

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CICLO II DO ENSINO FUNDAMENTAL:
REFLETINDO SOBRE INDICADORES EDUCACIONAIS DE
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA
COM UM PROFESSOR EXPERIENTE**

Paulo Henrique Leal

**São Carlos
2011**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CICLO II DO ENSINO FUNDAMENTAL:
REFLETINDO SOBRE INDICADORES EDUCACIONAIS DE
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA
COM UM PROFESSOR EXPERIENTE**

Paulo Henrique Leal

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, na linha de Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

**São Carlos
2011**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

L435ef

Leal, Paulo Henrique.

A educação física no ciclo II do ensino fundamental : refletindo sobre indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência com um professor experiente / Paulo Henrique Leal. -- São Carlos : UFSCar, 2011.

185 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2011.

1. Professores - formação. 2. Educação física escolar. 3. Indicadores educacionais. 4. Desenvolvimento profissional. 5. Base de conhecimento. I. Título.

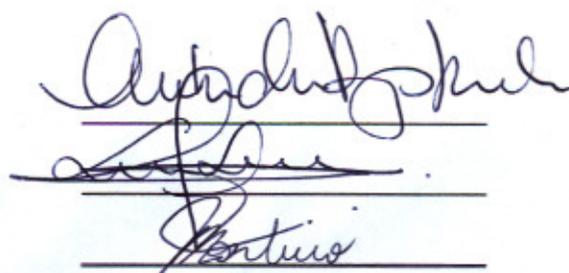
CDD: 370.71 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

Profª Drª Lillian Aparecida Ferreira

Profª Drª Maria Iolanda Monteiro



The image shows three handwritten signatures, each written on a horizontal line. The top signature is the most legible and appears to be 'Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali'. The middle signature is less legible but appears to be 'Lillian Aparecida Ferreira'. The bottom signature is also less legible but appears to be 'Maria Iolanda Monteiro'.

DEDICATÓRIA

Ao professor de Educação Física participante deste estudo:

Um educador atencioso e dedicado;

Um mestre afetuoso e inspirador;

Um *ser humano* inesquecível...

Luis Fernando Vieira Coelho

AGRADECIMENTOS

Os dias nos vêm, as tardes nos passam, as noites nos vão, as madrugadas nos surgem, o tempo nos acontece e assim vamos nos encontrando, embalados por movimentos pequenos, por passos grandes, por saltos alegres, por compreensões confortantes e trêmulas inseguranças, por medos e certezas, por sorrisos e angústias, nas chuvas, danças e músicas...

Através das nossas relações nesse caminhar vamos nos *humanizando*, nos constituindo, nos significando e ressignificando, nos abraçando e reabraçando, nos conhecendo e reconhecendo, nos distanciando e nos aproximando através da partilha de mãos, trajetos, medos, sonhos, ações, conhecimentos, dúvidas e esperanças.

Fizemos amigos seres humanos e nos tornamos seres humanos amigos, solidários, carinhosos, responsáveis, conscientes. Relembrando, construindo e ampliando laços, cada vez mais, cada encontro mais, fortificamos nossas relações, nossos afetos, nossos conhecimentos, nossas culturas, nossa *humanidade*. Por isso, neste momento, como um simples e profundo gesto de agradecimento teci algumas palavras às pessoas com as quais construí importantes elos ao longo do processo de construção deste estudo, uma vez que me ajudaram e continuam me ajudando a *estar-sendo* mais que ontem, hoje.

Professora Aline Reali: Sou-lhe grato pela orientação que recebi ao longo desse último ano no Mestrado. Obrigado por ter aceitado reencaminhar meu projeto para que chegássemos à temática que aqui abordamos.

Professora Lílian: Desde a graduação, sua forte e preciosa atenção, carinho, competência e seriedade fazem com que cada vez mais eu me dedique a tudo aquilo que faço, dentro e fora do meio acadêmico, bem como apreciá-la como uma importante referência de *ser humano* em minha vida. Muito obrigado por sempre estar ao meu lado!

