento das regras adotadas pelo professor para o respectivo esporte estudado num determinado trimestre. O grupo de alunos que aguardavam na quadra o término das primeiras rodadas de partidas assistia aos jogos, dava notas, vez ou outra torcia por uma dada equipe ou fazia pequenas gozações. A esses alunos não era destinado nenhum material, pois poderiam atrapalhar a atividade principal da aula.

Ao grupo de alunas ou alunos que não estavam em seu turno na atividade principal da turma, era apresentada uma possibilidade concreta, uma atividade de voleibol, que o grupo deveria organizar. Porém, como essa atividade não era acompanhada de perto pelo professor, em algumas oportunidades pude observar alguns alunos sentados ou em atividades relativas ao futebol e/ou ao voleibol. A tendência nessa aula era a formação de pequenos grupos, mas também ocorria a permanência de um único grupo em volta da atividade de voleibol. Algumas turmas apresentavam grande interesse no desenvolvimento dessas atividades. O grupo de alunas da 7ª série, por exemplo, tinha uma forte preferência pela organização de partidas de futebol, pela participação de algumas delas num torneio, organizado pelo Professor J, em que algumas alunas dessa turma se destacaram. Nessas atividades, as regras eram bem próximas das que eram trabalhadas nas aulas de EF pelo professor, mas sofriam as adaptações necessárias, em princípio por ocorrerem num espaço alternativo ao que era mais privilegiado, a quadra coberta, mas também pelo tipo de atividade que era organizada pelos alunos.

Todos esses elementos que descrevi até aqui partem do tipo de relação do Professor J com um tipo de conhecimento que elegeu para trabalhar, para orientar o seu trabalho. Acredito que uma interpretação compreensiva sobre o trabalho de qualquer professor passe necessariamente pela identificação dessa relação, pois isso determina fortemente a função social que cumpre o componente curricular que organiza na escola.

Ao fazer a apresentação da pesquisa para o professor e ao afirmar que a prática dele foi citada pelo trabalho que ele desenvolve por meio de um trato com o esporte, ele disse que trabalha mesmo com uma concepção de esporte, com o esporte como meio do ensino. Por intermédio do esporte que planejou trabalhar nos trimestres, ele faz as seleções das atividades e, também, acaba trabalhando outros elementos como a conduta dos alunos e o interesse desses pelo esporte. Ele, de fato, trabalha com o esporte como uma escolha possível dentre as demais que poderia fazer como professor de EF, o que lhe permite algumas possibilidades pedagógicas, que apresentam a ele certo número de encargos para que consiga alcançar seus objetivos, mas também algumas limitações, como veremos mais adiante.

Direcionei algumas conversas com o Professor J para identificar seu envolvimento com experiências anteriores a sua entrada na EMEF 1, como experiências com o fenômeno esportivo, seu histórico como atleta, o peso das influências da formação inicial, ou seja, as experiências que antecederam sua entrada nessa escola, buscando, assim, estabelecer uma linha de compreensão a respeito das escolhas que ele fez ao se deparar com as características peculiares da EMEF 1. Avaliando as suas experiências, mencionou que fora músico profissional, o que, em seu entendimento, representou uma forte motivação para escolher entrar numa universidade, pois sua renda com essa profissão era precária. Segundo ele, esse conhecimento da música já foi por ele bastante explorado nas aulas, mas, de certa forma, ele não o tem mais explorado como fizera antes. Juntamente com a experiência com crianças e adolescentes em situação de risco social, ele informou que essas duas experiências são as que ele considera as mais significativas para compreender as motivações para ingressar num curso superior e a forma como organiza seu trabalho. Sobre as bases e a segurança diante dos desafios de seu trabalho, considera os elementos do curso que fez na sua formação como os mais influentes para a sua carreira de professor. Nesse sentido, quando respondeu ao

questionamento acerca da sua relação com o esporte, afirmou que a maior influência veio da sua formação inicial.

> Rapaz, eu nem tinha intenção de fazer EF, eu... a minha idéia, inclusive, era ser contador. Eu fiz meu curso médio em contabilidade e eu adorei o curso. E é engraçado, porque na época eu não fiz contabilidade, pois eu tinha uma letra muito ruim e os livros eram todos escriturados... 'Eu não vou fazer isso não, cara, porque... ficar escriturando, eu escrevo mal pra caramba'... Mas eu sempre, a nível de esporte, eu fiz quase de tudo na adolescência, fiz futsal, fiz voleibol, um pouquinho de basquetebol, joguei handebol na escola, competi, mas o que eu mais me dediquei mesmo foi o atletismo. Não por acaso, o que eu me dedico um pouco mais hoje com um trabalho que eu tenho fora da escola, é uma escolinha de atletismo, com iniciação, inclusão e com um treinamento quase de alto rendimento, porque o trabalho tá começando agora [trabalho realizado em seu outro emprego, para outra prefeitura]. Então essa noção que eu tive inicial com o esporte influenciou muito, mas eu não acredito... pra mim ela não foi decisiva pro meu trabalho. Essa formação que você tem como atleta... Eu fui atleta, corredor de pista mesmo por muito tempo... não influenciou na minha aula, isso não. Eu acho que a formação que você tem na faculdade ela é muito mais importante pra trabalho dentro da escola do que qualquer formação como atleta.

O Professor J afirmou que considera as suas experiências com o esporte dentro da faculdade mais determinantes do que suas experiências anteriores com o esporte, pois ele não considera que jogar, praticar, qualifique alguém para ensinar. Nesse sentido, ele ponderou que seu envolvimento com o esporte o ajudou a desenvolver o gosto pelo esporte, pela prática de esportes, de querer aprender a fazer mais e melhor, por saber fazer algumas coisas, por ter habilidades que o esporte requer desenvolvidas e se encontrar apto para a prática, de maneira que essa facilidade e esse domínio da técnica foram determinantes para a escolha do curso de EF. Para organizar as aulas, ele não considera que essas experiências como atleta exerçam uma influência direta, pois o esporte a que ele mais se dedica, na EMEF 1, é o basquetebol, que foi o esporte que menos praticou, mas com o qual obtém os melhores resultados em campeonatos com essa escola.

É interessante frisar que, mesmo o Professor J dizendo que sua relação com a prática de alguns esportes não determinou a organização de seu trabalho na escola, há um fator de sua trajetória que não se pode deixar de citar. A forma como ele valoriza o esporte, elegendo-o como o conteúdo e o meio principal para desenvolver e organizar o seu trabalho na escola, como o principal meio utilizado para firmar as suas relações com a escola e com os alunos, influencia desde o momento em que

traçou os objetivos pedagógicos para a EF: o desenvolvimento pelo gosto do esporte. Esse dito gosto aparece em sua fala mais uma vez, quando discorre sobre as suas motivações para a escolha do curso de EF. Por um lado, tem-se sua deficiência na escrita como um fator determinante para o abandono de uma possível formação como contador, talvez por trazer a ele certa insegurança. Por outro, sua desenvoltura para as práticas esportivas o assegurava de que poderia cursar EF na universidade, justamente pelo gosto que desenvolveu e por seus êxitos nessa prática. Assim, parece bem evidente que esse sentimento e essa relação aparecem nas intenções pedagógicas do Professor J, nas suas justificativas ao eleger esse elemento da cultura como principal elemento cultural de suas aulas. São justamente, agora como professor, suas facilidades de lidar com o esporte, que o influenciam a trabalhar com esse conteúdo, e não com outros. É o conhecimento que detém que lhe proporciona mais segurança e que, de certa forma, o autoriza a desenvolver o seu trabalho nessa escola e em outros espaços.

Digo que todos os fatores inerentes à organização da EF passam pela relação que o Professor J tem com o conhecimento, justamente por conta das interações que ele possibilita aos alunos, diante da seleção das atividades e da seleção dos esportes trabalhados durante o ano. Mas também por conta das relações que ele conseguiu/precisou estabelecer na escola: ele é o responsável pela organização da EF para sete turmas da escola; é o professor mais antigo, o que exerce influência sobre a prática da outra professora que atua com as demais turmas;[68] ele recebeu a escola em uma condição complicada em que a relação professor-aluno apareceu, inúmeras vezes em sua fala, até em uma avaliação mais atual, como principal fator dificultador para o encaminhamento de seu trabalho, para a organização da EF da EMEF 1. Esse último fator fez com que ele assumisse algumas responsabilidades que iam além da escolarização do esporte, principal função da EF na escola, em sua opinião. Na trajetória da EF, sob sua responsabilidade, foram sendo criados alguns

[68] Essa afirmação pode ser confirmada por perceber, em um dia de observações, que a professora estava utilizando uma das formas de organizar a aula que o Professor J apresenta aos seus alunos; dividindo a turma por sexo, com uma atividade direcionada pela professora em quadra e outras atividades mais “livres” na área adjacente à quadra coberta. Essa organização não tinha sido observada nas aulas dessa professora, o que, de certa forma, indica a influência da organização dada pelo Professor J à EF, na prática da outra professora, mas nova na escola, ainda estabelecendo sua forma de trabalhar, ao mesmo tempo em que se depara com uma cultura de EF, em que herda um legado – assim como foi com o Professor J.

mecanismos para o enfrentamento das dificuldades relativas à indisciplina dos alunos.

Seguido essa lógica, seria obvio afirmar que esse professor teria um compromisso maior com a organização da EF na escola, por meio do esporte, que representa o principal motivo de valorização desse componente curricular por esse professor, mas também pelo cumprimento de um papel fundamental na disciplinarização e motivação dos alunos – que tem se manifestado, hodiernamente, na relação aulas de EF e projeto/treinamento de esportes. Se não fosse assim, se o Professor J estivesse apenas interessado em trabalhar a escolarização do esporte em sua manifestação oficial, não se importanto com essa segunda função da EF na escola, seu trabalho se resumiria ao atendimento das últimas séries do Ensino Fundamental; mas, pelo contrário, não é essa sua preferência nessa escola. O Professor J disse que não tem a preferência de trabalhar com turmas de 5ª a 8ª séries nessa escola, pois já realizava esse trabalho na escola em que trabalha à tarde; sua preferência, seria trabalhar com turmas de 1ª a 4ª séries. Deixou claro, ainda, que, se fosse possível, gostaria de atuar com adultos à noite, o que proporcionaria a ele uma experiência ampla na área da educação. Durante o seu percurso nessa escola, encontrou algumas dificuldades de trabalhar com outros professores que, em sua avaliação, não se mostravam com experiência no âmbito do ensino, além de a escola ter ficado muito tempo sem um outro professor de EF efetivo, vaga sempre sendo ocupada por docentes contratados temporariamente. No seu entendimento, via os professores que passaram pela escola como pouco experientes, o que proporcionava certa desarticulação na manutenção da organização das aulas de EF. Nesse sentido, informou, se um professor não realizasse um trabalho “de base”, relevante para os interesses da escola e para a lógica que vinha sendo construída para a EF, desde as séries iniciais do Ensino Fundamental, lidando desde cedo com as questões de organização da aula, dos conteúdos a serem trabalhados, proporcionaria aos professores das séries finais dificuldades e sérios problemas. Com isso, afirmou que a professora que atualmente ministra aulas para a maior parte das turmas de 1ª a 4ª séries, efetivada na prefeitura, mostrou-se mais envolvida e capaz de desenvolver um trabalho mais articulado, tendo, por isso, em 2006 e 2007, optado por trabalhar com as séries finais do Ensino Fundamental.

Antecipando um dos fatores que, segundo o Professor J, tem figurado como importante contribuição da EF na EMEF 1, ele recorreu à sua avaliação sobre a atitude dos alunos ante as práticas esportivas e às competições, considerando as influências positivas que esse trabalho com o esporte tem proporcionado aos seus alunos, o que, de certa forma, é também um elementos motivador de reforço de seu trabalho.

> [...] você percebe que, antigamente, quando você fazia um jogo aqui entre alunos, eles se matavam, eles não estavam habituados com o jogo, com a competição. Hoje nós fazemos [...] nós vamos fazer e a relação é outra. É como se você fosse jogar uma pelada no bairro e os caras te rasgam... Porque se o cara sai da escola com essa cultura [que é trabalhada na escola], quando ele for lá, na comunidade dele, no espaço dele, fazer um jogo, uma competição, ele vai entender de outra forma aquele jogo. Eu vejo claramente essa mudança de mentalidade.

Em sua avaliação, o projeto/treinamento de esportes atua fortemente na questão da formação dos alunos no que diz respeito à disciplina/conduta e motivação. Isso porque, nessa escola, o esporte é tratado, de certa forma, como chamariz; é um atrativo para os alunos, valorizado pelos sujeitos escolares, por mais que essa valorização apareça de maneira diferenciada na fala do professor, da pedagoga e dos professores.

O Professor J explicou uma das formas como utiliza o esporte como meio, fazendo uma ponte com o projeto/treinamento de jogos que desenvolve após o horário do dia letivo e num horário na segunda feira – dia destinado ao planejamento. Diz respeito às condutas que os alunos precisam ter diante das competições e dos jogos, como um todo:

> [...] como eu tenho um projeto na área de jogos... eu chamo de projeto, antigamente falávamos somente treinamento. E até fica difícil tirar essa questão deles, porque não é basicamente um treinamento, porque a gente tenta oportunizar a todos aqueles que queiram fazer, façam, não há uma seleção, há um convite e evidentemente quando nós vamos disputar algum tipo de competição, podendo ou não disputar, às vezes acontece de não entrarmos, mas geralmente nós entramos, isso oportuniza a todos participarem [...]. E conseguimos com esse trabalho que é feito com a aula, nós conseguimos resgatar essa questão de respeito nos jogos... entender a competição, o competir... Querendo ganhar! Isso é inerente, ele [aluno] vai querer ganhar! Mas respeitando, sabendo entender que ganhou ou que perdeu, porque ganhou, porque perdeu, entender isso, oportunizando o máximo possível a participação dos alunos. Então o trabalho que é feito no

> pedagógico é desse jeito e também trazendo pro bairro, também, com esse trabalho, com essa questão do movimento, divulgar um pouco a questão do esporte também no bairro, como resultado ou conseqüência dessas aulas.

Para que haja manutenção dessas atividades, o Professor J precisa apresentar um projeto à escola, que posteriormente é encaminhado à SEME/PMV para avaliação. Essa exigência administrativa é importante, pois os dois professores envolvidos na concretização desse projeto recebem uma suplementação de carga horária, precisando ser aprovado pela respectiva secretaria. De certa forma, a informação que foi passada pelos Informantes se confirmou em relação a essa dinâmica. É preciso frisar, também, que o objetivo da Coordenação de Desporto Escolar na SEME/PMV tem alcançado um de seus objetivos nessa escola com relação à conexão entre as aulas de EF e o projeto.

O Professor J desempenha um papel de organizador do Projeto Desporto Escolar, pois é ele quem elabora o projeto, quem responde pela organização e, também, é o responsável pelas modalidades de atletismo, handebol e basquetebol – sendo as outras modalidades, futsal e voleibol, de responsabilidade de um professor da turma da tarde.

A justificativa do projeto é bem reveladora das intenções desse professor na dinâmica desse projeto dentro da EMEF 1, pois indica a criação de um espaço que tem sido ocupado pela EF na escola, onde esse componente curricular exerce essa função já que é organizado segundo esses critérios.

> O referido projeto visa utilizar o desporto como meio de garantir aos alunos da escola o acesso às atividades que venham a favorecer a ação educativa, em todos os seus aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais; oportunizando uma abrangência que não vise, de forma prioritária, o desempenho e sim a inclusão social, principalmente de alunos que se encontrem em risco pessoal e social.
>
> Ressaltamos que, há alguns anos atrás, não podíamos realizar nenhum tipo de competição na escola, pois teríamos a certeza que muitos conflitos entre os alunos iriam acontecer, mas com a ação educativa já proposta pelo projeto, conseguimos reverter essa situação. Hoje os alunos têm a compreensão do respeito às normas desportivas e escolares.
>
> Portanto, acreditamos que será um erro interromper esse processo educativo, pois estaremos perdendo todo esse avanço no trato das relações humanas interpessoais (PROJETO DESPORTO ESCOLAR, elaborado pelo Professor J) (**grifo meu, LLR**).

Esse projeto é aberto a todos os alunos a partir da 3ª série, precisando apenas mostrar interesse, autorização dos pais, pois as sessões ocorrem após o horário do dia letivo. Isso favorece um grande número de inscritos, principalmente por conta da quantidade de vagas que são abertas, 400 no total.

As sessões do projeto/treinamento de esportes acompanhavam algumas proximidades em relação ao tipo de organização das aulas de EF; eram organizadas, geralmente, da seguinte forma: organização de atividades em grupos, tratando de fundamentos da modalidade do dia; posteriormente, eram organizados jogos coletivos por equipes formadas pelo professor, buscando a formação de equipes mais equilibradas entre si. O professor mantinha, nas sessões do projeto, uma grande aproximação dos alunos. Apresentava uma postura bastante rígida em relação ao cumprimento das atividades e incentivava aos alunos lembrando-os da dedicação que precisavam ter, da formação das equipes para os jogos fora da escola, e aqueles que apresentavam algum tipo de descaso com as sessões, falta de compromisso com a assiduidade às sessões, eram interpelados pelo professor que os informava de que eles não tinham a obrigação de ficar ali, de que ele queria que estivesse ali apenas quem quisesse se esforçar e se dedicar.

Os alunos, de uma forma geral, ficavam em atividade praticamente todo o tempo do projeto. Aplicavam-se bastante no cumprimento das tarefas apresentadas e, como a organização não previa separação por idade, apenas por sexo e modalidade, os alunos mais acostumados com a rotina das sessões praticavam junto com os novatos. As partidas, organizadas pelo professor, seguiam a lógica da homogeneidade das equipes, mas também, quando se aproximava alguma competição, o professor procedia a uma seleção de alunos que jogavam mais juntos para “ganhar ritmo de jogo.”

O critério de seleção para a participação nos jogos envolvia o compromisso com o projeto, levando-se em conta a assiduidade e a qualidade da participação, a assiduidade nas aulas, bom comportamento nas aulas, a idade dos alunos e a habilidade no respectivo desporto. A relação dos alunos selecionados era afixada num mural da escola, que ficava num local que todos os alunos podiam ver, bem como a tabela dos jogos, com datas e horários. Esse momento de divulgação dos nomes e da tabela trazia uma grande euforia por parte dos alunos. Alguns gostariam

de fazer parte do grupo e iam tirar satisfações com o Professor J. Ele se via obrigado a explicar que havia alunos que não possuíam idade suficiente, que até tinham condições de jogar (cumpriam com os critérios), mas por serem eles mais novos, com uma compleição física ainda frágil, a participação nos jogos poderia causar algum tipo de problema para o professor e para os alunos. O momento dessa euforia acabava sendo, também, propício para conversas sobre a motivação dos alunos. Nesse caso, o Professor J e a pedagoga iam trabalhando separadamente com alguns alunos, questionando seus comportamentos, fazendo uma avaliação sobre a participação deles nas aulas, questionando o motivo para o aparente desinteresse nelas e exigindo a melhoria na conduta para que pudesse ou voltar ao projeto ou voltar à condição de aluno que pudesse ser escalado.

Fotografia 6 – Tabela de jogos em local de visibilidade de todos os alunos

Durante o período que estive na escola, observei de perto o caso de um aluno que se destacava na prática do futsal, participava do projeto com o professor à tarde e, por conta de problemas de indisciplina, não foi contemplado com uma vaga na equipe da escola, que participaria de um jogo, num sábado, na EMEF 1. O Professor J conversou com os alunos nos horários destinados à EF, alertando sobre a decisão que ele tomou, junto com a Pedagoga R, e sugeriu ao aluno que fizesse uma avaliação, acrescentando que havia tempo para ele retornar para o projeto e para a seleção de alunos que atuaria nas dependências da própria escola. Não pude acompanhar a intervenção da Pedagoga R, não sei se houve, mas a avaliação que foi feita da conduta do aluno até o dia do jogo foi positiva, e o aluno passou a integrar a equipe da escola.

Mais uma vez a fala de Whyte (2005) foi válida para o desenvolvimento desta pesquisa, pois precisei de mais tempo na escola, mais tempo lidando com o Professor J, para que pudesse compreender mais a fundo essa posição centralizadora do esporte na inserção da EF. Começava-se a perceber que a inserção da EF estava fortemente marcada pelo trabalho e utilização do esporte, o que extravasava a relação com o conhecimento que a EF mobilizava na escola, elemento identificado pelo Professor J. Faltava ainda compreender que sentido o professor atribuía a essa relação, a essa aproximação.

Tem-se veiculado muito na mídia a falta de algumas autoridades do âmbito do esporte e da política reproduzindo a valorização do esporte e, até, do profissional de EF por exercer a EF um papel importante na sociedade, segundo a lógica da ocupação de adolescentes e jovens com o esporte, com o intuito de afastar essas pessoas das drogas ou da violência. Tive, então, boas oportunidades com o Professor J de conversar sobre essa lógica, e ele afirmou não acreditar nessa possibilidade, pois não atribui ao esporte essa função. Para ele, um trabalho em conjunto de toda a escola, envolvendo os familiares e a comunidade como um todo, tratando com o aluno a questão do conhecimento seria uma possibilidade mais concreta de enfrentamento das dificuldades, das realidades dos alunos. Nesse sentido, ele afirmou sua posição de que não credita nessa tarefa “messiânica” que atribuem ao esporte. Ele acredita que os profissionais envolvidos com o esporte podem auxiliar, mas não resolvem o problema, pois a escolha final sempre recai sobre os alunos, o que remete às várias experiências que eles estabelecem em vários espaços-tempos além da escola.

É com essa lógica que esse professor tenta cumprir com essa segunda atribuição que ele dá à EF na escola. De certa forma, essa tentativa se cumpre, mas de maneira informal, já que os espaços concretos de avaliação das várias situações dos alunos com algum tipo de problema de continuar na escola são tratados em conversas nos corredores, na hora do recreio e, de maneira aligeirada, em espaços como reuniões e no conselho de classe.

Em várias oportunidades, o professor reforçou a questão da restrição do espaço para a discussão de casos relativos à disciplina e à conduta dos alunos, visando a ações coletivas que podem ser tomadas no sentido de resgatar esse aluno para a

rotina da escola, para a valorização desse momento em que ele se encontra. Informou que, a partir do mês de junho de 2007, os professores conseguiram um espaço no final do dia letivo para discutirem essas ações coletivamente. Nesse espaço, ele fez intervenções relativas a um projeto sobre deficiência visual que desenvolveu, mas não conseguiu tratar a questão da função do Projeto Desporto Escolar. Ele tem atribuído essa dificuldade ao fato de os professores tomarem projeto apenas como treinamento.

> Acho engraçado isso, pois, nós temos as equipes na escola, temos a questão do gesto esportivo... muito forte mesmo, mas, **esse ano**, eu mudei muito o foco, **mais agora pro final do ano**. Há alguns anos atrás a gente levava os alunos... Então, eu, como todos os professores fazem, e isso é um senso comum, você coloca os melhores, tentando ganhar o jogo. **De dois anos pra cá eu tenho mudado isso** e esse ano, foi mais interessante ainda, porque nós disputamos quatro competições de quadra, fora as competições de atletismo. Em todas elas, independente do resultado, todos eles participavam [alunos selecionados do projeto], inclusive no handebol de areia [...]. Tentei, na medida do possível, colocar o mesmo tempo e fazê-los entender isso. É até engraçado porque eu chego na escola com o segundo lugar, né? Porque, como eu estou, teoricamente, com uma equipe melhor na quadra, eu tô ganhando o jogo; se eu mudo, você perde. É normal. Por mais que você tente justificar isso, tem sempre aquele comentário: “Pô! Mas, só é vice!”, “Só é terceiro”, né? [Perguntei: e esses comentários acontecem por parte de quem?] Ah! Direção, pedagogas... É mais uma brincadeira [querendo amenizar]... Mas, é uma brincadeira, né, que... Então por isso que é necessário... não é nem justificar os resultados, mas explicar como está funcionando, porque **essas pessoas não vão aos jogos** ver como é que a gente participa (Professor J) (**grifos meus**).

Essa disparidade entre a função do esporte e da EF na escola tem exigido do professor certas posturas, com o fim de firmar seu lugar na escola e a importância da EF num outro patamar. Porém, se por um lado, pode-se dizer que o professor tem se esforçado para fixar a EF em outros patamares, por outro ele admite ter lidado com essa relação EF-projeto-eventos esportivos de maneira a valorizar uma lógica diferente da que ele valoriza atualmente, intentando envolver um grande volume de alunos e oportunizando a participação de todos. Sendo assim, se há o abalo da rotina da escola, pela necessidade de saída do Professor J e dos alunos para os jogos, e isso não resulta na premiação máxima, esse fato gera os comentários de quem, aparentemente, não reconhece a lógica com que opera o professor.

Outra questão alarmante é esse distanciamento entre a maneira como é organizada a participação das turmas nos jogos e os objetivos do projeto/treinamento de esportes e os demais sujeitos escolares. Isso, de certa forma, contradiz a informação dada pelo Informante 1 de que há um apoio e um reconhecimento ao trabalho da EF na escola pelo trabalho desse componente curricular com o esporte. Isso se manifesta, também, na fala do Professor J quando ele avalia como complicadas as suas saídas da escola com os alunos para os jogos, por envolver negociações com a pedagoga e outros sujeitos escolares, como os professores, já que essas saídas precisam ser no horário das aulas de EF. Por essa razão, ele tem de repor as aulas, pegando duas turmas. Nessas aulas, ele escolhe atividades como filmes ou algo semelhante, por considerar difícil e cansativo trabalhar com duas turmas ao mesmo tempo. Essa dinâmica impõe ao professor algumas limitações e traduz a pouca flexibilidade que a escola impõe sobre essas atividades “extra”-curriculares. Acredito que a rotina da escola signifique algo muito valioso para todos os sujeitos escolares, e isso se reflete muito na prática do Professor J, que tenta contornar todas as situações possíveis, fazendo acordos para garantir certa harmonia, ao mesmo tempo em que garante seu espaço.

Há, no entanto, o respaldo da escola para as questões básicas que envolvem a saída dos alunos. Essa informação foi dada pelo Professor J, ao explicar que teve que sair muitas vezes no final do ano devido à concomitância das finais de dois campeonatos em que suas equipes estavam inscritas:

> É por isso que você me viu louco esse final de ano... Complicou no final do ano agora. As Olimpíadas, as finais do JEMVI... foram basicamente em duas semanas, em uma semana... dez dias praticamente, eu não dei aula. Isso é complicado pra mim. E a gente não tem tanto essa retaguarda. Então, com esse trabalho que eu tenho com os professores, de tá explicando o projeto de entender o porquê, dessa necessidade... A direção dá muito apoio, a pedagoga... Tem professor [falando de casos de outros professores de EF] que a direção tem uma verba municipal, mas não libera, não usa toda; não dá lanche para os meninos... Eu tenho liberdade de ir até a padaria, eu tenho a liberdade de estar solicitando lanche dentro das normas da prefeitura, então a gente tem bastante apoio, bastante aceitação.

Não obstante a ocorrência dessas dificuldades no dia-a-dia do Professor J, seu trabalho no projeto tem avançado, e ele tem investido na relação desse projeto com a EF. Isso se manifesta na justificativa do documento que ele apresentou para a

escola. Muito do que compõe o dia letivo e muitas das informações tratadas nas aulas de EF se reportam ao Projeto Desporto Escolar. Há uma interpenetração do que ocorre no projeto, nas aulas de EF: durante as aulas, o professor fala sobre o que vai acontecer na sessão do projeto após o último sinal; fala com os alunos durante as aulas sobre seus desempenhos nas sessões de treinamento; e transmite informações sobre competições e sobre a equipe de alunos que foram selecionados. Durante o desenvolvimento das sessões do projeto, ele faz menção de acontecimentos das aulas de EF, cobrando melhores desempenhos dos alunos em elementos já trabalhados nas aulas e cobrando mais seriedade nas aulas de EF, já que muitos alunos se envolviam com muito mais seriedade, certas vezes, em algumas atividades dessas sessões.

Um fator que certamente influi nessa interpenetração entre as sessões do projeto e as aulas de EF é a quantidade de competições de que as equipes da EMEF 1 participam. O grande volume de participações em campeonatos oportuniza a participação e a experiência de vários alunos nas competições estudantis, que muitas vezes ocorrem nos fins de semana e em outros municípios da Grande Vitória. Torna-se inevitável, no entanto, a saída do Professor J para o devido acompanhamento dos alunos.

> Nem todos que participam comigo do projeto... nem todos eles vão às competições. Eu não levo porque tem competições que tem idade [exigem uma faixa etária] e também pelas características de umas competições de alguns jogos e dos profissionais que estão lá... Eu não vou submeter um aluno de dez anos que poderia estar jogando, contra um aluno de treze... [encena uma explicação aos seus alunos:] “Ó! Eu sei que o outro cara só quer ganhar o jogo e vai me trazer problema!” Então eu conscientizo o aluno dizendo: “Olha, esse ano você não vai jogar.” Eu tive, este ano, participando comigo no projeto em torno de 250 a 300 alunos. E competindo, em torno de 220 a 250 em todas as modalidades. [Neste quantitativo há] alunos que vão, que saem, que ficam um pouco... [O número de alunos participantes das competições envolvem] alunos de 3ª série, de 4ª [e de 5ª a 8ª]. Nós participamos das competições municipais e estaduais. Estaduais, diria: o Festival aberto de Cariacica; a Corrida rústica da polenta, foi lá em Venda Nova [município da região serrana próximo à Grande Vitória]; Corrida Garotada; Maratona de Handebol de areia; Festival de Atletismo da FAESA [Centro universitário particular do município de Vitória], uma competição, inclusive, que não dá medalha, e meus alunos foram mesmo sem transporte; eles foram, estiveram lá, pelo prazer da competição, do esporte; participamos do Circuito Caixa de maratoninha, inclusive uma aluna minha ganhou uma bicicleta nessa competição, fiquei muito contente com isso; tiveram outras competições que eles foram, mas eu não estive presente: a Corrida rústica do Borel [bairro da Grande Vitória]... Participamos do JOEVI [Jogos Estudantis de Vitória]; das Olimpíadas escolares [competição que envolve, também, a participação de escolas particulares]; do JEMVI [Jogos

> Estudantis Municiais de Vitória]... E todos os alunos na faixa dos 10 aos 17 anos [...] Com isso tudo foram vinte troféus, entre todas as competições que a gente conseguiu. As medalhas são uma infinidade e sobram algumas... No ano seguinte eu faço um festival na escola, distribuo para as turminhas de séries iniciais (Professor J).

Muito embora tenha conseguido captar detalhes da organização da EF nessa escola – de maneira que o Professor J acenou positivamente ante a apresentação de minhas impressões e interpretações –, percebi que há fatores que dificultam a inserção ou a valorização desse componente por parte dos demais sujeitos escolares, segundo a organização dada por esse professor à EF, e que precisam ser destacados. São algumas contradições e práticas incongruentes que divergem no todo dos discursos/intenções e de certas práticas do professor e que trazem certa dubiedade, o que dificulta a implementação do "projeto" que esse professor tem para a EF da EMEF 1.

A primeira questão que gostaria de explorar se refere às limitações que a relação com o conhecimento esporte traz à prática desse professor. O posicionamento de valorização do esporte, como conteúdo principal, de onde extrai a organização das aulas e a seleção das atividades, em si não representa um grande problema, mas a adoção do modelo institucionalizado do esporte limita uma compreensão mais ampla desse professor sobre as relações que são estabelecidas nas aulas de EF. Nesse ponto se concentram fatores determinantes que remetem à questão das interações que as atividades proporcionam entre os alunos e entre esses e os materiais. Exploraria mais, esses fatores, lançando mão de elementos da cultura escolar que se somam aos já citados, como a utilização de espaços e tempos escolares.

A maneira como o Professor J lida com o conhecimento oferece poucos recursos de criação para os alunos, a não ser as soluções de problemas táticos e técnicos dentro dos jogos, o que não seria nada mais que um recurso de desenvolvimento da experiência do aluno nas práticas planejadas. Nesse caso, a criação dos alunos é "vigiada" todo o tempo pela aplicação das regras oficiais dos esportes. Outro fator de criação dos alunos remete às burlas das atividades ou da própria organização da aula imposta pelo professor, que não são objetivos intencionais do professor. Quando se tomam esses parâmetros para a organização das aulas, a limitação incide diretamente na valorização de determinados comportamentos dos alunos,

pois suas ações nas atividades passam a ser muito objetivadas. Nesse caso, os parâmetros de certo ou errado não estão ligados diretamente ao esporte, mas às regras oficiais dos esportes, por mais que sejam flexibilizadas para facilitar o acesso de parte dos alunos. Quando as regras são flexibilizadas, na lógica de adaptação dos esportes, como o voleibol, handebol, futsal adaptados, coloca-se como objetivo final para os alunos uma prática objetivada. Claramente, não me oponho ao ensino das dimensões institucionalizadas dos esportes, mas apresentar uma visão unilateral do esporte, como uma realidade à qual os alunos precisam se integrar, impõe fortes limitações à prática do professor e, conseqüentemente, à inserção da EF.

Um dos fatores que destaco são as interações possíveis entre os alunos nas atividades. Numa organização em que o Professor J dividiu a turma em quadro grupos, passando quatro atividades relativas ao voleibol, uma das turmas fez uma relação com o voleibol e o futebol, em que, com os movimentos do voleibol, estes deveriam resultar num gol. Imediatamente a atividade foi julgada pelo professor como inadequada, pois se distanciava dos objetivos do jogo de voleibol. Obviamente, essa era a lógica com que o Professor J operava, segundo a seleção de um tipo de esporte, de certo número de atividades, que colocava aos alunos ações objetivadas, relações calculadas entre eles, entre eles e os materiais da quadra e entre eles e o conhecimento.

É importante perceber que essa objetivação é consonante com a objetivação exposta nos documentos da escola e no discurso oficial, que se refletem nas falas de sujeitos escolares como professores e a pedagoga. As ações dos alunos são objetivadas, há uma expectativa de que os alunos se integrem à rotina da escola, como se essa rotina fosse dada. Como tentei expor, ela foi criada, desde as práticas até nos documentos que as oficializou, o regimento da escola. O maior exemplo é o cuidado que o Professo J tem diante da possibilidade de abalo da rotina da escola. Se o tempo gasto pelo professor no deslocamento de uma aula para outra proporcionar ociosidade aos alunos de tal forma a favorecer algum tipo de alvoroço, ou se o deslocamento da sala para o espaço exterior ao prédio da escola for tumultuado, são problemas dos alunos, é indisciplina, causa problema na relação professor-aluno. Acredito que essa seja uma avaliação possível, mas por que não se leva a sério a informação de que a escola, na maior parte de suas atividades,

oferece um ambiente pouco atrativo e/ou com pobreza de movimentos? Por que o trabalho intelectual que é valorizado é aquele que se resume a pôr os alunos sentados em carteiras pouco confortáveis, oferecendo a eles alguns momentos de variação como os encontros na entrada, no recreio, na saída e em algumas aulas de EF? Por mais que a escola invista em salas de informática, laboratórios variados, biblioteca, há que se destacar que a maior parte das atividades que são desenvolvidas nesses espaços remete a algum tipo de individualização do trabalho e se as atividades mais valorizadas na escola se concentram na lógica da atenção pela imobilização (ou seria imobilização para a atenção?), sempre haverá a imposição de normas que coíbam a distração por parte dos alunos em atividades pouco atrativas. Acredito, então, que as situações proporcionadas pela eleição do esporte, da forma como têm sido efetivadas na escola, acompanham, em certa medida, a lógica da EMEF 1.

Essa relação com o conhecimento favorece uma situação complicada também nas aulas que o professor denomina de teóricas, que ocorrem dentro da sala de aula. Essas aulas fazem parte da organização e ocupam duas funções: trazem conhecimentos sobre o esporte, na dimensão institucionalizada, como regras e histórico; são utilizadas para solucionar questões de indisciplina e problemas perante a organização das aulas de EF. Sobre isso, o Professor J explica que

> [...] quando tenho oportunidade utilizo a sala de vídeo, a sala [de aula] e outros espaços para estar trabalhando isso ou mesmo, quando há algum problema com a turma, até mesmo de questão disciplinar eu busco a sala de aula... Eu digo pra eles que eu fico de castigo com eles na sala de aula, trabalhando aquela questão de organização: “temos que aprender a utilizar o espaço, pra não atrapalhar também a rotina da escola”. Todo mundo sabe que é um dos grandes problemas que encontramos com a EF... A EF... ela muda toda a rotina da escola... Então quando nós temos esses problemas com a turma, eu aproveito para trabalhar também essas questões mais teórica, dos textos, nas aulas [...].

Ainda discursando sobre os conteúdos, ele disse que trabalha com informações das regras e o histórico dos esportes, que são praticados nas aulas, tidos como “conhecimentos complementares”. Logo, o Professor J faz uma distinção entre os conteúdos (referentes aos gestos esportivos) e o que chama de conhecimentos complementares, que possuem uma função informativa, mas também são utilizados como meio punitivo. Sendo assim, ao mesmo tempo em que ele valoriza o trato do

conhecimento em torno do esporte institucionalizado, esse conhecimento assume uma dimensão punitiva junto ao trabalho com os alunos. E são esses conhecimentos, juntamente com as informações trabalhadas nas aulas na quadra coberta, que acabam sendo cobrados na prova de EF.

O Professor J parece tentar aproximar a EF do status dos demais componentes curriculares, atribuindo-lhe características semelhantes, quando realiza suas aulas "teóricas" e quando aplica suas provas, pautando parte da organização da EF no que é mais característico dos componentes curriculares mais desenvolvidos nas salas de aula. Não que ele não possa desenvolver esse trabalho, mas acredito que não haja a necessidade de formatar a EF segundo essas características dos demais componentes curriculares, para que ela seja valorizada, pois o diferencial da EF que o Professor J compreende, do qual eu compartilho, o trato com um tipo de conhecimento que remete ao movimento e às relações interpessoais, é que garantiria à EF maiores possibilidades de valorização. Se essa valorização ainda não se manifestou na escola, acredito que isso se deva mais à dificuldade de inserção da EF na instituição escolar de uma forma geral, o que extrapolaria a responsabilidade desse professor. É conveniente relembrar o incômodo que o corpo impõe à escola (BRACHT, 1999), o qual muitas vezes se pode aproximar do incômodo que a EF impõe à escola quando da sua inserção – incômodo esse que o Professor J assumiu ser sua responsabilidade driblar.

A preocupação de integrar a EF ao ritmo da escola rivaliza, nos cuidados e na lógica com a qual opera o Professor J, com as características próprias desse componente curricular, identificadas por ele como importantes para a escola, como fatores de contribuição para a escola, no que diz respeito ao trato com um tipo de conhecimento relacional e no fazer que ele pressupõe. O cuidado que tem sido tomado remete à manutenção de uma ordem no dia-a-dia da escola, que considera como atividades mais importantes aquelas que ocorrem no interior das salas de aula, organizadas por outros componentes curriculares. Nessa lógica, o professor precisa controlar os níveis de interferência da EF na escola, evitando situações constrangedoras. Sendo assim, a ação integradora da EF na escola, nessa situação, tem passado pela maneira como ela é organizada no todo dos demais componentes curriculares. Tem recaído sobre a EF, que possui suas características específicas e diferentes das características dos componentes mais desenvolvidos nas salas de

aula, a necessidade de tal organização, que permita que ela não destoe do ritmo definido (mais ou menos explicitado) pela escola como necessário para o encaminhamento das atividades com os alunos, para o funcionamento dos componentes curriculares.

Antes de continuar nessa reflexão, é de fundamental importância lembrar que a forma como tenho abordado a inserção da EF considera as decisões que os professores têm tomado no decorrer de suas trajetórias nas escolas. Isso implica o reconhecimento dos impactos e das necessidades que esses sujeitos sentem. Por essa razão, tomo o tipo de organização da escola, as objetivações que recaem sobre as ações dos alunos e o teor das atividades mais privilegiadas nessa escola, como fatores imprescindíveis para a compreensão da construção de um quadro que define, de certa forma, encargos que precisam ser enfrentados pelo professor à frente da organização de seu componente curricular. Esses encargos geram um tipo de sentimento no professor. Como acompanhei o Professor J, percebi sua necessidade de integrar a EF no ritmo do funcionamento da escola, criando um espaço o mais seguro possível, que permita a ele perceber suas contribuições por meio da organização desse componente curricular. Integrar a EF na rotina da escola, então, faz parte do bojo das preocupações que esse sujeito possui, e isso recai sobre a forma como ele organiza seu componente curricular.

Sendo assim, compreendo que a EF tem sido formatada, também, pela preocupação sobre o abalo da rotina da escola. Isso quer dizer que as práticas escolares criadas por esse componente curricular perpassam por esse cuidado e que algumas das contradições vivenciadas pelos sujeitos escolares nos espaços-tempos organizados por esse componente têm parte de suas explicações nas contradições da inserção da EF na escola. Ao mesmo tempo que se considera a especificidade da EF dentro da escola, ela precisa se integrar ao ritmo dos componentes curriculares, organizados com outros objetivos e preocupações. Ao mesmo tempo que a EF tem sido valorizada pela diferença, há um processo de igualação para que ela seja mais bem aceita e/ou valorizada.

A exigência sobre a colaboração na manutenção da rotina da escola se manifesta em combinados que traduzem que não tem sido apenas o professor de EF que precisa tomar cuidados ou precisa respeitar essa rotina. Explorando o tema do tipo

de valorização da EF na escola, o Professor J, ao comentar sobre sua percepção em relação aos seus colegas professores, pedagogas e demais sujeitos, disse que viveu

> [...] uma frustração muito grande, até hoje bate na minha cabeça. Um profissional da EF faltou e, por isso, não tinha ninguém no espaço coberto da quadra. Eu peguei a minha turma e fui para a quadra. E eu fui obrigado pelo pedagogo e pelo diretor a sair de dentro da quadra, porque naquele dia a quadra era daquela turma [do professor que faltou]. Veja bem: não tinha professor de EF pra dar aula, você tá me entendendo? Eu estava dando a minha aula. Então, o aluno que tava na sala... o aluno foi jogado dentro da quadra e eu fui obrigado pelo diretor e pelo pedagogo, na época, a sair de dentro da quadra e ceder aquele espaço, onde nenhum profissional estaria trabalhando e ir com a minha turma pra qualquer outro canto e aqueles alunos que não tinham professor de EF ficassem naquele espaço. Hoje isso não acontece mais. Hoje, se um profissional não está aí, eu utilizo aquele espaço [a quadra coberta] mesmo se não for meu naquela hora e a coordenadora ou a pedagoga que estiver com a turma, vai pra qualquer outro espaço que não atrapalhe a minha aula. Se eu estou no espaço **interno** [os alunos] são orientados a ir pra outro canto, já **sabem** que não podem estar **ali**, ali está acontecendo uma **aula** de **EF**, e aquele aluno que **está** de aula **vaga,** não está em **EF**. Isso não era visto dessa forma. Os alunos que terminam as provas não descem... você pode ver que os alunos em qualquer escola eles **descem** e vão encher o **saco** do professor **lá embaixo**, aqui nessa escola isso não acontece. Eu não permito... e há um respeito muito grande... não foi a minha intervenção que mudou isso [dando a noção de que foi um processo]... mas meu trabalho eu dou satisfação e há esse respeito, esse sentimento... todo o professor tem que se organizar pra fazer o seu trabalho na sala, terminou a prova não pode descer pra não atrapalhar os outros professores, principalmente a aula de EF que acontece principalmente no espaço externo, na quadra ou no espaço alternativo (as palavras em **negrito** expressam o aumento da voz do Professor J seguido de batidas na mesa).

A interferência, talvez a mais evidente, que se pode destacar diante dessa questão da rotina da escola, recai sobre a organização das aulas, sobre a exigência do Professor J nas aulas de EF, sobre diferentes das exigências no desenvolvimento das sessões do Projeto Desporto Escolar. Em nenhum momento quis aproximar as aulas de EF das sessões do projeto, pois são momentos diferentes da relação entre o Professor J e seus alunos, em atividades esportivas. Porém, é nessa relação professor-alunos que vejo possibilidade de identificação de pontos diferentes em ambas as práticas, por desempenharem elas funções diferentes na escola, já que estão debaixo de exigências também diferentes.

Nas aulas de EF, o Professor J apresenta muita preocupação na ocupação dos alunos. Isso faz com que ele sempre aja buscando a motivação deles e, em certos

casos, a obrigação de participar das atividades, o que toma espaço da preocupação sobre o que os alunos conseguem criar, significar e fazer a partir das atividades. Há, nas aulas de EF, uma necessidade de adequação ao que foi planejado, como se aos alunos não fosse desejável a exposição de suas formas de agir, dando significados às atividades, já que a prática dos alunos é mais objetivada. Não se espera a criação, mas o cumprimento, o enquadramento ao que foi oferecido, tanto que os desvios do que é apresentado são tidos como ações indisciplinadas que precisam ser coibidas. Sendo assim, o lugar das atividades nas aulas de EF é caracterizado mais pela ocupação e pelo acesso ao conhecimento objetivado de algumas modalidade esportivas. Nessas aulas, o Professor J ressalta a maneira como os alunos executam os gestos técnicos dos esportes, os fundamentos, suas habilidades desportivas e os avanços que conquistam nessa área. Esses elementos funcionam como fonte de retorno para ele, para orientar o seu trabalho, visando à conquista de seus objetivos. Isso deixa claro que essa preocupação com o enquadramento da EF na rotina da escola reflete na necessidade do enquadramento da maior parte dos alunos às aulas – já que a participação da aula é compulsória –, pois, com mais alunos ocupados em atividades que exijam ações objetivadas, mais controle se tem sobre as turmas, menos surpresas surgem no desenvolvimento dos trabalhos em EF, e o Professor J consegue trabalhar dentro das margens dos combinados, explícitos e tácitos, mantendo a rotina da escola o mais intocada possível.

Nas sessões do Projeto Desporto Escolar, os alunos presentes se inscrevem, segundo seus interesses, em modalidades específicas. O que lhes é apresentado como atividades e atribuições exige uma parcela maior de compromisso e interesse. Nesse espaço-tempo, os alunos, quando demonstram algum tipo de desinteresse, são questionados pelo Professor J e lembrados de que não precisam estar ali se não quiserem. Isso impõe aos alunos o vínculo pelo desejo de fazer parte daquele grupo, sendo dos alunos a responsabilidade de permanência no projeto – inclusive, por esse vínculo é que o Professor J atua na motivação dos alunos que apresentam algum tipo de problema disciplinar e/ou motiva aqueles que estão faltando, quando a permanência no projeto se manifesta nas decisões desses alunos.

A distribuição das aulas nos espaços escolares também figura, no âmbito dos combinados, como um fator contraditório grave, que traz conseqüências quanto ao tipo de valorização de alguns espaços, por comportarem a maior parte das

atividades mais valorizadas pelo tipo de organização da EF, razão pela qual ocorre nesse espaço o desenvolvimento da maior parte das atividades em que se manifesta mais fortemente a relação do Professor J com os alunos e desses sujeitos com o conhecimento, numa relação mais efetiva de ensino e aprendizagem. Nesse aspecto, percebe-se que a questão da divisão das aulas na grade da escola, situação em que o Professor J parece mais um expectador, traz uma série de implicações e situações problemáticas para a EF. Como já foi dito, pode-se afirmar que há a utilização de critérios administrativos para expor a uma dada turma mais conteúdo de EF do que a outras. Os professores de EF acabam, porém, reproduzindo esses critérios administrativos sobre a organização de suas aulas na utilização do espaço privilegiado, ao menos na prática do Professor J. Se os conteúdos são trabalhados de maneira mais direta e clara aos alunos nesse espaço, o que justificaria uma 6ª série possuir três de suas aulas nesse espaço, enquanto a outra possui apenas uma? Que lógica pedagógica explicaria essa situação? No mínimo, a distribuição desigual dessas aulas representa certa incoerência na lógica de organização geral desse componente curricular na escola.

O principal problema referente a essa questão da utilização dos espaços, que interfere na organização da EF da EMEF 1, diz respeito ao descompasso entre as preocupações e objetivos do Professor J na organização da EF e as maneiras como as aulas no espaço alternativo se dão. Obviamente, o professor tem à sua disposição, no espaço da quadra coberta, facilitações, como os materiais e a maneira como o próprio espaço está configurado, levando-se em consideração o tipo de conhecimento que é privilegiado em suas aulas. A possibilidade de dispersão dos alunos, da dissipação do som (que exige mais de sua voz) e a exposição ao sol são elementos dificultadores para o desenvolvimento das aulas no espaço alternativo. Porém, tratando-se de questões pedagógicas, há perdas sensíveis da lógica criada pelo Professor J e em seus objetivos como professor de EF, na formatação de uma organização de um componente que tem sido avaliado, por ele mesmo, como detentor de pouco status na escola. Há que se considerar, então, que, ao se tomar uma postura mais administrativa nessa escola e ao atribuir às aulas no espaço alternativo uma conotação mais “livre,” fragiliza-se o esforço desse sujeito, seja em seus objetivos pedagógicos, seja na elevação do reconhecimento da importância desse componente para a escola.

Todos esses fatores têm convergido para a criação de uma cultura de EF voltada ao atendimento das expectativas da escola, mas essa expectativa não está relacionada **diretamente** com uma função pedagógica da EF, com um determinado desempenho no currículo dessa escola. A EF tem efetivado sua função pedagógica no currículo segundo as escolhas do Professor J, que assimila as características do contexto em que está inserido, sentindo o impacto de toda a organização escolar em que tem feito escolhas e direcionando a organização desse componente curricular tendo como principal elo a exploração dos conhecimentos relativos ao esporte. O trabalho com o esporte nessa escola tem íntima relação com a dupla função da EF no currículo em ação da EMEF 1:

- uma, mais voltada para a questão dos conteúdos culturais, centralizando o papel ou a potencialidade do conhecimento esportivo como os gestos técnicos, as características da forma intitucionalizada de participar/praticar e, também, os conhecimentos sobre o esporte, tais como o histórico de desenvolvimento das práticas ditas oficiais;
- a outra expressa uma postura mais auxiliar, mais voltada para as questões de auto-estima, de incentivo aos alunos no investimento da carreira escolar. Esse incentivo se dá no enquadramento dos alunos no papel que lhes é objetivado, considerando as metas da escola que recaem sobre eles, a exigência de certa disciplina diante da dinâmica escolar, que se traduz na obediência e no cumprimento das tarefas e das regras, apresentadas como algo a ser incorporado pelos alunos, como procedimentos aprováveis, com a utilização adequada dos espaços nos tempos corretos, o que pressupõe um dado comportamento, uma dada postura corporal.