Professora Maria Iolanda: Dentre vários atributos, seus olhos atentos, ouvidos curiosos e suas palavras melódicas são os que mais me impressionaram. Obrigado por suas significativas contribuições para o desenvolvimento deste estudo.

Professor Luis Fernando: Agradeço-lhe por toda colaboração, paciência e comprometimento na construção deste trabalho. Sobretudo, sua competência e compromisso pedagógico me demonstraram uma valiosa perspectiva da Educação Física Escolar e acredito que seus alunos e suas alunas, assim como eu, reconhecem calorosamente seu trabalho.

Professora Maévi: Apesar de não poder ter acompanhado o desenrolar da pesquisa, agradeço-lhe por ter me ajudado a dar os primeiros passos dentro da pós-graduação.

Professoras Waldenez, Aida Victória, Petronilha, Elenice, Ilza, Stella e professor Luiz G. Junior, bem como colegas da turma em 2009: Meus amigos e minhas amigas com certeza perceberam ou já me escutaram dizendo que ter participado da disciplina *Práticas Sociais e Processos Educativos* representou de certa forma a "divisão das águas" em minha leitura e compreensão do mundo. Muito obrigado por cuidadosamente me ajudarem a *sulear* minhas ações e meus caminhos como *ser humano*!

Agradeço às preciosas pessoas da minha turma de mestrado: Vívian, Uaiana, Sérgio, Flávia, Erika, Claudinha, Camila, Beatriz, Alexandre, Aline Fávaro, Alini (com bastante ênfase no segundo "i") e Aline Oja. Os batuques, os sotaques, as histórias, as gentilezas, os ritmos musicais, os carinhos, as risadas, as perguntas, as festas, as sutilezas, os doces e mais doces são algumas das lembranças que tenho de cada uma e cada um de vocês!

Professoras Victória e Claudia Reyes: Não vejo como falar da nossa turma sem mencionar as nossas "manhãs de quinta" em 2009! As mediações que realizaram ao longo das nossas aulas foram indescritíveis! A entrega dos "canudos" na formatura foi demais! Muito obrigado!

Letícia, Mari, Rúbia, Robson, Camila, professora Vivi e toda a querida turminha do curso de Pedagogia (2009) da UFSCar em São Carlos: Aprendi muito com nosso convívio! Obrigado!

Os moradores e funcionários do Abrigo de Idosos Dona Helena Dornfeld: pessoas muito sábias e carinhosas, repletas de histórias para nos contar. Obrigado por vocês terem me acolhido tão bem ao longo do nosso convívio!

Agradeço a minha amiga Bruna Carvalho, pela sua sempre doce e companheira amizade, além de, atenciosamente, ter traduzido o resumo da pesquisa para a língua inglesa; aos amigos e às amigas do "Projeto de Extensão Ensinando e Aprendendo Handebol" e do "Projeto Bate-Bola", em Bauru; e às turmas do curso de Educação Física da UNESP com as quais muito aprendi nas disciplinas de "Estágio Supervisionado" e "Educação Física Infantil e no Ensino Fundamental" em 2010. Os processo educativos que construímos, o entusiasmo e a força de vocês foram fundamentais à minha trajetória educativa.

Não poderia deixar de agradecer aos outros grandes amigos que fiz na UNESP em Bauru: Alexandre Hessel, pelo qual tenho muita estima e apreço; e os irmãos Jefferson e Paulo Menzinger, juntamente com a Dona Maria e o sr. Ernesto. Cresci muito ao longo do nosso *con-vívio* na república "Del Paraguay" (antiga "Curva de Rio" e, originalmente, república "Já Pegou"). Lembro com alegria das risadas, do "galo cantando", dos "pés de goiaba", das "consultorias" e dos diálogos até altas horas da manhã.