O trabalho que o Professor J diz manter com o professor da sala de aula, quanto aos problemas de indisciplina e motivação de estudo dos alunos e assiduidade nas aulas, ocorreu mais predominantemente de maneira informal, às vezes nos corredores, às vezes na sala dos professores no horário do recreio. Nesses espaços, os professores acabam falando de alguns casos e acabam trocando algumas informações sobre certas turmas, certos alunos e grupos de alunos. Essa dinâmica envolve os professores de sala, o Professor J e as pedagogas e diz respeito, principalmente, às aulas do projeto/treinamento de esportes (cumprindo

com um dos objetivos da existência desse projeto). Os casos são avaliados buscando compreender quais ações poderiam auxiliar esses alunos, como a exclusão desses treinamentos por um período, uma conversa com esses alunos, uma conversa com os pais, atitudes motivadoras como os incentivos provenientes de uma relação mais próxima entre professor e aluno, em que se destaca a ação do Professor J. Para ele, um dos elementos que idealiza é

> [...] trabalhar em conjunto com o professor de sala, utilizando essa questão do desejo do esporte e estar fazendo com que aqueles alunos com dificuldade de aprendizagem ou que não tenham... não estejam com vontade de estudar, de alguma forma, através dessa participação na aula [de EF], de alguma forma, também, desperte o interesse nessa aula [de outros componentes curriculares]. Dentro, não só das aulas do projeto, isso é muito trabalhado. Algumas vezes positivas e outras infelizmente nós temos... a gente acaba apelando pra questão mais punitiva, coercitiva mesmo de: 'Olha, você não está se esforçando, você não deveria... Você tem um potencial maior do que isso. Se você estudasse como você joga, você seria um campeão na sala'... colocando de forma bem esportiva a coisa.

Sendo assim, o Projeto Desporto Escolar cumpre o papel de criar situações atrativas para os alunos, envolvendo-os em uma complexa organização que valoriza alguns talentos e desejos, elevando o status de uma atividade técnica, enfatizando o trabalho motor e relacional, que se encontram praticamente ausentes nas atividades mais valorizadas na escola. A EF, em suas aulas, por estar orientada pelos conhecimentos relativos ao esporte, expõe uma organização parcial do currículo que tem no esporte uma finalidade, como se apontasse para o esporte, pois os alunos são submetidos a uma estrutura valorizadora do esporte, sendo as práticas escolares de EF objetivadas, também, para que os alunos tenham condições de participar de algumas expressões esportivas, podendo desenvolver o gosto pela prática desses esportes. Por essa razão, a procura pelo projeto é grande, pois nas práticas escolares da EMEF 1, que a EF organiza, põe-se o esporte como algo valorizado. Isso favorece o desejo dos alunos de participar do projeto, ficando mais tempo dedicados à prática de determinados esportes, sem contar com a possibilidade de participar de eventos esportivos, representando a escola, os quais ocorrem em espaços outros, propiciando o contato com outras pessoas, a participação em ginásios grandes (como o da UFES), o confrontamento com realidades diferentes como as equipes das escolas particulares, a vivência das

experiências de glória e fracasso e demais emulações que são próprias das competições esportivas.

Fotografias 7 – Algumas participações das equipes da EMEF 1 em competições estudantis: a criação de uma estrutura de valorização do esporte e a emulação de sentimentos diante das práticas criadas nessa estrutura

Esse ponto, em conjunto com outros, possibilita perceber que uma das formas centrais de valorização da EF na escola e do próprio trabalho do Professor J é a resolução de questões referentes ao elemento que chama muito a atenção do professor: a indisciplina. Não posso deixar de citar a percepção de certa incoerência e/ou limitação na forma como esse trabalho tem sido desenvolvido. Considerando os problemas de indisciplina dos alunos, resolvê-los em momentos informais não garantiria o resultado ou a valorização esperada para a EF, principalmente porque não estrutura uma relação coletiva, mas a mera resolução de problemas ou trocas de informações. Entretanto, pode auxiliar o trabalho dos professores envolvidos no processo. A forma assistemática tal como tem sido efetivada não garante, porém, a valorização da EF. Talvez, se os profissionais envolvidos se organizassem, como no

grupo interdisciplinar do qual o Professor J fez parte nos projetos sociais, fosse produzido um resultado diferente. A limitação, então, diz respeito aos espaços reduzidos que os professores têm para tratar do assunto. Como exemplo, posso citar o conselho de classe, que, na fala do Professor J é, um espaço restrito. Cito, também, a sala dos professores no horário do recreio, onde há um acordo, a princípio tácito, de que é um espaço-tempo tido como um espaço-tempo para descontração e descanso, um relaxamento para as duas últimas aulas do dia letivo. Por isso, as conversas sobre alunos e demais problemas da sala de aula se resumem a algumas reclamações, mas nada que seja diretamente relacionada à identificação e à superação de problemas.

Outro ponto que tratei com o Professor J é a questão do registro das informações e dos avanços que têm sido conseguidos com o trabalho da EF e do Projeto Desporto Escolar. Se a função do projeto tem sido ampliada para a participação dos alunos e as práticas construídas nesse espaço-tempo tem superado as limitações do antigo treinamento que o professor organizava, isso tudo precisa fazer parte de forma efetiva e visível na vida da escola, pois, como disse o professor, há sujeitos escolares que não sabem o que acontece nos jogos nem as ações pedagógicas que têm sido efetivadas. Essa iniciativa poderia ser um fomento à discussão e valorização das atividades diferentes das mais valorizadas pela escola, a valorização das ações pedagógicas que envolvam o relacionar-se, o contato, numa situação tal que favoreça a compreensão de que há outros componentes da vida escolar que formam o seu todo e que contribuem para o cumprimento da função social da escola na comunidade que atende.

Seria eficaz e desejável que essa relação EF-projeto-escola passasse por uma espécie de processo de institucionalização, situando, de forma clara e propositada esse projeto e a relação com a escola, assim como os ciclos de avaliação dos alunos envolvidos no projeto, identificando, inclusive, os possíveis avanços e retrocessos e aliando essa avaliação a medidas coletivas. Nesse processo, recairia sobre a EF a responsabilidade em organizar as condições para o desenvolvimento de práticas escolares valorizadas pelas características internas desse componente curricular, o trato de um conhecimento específico, que remete ao fazer e ao relacionar-se, enfatizando as relações, mais pessoais e próximas construídas entre alunos e professores e entre os próprios alunos, considerando, principalmente, os

conteúdos que são tratados por esse componente, os quais exigem relações mais próximas, como nas brincadeiras, na forma como o Professor J lida com os alunos, motivando-os para a participação efetiva e valorização das atividades e das aulas. Seria necessário, para tanto, que alguns elementos fossem profundamente pensados, além da explicitação dos objetivos e da organicidade da imbricação entre EF-projeto, para que essa inserção da EF fosse mais contundente e cumprisse com os objetivos traçados:

- a estrutura de organização das aulas deveria ser questionada, levando-se em conta o teor das atividades nos diferentes espaços. Para isso, um aproveitamento melhor das aulas no espaço alternativo seria fundamental. A questão principal seria criar uma organização que possibilitasse a superação da idéia de espaço “alternativo,” pois essa alternância existe justamente por não ocorrerem nesse espaço as ações principais, as mais características da EF, tal como tem sido organizada;
- por mais que seja uma questão de fundamento da maneira como a EF tem sido inserida nessa escola, o conhecimento que a EF mobiliza na escola poderia ser mais ampliado, atingindo de maneira mais eficaz um maior número de turmas/alunos, buscando aproveitar melhor a criatividade dos alunos. Isso seria possível com a ampliação da concepção de esporte, para além da expressão oficial. Essa é uma questão de fundamento para a EF dessa escola, pois isso resultaria em condições mais favoráveis para a criação de práticas mais abrangentes, valorizando a experiência de vida dos alunos e as possibilidades de criação, fruto dos encontros entre os alunos nas atividades apresentadas. Isso implicaria a organização do conhecimento, pois nessa concepção o esporte institucionalizado seria uma forma de praticar esporte e a história de institucionalização não seria, então, apresentada como eventos lineares, como mero desenvolvimento. Essas expressões seriam vistas e vivenciadas como um processo histórico, contraditório, que passou por escolhas e que tem sido apresentado em uma dada formatação, ou seja, ele **não está**; praticá-lo assim é uma opção, porém outras ações podem e devem ser estabelecidas;
- essas alterações serão pouco efetivas se a escola não repensar suas práticas, a forma como tem selecionado e abordado os conteúdos culturais e

> a maneira como tem apresentado aos alunos suas normas e sua organização. A seleção cultural precisa ser enfrentada, para auxiliar tanto na organização do currículo e da prática dos professores, como na prestação de contas às comunidades que atende e para exigir o comprometimento dos sujeitos envolvidos. A organização da escola precisa ser orientada mais sob critérios pedagógicos, e isso não quer dizer abandonar os elementos administrativos, mas a mera administração das questões escolares têm produzido severos problemas pedagógicos.

Não se pode deixar de frisar que essa situação foi possível por uma conjunção de fatores próprios dessa realidade. Uma realidade em que a maior parte do movimento e do contato entre os alunos ocorre nas aulas de EF. Uma realidade em que os demais componentes curriculares são desenvolvidos, principalmente, na sala, ou quando muito, na biblioteca ou na sala de informática, que, de certa forma, não superam a valorização pelo trabalho mais individualizado, quando muito em pequenos grupos, mas sempre em atividades em que a pobreza do movimento é requisito mínimo para o ensino – já que não há o ensino com o movimento. O movimento e o contato físico muitas vezes são tidos como problemas ou até indisciplina, em suma, nas salas de aulas (inclusive nas aulas de EF),[69] a participação dos alunos é mais objetivada, sendo o comportamento esperado a obediência e o cumprimento das exigências da disciplina, denotando a objetivação da utilização das salas de aula.

Como foi exposto durante toda a descrição da inserção da EF na EMEF 1, há a influência da segunda na organização da primeira. Na avaliação do Professor J, há, na história da trajetória da EF nessa escola, pontos que apontam para a valorização, como a falta de carência de materiais e o cuidado dos espaços primordiais nos quais são desenvolvidas as aulas de EF. No entanto, os problemas em decorrência da relação professor-aluno, por mais que se encontrem num outro patamar, ainda representam grande influência das condições nas quais a EF precisa operar. Porém, o Professor J acredita que o que mais determinou a forma como esse componente curricular tem sido organizado, é a sua própria experiência profissional, a forma

[69] Considerando que o Professor J inicia as aulas nas salas de aula, esperando sempre que, após sua entrada na sala, os alunos estejam sentados e em silêncio, do contrário não inicia sua intervenção.

como ele vê o papel da EF e como lida com seus conteúdos. A esse respeito, disse que se vê em uma situação de mudança e, lembrando-se das escolhas que tem feito, diz que está revendo muitas coisas. Citou como exemplo o seu retorno ao estudo, remetendo a um curso de especialização em que está inserido.

> Há três, quatro anos atrás, parece que não, mas eu trabalhava de uma forma muito diferente, fazia as aulas... trabalhava até alguns elementos que eu trabalho hoje, mas a minha forma de ver esses elementos está completamente diferente. E eu acredito que daqui a um ou dois anos eu vou estar vendo esses elementos... talvez esteja trabalhando as mesmas coisas, com algumas alterações. Mas a forma como eu vou estar vendo e inserindo isso nas aulas vai ser muito diferente. E como eu tô trabalhado há dois anos com 5ª a 8ª série, eu tô ainda construindo essa relação. Eu só tinha relação [com as turmas de 5ª a 8ª série] somente por meio de projeto.

Com isso, compreendi que a evidência que o Professor J deu, em sua trajetória na escola, aos espaços-tempos jogos e treinos e às práticas esportivas objetivadas para esses fins, acabou deslocando a atenção dos demais sujeitos escolares, resultando numa compreensão simplista da prática desse professor, como vimos nas indicações dos informantes, por exemplo, que atribuíram a ele apenas um direcionamento para os eventos esportivos e treinamentos, esvaziando essa prática docente dos demais componentes que a formam.

Nos últimos contatos que tive com o Professor J, percebi que ele estava inquieto para expor umas experiências que teve com os alunos, ao explorar elementos diferenciados nas aulas de EF. Ele se referia à exploração de elementos que extravasavam os conteúdos esportivos que ele geralmente trabalhava em suas aulas. Uma das experiências que o professor teve diz respeito ao desenvolvimento de um projeto que explorava a temática da deficiência visual – que, de certa forma, tem sido um tema importante para essa escola pela existência dessa demanda na EMEF 1. A outra experiência ocorreu com a chegada da mostra cultural da escola, quando o professor sugeriu que as turmas fizessem grupos e que escolhessem temas; posteriormente esses trabalhos seriam expostos na mostra cultural. Acredito que parte dessa movimentação do Professor J está na necessidade de mostrar para a escola que ele, nas aulas de EF, também pode explorar temas variados, para além do esporte. Esses elementos surgiram em algumas falas desse professor, e o registro cuidadoso que ele fez sinaliza também essa intenção.

Esses dois eventos não foram observados diretamente por mim, pois estava realizando observações na EMEF 2. Porém, em duas oportunidades, o Professor J fez questão de frisar esses trabalhos que desenvolveu e, na primeira oportunidade que tivemos, ele expôs para mim todos os registros que havia feito.

Sobre o trabalho dentro da temática da deficiência visual, o professor apresentou como objetivo específico tematizar a deficiência visual utilizando atividades/vivências que ajudassem aos alunos a perceberem dificuldades e cuidados possíveis com esses tipos de dificuldades. E, como objetivo implícito, disse: mostrar que a EF tematiza algo além do esporte. “Fiz isso pra quebrar um pouco do preconceito velado da escola e também acerca do que pensam sobre minha prática o pessoal da SEME” (Professor J). É por isso que o interesse em relação ao registro das atividades foi tão forte, para que ficasse evidente que, em sua prática, o professor tematizou algo para além dos temas.

Fotografias 8 – Projeto “vivenciando a deficiência visual,” organizado pelo Professor J na EMEF 1

Os trabalhos em grupo que foram expostos na mostra cultural puseram em evidência os diferentes temas que as turmas escolheram, sendo alguns deles direcionados pelo Professor J. Esse trabalho teve como objetivo a exploração de temas variados por meio de pesquisa e exposição das informações encontradas. Na visão do professor, isso possibilitou uma aproximação com os professores da sala

de aula, que auxiliaram na pesquisa de alguns grupos. No momento de validação, em que apresentei a ele, à época, minhas impressões sobre a inserção da EF na EMEF 1, que ocorria de forma mais orientada numa lógica de disciplinarização e motivação dos alunos, o professor disse que no princípio do ano letivo as relações integrativas entre EF e demais componentes curriculares ocorriam, sim, por meio dessa relação; porém, com a organização da elaboração desses trabalhos temáticos de pesquisa, houve a possibilidade de outra relação.

> [...] a gente teve outros trabalhos coletivos e não somente essa questão da gente estar... através desse trabalho da EF... trabalhando essa questão disciplinar mesmo. Foi a mostra cultural... [...]. No segundo trimestre eu fiz uma temática diferente pra tá... como é que eu poderia dizer? Pra estar avaliando, além do trabalho que é feito lá, como você viu, na quadra, a utilização dos espaços que a gente tem, que ficou também prejudicado com a reforma do espaço lá atrás [espaço alternativo]... Então a gente variou a atividade, com todas as turmas e chegamos a um trabalho em grupo no segundo trimestre com temas. Eu sugeri uns temas e também sugeri para que eles buscassem outros. Então surgiu também a questão da deficiência visual que eu tinha também trabalhado com eles [...]. E surgiram outros temas interessantes: a questão racial, da valorização da cultura afro-brasileira, das influências dessa cultura, que foi o tema da nossa mostra; primeiro socorros; alguns esportes [...]; inserção do negro nos jogos olímpicos [...]. E desses, dois a gente conseguiu levar pra mostra cultural, que estavam mais interligados. Então, quer dizer, a gente expandiu essa questão do trabalho com os outros professores... A gente fez apresentações no auditório, chamamos os outros professores, eles utilizaram... os outros professores, as outras disciplinas, pra estar também, a nível de pesquisa, trabalhando o que é feito dentro da sala de aula (Professor J).

Eu questionei o professor sobre esse trabalho em conjunto com os outros professores, por identificar que parte desse trabalho “extra” nas aulas de EF, para além do que tem sido valorizado e composto a organização desse componente curricular, configura-se mais como contingências, formatam menos a inserção da EF na escola. Nesse sentido, o trabalho em conjunto com os demais professores não seria relativo ao tipo de conhecimento que a EF escolariza nessa escola, ou do tipo de conhecimento que a EF vem tratando, junto com os alunos, em suas aulas ordinárias. Por essa razão, identifico essas atividades como contingências, que atendem a um momento da escola ou necessidade apresentada ao professor, como a preparação de trabalhos e apresentações para a mostra cultural, como atividades **extra**ordinárias. Nesse sentido, essas atividades não seriam potentes para uma nova integração entre os componentes curriculares e mobilizaram pouco ou nada

sobre a inserção da EF na escola, sobre a criação de uma cultura de EF, ainda muito voltada para as questões disciplinares.

> Isso [participação dos outros professores] foi uma coisa induzida por mim. Eu disse [aos alunos]: olha, você tem que procurar o professor de ciências para estar trabalhando com ele a questão, por exemplo, o trabalho de primeiros socorros... embora a gente tenha essa noção na EF, mas até mesmo pra envolver os outros professores, eu os incentivava a procurar.

O Professor J informou que houve a indicação da professora de Ciências para tratar, com a 7ª série, sobre a questão dos primeiros socorros, já que eles trabalham com o conteúdo referente ao corpo humano para essa série. Na 8ª série, surgiram assuntos relativos à gravidez na adolescência, a drogas e à violência.

Fotografias 9 – Trabalhos que exploraram temas variados, como esporte, gravidez, violência, primeiros socorros e outros

Por mais que algumas dessas iniciativas sejam, também, reflexo dos investimentos que o Professor J tem feito em sua formação – inclusive atendendo a demanda em relação à necessidade de profissionais da escola preparados para o atendimento aos alunos com deficiência visual –, um curso que ele tem freqüentado às segundas-feiras, dia de seu planejamento, há ainda, muito forte, a cultura da EF voltada ao desenvolvimento do esporte e ao atendimento de algumas necessidades da escola. A questão que proponho, perante a exploração desses momentos em atividades

deslocadas das que a EF tem efetivado na escola, refere-se à criação de um vale entre essas práticas e a maior parte dos elementos que têm caracterizado esse componente curricular na escola. Se o Professor J tem trabalhado eminentemente com o esporte, desenvolvendo o gosto dos alunos por esse conteúdo cultural, além de usá-lo como meio, entre outros fatores já tratados, proporciona uma identidade para a EF, estruturando-a, curricularmente, em torno do esporte e conhecimentos que gravitam ao redor desse tema. As atividades que surgem por causa de contingências como festivais, apresentações e qualquer outro tipo de evento podem representar práticas corporais desvinculadas do que os alunos e demais sujeitos escolares consideram como práticas do currículo da EF. Talvez haja uma confusão ou uma compreensão dúbia entre práticas corporais e atividades/conteúdos da EF numa dada escola, por ser, na maioria dos casos, destinada à EF a responsabilidade por desenvolver tais práticas. Uma conexão ou o estabelecimento de relações entre EF e essas atividades precisa ser desenvolvida, ou seja, não acontece de forma natural.

No caso da situação estudada, o Professor J privilegia o esporte, que caracteriza a EF. Talvez ele pudesse passar a explorar mais efetivamente o gosto dos alunos, visando, também, a outros conteúdos, com o fim de incorporar essas outras práticas, eliminando a distância que existe entre essas práticas contingenciais e as aulas de EF. Essa reflexão não está relacionada com a deslegitimação da participação do Professor J em projetos ou em atividades desse tipo. Sinalizo, porém, que essa situação pode produzir uma falsa valorização para a EF, por ocupar um papel importante em momentos festivos do currículo, fazendo com que esse componente seja valorizado, não pelo que mobiliza dia-a-dia na escola, no desenvolvimento do currículo, mas, sim, por cumprir com algumas tarefas pontuais espalhadas do calendário escolar.

Toda essa questão permitiu a identificação de certo incômodo que o Professor J tem sentido em relação à valorização da EF na escola. Não tive a competência para compreender quanto desse incômodo foi gerado pela minha entrada e permanência na escola, já que essa questão da afinidade do Professor J com o esporte foi determinante para o meu interesse em pesquisar sua prática. Por outro lado, durante o processo das observações, no ano letivo de 2007, esse professor iniciou um curso

de especialização e um curso sobre o atendimento a alunos com deficiência visual, o que denota um investimento em sua formação.

Por conta desses fatores, acredito que o Professor J tem questionado essa posição que a EF tem ocupado na escola, por mais que esses questionamentos ainda não estejam manifestados claramente em sua prática diária, em suas aulas. Sobre essa questão, destaco os desencontros contidos na fala desse professor e nos elementos de sua prática. Ao mesmo tempo em que percebe a EF na escola, desempenhando um papel específico, principalmente por tematizar um conhecimento que apenas esse componente aborda e por abordá-lo de uma maneira peculiar, o Professor J toma esse conhecimento, de certa forma, como punição, quando trabalha suas aulas "teóricas" em sala de aula nas ocasiões em que determinadas turmas agem de maneira indisciplinada. A maneira como tenta aproximar a EF dos demais componentes curriculares, como no trabalho com textos e na aplicação de provas, buscando, com essa organização, certa valorização, pela aproximação às características de outros componentes curriculares, também indica que o Professor J não tem bem claro o papel que a EF desempenha no currículo, por identificar falta de valorização da EF pelas próprias características desse componente que, em determinados momentos, ele destaca como positivas.

Essas informações indicam que esse professor está num processo de questionamento, está se pondo em questão. Isso afeta sua prática, e, segundo os critérios de organização desta pesquisa, posso afirmar que afeta a organização da EF e pode vir a resultar na mudança das características de inserção desse componente curricular; porém, para isso, seria necessária a materialização de ações na organização das aulas. Michael Huberman (1992, p. 43), que possui importantes pesquisas no âmbito da carreira docente, afirma que existe um momento da carreira docente no qual os professores se questionam "[...] sem haver uma consciência muito clara do tipo de diversificação nem do que é que está a ser posto em questão." Esse autor aborda esse tema como uma possibilidade que pode ocorrer em diversos momentos da carreira de um professor, ocorrendo depois de um momento de diversificação, em que ele arrisca inovações. Em momentos de estabilização, o professor estabelece uma maneira de se relacionar com a escola, com o componente curricular com o qual lida e com os alunos, gerando uma rotina, que, dependendo das características do contexto, pode provocar incômodos ao

professor. Nesse sentido, as alterações de contexto, mudança do quadro da escola, alteração do quadro social mais amplo, entre outros fatores, podem sugerir a compreensão da entrada dos professores nesse momento. Huberban, por fim, declara que essa fase é característica da avaliação do professor sobre o que ele fez durante sua vida, diante dos objetivos e ideais do início de sua carreira, resultando na necessidade de uma análise sobre a perspectiva de continuar o mesmo percurso ou de se aventurar na incerteza e insegurança de outro percurso.

4.3 Descrição da EMEF 2

Estabeleci o primeiro contato com a escola dia 12 de março de 2007, numa segunda-feira, pelo telefone. Falei com uma das pedagogas. Fui cordialmente atendido por ela, mas, por conta de uma avaliação pela qual a escola estava passando, segundo uma ordem da SEME/PMV, elas não poderiam me atender até a quarta-feira da outra semana, dia 21 de março.

Fui, então, na data marcada, até a escola. Fui recebido pela pedagoga Irani e esperei mais alguns minutos, pois havia uma demanda grande de serviço para elas, o que dificultou conseguirmos nos reunir. Pude ver o Professor M em uma aula, mas preferi não ficar olhando para respeitar o espaço dele e da escola, pois, mesmo conhecendo o professor, ele ainda não sabia da minha intenção de realizar uma pesquisa ali.

Já reunido com as pedagogas, na sala onde uma delas atendia a uma mãe, pude explicar os objetivos da pesquisa e falar das necessidades que teria para a realização das observações, das entrevistas e do contato com alguns documentos. Durante a conversa com as pedagogas, o Professor M me avistou e veio me cumprimentar num tom bem amistoso. Perguntando sobre o que estava fazendo ali, informei que pretendia ter aquela escola como colaboradora da minha pesquisa, por isso estava ali apresentando os objetivos do trabalho para as pedagogas. Depois

disso, ele, que ainda estava em horário de aula, se ausentou, garantindo que nos falaríamos ainda.

As pedagogas acharam por bem fazer perguntas sobre a preservação da imagem da escola e do cuidado com as informações tiradas dali. Falaram, também, sobre um possível retorno que a escola deveria ter dos resultados da pesquisa, já que, em outros momentos em que a escola aceitou a realização de pesquisas lá, não teve qualquer retorno sobre os "resultados" da pesquisa. Por fim, disseram que iriam conversar com o Professor M sobre a pesquisa no dia de seu planejamento e que depois marcariam um horário para que eu pudesse conversar com o ele. Elas ainda informaram que o Professor M atua de 1ª a 4ª séries no total de sete turmas, ministrando três aulas por semana para cada turma.

Pouco tempo depois, o Professor M apareceu novamente na sala e, sentando, perguntou quem estava orientando a pesquisa. Respondi. Mudando a feição com a qual havia me recebido, calou-se. Uma das pedagogas, pedindo desculpas, se ausentou por alguns minutos. Voltando a se dirigir a mim, ele disse que gostava de mim, mas que não gostava da política de trabalho do grupo do qual meu orientador faz parte, sendo difícil para ele "abrir a escola para aquele grupo." Por fim, pude apresentar de forma preliminar os objetivos da pesquisa e explicar como havia chegado até aquela escola, seguindo a indicação dos Informantes da SEME/PMV, dizendo que gostaria muito de desenvolver o trabalho ali, observando sua prática.

Ele e a pedagoga passaram a falar do projeto que ele tem com suas turmas e as respectivas professoras regentes: a construção de um livro expondo, na forma de texto e expressão artística, experiências vivenciadas nas aulas de EF. Acabou fazendo referência a uma experiência que teve no passado, com a confecção do livro sobre termos presentes no jogo de bolinha de gude, envolvendo a EF, a conceituação na sala de aula e as produções artísticas dos alunos nas aulas de Educação Artística. Esse projeto ocorreria no primeiro semestre letivo, envolveria a maneira como fora organizada a distribuição dos conteúdos nas aulas de EF, ficando a representação artística para serem produzidas nas aulas de Educação Artística e a produção da escrita sob responsabilidade da professora regente. O projeto culminaria na edição de um livro por turma, e esses livros seriam expostos na mostra cultural.

Fui orientado pelo próprio professor a conversar novamente com ele na semana seguinte, acatando a idéia das pedagogas, que conversariam com ele num primeiro momento.

Por telefone, marquei com o Professor M, um horário num dia à tarde, para que pudéssemos conversar – ele trabalha na mesma escola, ocupando um cargo administrativo.

Na segunda visita à escola, ainda sem a certeza de que poderia efetuar a pesquisa lá, iniciei a conversa dizendo que ficava feliz em saber que ele agora se dedicava integralmente à educação, não precisando mais trabalhar em academias. Ele disse que abandonou as academias devido a questões salariais, o que o motivou a fazer um novo concurso.

Falando novamente da pesquisa, pude aprofundar mais sobre o que gostaria de pesquisar e expliquei como estava pensando em fazer isso. Ele disse que achava que eu ia encontrar dificuldade se fosse pelo âmbito do currículo, reportando-se ao currículo como documento oficial. Informei-o de que faria um trabalho de observação e algumas entrevistas e analisaria alguns documentos. Para isso acreditava que seria importante estar presente nas aulas, em reuniões pedagógicas da escola e nos planejamentos da EF. Por conta disso ele disse ser interessante que eu falasse com a diretora para conseguir a sua permissão da mesma e que, se ela concordasse, que eu poderia fazer o trabalho. O professor mencionou a necessidade de ter contato com “os resultados” do trabalho, que precisaria dar um retorno para a escola.

Já com a diretora, também professora de EF, fiz as devidas apresentações, expliquei por que havia falado com as pedagogas e com o professor primeiro, pois acreditava que minha pesquisa iria envolver mais as questões pedagógicas do que as administrativas. Informei sobre os cuidados éticos da pesquisa. Nesse ponto, a diretora foi enfática em relação à preservação do nome da escola e de seus funcionários. Reforçou a necessidade do retorno das conclusões do trabalho, como possibilidade de melhorar o funcionamento da escola. Por fim, a diretora afirmou que a escola estaria aberta para colaborar com a pesquisa.

Retornando ao professor, informei-o sobre o aceite da diretora e disse-lhe que iria à escola na quinta-feira seguinte, dia 29 de março, para iniciar as observações preliminares.

Entre o primeiro contato, por telefone, e o início das observações, passaram-se dezessete dias, mostrando a dificuldade em poder conseguir minha entrada na escola. Senti que o professor ainda estava com o "pé atrás" por conta das minhas relações acadêmicas, a saber, da minha vinculação com o mestrado. Não sabia ao certo que o impacto que esse contato com o professor poderia ter sobre a pesquisa, porém ponderei que deveria me arriscar, por acreditar que seria importante identificar as características da EF na EMEF 2.

A EMEF 2 está situada num bairro[70] que apresenta dois momentos distintos em sua formação: o primeiro momento, no início dos anos 1920, em que possuía uma importante função na produção de insumos para diferentes partes do Brasil; o segundo momento, na década de 1970, caracterizado por uma ocupação desordenada, o que comprometeu muito a qualidade de vida da população, principalmente pela degradação ambiental da região. Em 1990, esse bairro, juntamente com outros de sua região, foi beneficiado com um grande projeto de urbanização, o que gerou desenvolvimento socioeconômico, recuperação e a preservação ambiental.[71]

A maioria das residências é própria, de alvenaria, e, na maior parte delas, falta a conclusão. Há ainda um problema crônico para uma parte pequena do bairro, referente ao abastecimento de água, o que exige a prática de estocar água em reservatório, tonéis de latão, normalmente sem tampa e em condições precárias.

Quanto às relações de trabalho dos chefes de família, as principais ocupações profissionais são de pesca, de serviços gerais, de serviço militar, de empregada doméstica, de construção civil e de comércio. A renda média familiar mensal é de 1 a 2 salários mínimos.

---

[70] Não será possível entrar em muitos detalhes sobre a formação desse bairro, pois sua história apresenta fatos muito característicos, o que poderia pôr a identidade da escola e dos sujeitos escolares em exposição.

[71] Informações contidas no projeto pedagógico da escola, no site da Prefeitura de Municipal de Vitória (REGIÕES ADMINISTRATIVAS DE VITÓRIA. Disponível em: <http://www.vitoria.es.gov.br/regionais/home.asp>. Acesso em: 30/05/2008) e informações dadas pela diretora da escola, professora fundadora da escola.

Assim como a EMEF 1, a EMEF 2 ocupa um papel importantíssimo, ao oferecer pouco mais de 13% das vagas das escolas públicas municipais de sua região, ofertando 810 vagas num total de 6138. Essa escola ainda comporta um curso para os alunos da Rede Municipal de Vitória, preparatório para o Ensino Médio Técnico. Outro papel importante que a escola desempenha na comunidade diz respeito ao fato de estar inscrita no projeto Federal Escola Aberta, atendendo à comunidade nas áreas de esportes, lazer, cultura, geração de renda, inclusão social e artes.

As primeiras impressões da escola, considerando a dificuldade para conseguir a permissão para o desenvolvimento da pesquisa em suas dependências, não pode ser tomada como determinantes a respeito dos demais momentos que lá passei. Minha presença na escola, a exemplo da minha presença na EMEF 1, não se concretizou muito além do meu vínculo com o Professor M; quando muito, eu me permitia andar pela escola para observar isoladamente sua organização e alguns elementos que compunham sua vida, seu dia-a-dia. Em certos momentos, eu me colocava numa posição intencionalmente distante do Professor M, para poder perceber melhor as interações dele na aula, já que o comum era receber sua atenção e, estando do seu lado, acabava me colocando à disposição para que ele pudesse comentar algo passado nas aulas.[72]

A EMEF 2 está dividida em três blocos, uma quadra coberta, um refeitório, dois banheiros, um pátio coberto, um terreiro grande e um campo gramado. No Bloco 1, estão situadas: a biblioteca; uma sala onde trabalham as pedagogas (cuja porta possui uma placa indicando “EDUCAÇÃO FÍSICA”); uma sala para as coordenadoras de turno; uma sala de dança (a qual, durante todo o período em que estive na escola, percebi que era usada para o estoque de materiais variados, como os uniformes, antes de serem distribuídos; percebi aí alguns livros e, apenas em uma oportunidade, percebi a utilização dessa sala para uma atividade cuja lógica não tive condições de compreender); uma sala onde são guardados os materiais da EF, juntamente com outros materiais. Situam-se no Bloco 2: a secretaria; a sala da direção; uma sala para planejamento; banheiro de funcionários e a sala dos professores. Situam-se no Bloco 3: todas as salas de aula; laboratório de

[72] Esse é um ponto importante: percebi que o Professor M tem muitas inquietações, não apenas referentes ao ensino na EF, mas também a vários elementos que auxiliavam na reflexão das relações estabelecidas na escola. Iniciei a compreensão de que esse professor sentia falta de alguém para debater com ele temas sobre Educação e EF.

informática. A escola possui um amplo refeitório, pátios coberto e descoberto, um terreiro amplo onde, inclusive, ficavam estacionados alguns carros, um campo gramado (chamei de campo gramado porque havia à disposição duas balizas de futebol) e a quadra coberta, essa com marcações poliesportivas, balizas de futsal e tabelas de basquetebol. As aulas de EF, além de serem realizadas na quadra coberta, eram organizadas também, pelo Professor M, no terreiro e campo gramado, o que o professor chamava, para os alunos, de “aula lá embaixo,” já que a quadra coberta ficava um nível acima desses outros espaços.

Esquema 8 - Ilustração da estrutura da EMEF 2

Durante a minha permanência na escola, pude acompanhar parte da discussão sobre o projeto pedagógico da escola. Foi uma ótima oportunidade para ter acesso a alguns detalhes da trajetória da escola, bem como das condições em que o documento apresentado como projeto pedagógico da escola foi elaborado.

A EMEF 2 possui um histórico de lutas e trabalhos junto à comunidade. Essa escola funcionou em vários endereços até que, depois de anos, pudesse ter uma espaço, com condições decentes para seu funcionamento. Atualmente o projeto arquitetônico da escola ainda não foi totalmente concluído, segundo a fala de uma das pedagogas; havia a projeção da construção de um auditório e da extensão da cobertura do pátio.

O projeto pedagógico da escola original foi perdido. O que há na escola é uma cópia na qual falta uma de suas páginas – uma página referente a planos de ação. De certa forma, isso representa um descaso com o documento da escola, o que pode indicar também a distância entre as práticas escolares e as orientações contidas nesse documento orientador.

O teor do documento foi basicamente formado pelo histórico da escola, com precisão de datas e das incursões da comunidade no estabelecimento da escola, inclusive com paralisações e manifestações públicas, resultando, inclusive, na retirada de um diretor da escola. Outro elemento, tratado de maneira mais aprofundada, se refere às opções teóricas referentes à metodologia de trabalho e à orientação dos papéis dos professores, alunos e demais sujeitos escolares.

Sobre a questão dos princípios norteadores, a orientação do projeto indica uma aproximação à tendência critico-social dos conteúdos, com apoio em algumas afirmações em Libâneo, indicando como papel do professor a mediação “[...] entre o aluno e o conhecimento, introduzindo elementos novos de análise à prática social do aluno, partindo de uma situação de senso comum, para uma visão mais elaborada e científica”. O aluno, nessa lógica, é concebido com um ser ativo e participativo, “[...] que constrói seu conhecimento com a ajuda do professor ou colega como pessoas mais experientes” (PROJETO PEDAGÓGICO DA EMEF 2, 1997, p. 9).

Em mais esta oportunidade de acesso a um projeto pedagógico de uma escola, não pude observar quais conteúdos foram selecionados, tampouco os critérios de tal seleção, não obstante esse projeto tenha como “[...] objetivo maior restituir à escola pública a qualidade em sua função de ensinar, de difundir o saber historicamente produzido e acumulado” (PROJETO PEDAGÓGICO DA EMEF 2, 1997, p. 2). Há o destaque à importância do trato com os conteúdos culturais, porém esse esforço não se encontra contemplado nas ações organizacionais, também, nessa escola.

Esse quadro sinaliza a organização de uma escola mais pautada pelas escolhas individuais e coletivas dos professores e pedagogas, no planejamento diário de seus componentes curriculares e atividades. Esse processo, porém, é uma contradição, ainda mais em uma escola em que a participação da comunidade foi tão marcante, seja pela exigência de um atendimento melhor e mais amplo pela prefeitura às

crianças da comunidade, seja pelas lutas por um espaço fixo e digno para o desenvolvimento dos trabalhos. Essa não deve ser uma decisão de professores e pedagogos, mas uma organização coletiva, envolvendo a participação da comunidade. Tive acesso ao cronograma de discussões sobre a reformulação do projeto da escola e, em nenhum momento, uma discussão sobre a seleção cultural foi prevista.

A participação da comunidade, desde a elaboração do projeto da escola até os dias atuais, foi sendo alterada. Essa foi uma fala de alguns professores, fundadores da escola, como o Professor M, indicando a falta de identificação que foi se desenvolvendo entre escola e comunidade. As primeiras relações de luta pela organização de um espaço para a escola uniram os professores e comunidade; no entanto, hoje parece que há pouca vontade ou motivos comuns que possibilitassem essa união. Percebi que foi formado um pequeno grupo que, de certa forma, motiva alguns professores a encaminhar suas práticas de maneira diferente.

Observando o teor dos debates nessa reunião e na sala dos professores, pude discutir com o Professor M a esse respeito e identifiquei que a mudança no grupo de professores não tem gerado uma situação favorável ao trabalho coletivo na escola. Os problemas no relacionamento professor-aluno têm-se multiplicado, e a postura de parte dos professores é a de culpabilização dos alunos, por desinteresse, maus modos e indisciplina. Várias foram os problemas percebidos sobre essa questão. Como exemplo disso, cito o espaço-tempo sala dos professores na hora do recreio: um local demarcado por grupos. Pelo que pude perceber, o grupo de professores aparentemente possue uma relação amistosa, brinca, troca informações sobre posicionamentos tirados em assembléia dos professores e conversa sobre amenidades. No entanto, não percebi qualquer conversa de cunho pedagógico e/ou discussão sobre casos de alunos com algum tipo de problema que não gerasse um debate em face da postura política e ideológica existente entre os professores.

Outro exemplo desses problemas entre os professores ocorreu durante a elaboração de um cronograma para a continuidade dos trabalhos concernentes ao projeto pedagógico. Houve uma proposta por parte das pedagogas de fazerem um encontro num feriado que cairia numa quarta feira, propondo que os professores tirassem seu feriado no dia do planejamento ou no dia de horários de planejamento concentrados.

Um dos professores não aprovou a idéia e outro acabou se manifestando e justificando sua reprovação, dizendo que os professores seriam penalizados por terem que tirar a folga no dia de planejamento, que não é um dia de trabalho. Questionando essa colocação junto ao Professor M, ele me disse que isso é um exemplo do grupo de professores que não têm prazer em seu trabalho, demonstram desprazer em relação à sala de aula, estabelecendo por isso uma relação conflituosa junto aos alunos. Segundo o Professor M, esses professores fazem parte de um grupo que ostenta uma postura mais tradicional, objetiva mais as ações dos alunos em face da uma idéia de escola e de professor estática.

Os problemas que o Professor M mais têm mencionado referem-se ao mau humor com que alguns professores da escola têm desempenhado seu papel e como têm estabelecido uma relação mecanizada com o aluno, pautados numa lógica estática de aluno, professor e educação. Lembrou-se da relação dos professores com o livro didático, informando que há professores que usam o livro didático como guia, que compreendem sua intervenção na escola como sendo fundamentalmente completar dentro do tempo de um ano letivo um livro didático em cada turma. Citou o exemplo de uma professora que organiza suas aulas bem, mas disse que ela compreende que, concluindo os conteúdos indicados pelo livro didático, sendo os alunos capazes de responder numa prova às questões referentes a esses conteúdos, ele estaria com os conhecimentos necessários para enfrentar o mercado de trabalho. Essa relação linear, objetivo-conteúdo-prova-nota, expressa na lógica da professora, foi identificada como uma forma funcionalista que é observada na relação profissional que muitos professores manifestam dia a dia, na EMEF 2.

Em reflexão com o Professor M, concluímos que uma das justificativas mais utilizadas pelos professores para legitimar essa relação com o conhecimento e com os alunos está baseada na íntima relação escola-esfera do trabalho. Essa relação põe os professores como paladinos que lutam naturalmente por uma causa boa e justa, e os alunos que, por algum motivo, não se adaptam às regras e rigores dessa causa, são responsabilizados pelo seu fracasso (na escola e na vida). Segundo o Professor M, é uma postura extremamente positivista e corporativista dos professores, que acabam por se posicionar como elementos neutros, que não podem ser questionados. Lembrou-se de situações em que foi pensada uma série de avaliações das atuações dos professores pelos alunos, ação que não deu certo,

pois os professores não admitiram que os alunos os avaliassem, como se não tivessem capacidade para tal. No discurso que fizeram, ficou implícito que os alunos tinham que, antes, ficar quietos e disciplinados nas aulas, mostrar resultados, para depois serem ouvidos nas suas queixas. O Professor M e mais alguns poucos professores (identifiquei três no total) compreendem as relações dos professores com os alunos da escola minguando em problemas e embates, em disputas de poder motivadas pelo mau humor, intolerância e desprazer em estar na sala de aula. A compreensão que têm é de que essa lógica apresentada aos alunos, justificada principalmente pelo acesso ao mercado de trabalho, não tem sido bem recebida pelos alunos, que estão numa realidade em que a graduação no ensino formal já não garante a entrada e a permanência em postos de trabalho. A justificativa e o requerimento da autoridade do professor, como aquele que detém o conhecimento para que os alunos cheguem ao mercado de trabalho, cria uma necessidade disciplinar nos alunos, um rigor e um formalismo, que podem ser compreendidos, de certa forma, como um processo doloroso e complicado ao qual os alunos são submetidos. Ao se depararem com as regras disciplinares, rígidas e formais, e ao avaliarem a conjuntura social onde estão inseridos, criam formas de fazer que são incoerentes aos olhos da escola, que cria em sua disciplina a figura de um aluno objetivado. Todo desvio dessa objetivação é tratado como mal a ser combatido. Essa relação produz uma série de mal-estares entre professores e alunos.

Num dos dias em que estive na escola, no horário do recreio, que antecedeu uma entrevista com o Professor M, presenciei um caso que revelou esse descompasso, essa incompatibilidade na relação de alguns professores com os alunos. Um professor de Português – o mesmo que questionou o combinado apresentado pelas pedagogas, afirmando que o dia de planejamento não era dia de trabalho – estava inconformado com a forma chula que uma aluna de 8ª série usou numa prova. A prova continha um pequeno texto que dizia que uma pessoa rica presenteou uma pessoa pobre com uma bandeja de lixo; a pessoa pobre, então, agradeceu, retirou o lixo, pôs flores e perfume e devolveu a bandeja à rica. Na prova, foi questionado aos alunos o que eles fariam nessa situação – ou seja, a questão apelava para uma posição pessoal dos alunos. Uma aluna respondeu que sentaria a bandeja na cara da pessoa rica. O professor de Português, contrariado, disse que achava um absurdo a aluna usar daquele tipo de linguagem numa prova, e que estava disposto

a anular a questão da aluna, pois, numa prova de Português, não fez uso da norma culta. O Professor M questionou

> O que que ideologicamente esse texto diz para as nossas crianças? **Nossas** crianças massacradas pelo sistema. **Porra**, estão dizendo: Ó! Quando você tiver se "**fodendo**," você, ao invés de brigar, você dê **amor**, você não luta **não**, você **abaixa** a cabeça, você **aceita**. **Puta que o pariu**! Olha o que é ideologicamente! Não é que eu não ache que não possa usar um texto desse; esse texto pode ser provocador de uma discussão, assim como a EF pode trabalhar com um conteúdo reacionário, como é, por exemplo, um boca de forno, um conteúdo reacionário, que a princípio tem um que manda o outro cumpre e, se não obedecer, toma **porrada**, se não fazem a discussão, pois foi na discussão que eu cheguei no boca de forno ao contrário,[73] foram os alunos que criaram [...] você não faz uma discussão, aí você me pega uma menina que tem coragem de dizer: se o cara me fizer um negócio desse eu taco na cara dele (que é uma outra forma de dizer: tacar na cara) [...]. Ela não teria que usar uma linguagem formal para isso. Não teria que colocar: pegaria, lançaria, a bandeja na face... não teria que usar. Ela foi, do ponto de vista lingüístico, **claríssima**, e, além disso, ela deu uma resposta que obviamente pode ser considerada literal como metafórica também. Eu daria essa resposta Leo! [...] Isso é ideologia! É visão de mundo. Todas essas coisas estão vinculadas: a visão que eles têm de aluno, a visão que eles têm de avaliação, a visão que eles têm de conteúdo, é ideológica. Aquela prova ali, pra mim, mostra com clareza a ideologia deles, da onde vem tanta arrogância, da onde vem tanto desprezo pela fala do aluno (os **grifos** representam momentos em que o Professor M reforçou a voz e/ou bateu na mesa).

Posteriormente, o Professor M ainda fez menção a um comentário, que presenciei, que um vigia da escola fez ao observar uma aula de EF em que os alunos estavam pulando do trampolim num grande colchão. Ele dizia que alguns professores "dificultam o que é fácil", falando sobre as relações entre professores e alunos, pois "não ouvem o que os alunos têm a dizer e não os deixam falar dos seus interesses." O vigia continuou afirmando que muitos professores agem de maneira arrogante, contra os alunos. Citou um caso, ocorrido naquele ano, em que, no primeiro dia de aula, um professor de Matemática entrou numa sala de aula e um aluno o chamou

[73] A brincadeira Boca de forno ao contrário consiste na reelaboração das relações daquele que manda e dos que cumprem as tarefas. O objetivo é exatamente o oposto da brincadeira original, ao invés de obedecer, deve-se desobedecer. É o resultado de uma discussão que o Professor M teve com os alunos em uma aula, que acabou sendo por ele escolhido como um elemento a ser socializado para todas as turmas. Os dizeres da brincadeira foram refeitos, ficaram da seguinte forma:
- Boca de forno!
- Forno!
- Tudo o que o seu mestre mandar fazer...
- Nós não faremos!
- Por que?
- Porque não temos medo do bolo!
- E o que o mestre mandar fazer...
- Faremos ao contrário!

por um apelido. O professor iniciou uma gritaria com o aluno e pôs metade da turma para fora de sua aula. Não apenas por esse motivo, mas a relação desse professor com os alunos se tornou insustentável, culminando na decisão do conselho de escola de exigir a inscrição desse professor no processo de remoção.

É preciso compreender o processo de conflito entre professores e alunos também pelas lógicas apresentadas pelos professores. Essas lógicas sempre remetem às condições em que os professores trabalham, a formação das comunidades atendidas pela escola, o nível cultural dos familiares e/ou indivíduos que estão em contato com os alunos, a questão da indisciplina, a incompatibilidade de valores, entre outros fatores. No entanto, parte desses elementos são parte do posicionamento dos professores, principalmente quando afirmam que os conflitos são uma conseqüência do tipo de envolvimento do aluno com as questões da escola. Nesse sentido, os alunos é que precisam se adequar aos diversos e diferentes critérios, estipulados de maneira mais ou menos explícita por professores e demais agentes escolares.

As relações que presenciei nos corredores da escola, em certa medida, contribuem na composição desse quadro. Em algumas oportunidades, pude observar uma coordenadora de turno agir de maneira rude com alguns alunos, com o intuito de solucionar problemas referentes à disciplina. Sentado em um banco no pátio coberto no momento em que as turmas voltavam, em filas, das formas para as salas de aula, presenciei uma cena bastante marcante: uma professora e uma das coordenadoras penalizavam a todos os meninos de uma série, porque, no momento da forma, estavam fazendo bagunça e não obedeceram aos comandos da professora. A coordenadora disse que a professora podia entrar com a fila das alunas e que os alunos ficariam de pé, até aprenderem a ficar corretamente em fila.

Fotografia 10 – Castigo na fila no retorno do recreio

Após o momento que pude registrar, a coordenadora se sentou, enquanto os alunos, quietos, esperavam o desfecho do momento. Uma funcionária de limpeza da escola, que todas as manhãs limpava o pátio coberto, ainda teve tempo de fazer uma piada com os alunos sobre essa situação.

Nos deslocamentos dos alunos pela escola nos horários de aulas, a organização da escola exigia que houvesse a formação de filas, separadas por gênero, idade e ordem crescente de altura. Cada turma saía para as salas, quando seus professores se colocavam à frente das filas.

A exposição das características dessa escola não explica de maneira cabal o clima de tensão que presenciei em alguns momentos nessa escola. Quando citadas assim, podem indicar que um regime de conflito pairava durante todos os dias e por todo o tempo na escola. Ao contrário, percebi esses momentos como sutilezas da vida cotidiana dessa escola, pois, assim como a piada feita pela funcionária da escola foi um detalhe no todo que se percebia, o castigo que os alunos sofreram não passou de uma situação comum, que não chamou a atenção de ninguém que vive ali todos os dias. Essa compreensão pode ser complementada com a manifestação das boas relações que também foram percebidas entre alunos, coordenadoras e professores. Abraços, beijos, conversas, brincadeiras, ações de pessoas que estão num mesmo espaço, unidas por lógicas, muitas vezes contraditórias. Justamente pela existência dessas contradições, acredito que seja possível o equilíbrio entre os

diferentes sujeitos escolares, por mais que os direitos e deveres, às vezes, pareçam desiguais, fazendo com que a autoridade, às vezes, se expresse de maneira autoritária. As aproximações, os carinhos e cuidados também foram percebidos em ações entre os sujeitos escolares nos corredores da escola. Um forte exemplo disso remete ao horário do recreio, em que percebi a preocupação pela valorização do interesse dos alunos, convidados a escolher músicas para serem executadas durante esse tempo – nas oportunidades que estive lá, ouvi muito rap e funk. Em outros momentos, percebi uma das pedagogas organizando uma roda de capoeira e maculelê, o que envolvia a participação de muitos alunos, pois, visivelmente, esse era um tema que interessava aos alunos.