Vinícius, Pedro, Jéssica, Nicelle, Mari, Guilherme, Natália, José Pereira, Ewerson, Gabriel, Anderson, Gabrielzinho, Jackeline, Léo, Diana e tantas outras queridas pessoas que convivem ou já conviveram conosco no "Projeto de Extensão *Aikido* na UNESP": Tenho muito a agradecer-lhes por todo apoio e carinho que recebi e aprendi desde quando nos conhecemos! Um agradecimento particular ao José Pereira e à Nicelle, que intensamente me auxiliaram na "subida final" da dissertação, *com-partilhando* sorrisos, confiança, casa, forças, sugestões, aromas, colo, reflexões, sabores, inseguranças e luzes em nosso *con-vívio* e caminhada.

Calorosamente agradeço ao meu *sensei* Ossamu Ikeda e aos amigos e amigas do *dojo* de *Aikido* em Mogi das Cruzes/SP, tais como os *senpai* Juca, Ana, Sandro, Gilberto, Akamatsu, Aranha, Dário, Marcos, Juvenal e demais companheiros e companheiras por todo auxílio e incentivo.

Também sou e serei sempre grato a minha mais que amiga Liliani. Perto ou distante, não me deixo diminuir o carinho e a amizade por você, que me é tão preciosa e importante. Obrigado por estar *sempre* comigo.

Agradeço, ainda, a outras pessoas que direta ou indiretamente me ajudaram ao longo de meus processos educativos dentro e fora da pós-graduação, mas que pelos limites que minha memória apresenta no momento, não consegui ter mencionado aqui.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior – CAPES – por financiar esta pesquisa.

Por fim, sou muito grato ao meu pai, Vicente Correia Leal, pelos esforços e suores sem medidas para que eu conseguisse estar aqui, hoje, consolidando mais esta importante etapa em minha vida e já vislumbrando outros caminhos que, infelizmente, ainda nos deixarão semestralmente distantes, mas diariamente ligados pela esperança de uma sociedade menos opressora e mais igualitária, calorosa e *solidária*.

RESUMO

Ao longo deste diálogo buscamos descrever e analisar as manifestações de um professor de Educação Física experiente sobre a Base de Conhecimento docente e sobre o que, por que e em que grau de proficiência seus alunos das 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, em uma Escola Estadual do interior paulista, devem saber sobre a Educação Física nas suas aulas. Para tanto, baseamo-nos na seguinte questão de pesquisa: *“O que, por que e em que medida um professor de Educação Física experiente deve saber sobre os conteúdos para poder ensinar aos seus alunos? E o que, por que e em que medida seus alunos do Ciclo II (3ª e 4ª séries) do Ensino Fundamental devem saber sobre tais conteúdos?”* Mantemos o termo "séries" porque a própria escola, na época em que houve o acompanhamento, utilizava a referida nomenclatura para as turmas e, portanto, reconhecemos e valorizamos suas disposições e estruturas curriculares. Associada à apreensão destes objetivos, também almejamos realizar análises sobre indicadores educacionais de desenvolvimento profissional na docência, os quais, enfatizando os processos de ensinar e aprender na escola, poderiam nos revelar, a partir de respostas do participante, aspectos sobre o desenvolvimento profissional do professor de Educação Física em seu contexto de trabalho. Sob a luz das pesquisas qualitativas, utilizamos como técnica de coleta a entrevista semiestruturada. E para melhor nos aproximarmos do fenômeno investigado, além das entrevistas, realizamos visitas sistemáticas para conhecer o contexto de trabalho do participante. Observamos que os professores exercem uma profissão que é eminentemente coletiva, mas que também exige compromissos e dedicações pessoais, o que indica a necessidade da autonomia e da responsabilidade profissional. Assim como demonstrado pelo professor participante, o desenvolvimento profissional na docência é um elemento inerente à atuação qualificada na Educação Física Escolar tanto quanto o domínio sobre aquilo que cada professor se propõe a ensinar ao longo das aulas na escola. Além deste domínio específico, visualizamos ser necessário que o professor de Educação Física desenvolva diferentes estratégias de ensino, utilize exemplos diversificados, otimize o tempo e amplie os espaços de aprendizagens para ambientes relacionados ao cotidiano dos alunos dentro e fora da escola, mobilize conhecimentos necessários para que cada criança, cada aluno consiga apropriar-se da cultura corporal de movimento de maneira crítica, autônoma e consciente. Em meio a todo esse processo, cabe à comunidade escolar como um todo propiciar espaços, meios e períodos adequados ao desenvolvimento dos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento profissional docente. Por isso se torna importante estabelecer critérios de análise, parâmetros e indicadores que forneçam informações contextualizadas destes elementos processuais.