Na EMEF 2, não foram observadas alterações alarmantes da rotina da escola. A maior parte das aulas ocorria dentro das salas de aula, sendo o tempo destinado à EF uma das poucas oportunidades em que aos alunos tinham oportunidade de acessar outros espaços da escola, pois, durante o recreio, a eles não era permitido transitar no terreiro, campo e quadra coberta – esses ambientes utilizados nas aulas de EF.

A escola, de uma forma geral, possuía uma boa apresentação aos alunos, no que diz respeito ao asseio, cuidado e organização dos espaços comuns, das salas de aula, biblioteca, pátio coberto, refeitório, sala de informática e sala dos professores. Porém, esse mesmo cuidado não foi percebido nos espaços destinados à maior parte das aulas de EF, que ocorriam em espaços com uma apresentação, em certos dias, lamentável. Não consegui, segundo esse viés, perceber algum tipo de valoração positiva das aulas de EF pela escola. Em nenhum momento me senti em condições de tratar essa situação com o Professor M. Mas essa condição em que os alunos eram expostos não soava como algo bom, não era coerente com o mesmo cuidado percebido no asseio de todos os outros espaços que tive acesso. Talvez essa situação possa ser explicada por algumas palavras que o Professor M disse na minha primeira incursão na escola, quando deixou claro que acreditava que sua prática na escola tinha permitido grandes avanços em relação à inserção da EF na escola, mas que não conseguia visualizar a situação da EF na EMEF 2 diferente do quadro geral da EF em outras escolas. Segundo o professor, há na escola, e na rede como um todo, a desvalorização do movimento, que pode ser explicado pela valorização do trabalho intelectual e desvalorização do trabalho manual. Devido a

isso, muitas vezes a EF é valorizada por desempenhar um papel de “apêndice” na escola, um caso à parte, auxiliando o desenvolvimento do trabalho de outros professores e da escola como um todo, muito mais do que pela valorização dos conteúdos de que trata.

Fotografias 11 – Condições de limpeza dos espaços privilegiados para as aulas de Educação Física na EMEF 2

Muitos elementos foram percebidos nas aulas de EF, e, como eu esperava, há traços da trajetória da escola que auxiliam na compreensão da trajetória desse componente curricular, e, inclusive, o quadro atual ressalta essas características, que remetem à história da escola, que, por sua vez, se confunde com a história do Professor M na EMEF 2.

4.3.1 A INSERÇÃO DA EF NA EMEF 2 PELA PRÁTICA DO PROFESSOR M: A CRIAÇÃO DE UMA CULTURA NÃO-PREVISTA

Vale lembrar que essa situação foi indicada pelos Informantes como sendo interessante devido ao esforço do Professor M no trato com os conteúdos da EF, trabalhando-os no sentido de ressignificá-los.

Não ficou clara, na fala dos Informantes, uma explicação mais concreta, relativa às representações dos conteúdos da EF, que ajudasse na compreensão do que seria sua ***re***ssignificação. Ao menos resta a certeza de que trabalhar no sentido de ressignificar os conteúdos, para os Informantes, diz respeito às práticas voltadas para o desenvolvimento de experiências outras, explorando outros conteúdos da EF e outras possibilidades, extrapolando assim o trabalho com o esporte. Para reforçar essa idéia, pode-se recorrer à fala do Informante 1, que disse que esses professores dispensam mais atenção às questões da EF escolar, visando a um tipo de relação com os demais professores e corpo técnico da escola, e à fala do Informante 2, segundo o qual esses professores podem ser destacados pelas características de organização e responsabilidade em seus trabalhos, precisamente, com as aulas de EF.

O contato com esse professor não foi complicado, pois já nos havíamos encontrado em outras oportunidades: ele fora meu professor numa academia de ginástica, além de fazer parte dos dez professores que eu entrevistei à época em que realizei uma pesquisa no final do curso de graduação. Essa relação auxiliou para que eu pudesse entrar facilmente em discussões e realizar questionamentos durante as observações. Sua postura política, firmemente estabelecida no materialismo histórico-dialético, de certa maneira, facilita a exposição de colocações e perguntas, já que assume sua condição contraditória como parte de suas características, de maneira que ele não foge desses “enfrentamentos” – como gosta de dizer. Particularmente essa questão das contradições – que já pensava em abordar nesse estudo – foi uma das expectativas que o professor sempre demonstrou em relação a esta pesquisa.

Para abordar as informações relativas à prática do Professor M, tratarei das trajetórias influenciadoras da inserção da EF na escola; falareisobre a temática da organização das aulas, envolvendo as características que formatam a EF pela prática desse professor; explorarei as contradições entre o discurso e as intenções e a prática, tomando o que foi concretizado nas aulas; finalmente, tratarei das contribuições que a EF inscreveu no chão da escola por meio das peculiaridades da organização desse componente.

O Professor M possui uma longa trajetória na EMEF 2 e, da mesma forma como na primeira situação, muitos professores já passaram e deixaram suas contribuições dessa escola, mas o Professor M acompanhou a maior parte da trajetória da escola. Durante o ano letivo de 2007, o professor dividia as turmas da escola com uma professora de EF, responsável por uma turma de 4ª série e pelas turmas de 5ª a 8ª série. Não foram percebidos movimentos coletivos entre esses dois professores na organização desse componente curricular, como um todo. Porém, em uma ocasião, por uma eventualidade, os dois professores dividiram o espaço da quadra coberta onde as duas turmas de 4ª série estiveram envolvidas na mesma atividade. Numa outra ocasião, por causa das condições climáticas eles dividiram o espaço, mas sem condições de explorar a mesma atividade, já que as turmas eram muito diversas na faixa etária. Outra iniciativa de aproximação remete ao trabalho de registro (elaboração de um livro por turma explorando os acontecimentos nas aulas de EF) que o Professor M organizou em suas turmas no primeiro semestre letivo. A professora proporcionou as condições para que a sua turma de 4ª série participasse elaborando um livro, mas o que foi retratado nesse livro destacou claramente o distanciamento entre esses dois professores, já que os alunos fizeram menção a práticas distintas.

O Professor M, iniciando sua fala sobre a trajetória da escola, disse que já está na escola há 12 anos; logo, ele é professor de EF nessa escola, desde quando ainda era anexo de outra escola da região. Partindo logo para o processo como organiza seu trabalho hoje, o professor disse que essa é uma forma nova, que vem sendo construída ao longo do tempo. Em sua fala, frisou que as aulas que organizava, assim como nas aulas de muitos outros professores, a bola tinha sempre um papel central, situação que o incomodava. A forma como trabalha hoje, então, partiu da necessidade de ressignificação de sua prática, pautando-a para além da utilização

das atividades com bola, buscando assim ampliar as oportunidades de trabalho junto aos alunos.

O primeiro formato que elaborou veio de um desafio que ele impôs a si e aos seus alunos: trabalhar seis meses sem a utilização de material nenhum. Em suas palavras

> [...] eu acho que eu precisava, também, romper com a tradição da EF da qual eu fazia parte... e eu não sabia como fazer diferente. Foi um desafio, também, que eu vi como necessidade para fazer um trabalho diferenciado com as crianças. Entendendo que essa supervalorização das atividades com bola, em especial as atividades esportivas, era prejudicial pra quem queria uma sociedade diferente, valores diferentes, que estão expressos nesses objetivos que eu tenho claro hoje, por isso chamo de objetivos históricos.

O Professor M chama de objetivos históricos seus objetivos pedagógicos, aqueles orientadores de suas aulas, que estão diretamente relacionados com a organização das suas aulas, já que exigem uma construção específica, uma didática da EF. A historicidade desses objetivos vêm dos desafios que o professor impôs a si e aos alunos, uma vez que, com eles, iniciou um percurso de tentativas e reformulações da organização da EF, seja em relação aos objetivos que traçava, seja em relação à seleção dos conteúdos, seja em relação aos meios que buscou para alcançar tais objetivos.

Essa experiência que o Professor M se impôs foi valorizada positivamente, por considerar ele que, assim, aprendeu a pensar para além das limitações impostas pela bola. Num primeiro momento, afirmou sentir muitas dificuldades, pois não sabia o que fazer, que atividades propor, pois só sabia trabalhar, especificamente, com esse material. Esforçando-se para lembrar como lidava com os conteúdos, disse que tratava as brincadeiras como uma espécie de preparação para o esporte, de maneira que seu trabalho era organizado visando, por exemplo, à seleção de brincadeiras de correr e do saltar como elementos pré-desportivos para a introdução ao atletismo.

Para ele, essa forma de trabalhar era um dilema, pois já participava de discussões, desde a graduação, com outros professores, as quais indicavam a necessidade de

um esforço de superação, mas, em sua prática, não sabia como romper com essa prática, não sabia como concretizar o que já se constituía um anseio pessoal.

Outra situação que representou um desafio para o Professor M foi um enfrentamento da visão que os demais agentes escolares tinham da EF na escola, como uma disciplina auxiliar, assessória, como facilitadora da tarefa das demais disciplinas da escola.

> Pra mim isso queria dizer: "Olha, a EF pra mim não vale nada, o que vale são os conteúdos da sala de aula, e se você viver em função deles, vai ser considerado um bom profissional." E tinha a idéia na prefeitura que o bom professor [de EF] era aquele que virava professor auxiliar do professor da sala de aula.

Reportando-se ao livro Metodologia de ensino da Educação Física,[74] disse que esses enfrentamentos ocorreram antes de ter um contato com o livro. Em princípio, parece que esse livro auxiliou (ou auxilia) a compreensão de EF e de seu papel na escola, pois o Professor M acaba mencionando-o em outros momentos da conversa. Num primeiro momento, rememora como essa obra o auxiliou na compreensão do que se constituía como conteúdos da EF. Em relação a esses conteúdos, disse que sua formação inicial aconteceu em um período em que era muito forte, no currículo do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, a influência dos estudos da Psicomotricidade,[75] atribuindo ele às experiências proporcionadas por esses estudos um forte peso para a sua prática profissional inicial, principalmente no que se refere ao que se constituía como os conteúdos da EF, compreendendo aí os aspectos psicomotores.

Lendo um texto de Escobar e Taffarel[76] (1992), compreendeu que os elementos da psicomotricidade não eram conteúdo da EF, mas conhecimentos interessantes para o professor de EF. Com o Coletivo de Autores (1992), parece que se iniciou um novo ciclo, onde o Professor M passou a compreender que os conteúdos da EF eram elementos da cultura, o que o auxiliou a entrar com mais autoridade nas discussões

---

[74] COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia de ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
[75] Não havia na época, como no currículo de 1991, as disciplinas Educação Física escolar 1, 2 e 3, mas Psicomotricidade 1, 2 e 3.
[76] SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; ESCOBAR, M. O. A Educação Física escolar na perspectiva do século XXI. In: MOREIRA (ORG.) **Educação Física & Esportes**: perspectivas para o século XXI. São Paulo: Papirus, 1992.

na escola, defendendo outro tipo de inserção da EF na escola, diferente da lógica de disciplina auxiliar. Tomá-la como um componente curricular pautado no trato de um dado conhecimento, valorizando-a pelo viés do cultural, exigia/exigiu uma nova organização interna.

Essas características, que começaram a indicar meios diferenciados para o Professor M organizar a EF em sua escola, também proporcionaram ao professor condições para conquistar um espaço diferente na escola para a EF (e, talvez, para si também). Passou a compreender as contradições que os demais professores e agentes educacionais da escola expressavam no tocante ao papel que a EF deveria cumprir na escola, o que produzia um tipo de situação incômoda para esse componente curricular e, conseqüentemente, para o professor.

> Se você quer que eu trabalhe os números, os fatos históricos, as letras na aula de EF, isso não é problema, eu posso utilizar isso através dos meus conteúdos próprios, assim como vocês, na sala de aula, que têm como único objetivo que o aluno aprenda determinado número, leve o jogo para a sala de aula, lembre que o aluno é corpo na sala de aula (Professor M).

O professor mostrou bastante intimidade com as discussões da área educacional da época e da área da EF também, citando, além da organização de Moreira (1992) e Coletivo de Autores (1992), José Carlos Libâneo, João Batista Freire e Althusser. Ele se considera um professor que busca muito na literatura voltada para as ciências humanas e sociais, principalmente as obras que o auxiliam a compreender o quadro social em que vive, o que lhe tem proporcionado realizar importantes e determinantes reflexões para a sua formação como professor e para o processo de reorganização da EF e seu percurso na escola até hoje.

Essas inquietações do Professor M têm resultado no desenvolvimento de experiências diferentes de ensino da EF, sendo essas experiências marcadas, principalmente, nas tentativas de organização desse componente curricular, principalmente no que concerne à criação de uma lógica de organização e exploração dos conteúdos culturais com os quais ele tem trabalhado. As motivações desse professor, para trilhar o caminho de impor à sua prática princípios e objetivos diferenciados sobre a função da EF na escola, diferenciados do que lhe proporcionava certa segurança, estavam diretamente relacionadas com sua

formação política e o contato com discussões referentes aos discursos emergentes, à época de sua formação, o denominado movimento renovador da EF. Como ele disse, essas discussões, num primeiro momento, não lhe forneciam o que ele necessitava para alterar sua prática. Por essa razão, teve que imprimir, no seu fazer docente, no contato com os alunos e na organização da EF, um ritmo que se aproximasse dos seus objetivos e posicionamentos pessoais/profissionais. Num segundo momento, já envolvido por experiências renovadas, passava a dialogar com as literaturas que lhe permitiam construir certos significados, funcionando como orientadoras de sua prática.

Não por mera coincidência, os impulsos do Professor M em alterar os fundamentos de sua prática ocorreram concomitantemente com a difícil trajetória da escola. Se, por um lado, ele via incoerência na forma como organizava a EF na EMEF 2, tendo o esporte de rendimento como finalidade de seus esforços, uma vez que o auxiliava na seleção de conteúdos e atividades, por outro lado não tinha para si claros os conteúdos da EF, já que a sua formação fora fortemente marcada pelos estudos da psicomotricidade, e pelas discussões críticas das áreas da Educação e da EF. O contexto em que trabalhava também era um contexto de lutas, em que a comunidade buscava o direito de ser mais bem atendida pela administração municipal. Nesse sentido, a EF da EMEF 2 foi sendo formada dentro de condições físicas precárias, mas num momento de lutas, que exigia certos posicionamentos e medidas políticas dos professores ali implicados. Sua orientação política, as discussões profissionais e da área de sua formação, suas dúvidas e inquietações, seus desejos e o crescente sentimento de necessidade de mudança que compartilhava com a comunidade escolar e com o grupo de professores, unidos pela conquista de condições cidadãs de trabalho, de ensino e de aprendizagem, contribuíram sobremaneira, quiçá determinantemente, na trajetória que a EF trilhou na história dessa escola.

Essas informações sobre as trajetórias que influenciam a inserção da EF na escola, auxiliam na compreensão das condições concretas em que realizei as observações, pois, como já foi citado, o contexto atual é outro, o grupo e o envolvimento dos professores é outro, a relação da comunidade com a escola é outra. Não por isso os avanços que foram conquistados pela EF retrocederam, porém a desarticulação entre os próprios professores desse componente curricular que atuam no mesmo

turno, indica que as características da trajetória do Professor M, que passou pelos processos aqui citados, estão muito ligadas à forma como esse componente está organizado. Por isso, sua prática, a forma como organiza a EF, seus objetivos, os conteúdos selecionados, as atividades, as interações com os alunos, sua relação com o conhecimento, estão imbricados com a trajetória da EF que ajudou a construir na recente história da EMEF 2. Por essa razão, aproximar as informações provenientes dessas trajetórias, do que foi concretizado, e por mim registrado, constitui-se ação importante para o exercício da compreensão do que tem sido a EF nessa escola. E, por mais que o professor venha sendo centralizado, ele tem sido tomado como sujeito, que toma decisões e executa seus projetos, mas que sofre os constrangimentos e as contradições das práticas humanas, que está debaixo de uma organização social e uma (várias) administração que lhe impõe regras. Admitindo-se que, por sua prática, um componente curricular é inserido, isso ocorre é em um contexto complexo, vivo.

O horário de planejamento do professor era tomado por uma série de atividades. Algumas delas se repetiam em todos esses momentos, mas, em outras, pude perceber o atendimento a algumas contingências. Sobre a organização das aulas, efetivamente, percebia que isso ocupava pouco tempo em seu planejamento. Essa atividade era desempenhada considerando a organização geral da EF no período em que estava. O professor fazia uma seleção de atividades e as organizava em um longo período. Dedicava mais tempo à organização de seu projeto sobre a elaboração dos livros. Nesse sentido, ele avaliava a produção artística dos alunos, percebendo o que os alunos tinham relatado mais em seus desenhos e, na produção dos textos que os alunos elaboravam, aproveitava também para se articular com a pedagoga, com a professora de Educação Artística e com as professoras envolvidas com a tarefa de produção de texto. Outro elemento a que o Professor M se dedicava bastante era a organização geral da EF, em relação ao que tinha combinado com os alunos e ao registro das atividades vivenciadas nas aulas. Tudo o que o professor define como projeto, organização da EF, registro de aulas, recortes de jornais, resenhas de texto, reflexões, elaboração de aulas e atividades, é registrado em um caderno, um portifólio. Ele compõe um caderno por ano e guarda esses cadernos, fazendo consultas quando necessário. Ele afirma poder enumerar,

por conta das suas anotações, todas as atividades das aulas de EF para todas as turmas, durante grande parte dos anos que lecionou na EMEF 2.

A maneira como a EF foi organizada no ano letivo de 2007 foi uma nova tentativa de distribuição lógica dos conteúdos. Essa lógica englobava a maneira como seriam abordados os conteúdos, como seriam apresentados aos alunos e como tudo isso influiria na organização das aulas e da própria EF.[77] Sendo uma organização nova, o Professor M fez questão de esclarecer que é fruto de sua experiência e de sucessivas tentativas e organizações frustradas e de outras bem sucedidas. Fez menção, por exemplo, aos objetivos que estão norteando seu trabalho como sendo construções históricas, produto das discussões, dos embates e das necessidades que percebeu junto aos alunos, que, em sua avaliação, se confundem com a própria trajetória da EF na escola. Esse exercício que o Professor M faz é parte da ação de elaborar um currículo, cumprindo, principalmente, a seleção e a ordenação dos conteúdos culturais da EF no currículo da escola.

A dinâmica que foi adotada pelo professor durante o ano letivo de 2007 foi:

- cada aluno ficou responsável por descrever alguma atividade nova interessante, aprendida nas férias, atividade que possuía alguma relação com as atividades desenvolvidas nas aulas de EF;

- cada aluno apontou ao menos três atividades que eles consideraram mais significativas no ano anterior e que eles gostariam fossem exploradas novamente;

- o professor avaliou as atividades citadas,[78] ordenou e estipulou os períodos para cada grupamento de atividades durante seis meses, considerando os objetivos de não privilegiar determinados tipos de materiais e não supervalorizar determinados conteúdos;

[77] O projeto da elaboração dos livros estava diretamente relacionado com essa organização.
[78] Em relação às atividades citadas, o Professor M disse que as atividades que foram inéditas no ano passado e as atividade que já haviam ocorrido em outros momentos, mas não haviam sido sistematizadas dentro de um dado tema, como as atividades de embalar, apareceram fortemente no interesse dos alunos; por isso acabou colocando essa temática antes das demais.

- os itens de interesse dos alunos foram listados no quadro, sendo apresentada a lógica de distribuição dos conteúdos, as datas que seriam contemplados num período de seis meses;

- a permanência em uma dada atividade nas aulas teria como “termômetro” o tipo de envolvimento da turma com o conteúdo. Para isso o professor ficava atento ao **potencial lúdico** da atividade em seu desenvolvimento; **os tipos de interações** possibilitadas por meio da atividade, seja entre ele e os alunos, seja entre os alunos; a manifestação do **interesse** dos alunos expressos em suas propostas, tomadas como contribuições dos alunos no desenvolvimento das aulas. Outra razão/motivação para que o professor experimentasse/vivenciasse, em sucessivas aulas, a mesma atividade remete à estimulação e à valorização das táticas que os alunos criavam por conta do acúmulo de experiências numa dada atividade. Segundo o Professor M, é preciso dar tempo para que os alunos estudem as atividades, criando formas pessoais de fazer e participar, criando táticas e, conseqüentemente, complexificando a atividade.

Sendo assim, Professor M criou uma organização lógica dos conteúdos que possui relevância para ele; é uma lógica que ele consegue transmitir para os alunos, situando-os a respeito da organização das aulas. Nessa dinâmica, os alunos fazem parte do processo e percebem a organização dos conteúdos, por participarem da construção da organização. Essa organização possibilitou uma coerência no discurso do professor perante as turmas, que, sabiam, nos diferentes momentos, que tipo de conteúdo e de atividade seria explorado.

Todas essas questões foram sendo sanadas durante a minha permanência na escola, enquanto desenvolvia as observações, ao mesmo tempo em que tirava dúvidas e discutia algumas questões com o Professor M. No primeiro dia que eu fui à escola, num dia de planejamento do professor, ele me chamou numa sala à parte e expôs parte dessa dinâmica adotada por ele em 2007 e os elementos organizacionais que estavam dirigindo a lógica das aulas. Os itens de interesse dos alunos foram distribuídos em três temas, aglutinados segundo o critério de conteúdos que impliquem:

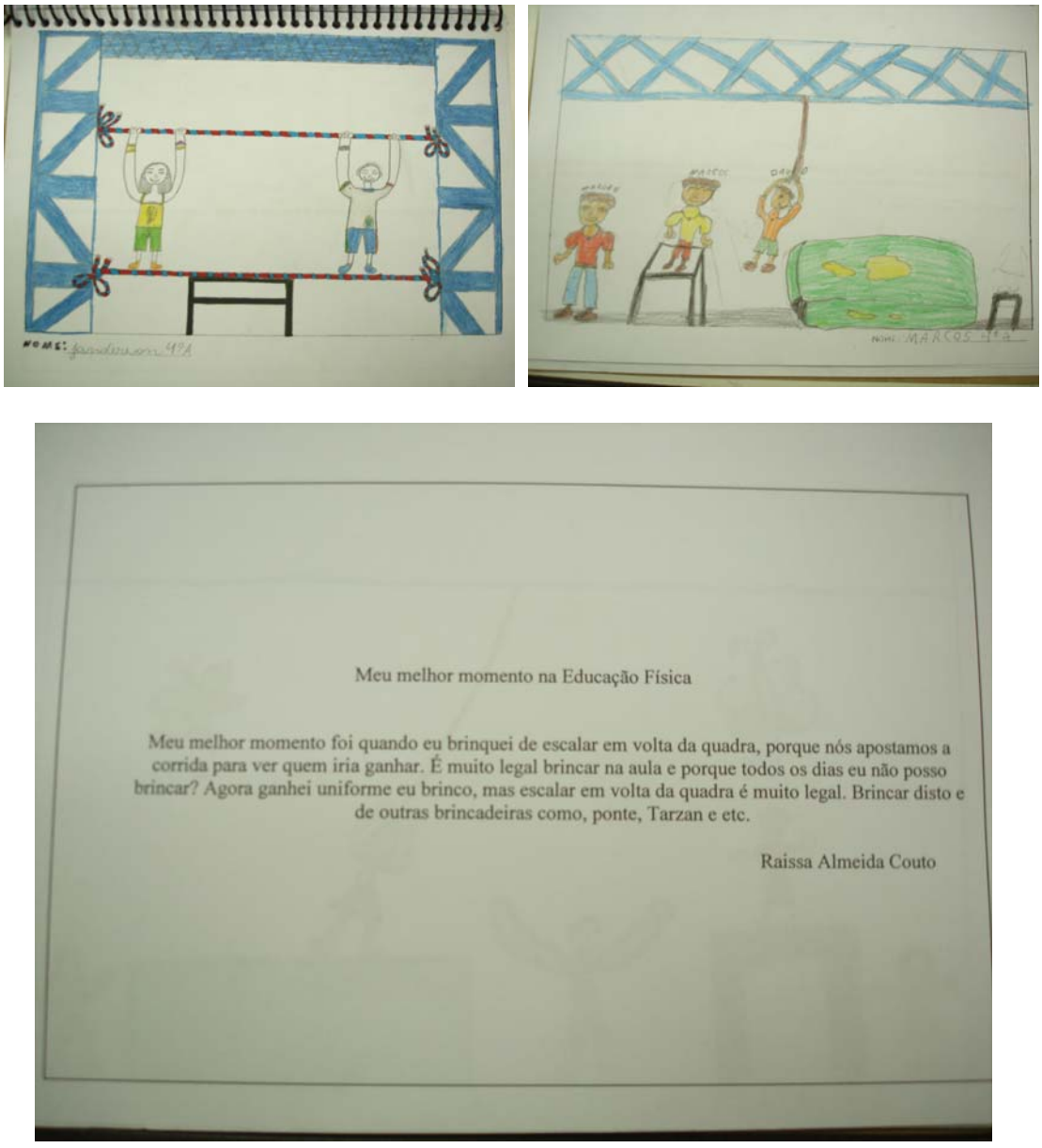
1. embalar, balançar, trepar, escalar e equilibrar;
2. correr e saltar;
3. chutar e arremessar.

Segundo o Professor M, essa união, num mesmo módulo, de conteúdos com exigências motrizes semelhantes, vem sendo construída por ele ao longo de sua prática, porém nunca fora tão ampla e tratada durante tanto tempo e em seqüência. Ele afirmou também que parte dessa lógica vem da organização exposta no Coletivo de Autores (1992). Seus principais objetivos com essa abordagem dos conteúdos visa à tentativa de proporcionar certa coerência e lógica no trato com os conteúdos trabalhados na EF, “quebrando” a evidência do futebol e da queimada. Essa alternativa possibilita:

- o agrupamento dos conteúdos tendo em vista os materiais e as habilidades motoras exigidas; nesse caso, os alunos têm em mente que, num dado período, irão trabalhar com determinado material e, em outro período, trabalharão com outros materiais ou sem materiais;
- a exploração de diferentes espaços da escola, segundo diferentes objetivos, impostos pelo trabalho com diferentes conteúdos;
- a centralização do trabalho no aluno, não somente no que concerne à seleção de conteúdos e atividades, mas também na quantidade de tempo de exploração e aproveitamento desses elementos;
- a realização de um processo avaliativo dos significados que as aulas e os conteúdos trabalhados tiveram para os alunos, por meio da execução do projeto de elaboração dos livros em que outros profissionais da escola foram envolvidos.

Uma avaliação positiva dessa organização foi feita pelo próprio professor, quando discorria sobre o primeiro tema das atividades (embalar, balançar, etc.). Esses conteúdos foram trabalhados nos dois primeiros meses do ano letivo e, durante esse período, nenhuma atividade com bola foi desenvolvida. Isso não representava grande problema para os alunos, pois eles já estavam cientes de que outras atividades seriam vivenciadas nos demais módulos.

A avaliação desse processo, relativa à elaboração dos livros, diz respeito ao projeto encaminhado pelo professor. Ele afirmou que esse é um desejo antigo dele, pois representa uma forma de registro do que fora produzido e vivenciado nas aulas de EF durante o ano. Como uma mostra cultural e científica está no calendário estipulado pela SEME/PMV – nessa escola, organizada em setembro de 2007 –, esse projeto comporia o *stand* do componente EF, com a exposição para a comunidade escolar do que os alunos fizeram e como eles significaram essas experiências. O projeto fora organizado da seguinte forma: desenvolvimento de uma unidade de conteúdos, vivência pelos alunos das atividades nas aulas de EF; momento para o desenvolvimento de expressão artística, na forma de desenho, dos alunos, nas aulas de Educação Artística; composição textual, na forma narrativa ou descrição da atividade, nas aulas de Português; exposição dos livros na mostra cultural. Esse processo não concluído em todos os módulos; apenas o primeiro módulo compôs os livros.



Meu melhor momento na Educação Física

Meu melhor momento foi quando eu brinquei de escalar em volta da quadra, porque nós apostamos a corrida para ver quem iria ganhar. É muito legal brincar na aula e porque todos os dias eu não posso brincar? Agora ganhei uniforme eu brinco, mas escalar em volta da quadra é muito legal. Brincar disto e de outras brincadeiras como, ponte, Tarzan e etc.

Raissa Almeida Couto

Fotografias 12 – Fragmentos dos livros elaborados a partir das práticas nas aulas de Educação Física

Essa organização da EF está intimamente relacionada às opções políticas e pedagógicas do Professor M e à sua experiência acumulada – e, como vimos, esses elementos são decorrência da trajetória da própria EMEF 2.

Durante as aulas, o Professor M controla o nível de complexidade das atividades, apoiado na lógica do conhecimento em espiral, “que é o modelo marxista de desenvolvimento do conhecimento”, afirma ele. Essa forma de compreender o conhecimento, além de fundamentar suas decisões, proporciona a permanência ou

variação das atividades relativas ao conteúdo e à maneira de abordá-los por meio das atividades.

> [...] você pode trabalhar, por exemplo, com o monstro[79] com alunos de 1ª até a 4ª série. Agora, a forma como vamos lidar com isso, a complexidade que você dá àquela atividade, o grau e a fase de desenvolvimento que a criança atravessa, influenciam significativamente e ela [a atividade] toma um corpo diferente [...]. Fazemos coisas diferentes, colocamos as portas que, do ponto de vista motor, já dá outra dimensão à brincadeira... São coisas que a gente vai introduzindo, às vezes por interferência minha, às vezes pela sugestão dos alunos. [...] Às vezes, a brincadeira de monstro pras primeiras séries é mais uma questão simbólica, já para os meninos de 3ª e 4ª série, é uma questão mais de regras. E isso se faz presente nos desenhos, por exemplo, a brincadeira da galinha e os pintinhos, os alunos da primeira série desenham a galinha e o pintinho, já os de terceira e quarta as disposições [...].

> Quando eu falei sobre conhecimento em espiral, eu quis dizer duas coisas: quando você tem uma concepção linear de conhecimento – e talvez a EF também tenha essa visão – essa visão pré-desportiva pra desportiva –, tem uma valorização de um conhecimento sobre outro. Quando a gente tem a noção de conhecimento em espiral, é quando a gente vai abarcando conhecimentos e conceitos e às vezes voltamos na mesma brincadeira, mas já vendo ela com uma complexidade diferente. Então eu tenho certeza, por exemplo, que, talvez hoje, no pique bandeira, que eu tô trabalhando com eles, tá surtindo uma possibilidade de discutir os valores, de valorizar o conhecimento deles, de socializar o conhecimento, porque hoje nós temos condição de fazer isso numa visão superior, que faz parte dessa visão de espiral e que, também, o mesmo conteúdo, que foi uma coisa que eu aprendi, eu posso trabalhar em alguns momentos da 1ª série à 4ª série, mas dando uma conotação e entendendo os limites também, da forma como eles vão lidar com aquele conhecimento [...].

Para compreender melhor elementos dessa organização, além das questões que remetem às trajetórias relativas à EF e que remetem às bases teóricas que já haviam sido citadas pelo professor, questionei sobre onde o Professor M busca inspiração para as atividades abordadas pela EF. Ele informou que busca em fontes variadas, tais como: literatura (manuais de atividades); busca num arquivo próprio onde tem registradas todas as atividades que já utilizou em suas aulas; conversa

[79] A brincadeira de monstro é uma variação da tradicional brincadeira de caçador, emque um aluno pega/bóia os alunos que têm de passar de um ponto a outro, sendo os alunos pegos/boiados excluídos da brincadeira. O Professor M considera essa brincadeira tradicional como sendo excludente, proporcionando comportamentos individualistas. No entanto, ele, juntamente com as crianças, criaram formas distintas de fazer essa brincadeira: o caçador virou monstro, as crianças boiadas ficavam temporariamente retidas num espaço do campo de jogo; as outras crianças quando passavam, podiam desboiar as crianças retidas. Uma variação dessa brincadeira é o monstro duas fases, que consiste na divisão do campo de jogo em duas fases por uma parede imaginária que possui portas, representadas por bambolês segurados por alunos; os monstros são divididos nas fases, que possuem espaços específicos onde devem ficar as crianças boiadas que tentam atravessar somente pelas portas.

com a outra professora; fica pensando nas aulas, o que muitas vezes proporciona alguns *insights*, que é uma facilidade que disse que possui (“facilidade” que se pode denominar de experiência e criatividade, dispositivos pessoais). A organização do seu dia de planejamento, segundo ele, é: leitura dos jornais, registros das aulas dadas na última semana e escolha das atividades que irá trabalhar na semana.

Os elementos que mais chamaram a atenção dizem respeito à seleção das atividades e do tempo em que os alunos estarão envolvidos nelas. Por um lado, a fala do professor parece simples, pela maneira como tratou o assunto, com um tom de obviedade notório, de tal maneira que se pode deduzir, facilmente, que a experiência do Professor M possibilitou tal construção; por outro lado, essa fala traz certa complexidade por envolver uma série de conceitos, posturas e relações que são vividos todos os dias no cotidiano da escola. Faz-se necessário ressaltar a importância da compreensão das lógicas com as quais operam os professores nas escolas, bem como relacionar essas lógicas às influências que recaem sobre suas vidas. Nesse sentido, há um duplo-produto, pois tanto a prática do professor interfere na dinâmica escolar, quanto essa prática é formatada pelas características da escola.

> Do ponto de vista inicial, já na própria sugestão deles (que já foi abordado) [...]. Diretamente [incide] na forma como eles jogam, aí dependendo de eu considerar aquilo positivo ou negativo eu faço as interferências [...]. Não só o conhecimento, o conteúdo que eles tenham pra trazer pra mim, mas a forma como ele lida com esse conteúdo lá fora e como ele traz pra mim na aula [...]. Quanto a gente fala ‘a partir do conhecimento do aluno’, a gente usa muito isso, né, pra tentar ampliar o conhecimento... o senso comum... [Compreender] Daquilo que o aluno traz, o que tem de individualismo, competição cega, né? Da forma como ele lida lá fora com os conteúdos da EF e como a gente pode fazer as interferências e ajudar ele a superar. Por exemplo, eu acho que o [Aluno da 4ª série],[80] ele é um aluno que com todas as dificuldades que ele apresentava inicialmente, que eu considero que eu tive bastante êxito com ele, tenho visto que ele é um aluno mais solidário. E, hoje, essa interferência dele ainda traz um pouco dessa experiência de vida dele, mas já teve modificação. Eu já vejo ele lidando com mais solidariedade e pensando coletivamente... ele cuidando mais das crianças, porque ele é grandão e tem uma idéia de cuidar.
>
> Eu nem sei se essa seleção inicial que eu faço... mas principalmente daquilo que eles me trazem no momento, se interfere nessa seleção minha. Não só na seleção, mas na interferência que eu faço. Na seleção sim, por quê? Porque, se eu considerar a questão do tempo, né, que eu falei pra

[80] Aluno em idade defasada, com sérias dificuldades de relacionamento com os outros alunos, apresentando problemas relativos à agressividade.

> você e que eu perdi essa paranóia[81]... Porque antes eu lidava assim: se foi pique bandeira hoje eu não posso repetir mais. Então, se fosse assim, eu teria que ter umas duzentas brincadeiras diferentes. E aí eu não trabalhava as atividades com mais complexidade. Então, quando eu vejo o [Aluno da 4ª série] com essa dificuldade ou me dando essa resposta positiva, eu vejo que eu tenho que insistir mais nessa brincadeira, porque ela está me dando mais possibilidades de interferência. E essa, talvez, seja a minha forma principal, mais do que achar que eu vou fazer uma queimada diferente das demais! Mais do que isso, é essa forma que eles utilizam de jogar queimada. E que, mesmo que eles joguem com agressividade, com a agressividade que é permitida ao jogo [...], é um espaço privilegiado pra eu trabalhar com esse conteúdo que ele tá trazendo. Vamos dizer: essa experiência [...] (Professor M).

Formalmente não foi apresentado um planejamento da EF. Toda a organização da EF tem sido elaborada pelo Professor M, seja a seleção cultural, sejam as orientações metodológicas, sejam os objetivos, tudo tem sido arquitetado, de maneira informal, pelo Professor M. Grande parte dessa elaboração é fruto de sua experiência, principalmente das experiências que teve na escola.

O Professor M divide os espaços disponíveis na escola com outra professora. Segundo o próprio professor, não há um combinado fechado determinando um número de aulas, marcando a utilização de espaços específicos da escola. Eles fazem um arranjo de acordo com o planejado para as aulas, considerando o que fora combinado com os alunos, o tipo de atividade a ser desenvolvida na aula, as condições climáticas (sol forte, chuva). O Professor M, segundo as atividades a serem desenvolvidas, sinalizou a preferência de trabalhar “em baixo,” fora do espaço da quadra coberta, por ser um espaço sem muitas marcas, sem as linhas demarcatórias de uma quadra poliesportiva que, de alguma forma, dirige os comportamentos dos alunos numa determinada direção. Informou, também, que alguns conteúdos são mais facilmente trabalhados no espaço da quadra, pois se as atividades exigirem uma corrida muito intensa, a irregularidade do outro espaço impõe certos riscos; as características das atividades e das turmas também são importantes nessa escolha, pois se a atividade exige concentração em excesso e a turma for difícil, um espaço mais “confinado” auxilia no controle da aula. Um exemplo de necessidade de utilização da quadra remete à sua estrutura, onde as cordas são

[81] Para o Professor M, era um grande problema a questão do tempo em que deveria expor os conteúdos aos alunos, acreditando ter que ter sempre planejado um volume muito grande de atividades para dar conta dessa “demanda” a que acreditava ter que corresponder.

amarradas. As próprias grades da quadra foram utilizadas pelos alunos, em atividades de escalar.

Faz-se necessário, para fins de ilustração, expor a forma como percebi a estrutura das aulas e as interações estabelecidas nesses espaços-tempos. Fazer uso da possibilidade de construir padrões que ilustrem um elemento vivo como uma aula não indica a simplificação das relações ali estabelecidas, tampouco representa desconsideração às variações possíveis. O intuito é exemplificar de maneira mais ampla a estrutura das aulas, considerando a forma de organização e as intervenções do professor referentes à exposição e à regulação das atividades.

1. O Professor M vai à sala;
2. Pede a atenção dos alunos (e aguarda o silêncio e a atenção dos alunos), senta-se, faz a chamada, fala sobre a aula do dia;
3. Conduz os alunos para o local onde serão desenvolvidas as atividades. O professor libera os alunos para saírem dois a dois. Os alunos são responsáveis por ir até o local de desenvolvimento da aula, podendo escolher por onde passar, já que a escola possui dois corredores que possibilitam essa variedade;
4. Quando chega ao local da aula, organiza grupos ou a turma para a efetivação da atividade, realiza a divisão e a disposição de materiais;
5. Regula as atividades de perto, questionando o compromisso dos alunos e colocando algumas problematizações. Em caso de dificuldade dos alunos, ele sugere que a turma repense os objetivos da atividade para construírem algum tipo de solução;
6. Informa os alunos sobre o fim da aula, recolhe os materiais e diz aos alunos para beberem água, irem ao banheiro e depois para a sala de aula.

Os procedimentos iniciais das aulas do Professor M serão tratados como pontos pertencentes a todas as aulas que foram observadas. No entanto, cada aula possui características diferentes, que são determinadas pelas atividades que a compõem, mas é possível traçar um padrão para as aulas, levando-se em conta as interações que o Professor M estabelece com os alunos em relação à organização da aula.

A chegada do Professor M às salas, sempre acompanhada da euforia dos alunos, rapidamente dava lugar aos comandos do professor para que os alunos se organizassem para a efetuação da chamada. Nesse momento, grande parte dos alunos ficava sentada; outros poucos, mais ansiosos, cercavam o professor.

A chegada do professor às salas, em certas turmas, causava tanta euforia que alguns alunos apresentavam comportamentos inusitados. Numa ocasião, um aluno que, por algum motivo se afeiçoou a mim, ao ver que o Professor M e eu chegávamos, começou a sorrir, a me dar tapas e a pular. A professora de sala pegou o aluno e o conduziu ao seu lugar. A outra atitude do aluno foi tirar sua camisa, ao que foi seguido por outros alunos que também se descalçaram.

Fotografias 13 – Recepção calorosa dos alunos ao Professor M: alguns tiraram suas camisas e calçados

Em algumas situações, esse processo de chegada e chamada era um pouco tumultuado; nesses casos, o professor garantia os seus procedimentos iniciais, elevando a voz e, se necessário, exigindo o posicionamento dos alunos em seus lugares.

Ao término da chamada, o professor procedia à apresentação das atividades, lembrando dos conteúdos que estavam sendo trabalhados. Na apresentação das atividades, o professor destacava os objetivos e as regras, utilizando, na maior parte

das vezes, o quadro para ilustrar algumas situações da atividade. Com as turmas de 1ª e 2ª séries, fazia uma apresentação mais aberta das regras e objetivos da atividade; já com os alunos de 3ª e 4ª séries, dependendo dos conteúdos, discutia elementos referentes às disposições táticas da atividade, apresentando soluções de outras turmas, realizando o compartilhamento dos avanços táticos dos diferentes grupos.

O Professor M liberava os alunos de dois em dois, pois acreditava que a fila não dava certo. Teve experiências de agressões entre os alunos, entre outros conflitos que geravam problemas a ele. Nessa maneira de conduzir os alunos para o local da aula, ele ficava na porta e deixava com que os alunos seguissem pelos caminhos que quisessem para chegar à aula. Essa opção dos alunos não parecia ser uma intenção do professor; os alunos é que, por terem geralmente duas opções de caminho, acabavam realizando uma escolhenda.

Posteriormente, o Professor, buscando evitar grandes dispersões, informava os alunos de como iriam encontrar a quadra, já que eles iam na frente.

No início das atividades, o professor dirigia aos alunos algumas falas complementares às que tinha feito na sala de aula, direcionando as características da atividade, as situações a que os alunos precisam atentar e, juntamente com os alunos, estruturava as atividades, dividindo os alunos em grupos, estabelecendo papéis aos alunos e distribuindo os materiais. Muitas atividades foram praticadas pelas diferentes turmas com que esse professor trabalha, 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries; porém, é possível perceber que a forma como o Professor M falava, apresentava as atividades e as organizava, indicou para mim que as aulas das 1ª e 2ª séries possuíam certa proximidade, diferente das aulas das 3ª e 4ª, que possuíam outro tipo de lógica. Nas atribuições dadas aos alunos, por exemplo, percebi maior nível de direcionamento para as primeiras séries. O professor se preocupava mais com a determinação dos limites de espaço e de atitude dos alunos e, durante o desenvolvimento das atividades, chamava a atenção para as regras e sobre o comportamento desses alunos. Percebi que esse professor faz isso devido à maior facilidade de dispersão dos alunos do foco programado para a aula. Já em relação aos alunos das últimas séries em que atua, o professor se limitava a explicar as regras e a regular os excessos, ficando atento para a criação que os alunos faziam

no intuito de responderem melhor aos desafios propostos pelas atividades. Muitas vezes chamava a atenção dos alunos de um determinado grupo, para buscarem outro tipo de organização a fim de responderem a essas criações táticas.

Todos os detalhes da realidade em que atua o Professor M – que ele tem auxiliado a construir – incidem de maneira determinante nas interações que são estabelecidas nos espaços-tempos organizados pela EF na escola. Essas interações são fortemente determinadas pela maneira com que esse professor compreende seu papel na escola e o papel da EF. Por mais que ele, em sua carreira, venha construindo uma idéia de EF na escola, responsável pelo trato de um tipo de conhecimento, ele tem essa posição como uma situação provisória, ainda em construção – por mais que venha se estabilizando. Da mesma maneira, os conhecimentos abordados nas aulas de EF são apresentados para os alunos. Isso tem possibilitado as condições necessárias para que os alunos estabeleçam uma dada interação entre si, com o espaço-tempo escolar, com o professor e com o conhecimento, justamente por conta da forma como as atividades são trabalhadas. Nesse sentido, a ação pedagógica do Professor M e a lógica proporcionada às atividades, na abordagem dos conteúdos culturais, permitem, nas aulas de EF, a criação de possibilidades de intervenção dos alunos, na produção de conhecimentos, por meio das experiências, das interações materiais (espaço e materiais), interpessoais e, também, em nível institucional, pois estabelece outra relação dos alunos com a escola, no espaço que, em outros momentos, apresentava uma organização/lógica diferente.

O Professor M adota uma possibilidade de saber inacabado, em constante construção/desenvolvimento. Nesse caso, ele aborda os conteúdos culturais realizando a mediação entre os alunos e o conhecimento. A valorização das atividades e a avaliação do envolvimento dos alunos passava pelo que foi construído nas aulas, determinando uma aula de boa qualidade, quando havia muitas intervenções dos alunos e avanços na prática sugerida, e pelos significados estabelecidos pelos alunos nas condições criadas em aula. Nessa lógica, uma aula de má qualidade seria aquela em que os alunos não conseguissem estabelecer esse envolvimento, seja por já se ter esgotado o interesse, seja pela diminuição ou escassez das possibilidades de intervenção.

Essa organização do espaço-tempo aula de EF não apenas valoriza a intervenção do sentido, como precisa dela. Se, sob qualquer possibilidade, o envolvimento dos alunos fosse alterado ou acabasse, dificilmente seria uma aula tida como bem desenvolvida ou útil para os interesses do professor. Com isso, a exploração de conteúdos que instigavam a participação dos alunos, a exposição das atividades como sendo parte de uma estrutura inacabada, colocava uma grande responsabilidade para os alunos, já que suas criatividades e experiências, de certa forma, determinavam a completude das aulas de EF.

Há dois exemplos muito significativos a esse respeito. Os dois remetem à valorização da intervenção dos alunos e das soluções aos problemas das atividades.

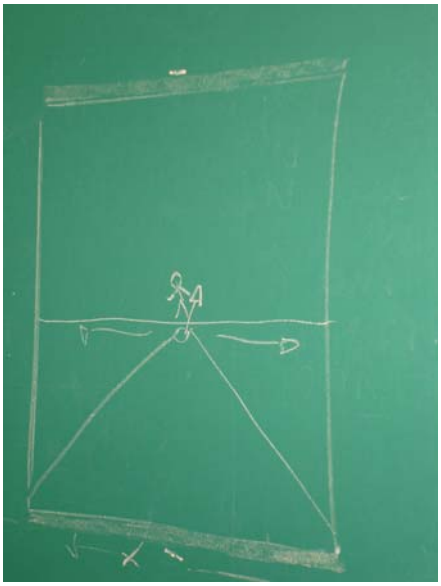
O primeiro exemplo ocorreu numa turma de 2ª série. O Professor M, explorando os conteúdos relativos à corrida, selecionou uma atividade denominada de pique rabo, que consistia na distribuição de tiras de papel aos alunos. Estes deveriam prender as tiras em suas bermudas ou saias e, no espaço da quadra coberta, todos deveriam pegar o “rabo” dos outros ao mesmo tempo em que se defendia, não deixando que pegassem o seu “rabo.” A atividade foi desenvolvida da maneira como foi descrita; porém, num determinado momento, um aluno chamou o professor e sugeriu a alteração da organização da atividade. Ele propôs que os alunos fossem chamados, de dois em dois; daí, eles se enfrentariam, atacando-defendendo, visando ao mesmo objetivo da proposta anterior. A sugestão do aluno foi acatada e explicada aos demais alunos, como sendo uma contribuição/idéia do aluno, e eles se puseram a praticar. Os primeiros a tentar a nova proposta não apresentaram grande dinâmica, parecia que havia dúvidas e insegurança. Mas, sem que fosse necessário fazer qualquer intervenção, os alunos foram se deparando com essa nova situação, comparando os movimentos, projetando iniciativas, ao mesmo tempo em que aguardavam os movimentos de quem jogava com eles... Toque. Puxa. Empurra. Desequilibra. Muitas alternativas foram criadas numa proposta que foi plenamente aceita pelos alunos e que envolveu a todos, por mais que houvesse o momento de expectativa, já que, no princípio, eram apenas dois por vez, mas rapidamente foram chamados mais dois e depois outros. Todos foram várias vezes. A avaliação do Professor M foi positiva, afirmando para a turma que a atividade proposta pelo aluno foi “mil vezes melhor que a que ele propôs.” Posteriormente, o professor assumiu que a atividade alterou umas características que ele havia

valorizado na atividade, o correr do outro e correr atrás do outro. Ele entendeu que essa atividade, mais estratégica, exigia um estudo, como se fosse uma luta, devido às situações de ataque e oposição.

O outro exemplo envolve as quartas séries. Elas eram divididas entre os dois professores de EF. Numa oportunidade, o Professor M presenciou um jogo de pique bandeira[82] da 4ª série da outra professora. E ele viu que os alunos haviam organizado uma tática de defesa. Quando foi para a sua 4ª série, turma que já havia desenvolvido uma aula com essa atividade, ele relembrou, durante a preparação da turma, nos procedimentos iniciais, que tinha havido um insucesso na aula anterior, devido ao desequilíbrio das equipes.[83] Nessa oportunidade, ele socializou a tática, valorizando a inteligência dos alunos da outra turma e perpetuando aquilo que foi vivenciado em outra aula. A tática era a seguinte: um aluno ficava de costas para a equipe oponente, permitindo que os atacantes avançassem e pegassem a bandeira; o retorno do aluno era dificultado, pois esse defensor observava por qual caminho ele tentaria retornar. A 4ª série do Professor M não é uma turma apática, é muito ativa e sempre exigiu esforço o esforço do professor para garantir os momentos de organização das atividades em sala; porém, durante a socialização da tática criada pela outra turma, todos os alunos ficaram envolvidos e interessados.

[82] O pique bandeira consiste na divisão de duas equipes, sendo uma responsável por pegar um objeto, a bandeira, que fica numa área específica no fundo do campo da equipe oponente, ao mesmo tempo em que deveria defender sua bandeira.

[83] As turmas de 3ª e 4ª séries têm essa incumbência sobre a formação de grupos, já as de 1ª e 2ª séries são auxiliadas pelo professor. Assim, ele regula a dificuldade das atividades.



Fotografias 14 – Socialização e experimentação de táticas criadas em outras turmas, uma construção coletiva que extravasa os limites temporais da aula de EF na EMEF 2

Nas Fotografias 14, está o registro fotográfico realizado sobre a socialização da tática criada em outra aula e, também, o aluno que compreendeu e executou a tática. O outro aluno que está atrás dele se encarregava de atacar a outra equipe, realizando a divisão das tarefas. O Professor M, avaliando a participação das duas equipes, percebeu que uma estava se sobrepondo à outra, devido ao desempenho dessa divisão de tarefas; já a outra equipe atacava com a maior parte de seus componentes, o que não resolvia a deficiência do ataque e desguarnecia a defesa. “Não separam as atividades que cada um pode fazer. Todos correm quando o outro aluno do outro time corre” (Professor M). Nessa oportunidade, ele sugeriu que as equipes se unissem para a resolução desse problema.

Fotografias 15 – Auto-organização das equipes para a solução de um problema da atividade numa aula da 4ª série e direcionamento da atividade numa aula de 1ª série na EMEF 2

Posteriormente, essa socialização das táticas possibilitou a criação de outras táticas, pois as turmas foram se apropriando do que era apresentado e davam outras contribuições, tornando a participação deles no jogo mais complexa e elevando os níveis de participação, interesse e intervenção. Os aspectos mais positivos que foram percebidos dizem respeito à valorização da criatividade dos alunos em resolver os problemas postos pela atividade; o compartilhamento das contribuições realizadas em tempos diferentes, em turmas diferentes, sugerindo uma ruptura da lógica curricular temporal, já que práticas vivenciadas em tempos diferentes eram compartilhadas, acrescentando-se à atividade inicial.

Alteração da lógica curricular também foi percebida em outro momento. Os alunos de uma 2ª série estavam em uma atividade de salto com um trampolim. A atividade consistia na experimentação de saltos variados. Essa atividade representava uma participação mais individualizada, já que apenas um por vez realizava o salto. Durante a atividade, um aluno da 5ª série que estava em aula de EF com a outra professora, saiu da atividade de futsal que estava sendo desenvolvida na quadra e entrou na fila para a vivência do salto com o trampolim sobre o colchão. Num determinado momento, esse aluno falou com o Professor M:

- Professor, estão entrando na minha frente na fila! Não estão deixando eu ir!

- Mas você é dessa turma?

- Não! Mas eu não posso fazer não?

- Tá... pode...

O Professor M teve que, rapidamente avaliar, as condições da aula, a petição do aluno e os direitos do aluno. Aceitando essa situação, acabou por flexibilizar uma “barreira” que caberia a ele afirmar, a seriação. Nesse momento, houve um repensar ou uma forma de “fazer com” (CERTEAU, 1996), que possibilitou a participação do aluno que via mais sentido e/ou tinha mais inclinação para aquela atividade em relação ao tão aclamado futsal.

As concepções do Professor M e a trajetória de formação do contexto em que ele atua resultaram numa estruturação da EF fortemente ligada à intervenção dos alunos, como um espaço-tempo de valorização da criatividade fundamentado numa lógica política (e pedagógica) que situa uma leitura da sociedade. No entanto, nem todas as decisões e as práticas desse professor têm sempre reforçado esse ideal. Do mesmo modo, assim como as trajetórias interferem na criação da cultura de EF na EMEF 2, por intermédio das práticas vivenciadas nas aulas, algumas contradições e incongruências também marcaram esses espaços-tempos, seja por alguma ausência, seja por alguma prática coercitiva ou intolerante, seja pela própria organização de algumas aulas, que apresentam ao aluno, em certos momentos, a experimentação desigual dos direitos outrora garantidos pelo Professor M.

A questão do registro é um elemento de grande importância. Como disse, o professor desenvolveu o hábito de registrar os eventos das aulas numa espécie de portfólio, tanto que ele acredita poder enumerar todas as atividades desenvolvidas pelas turmas em toda a sua trajetória na escola – o que representaria uma forte contribuição para os futuros sujeitos recobraram parte do caminho, parte da contribuição da EF na EMEF 2. No entanto, esse registro se encontra ainda sem a devida sistematização, que potencializaria essa utilização.

Durante as observações, conversamos muito sobre a importância desse registro, explorando a lógica de que ele não trabalharia eternamente na organização da EF

na EMEF 2, podendo se aposentar, escolher trabalhar numa escola mais próxima à sua residência, atuar na escola como diretor, ou qualquer outra possibilidade. Considerando que a trajetória da EF nessa escola tem-se constituído em avanços, em certa estabilização e valorização, questionei a ele se essa situação perduraria sem a presença desse professor nas principais escolhas pedagógicas desse componente curricular. Ele se lembrou de uma fala da professora de EF que atua à tarde, alertando para o processo de reestruturação do projeto político-pedagógico da escola como uma oportunidade de oficialização e registro dos avanços promovidos na trajetória da EF na escola.

> [...] isso seria uma forma de dizer que a EF independe do [Professor M] e que está no projeto-político pedagógico da escola. E eu acho que ela tem razão. Porque embora o trabalho do professor seja essencial, essa personificação não é boa, porque o professor não é eterno. E... as crianças, a comunidade, a própria história, jogada no lixo [...].

A iniciativa de registrar os eventos das aulas poderia, por exemplo, pôr a professora que atua no mesmo turno que ele, par desses avanços e dessas trajetórias, fornecendo condições para que ela pudesse optar pela aproximação ao que fora produzido nas aulas de EF.

Essa temática auxilia a retomada da questão da seleção cultural realizada pela EF. Por um lado, o Professor M faz uma seleção e organização dos conteúdos culturais, porém, por mais que valorize a EF por tratar um dado conhecimento, ele não oficializou esses avanços e essa estruturação, documentando e tornando público todo esse processo. Por mais que sempre tenha primado pela apresentação e participação nos eventos da escola, expondo as produções dos alunos, a ausência da formalização desses avanços, dessa história da EF na EMEF 2 é um desperdício que pode pôr tudo isso a perder com o tempo.

Trato essa questão como contradição, pois as próprias bases filosóficas em que se apóia o Professor M consideram o tratamento histórico das instituições e das relações humanas como fundamentais para o entendimento necessário para a alteração e superação das limitações que o senso comum impõe às práticas de homens e mulheres. Possivelmente, muitos dos professores que ainda vêem a EF

como uma “disciplina acessória,” como ele mesmo diz, não sabem o que ocorre/ocorreu nas aulas de EF, não sabem o que tem sido.

No transcorrer de todo este trabalho, tenho abordado a inserção da EF como resultado da concatenação de diversos fatores, sendo um deles as decisões e as maneiras de sentir a realidade escolar do professor que a organiza. No entanto, acredito já ter exposto, a lógica de que a inserção da EF extravasa (muito) o voluntarismo do professor. Suas decisões representam uma das forças que formatam a EF. Por isso, o resultado concreto da construção desse componente curricular precisa ser registrado como parte de um compromisso com os sujeitos que a construíram no cotidiano escolar, assim como um compromisso com os que irão adentrar um espaço-tempo inventado, e, se não fora dado, se este não é natural, suas lógicas internas precisam ser conhecidas.

A valorização do registro dessa forma tem sido encarada por conta da maneira como tomo o componente curricular, uma instituição, como ensina Garíglio, que possui uma história, uma produção. Se estão em evidência as teorias que evidenciam a produção de uma cultura na escola, essa produção, a cultura criada nas escolas constitui um bojo de conhecimentos importantes para os sujeitos escolares, até porque a constituição dos componentes curriculares se justificam não apenas pela sua organização interna, mas por escolarizar conhecimentos da cultura mais ampla. Por isso, afirmo que a EF contribui no projeto educacional da escola, na função da escola na sociedade, na medida em que escolariza uma parcela dessa cultura. Sobre o caso específico da EMEF 2, não acredito que o registro servisse como fórmula para sua perpetuação, mas como um compromisso com o que foi produzido pelos esforços de várias pessoas que deixaram suas contribuições nessa escola, por meio dos espaços-tempos organizados pela EF.

Outro fator contraditório que rivaliza com os ideais que orientam a inserção da EF nessa escola, diz respeito à organização. Todos os apontamentos positivos referentes à lógica com que opera o Professor M revelaram a estruturação da EF, no trato com os alunos, na seqüência das aulas e nas interações possíveis, porém a execução das aulas revelou problemas de ordem prática que são incoerentes com toda a preocupação do professor. Em várias oportunidades, o professor preparou os alunos para as atividades que seriam desenvolvidas, conduziu-os ao espaço

apropriado, porém não estava com o material preparado para a execução da atividade. Sem contar com a questão do tempo gasto para o preparo do ambiente onde seria desenvolvida a atividade; não se sustentava essa condição por não ser coerente com toda a fala que o Professor M apresentava aos alunos.

As duas atividades supracitadas (pique rabo e pique bandeira), que estavam planejadas, foram apresentadas em sala, os alunos saíram sabendo o que iriam fazer nas aulas, porém se depararam com o professor recortando as tiras em folhas de jornal e procurando os objetos para fazer de bandeiras. Uma das opções que o Professor M apresentou para suprir falta de bandeiras foi um par de garrafas de plástico, que estavam jogadas no terreiro, ou seja, lixo. Já retratei minhas impressões sobre o mau estado com que os alunos eram expostos nas aulas de EF – o que também representa incoerência em face da preocupação com a organização do componente curricular, expressa pelo professor. Alguns alunos se apresentavam na escola com uniformes muito usados, ou sujos, muito embora tivessem recebido uniformes novos. Também apresentavam materiais em mau estado ou com falta de cuidado, o que pode significar um reflexo da organização familiar desse aluno. Não acredito que as omissões que percebi – falta de material, utilização do lixo contido no terreiro –, façam parte de uma ação pedagógica de que esses alunos precisam. Tudo que é público, seja a escola, seja os materiais, seja a própria educação escolarizada, precisa ser o melhor possível, dentro das condições objetivas de cada realidade. O que justificaria, então, o cuidado com as salas de aula, com o pátio, com a sala dos professores e o desleixo com os espaços destinados ao desenvolvimento das atividades da EF? O que justificaria o cuidado com a organização lógica desse componente curricular e a falta de uma programação voltada para o melhor atendimento aos alunos, como a seleção e utilização de materiais adequados, valorizando a aula, as atividades e o esforço dos alunos?

Há omissões, também, na seleção dos conteúdos culturais. O Professor M possui uma larga experiência como professor em academias de ginástica, trabalhando com a prática de musculação. Um dos pontos abordados de maneira contundente pelo professor sobre as discussões sobre o ensino da EF consiste numa crítica ao chamado movimento renovador da EF, ao que ele chama de “desbiologização” da EF. Em sua forma de pensar, as críticas desse movimento renovador à aproximação dos interesses da performance/alto rendimento culminaram numa concepção de EF

voltada para as questões das ciências humanas, negando a dimensão biológica do homem. No entanto, ao analisar sua prática no que tange à seleção cultural, em nenhum momento percebi a seleção de conteúdos ou a sistematização de experiências destacando questões como atividade física e saúde e força, por exemplo. Ao contrário, pode-se dizer que o Professor M vem trabalhando eminentemente com os conteúdos “tradicionais” da EF. Compreendo essa tendência como influência da formação inicial do Professor M, contando com a lógica dos jogos pré-desportivos e da psicomotricidade, com os livros em que ele tem buscado idéias para atividades (por exemplo, 200 jogos infantis de Nicanor Miranda) e com o que os alunos trazem como experiência deles – levando em consideração que esse professor atua há muito tempo com as séries iniciais do Ensino Fundamental. Acredito que seja difícil buscar outros conteúdos para serem trabalhados, pois a segurança e experiência num dado conhecimento proporciona ao professor condições mais favoráveis para selecionar determinados conteúdos. Porém, acredito que os conhecimentos e idéias sobre essa temática, transcendendo o trato com os conteúdos “tradicionais,” jogos, brincadeiras e esportes, seriam importantes contribuições para os alunos.

Muito embora considere que essas questões incongruentes com as preocupações do Professor M e com a própria trajetória da EF dificultem o processo de inserção da EF, dia após dia esse professor tem auxiliado a inscrever na EMEF 2 uma cultura de EF, que contraria sua trajetória, pois, num dado momento, ele teve que decidir por romper com uma forma específica de trabalhar a EF na escola, uma EF que contraria as próprias expectativas da escola, já que o professor iniciou um processo de questionamento das atribuições que eram direcionadas à EF.

Os pontos apresentados mostram as peculiaridades em relação à forma como tem sido inserida a EF por meio da prática do Professor M. Há outro ponto que precisa se explorado para uma compreensão mais ampla sobre a inserção da EF nessa escola: o envolvimento do professor nas mais várias questões da escola, o que transcende o trabalho com a EF. A participação do professor nas decisões da escola, como membro dessa sociedade complexa, agindo como um sujeito que pode contagiar/influenciar outros professores e outros sujeitos escolares. Em sua própria compreensão, sua seriedade, organização e compromisso também influenciaram o reconhecimento de seu trabalho, o que acaba se confundindo com a valorização da

EF. Nessa lógica, a prática do professor é um elemento fundamental para a concretização do seu trabalho pedagógico, o que permite destacar as características da EF, pelo que é concretizado nas aulas. Há, porém, outros fatores, como as características desse professor, que contribuem para essa valorização. Faz-se necessário, portanto, chamar a atenção para o fato de que outros professores de EF já passaram pela EMEF 2 ou estão trabalhando com a EF nessa escola, mas a história do Professor M, suas convicções, dúvidas, avanços e retrocessos representam linhas fundamentais da trajetória da EF da escola, indicando uma forma específica de inserção.

Compreendi, portanto, essa situação como sendo um exemplo de inserção da EF por meio da criação de uma cultura não prevista na escola, sendo essa situação manifesta em pontos distintos como o processo de formação do Professor M; a trajetória da EF na escola e o desenvolvimento das atividades da EF no cotidiano escolar. Todos esses pontos só podem ser compreendidos se analisados como imbricados, mas tratarei isoladamente de cada um deles.

As próprias características do Professor M lhe proporcionaram a configuração de uma inserção específica da EF, bem como uma participação específica na materialização do projeto educacional da escola na respectiva comunidade. Segundo as próprias colocações do Professor M, os elementos que recebera à época da formação inicial (ocorrida entre 1986 e 1989) não lhe proporcionaram as condições necessárias para pôr em prática o ideal transformador de EF, discussão que fora iniciada durante a formação inicial, por meio de contatos que estabelecera com alguns professores e colegas que buscavam um novo tipo de engajamento entre a EF e a educação dos alunos, discutindo suas finalidades e formas de trabalho dentro das escolas. Isso proporcionou ao Professor M um nível de conhecimento interessante, segundo ele, da discussão da área da educação, envolvendo a crítica do modelo tradicional e, especificamente, a prática da EF voltada ao esporte, ignorando temas como competitividade exacerbada, seleção dos mais hábeis e as relações com o mundo do trabalho manutenindo uma sociedade classista. No entanto, por mais que já tivesse em mente essas discussões, não possuía os conhecimentos práticos que possibilitassem materializar incursões coerentes com esse ideal, devido ao aporte de informações da formação inicial.

Não restam dúvidas que esse professor recorreu aos conhecimentos a que teve acesso na formação inicial, para responder às exigências das primeiras experiências[84] em ambiente escolar, apesar de não se sentir incomodado com algumas situações que se configuravam como difíceis de ser superadas, como por exemplo, supremacia do material bola em suas aulas. Muitas dessas inquietações e superações, segundo o professor, foram experimentadas na sua trajetória na EMEF 2. Compreendo que esse professor, durante seu processo de formação,[85] passou grande parte do tempo na escola, onde teve a oportunidade de experimentar seus limites e redirecionar as características internas da EF, ao mesmo tempo em que redirecionava seu processo de formação. Explicito, então, a imbricação entre a alteração dos códigos da EF dessa escola e a formação desse professor. Com isso, posso afirmar que é de fundamental importância a busca pela construção de um cabedal prático desse professor como fator de suma importância para a forma como a EF foi inserida na EMEF 2. Considerando que, num primeiro momento, ele possuía uma série de informações técnicas que o impulsionavam num sentido, por meio das suas intervenções, de tentativas, leituras, experiências e contato com outros professores, pôde produzir outra forma de intervenção, e essa produção culminou na criação de uma prática docente não esperada, não prevista. Por isso, compreendo a trajetória desse professor na EMEF 2 como uma mudança de rumo, uma abertura a uma espécie de escrita singularizada da sua própria formação como professor e das características que a EF dessa escola tomou, indicando a maneira como foi inserida por meio da prática do Professor M.

Seguindo esse raciocínio, dentro da EMEF 2, ao serem constantemente reformuladas as características da EF, por meio das experimentações que o professor impunha, há que se situar as próprias características do Professor M, suas escolhas, suas tentativas, conquistas, em suma, a materialização do seu trabalho. É preciso ressaltar a intervenção desse sujeito no todo que representa a escola. Assim, se hoje se pode contemplar certa facilidade entre o trabalho desse professor em conjunto com o trabalho de outros professores de outros componentes

[84] Em 2003 tive a oportunidade entrevistar esse professor com o intuito de compreender como professores de EF que continuaram a trabalhar em meio escolar receberam os impactos da primeira experiência profissional em escola, bem como de compreender em que conhecimentos esses professores se apegaram para responder às demandas dessa experiência.

[85] Assumindo como real e de grande importância a capacidade de influenciar a formação dos professores da escola (BORGES, 1998).

curriculares, há que se considerar como importante e fundamental o conjunto de escolhas e das possibilidades que o Professor M teve para que a EF conquistasse esse espaço, essa condição dialógica. Neste sentido, em termos de currículo, a EF dessa escola vem sendo construída como um componente curricular a ser considerado nas decisões e participações em projetos, assim como outros componentes curriculares, considerando a presença de conhecimentos específicos desse componente no interior da escola, conhecimentos esses valorizados pelo Professor M, como esporte, jogos, brincadeiras e ginástica.[86] Essa condição possibilita afirmar que há a EF tem angariado mais margem de influência na produção de cultura que se dá na EMEF 2, já que há um cuidado e valorização dos conteúdos culturais que são tratados por esse componente. Cuidado manifesto na manutenção das três aulas por turma; na consideração da manifestação dos interesses dos alunos, por exemplo. Valorização por conta de professores que atuam com outros componentes curriculares que aceitam fazer trabalhos coletivos com a EF, identificando um conhecimento vivenciado na escola e levando para outros componentes a exploração das vivências que os alunos têm nas aulas de EF.

Avaliando a situação da EF atual da escola, o Professor M afirma que, apesar da rotatividade de professores que já trabalharam com esse componente curricular, “possui um espaço de respeitabilidade muito maior,” do que em outros tempos. Considera que essa situação se configurou em parte pela postura que ele assumiu e também pelos resultados que puderam ser observados.

Questionei-o sobre o quanto dessa respeitabilidade da EF se sustenta, independentemente da figura que o Professor M representa na escola – tentando dividir com e minhas angústias sobre a importância das características pessoais do professor para a compreensão da inserção da EF na escola –, mas ele soube responder e tentamos juntos compreender porque houve dificuldade de chegarmos a essa resposta. Minha intenção era discutir/compreender quanto das características pessoais do Professor M podem ser percebidas nas características da EF do turno matutino da EMEF 2, considerando a forma como recebeu as influências da escola, das políticas da administração do município e da comunidade na qual a escola está

[86] É preciso alertar, no entanto, que não estou avaliando a eqüidade simbólica entre EF e demais componentes curriculares, só podendo afirmar que a EF possui uma função no currículo da escola relativa aos conteúdos culturais com os quais lida.

inserida e considerando também como essas influências calharam na construção de uma forma específica de inserção da EF. O próprio Professor M admitiu submeter sua prática, subseqüentemente seus alunos, aos desafios da superação que acreditava serem necessários. Há que se considerar que houve uma reestruturação das características da EF ali, muito por conta desse trabalho, que pode ser percebido até hoje, uma vez que a organização desse componente curricular vive em desenvolvimento. Aparece de forma bem concreta a relevância que a figura do professor tem para a forma como se manifestam os componentes curriculares ou a forma como se trabalham e concebem os conteúdos culturais que são responsabilidades desses componentes. Em suma, percebe-se o peso da figura do professor para a concretização de uma proposta educacional ou de um currículo.[87] Portanto, não parece ser pouco importante a informação de que ambos os professores desta pesquisa estejam há tantos anos em suas escolas, praticamente o mesmo tempo de existência das escolas. Em ambas as situações, as histórias da escola, do professor e da EF se confundem.

Quanto aos resultados do trabalho que, segundo o professor, têm colaborado para um melhor reconhecimento pela escola, disse:

> É complexo isso... de entender. Essas coisas não são cíclicas... e tem uma rotatividade muito grande na escola, a cada ano são novos profissionais. Por exemplo, a pessoa que vinha me acompanhando há bastante tempo, no corpo técnico, saiu da escola, então hoje tem outros profissionais. Então, acaba sendo, de certa forma, uma luta meio que constante [de afirmar a EF], às vezes eu vejo... não é que sejam retrocessos, mas... Por exemplo: pessoas novas que chegam, com uma visão de uma EF atravessada de outros lugares, demoram um tempo mais pra perceber que existe um trabalho diferente [...]. Então, eu acho assim... Quando eu penso [na EMEF 2] a respeitabilidade tem a ver com o compromisso profissional. Isso eu acho que conta muito, às vezes até por cumprir a sua organização mesmo, do óbvio, né? Cumprir horário, cumprir aquilo que todo o profissional tem que fazer, do ponto de vista de trabalho. Mas também tem a ver com a fala, com a postura, com as coisas que não se deixam passar. É uma luta constante, no sentido de que eu ainda ouço o professor falar que "Ó, o menino não vai pra EF não, porque não terminou a atividade" ou "porque tá fazendo bagunça". Ainda existe uma luta constante, porque se você não marcar posição com ele, chegar e falar "Ô professor, calma aí, temos que discutir isso aí melhor." Porque a primeira resposta minha, é: "Eu também tô a fim de tirar uns alunos da sua aula, porque estão dando problema na minha aula lá." Acontece isso, né, ainda. Então EF, de certa forma, esses embates tão antigos, eles ainda se remetem à gente. É inacreditável, mas

[87] Percebe-se uma forte valorização do papel que desempenham os professores na concretização do currículo, propostas de ensino em autores como Sacristan (2000), Morgado (2005), Hernandez (1999).

> acontece, por mais que o discurso seja feito... até porque a visão hegemônica de escola, a concepção de escola... ainda continuam, em relação aos profissionais, na valorização de determinados conteúdos. Isso não é só problema da EF, é problema das Artes, isso é um problema, menor, mas de História, Geografia... Português e Matemática vira **o** conteúdo da escola. [...] Mesmo assim, eu acredito que em outros lugares, que um profissional não conseguiu ficar muito tempo, onde o reflexo das suas intervenções são menos percebidas, onde a sua postura é mais tímida, no que diz respeito a marcar a posição, seja por comodismo, por timidez mesmo... eu acho que é mais complicado. Uma das coisas que eu considero relevante e que fez a EF, aqui especificamente, ter um outro status, é a estratégia de estar sempre nos momentos de divulgação daquilo que é produzido... a EF sempre esteve presente. Essa é uma coisa que eu sempre fiz questão. Em tudo. [...] se vai ter discussão, por exemplo, de grupo de estudos, de... das disciplinas em geral, a EF também vai apresentar a sua; vamos fazer uma feira cultural, a EF vai estar presente. Então eu acho que isso é muito importante. [...] Eu faço questão de estar mostrando as produções que são feitas, do que foi produzido nas aulas de EF. [...] Então isso tem a ver com o trabalho, isso tem a ver com o reflexo do trabalho lá na casa do garoto que o garoto conta. Isso tem a ver com a relação professor-aluno. Isso tem a ver com a reunião de pais... nas falas aqui que antecedem às visitas na sala de aula, da presença da EF, isso tem a ver com os bilhetes que são encaminhados pra família... tem o dia do brinquedo, vai um bilhete... de eventos. Então eu acho que é uma série de coisas, uma série de interferências que são feitas que contribui para que a EF seja vista de outra forma. [...] Há professor ainda que não vê a relevância da EF. Por exemplo, nessa última feira... foi um reflexo tão bom a produção dos livros, tanto por parte dos alunos, dos pais, da própria escola... dos professores. Eles disseram: “Puxa! Que trabalho bacana”! Então eu acho que isso tudo é uma construção. Tem a ver com organização, tem a ver com convicção e tem a ver com o próprio trabalho que é desenvolvido que é o principal, né? Esse ano eu acho que foi um dos melhores anos pra mim. Eu consegui tudo de bom ou muita coisa boa que eu venho tentando e acumulando... e ainda tentar algumas coisas novas. E eu acho que um reflexo de um trabalho desse tipo, de trabalhar sete, oito temas num ano, diferentes, tem que ter um reflexo lá na família. O aluno vivenciou aqui, falou pro pai... o pai vai saber que tem coisas novas acontecendo, que tem um movimento diferente. Esse é o principal, o trabalho feito. Quando o aluno sai da sala ele sabe o que vai fazer, ele tem um norte... Eu acho que é isso. O trabalho é o principal, as outras coisas são importantes, a organização do trabalho, a comunicação com os pais nas reuniões, são secundárias, são importantes, mas são secundárias.

Um dos elementos que tenho visto como forte contribuição da EF na EMEF 2 é o que venho chamando de “abertura curricular.” Se o currículo cria as condições para o funcionamento da escola, fazendo parte dessas condições as questões mais objetivas de organização como os tempos, espaços, a organização por seriação, assim como questões não objetivas como a utilização dos espaços e as normas de conduta que recai sobre os alunos, há que se afirmar que, nos espaços-tempos organizados pela EF, têm sido criadas condições de resistências a algumas dessas determinações, sem que todos esses movimentos se dêem de maneira intencional. Com isso, afirmo que, nos espaços-tempos aulas de EF, os sujeitos escolares têm

tido a possibilidade de vivenciar a utilização dos espaços de maneira específica, têm superado os impedimentos quanto às formalidades do uniforme, têm ultrapassado os limites temporais de término da aula/atividades. Porém, essas pequenas resistências não podem ser tomadas como algo a mais do que realmente são.

A “abertura curricular” foi manifestada quando o tempo da aula de EF foi ignorado, perdurando a atividade em que os alunos estavam envolvidos no que o Professor M chamou de “dia do brinquedo. Os alunos ficaram envolvidos com suas atividades, e o professor achou por bem não interromper a atividade e pediu à professora que permitisse que eles ficassem em aula, junto com a outra turma que teria aula naquele horário. O envolvimento dos alunos na atividade fez com que o tempo fosse realmente superado, ao menos por um período.

O deslocamento dos alunos pela escola nas aulas de EF, como uma opção por qual corredor passar, ignorando a forma como a escola utiliza essa movimentação em outros tempos, assim como o fato de, na aula de EF, alguns alunos tirarem imediatamente a camisa e os calçados, transgredindo normas básicas de organização/conduta da escola, são experimentações que têm possibilitado aos alunos outra relação com os espaços escolares. No tempo de EF, a lógica de utilização de espaços é uma lógica específica, diferente das demais. São desejos possíveis.

Presenciei também a experimentação de um aluno de 5ª série, que não é atendida pelo Professor M, ao participar de uma aula de 2ª série, na atividade do salto no trampolim. O aluno saiu da atividade de sua turma e se envolveu numa atividade que o atraia mais. Naquele momento, fazia mais sentido para ele realizar os saltos do que jogar futsal.

Assim como o Professor M não agiu intencionalmente, concedendo permissão ao aluno para participar de sua aula, a sua abertura, o seu consentimento abriu brechas para essa experiência. Talvez tenha passado pela cabeça do Professor M que aquele aluno não realizaria aquela prática nas suas aulas de EF. Talvez ele quisesse garantir o direito do aluno de participar de uma atividade de sua escola. Talvez não possuísse qualquer argumento que impedisse o aluno de fazê-lo. Foi uma escolha. Quando afirmei que não se pode superestimar o potencial dessas

experiências, o fiz pensando nas afirmações de Certeau. Ele expõe abertamente que as determinações que são expostas como regras a serem obedecidas sofrem uma apropriação por parte dos sujeitos. Isso forma situações singulares de ação, maneiras específicas de movimentação num lugar com regras determinadas, com normas que criam expectativas de ação. Quando os sujeitos nas aulas de EF fazem com o que lhes é imposto como tempo, espaço, material, organização, eles criam práticas, possibilidades e relações, ímpares. Se acreditamos que as relações escolares educam; que a obrigação imposta aos alunos de andarem em filas, mostra a vontade de quem manda, marcando a autoridade e o controle; que as práticas, intencionais ou não, resultam num tipo de interação entre sujeitos, entre os sujeitos e as coisas e entre os sujeitos e o conhecimento, produzindo sentidos e significados, produzindo cultura específica, vemos que outros tipos de relação têm sido vivenciadas entre os alunos e a escola, e que, nas aulas de EF, há também outro tipo de educação, outros tipos de interações, outro tipo de produção que as pequenas burlas e permissividades característicos dessas aulas traduzem.

Isso não quer dizer que, nas aulas de EF, não há lugar para repressões. As aulas de EF possuem regulamentos e formalidades; seguem, inclusive, as regras da escola. Por mais que se respeitem os desejos e a personalidade dos alunos, há certas imposições que regulam a conduta dos alunos, muitas vezes não restando para eles a escolha ou a manifestação de seus desejos. Este é, então, mais um espaço-tempo contraditório. Como um componente curricular que trata de um conhecimento que se traduz num saber-fazer e num saber relacionar-se, que valoriza o trabalho em grupo e organiza espaços-tempos de toque, relação e expressão corporal, o componente EF ainda é contraditório dentro de uma escola.

5 ALGUMAS REFLEXÕES A PARTIR DAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES J E M

Não teria como, a partir do referencial desta pesquisa, estruturar padrões muito fechados entre as práticas dos Professores J e M. Porém, há elementos nas duas práticas que são bem semelhantes, e as informações que foram levantadas indicam certas peculiaridades referentes aos processos de formação desses dois professores.

Tomo a trajetória pessoal desses docentes como dois processos distintos, que têm possibilitado diferentes situações profissionais para esses professores. Esses processos são influenciados fortemente por elementos como formação inicial, nível de contato com as discussões das áreas da Educação e da Educação Física, o que favoreceu a aproximação a determinados projetos prescritos para a EF. Não advogo a idéia de que esses professores se tornaram representantes, em suas escolas, de determinadas prescrições/políticas de EF; acredito, porém, que o oferecimento de subsídios dessas formulações, eivadas de valores que formam um discurso político que assume uma posição sobre determinada função social da EF perante a sociedade, tenha reflexos importantes nas decisões dos Professores J e M.

As escolhas dos professores resultaram de um tipo de assimilação dos desafios oferecidos pelo contexto onde teriam que organizar o componente curricular EF. Nesse sentido, as características das escolas, dos grupos de funcionários, das comunidades e dos alunos exigiam dos professores a tomada de posição sobre a organização da EF e, nesse nível, havia uma série de conhecimentos, experiências e desejos que proporcionavam segurança ou insegurança aos professores, o que, por sua vez, resultou na necessidade/possibilidade de um professor arriscar mais, por não estar satisfeito com sua prática, e do outro se apegar mais às suas convicções, nos conhecimentos que lhe traziam uma sensação de segurança.

A relação com o conhecimento, como tem sido tratada neste estudo, forma possibilidades concretas referentes às escolhas dos professores. Logicamente, tenho tomado apenas as influências do conhecimento disciplinar, como diria Tardif, no caso dos Professores J e M os conhecimentos da área acadêmica da EF.

Assumindo a pluralidade de produções desse âmbito, acredito que os professores se aproximaram, de maneira desigual, da discussão desses conhecimentos, ao mesmo tempo em que assumiram uma postura mais próxima de uma forma de pensar a EF do que de outras. Com isso quero dizer que os movimentos no âmbito da produção acadêmica da EF, que remetem ao desenvolvimento societário brasileiro, ao período de democratização e ao início da diversificação dos conhecimentos que davam suporte às pesquisas, com a participação de professores dessa área em programas de pós-graduação com áreas de concentração nas Ciências Sociais e Humanas, resultaram em possibilidades de formação de professores que, como os Professores J e M, aproximaram-se desigualmente dessa discussão ou tomaram partido por uma dessas funções sociais atribuídas à EF.

Tendo a acreditar que essas influências da área acadêmica, no entanto, não representam uma determinação cabal das escolhas dos professores. São tão somente influências. Dão suporte, certa segurança, pois remetem a uma lógica maior, com certo valor social, compartilhada/“compartilhável” com alguns pares profissionais, e podem proporcionar certa autoridade para os professores diante da comunidade escolar. Mas também são limitadas pelo âmbito da prática e pelos próprios professores, pois, como diz Sacristán (2000), os professores realizam apropriações do que lhes é apresentado; logo, sua história de vida, a realidade objetiva dos contextos em que estão inseridos, a cultura de EF herdada, são elementos importantes que determinam as escolhas, resultando numa aproximação mais ou menos coerente em relação às prescrições sobre a EF com as quais os professores entraram em contato.

Curiosamente, os dois professores possuem idade igual e cursaram EF praticamente no mesmo período; no entanto, suas trajetórias de formação e realidades escolares mostraram drásticas diferenças. Os Professores J e M sentiram de maneira diferente os impactos, resultando em escolhas distintas. Muito embora tenha identificado essas diferenças, os professores J e M têm justificado, de maneira semelhante, a função social da EF na escola, isto é, a valorização do conhecimento de que a EF se ocupa. Mas o que isso representa na organização da EF não parece claro na prática do Professor J.

Esses professores estão diferentemente implicados nas escolas em que atuam devido a compreensão de que tem do componente curricular com que trabalham, o que lhes fornece um tipo de relação com o saber. O tipo de envolvimento que cada professor tem com os conhecimentos que giram em torno dos espaços-tempos aulas de EF, indicam como eles têm compreendido, de formas distintas, a função social desse componente curricular em suas escolas. Parte dessa diferença está atrelada às condições objetivas dos contextos em que estão situados. Parte da diferença está nas maneiras pessoais como eles encararam as pressões que se colocavam perante a tarefa de organizar a EF em suas respectivas escolas. Considero, também, que ambos os professores se encontram em momentos distintos de sua formação: o Professor J em um momento de instabilidade e experimentações, buscando criar outros tipos de sentidos e significados para a EF na EMEF 1; o Professor M em uma fase de maior estabilidade, conquistada por ter passado por uma fase de questionamentos e experiências.

O Professor J passa, atualmente, por uma situação mais questionadora em relação à função da EF na escola, muito embora não tenha um ambiente propício para experimentar formas diferenciadas de vivenciar esse componente curricular. As situações problemáticas advindas da relação professor-aluno, bem como as características da escola em que está inserido, considerando, principalmente, a cultura de EF que tem sido sustentada, apresentam fortes impedimentos para que ele se sinta mais à vontade para se arriscar na tentativa de uma valorização outra para a EF na escola. A organização da EF voltada para o trato com o conteúdo esporte por muito tempo orientou o trabalho desse professor e, provavelmente, continuará sendo o tema principal de seu trabalho. Esse é o conteúdo que fornece ao Professor J maiores níveis de segurança. Por essa razão, buscar outra posição para a EF na escola requer desse professor uma relação diferente com os conhecimentos de que trata a EF. Entendo esse processo como algo que imponha certa insegurança a ele; por isso ele tem buscado a valorização da EF ao tratar outros elementos como a temática da deficiência visual e a aplicação de provas abordando conhecimentos conceituais, semelhantemente aos componentes curriculares heurísticos. Acredito que seria mais indicado a ele, seguir o discurso que tem feito, valorizando a EF por tratar, na escola, de um conhecimento específico. Nesse sentido, a valorização da EF na escola faria parte de uma

discussão mais ampla, sobre a própria função da escola diante das comunidades que atende, pondo em questão a posição de cada um dos componentes curriculares na composição do compromisso pedagógico dessa instituição.

Já o Professor M passa por uma condição mais estável, fruto de questionamentos que se impôs no passado, no início de sua carreira. O contato com uma situação conflituosa, um contexto em mudanças, que representava incertezas e necessidade de superação por parte de toda a comunidade escolar, contribuiu para o estabelecimento de um ambiente propício às experiências de enfrentamento, de resistências às suas escolhas epistemológicas. Isso gerou um ambiente com maiores possibilidades de configuração de seu espaço na escola e do espaço da EF na escola – este segundo espaço de maneira mais restrita, já que sempre sofre determinações de fora. Essa estabilidade está mais centralizada na figura do Professor M, pois não há qualquer indício de que, se ele se ausentasse da escola ou se afastasse da função de professor de EF, esse componente curricular fosse permanecer com as mesmas características apresentadas sendo ele o professor.

As características “pessoais” que as Educações Físicas apresentaram nas duas escolas, remontam ao período das indicações, pois torna-se mais compreensível a razão pela qual os Informantes indicaram os professores responsáveis pela organização da EF e não as escolas em que esses professores atuavam. Será que essa situação se mostraria da mesma maneira levando-se em conta a estudo de outros componentes curriculares com características e valorização distintas nas mesmas situações?

A **personificação das inserções da EF** põe a figura do professor como elemento central para um tipo de delineamento das características desse componente curricular. É claro que o estudo de duas escolas relativamente pequenas e novas deixa uma carga de responsabilidade muito elevada para os professores que estão à frente de um dado componente curricular. Talvez em uma escola mais tradicional ou com um grupo elevado de professores, as disposições pessoais de cada professor perderiam a relevância que tenho assinalado no decorrer deste trabalho. Há que se frisar também, que o nível de organização das escolas exige pouco dos professores em relação ao atendimento de diretrizes; isso resulta numa dependência maior das características do componente curricular às escolhas de seus professores.

Por meio dessas idas e vindas, é que pude situar, de forma compreensiva, a investigação das práticas do Professor J, assim como a do Professor M, como estruturantes de uma parcela do currículo, levando às últimas conseqüências a lógica de que todo projeto educacional possui, em uma das pontas, as interações estabelecidas entre professores e alunos nas aulas. Abordar o componente curricular EF inserido na escola por meio das práticas de seus professores, segundo um olhar compreensivo e orgânico sobre as interações nas aulas, representa um enfoque sobre a organização desse componente curricular, como conseqüências não lineares de escolhas e determinações, que resultam na produção de um tipo de cultura de EF.

Um currículo estratificado em subáreas epistemológicas, onde cada um dos componentes curriculares possui um lugar epistemológico (VEIGA-NETO, 2002), criando nas práticas escolares, na lógica de utilização dos espaços escolares, dos materiais escolares, dispondo os sujeitos escolares em situações de encontros marcadamente diferentes segundo os tempos escolares (FARIA FILHO, 2002; VAGO, 2003). Os tempos, regulamentados pela grade curricular, proporcionam aos componentes curriculares suas espacializações. Nesse sentido, cada prática vivida nas aulas de EF, proporciona aos sujeitos escolares, imediatamente envolvidos, certa experiência, certa produção, a criação de uma cultura de EF.

Por essa razão insisto em dizer que o lugar epistemológico da EF faz diluir as estruturas escolares que, em outros momentos, disciplinam os sujeitos escolares de formas diferentes. Não quero dizer, com isso, que as práticas escolares de EF são boas apenas por serem diferentes. Mas pude observar que esse componente curricular educou os alunos de maneira diferente nos mesmos espaços escolares em que esses mesmos alunos vivenciaram formas diferentes de educação. Ao identificar virtudes e fraquezas das escolas e das práticas dos Professores J e M, busquei superar a valorização e comparações dos casos – porém, nunca fugindo da necessidade de julgá-las à luz de questões políticas que permeiam todo este trabalho. Não fiz isso como conseqüência das minhas projeções, mas porque as práticas escolares e, em última instância, as práticas humanas carregam em si contradições.

Ao citar as contradições de ambas as situações, tive a intenção de contribuir, como um sujeito de fora, para a melhoria das práticas escolares de EF nas duas escolas. Minha esperança, porém, está na possibilidade de, segundo meu enfoque, trazer outros sentidos e significados para as práticas dos Professores J e M, valorizando suas preocupações e escolhas, situando-os como sujeitos implicados em contextos complexos, onde exercem suas escolhas e materializam suas práticas.

Imbuído em contribuir com a discussão das práticas escolares de EF à luz de uma teoria do currículo, reforço a idéia de que a falta de um documento orientador sobre as características da EF nas escolas, seja ele mais amplo ou específico de uma dada escola, assim como a falta de um planejamento formalizado, não desqualificam a prática dos professores. Pode-se dizer que essas ausências se explicam. Talvez a falta de clareza do que se espera da EF nas escolas e, também, o que, em certa medida, representa a falta de expectativas da escola sobre a EF, explique a ausência, ou a falta de necessidade, de um planejamento formalizado para esse componente curricular. Em nenhum momento esse fator apareceu como um problema. Essa ausência não constitui impedimento para que a EF seja inserida na escola. Se ampliássemos essa discussão curricular para os outros componentes, chegaríamos, talvez, ao mesmo ponto: se não há definições sobre as funções de um componente curricular, destina-se aos professores a responsabilidade de organizá-lo e concretizá-lo na escola. Nessa lógica, ficam mais em evidência as decisões e desejos dos professores, os significados que conseguem atribuir, os fatores de formação desses professores e as condições nas quais ocorrem suas práticas, como elementos fundamentais para a compreensão do que é concretizado nas escolas. É claro que qualquer pesquisa séria teria que situar esses fatores. Ressalto, porém, que o fato de as políticas curriculares (e por que não as políticas educacionais?) serem omissas sobre a importância da caracterização das funções dos componentes curriculares, da seleção cultural que cada escola precisaria fazer, amplia as responsabilidades dos professores sobre o que é concretizado nas escolas. De certa forma, os professores ficam isolados, com uma grande responsabilidade perante o projeto educacional que é apresentado à sociedade. Quando aproximo essas questões à EF, às práticas dos Professores J e M, percebo que essas práticas únicas representam muito mais a somatória das contingências, das características de onde eles efetivam suas práticas, dos movimentos societários

e acadêmicos das áreas acadêmicas da Educação e da Educação Física e de suas trajetórias profissionais, do que o resultado de uma intenção política referente à prática da EF nas escolas. Não acredito, com isso, que se deva responder, de forma definitiva, sobre a função da EF na escola – fato esse de grande polêmica em vários meios. Porém, uma postura política e séria que expresse uma posição em relação a essa temática, superando as meras disputas epistemológicas, em favor de uma epistemologia do que é produzido/concretizado nas escolas, me parece uma melhor resposta à omissão a respeito dessas questões.

Invariavelmente, práticas escolares de EF têm sido efetivadas, dia após dia, nas escolas. As escolas, e seus professores de EF, precisam responder à questão sobre a importância da EF em seus currículos, e os professores que tentarão responder a essa questão, devem fazer suas sustentações baseadas em sua produção, destacando o que tem sido produzido e por que tem sido produzida determinada cultura de EF. Ao mesmo tempo a área acadêmica da EF precisa se aproximar mais do que os professores têm efetivado nas escolas. Discutindo e ampliando seus projetos e os sentidos e significados teóricos da presença da EF na instituição escolar. Isso promoveria a ampliação, também, da visão dos professores sobre suas próprias práticas nas escolas de Educação Básica.

Como é possível perceber, não advogo que seja decretada **uma** cultura de EF para as escolas. Defendo a idéia de que as Educações Físicas produzidas nas escolas, resultado da história desse componente curricular, das trajetórias escolares, das decisões dos professores, das prescrições da área acadêmica e de decisões no âmbito das políticas educacional e curricular, sejam pensadas, definidas, percebidas no currículo real de suas escolas, compreendendo suas funções e contribuições nesse espaço conturbado. Defendo a idéia de que as administrações precisam estar preparadas para compreender e valorizar a pluralidade de práticas possíveis, identificando os avanços e as dificuldades, contradições e problemas, para a efetivação de uma política curricular de EF viva, factível, coerente com as possibilidades e com a realidade da EF expressa em suas redes de escolas, garantindo e ampliando a qualidade da prestação dos serviços desse componente curricular.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1 ALVES, N. et. AL. (Org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

2 ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas-SP: Papirus, 2000.

3 BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Editora Movimento, 1995.

4 BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor de educação física e a construção do saber**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

5 BRACHT, V. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física.** *Cad. CEDES*. [online]. ago. 1999, vol.19, no.48 [citado 29 Junho 2006], p.69-88. Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621999000100005&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0101-3262.

6 _____ **Educação Física e ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003a.

7 _____ Identidade e crise da Educação Física: um enfoque epistemológico. In: BRACHT, V.; CRISÓRIO, R. (ORG). **A Educação Física no Brasil e na Argentina**: identidade, desafios e perspectivas. São Paulo: Autores Associados, 2003b, p. 13 – 30.

8 _____ Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da Educação Física como componente curricular. In: CAPARRÓZ, F. E. (ORG). **Educação física**: política, investigação e intervenção, vol. 1. Vitória-ES: Proteoria, 2001, p. 67 – 80.

9 BRACHT, V.; CRISÓRIO, R. (ORG). **A Educação Física no Brasil e na Argentina**: identidade, desafios e perspectivas. São Paulo: Autores Associados, 2003.

10 CAPARRÓZ F. E. Perspectivas para compreender e transformar as contribuições da educação física na constituição dos saberes escolares. In: FERREIRA NETO, A. (Org.). **Pesquisa Histórica na Educação Física**. v. 6. Vitória: PROTEORIA, 2001, p. 49-84.

11 _____ **Entre a educação física da escola e a educação física na escola**: a educação física como componente curricular. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.

12 _____ Discurso e prática pedagógica: elementos para a compreensão da complexa teia que envolve a educação física na dinâmica escolar. In: CAPARRÓZ, Francisco Eduardo (Org.). **Educação física escolar**: política, investigação e intervenção. Vitória-ES: Proteoria, 2001. p. 193-214.

13 CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: Artes do fazer. Petrópolis: Vozes, 2000.

14 CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & educação**. Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1991.

15 FARIA FILHO, L. M. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teóricos-metodológicos de um programa de pesquisa. LOPES, A. C.; MACEDO, E. (ORG). **Disciplinas e integração curricular**: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 13 – 36.

16 FERRAÇO, C. E. Currículo escolar. In: BARTOLOZZI FERREIRA, E. (ORG.) **Política educacional do Estado do Espírito Santo**: a educação é um direito. Vitória: SEEB/SEDU, 2004, p. 94-129.

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

18 GARÍGLIO, J. A. A cultura docente de professores de educação física: saberes e práticas profissionais em contexto de ações situadas. **Anais** [do] 14. Congresso brasileiro de ciências do esporte [e] 1. Congresso internacional de ciências do esporte. Porto Alegre: CBCE, 2005, p. 1983 – 1999.

19 _____ **O ensino da educação física nas engrenagens de uma escola profissionalizante**. 1997. Dissertação, Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, 1997.

20 GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

21 HERNANDEZ, F. A formação do professorado e a investigação sobre a aprendizagem dos docentes. In: TRIVIÑOS, A. N. S.; MOLINA NETO, V. (ORGS.) **A pesquisa qualitativa na educação** física: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFGRS/Sulina, 1999, p. 45-60.

22 HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.) **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992, p. 31-61.

23 KREUSBURG MOLINA, R. M. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva; MOLINA NETO, Vicente (Org.). **A pesquisa qualitativa na educação física**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Sulina, 1999. p. 107-140.

24 LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

25 LOPES, A. C. Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico. LOPES, A. C.; MACEDO, E. (ORG). **Disciplinas e integração curricular**: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 145 – 176.

26 _____ **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

27 MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multireferêncial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

28 MOLINA NETO, Vicente. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da educação física. In: TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva; MOLINA NETO, Vicente (Org.). **A pesquisa qualitativa na educação física**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Sulina, 1999. p. 107-140.

29 MONTEIRO, A. M. F. C. Professores: entre saberes e práticas. **Educ. Soc. [online]**. abr. 2001, vol.22, no.74 [citado 06 Março 2006], p.121-142. Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100008&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0101-7330.

30 MORGADO, J. C. **Currículo e profissionalidade docente**. Porto, Porto Editora, 2005.

31 NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992. p. 11-30.

32 OLIVEIRA, I. B. **Currículos Práticados**: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

33 RODRIGUES, A. B. **O ITINERÁRIO PESSOAL-PROFISSIONAL E A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE**. 2007. No prelo.

34 RODRÍGUEZ, J. G. ¿Qué aprenden los que enseñan? In: GARCIA, R. L.; ZACCUR, E.; GIAMBIAGI, I. (orgs.) **Cotidiano**: diálogos sobre diálogos. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 107 – 120.

35 RODRIGUEZ, L. L. **Educação Física escolar**: os saberes que fundamentam o professor ante o impacto da primeira experiência. 2004. Monografia, Graduação em Educação Física – Centro de educação física e desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES, 2004.

36 _____ **Possíveis inserções da Educação Física na escola**: objetivos, conteúdos e especificidade do conhecimento. 2005. Monografia, Especialização em Educação Física escolar para a Educação Básica – Centro de Educação Física e desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES, 2005.

37 SACRISTÁN, J. G. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (ORGS). **Territórios contestados**: o currículo e os

novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 82-113.

38 _____ **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

39 SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (ORGS.) **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 137-182.

40 SILVA, T. T. **Documento de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

41 STAKE, R. E. **Investigación con studio de casos**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

42 VAGO, T. M. A educação física na cultura escolar: discutindo caminhos para a intervenção e a pesquisa. In: BRACHT, V.; CRISÓRIO, R. (ORG). **A Educação Física no Brasil e na Argentina**: identidade, desafios e perspectivas. São Paulo: Autores Associados, 2003, p. 197-222.

43 VAGO, T. M; CACHORRO, G. Introdução: cultura escolar e educação física. In: BRACHT, V.; CRISÓRIO, R. (ORG). **A Educação Física no Brasil e na Argentina**: identidade, desafios e perspectivas. São Paulo: Autores Associados, 2003, p. 191-196.

44 VEIGA-NETO, A. Espaço e currículo. In: LOPES, A. C. e MACEDO, E. (Org.). **Disciplinas e integração curricular**: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 201 – 220.

45 WHYTE, W. F. **Sociedade de esquina**: A estrutura social de uma área urbana pobre e degradada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.