Palavras-Chave: Formação de Professores. Educação Física Escolar e Base de Conhecimento Docente. Indicadores de Processos.

ABSTRACT

Throughout this dialogue we fetch describe and analyze the conceptions of an experienced teacher of Physical Education on Knowledge Teacher and about what, why and to what degree of proficiency of their students' 3rd and 4th grades of Elementary School in a State School in São Paulo State, should know about physical education in their classrooms. For this, we rely on the following question: *“What, why and to what extent an experienced physical education teacher should know about the content in order to teach their students? And what, why and to what extent students Cycle II (3rd and 4th grades) of elementary school should know about this content?”* We keep the term "grades" because the school itself, at the time that there was monitoring, the nomenclature used for classes and, therefore, we recognize and value their provisions and curricular structures. Linked to the apprehension of these objectives also aim to perform analysis on educational indicators of professional development in teaching, which, emphasizing the processes of teaching and learning at school, could tell us, from the participant's response, aspects of the professional development of physical education teacher in their work context. In light of qualitative research, we used the technique to collect the semi structured interview. And to best to approach the phenomenon investigated, in addition to interviews, we conducted systematic visits to meet the participant's work context. We found that teachers have a profession that is eminently collective, but that also requires personal commitment and dedication, which indicates the need for autonomy and professional responsibility. As demonstrated by the participating teacher, professional development in teaching is an inherent element of the qualified performance in Physical Education as much sway over what each teacher intends to teach classes throughout the school. Beyond this specific area, we see it necessary for the Physical Education teacher to develop different strategies, using diverse methodologies and examples, optimize time and expand the opportunities for learning environments related to students' everyday life in and out of school, mobilize knowledge to that every child, every learner to appropriate the culture of body movement in a critical, independent and conscious. Amid all this process, it is the school community as a whole promotes opportunities, facilities and adequate periods for the development of teaching process, learning and teacher professional development. So it's important to establish analytical criteria, parameters and indicators that provide information contextualized these procedural elements.

Keywords: Educational Teaching Process. Physical Education and Knowledge Base Teacher. Process Indicators.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Se-Movimentar como experiência global	59
Figura 2: Escola Estadual Luiz Chrisóstomo de Oliveira.	91
Figura 3: Paço Municipal / Centro Cultural	92
Figura 4: Biblioteca Municipal.....	93
Figura 5: Entrada da sala Cora Coralina - Biblioteca.....	94
Figura 6: Atividades de saltos na Caixa de Areia.....	95
Figura 7: Atividade de salto no mini trampolim	95
Figura 8: Atividade pré-desportiva sobre Atletismo na Praça 9 de Julho.	101
Figura 9: Capa de um caderno de Educação Física (2009)	102
Figura 10: Caderno de Educação Física (1º bimestre de 2009).....	103
Figura 11: Caderno de Educação Física (partes do 3º e 4º bimestres/2010).	104
Figura 12: Caderno de Educação Física (tema do 1º bimestre/2010).....	105
Figura 13: Caderno de Educação Física (temas dos 1º e 2º bimestres/2010).....	105
Figura 14: Caderno de Educação Física (partes do 3º e 4º bimestres/2010)	119

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Etapas da pesquisa	81
Quadro 2: Conhecimentos docentes sobre a Educação Física Escolar	84
Quadro 3: Ações da comunidade escolar	85
Quadro 4: Demais ações da comunidade escolar	85
Quadro 5: Conteúdos da Educação Física para o Ciclo II do Ensino Fundamental.....	86
Quadro 6: Histórico da Escola Luiz Chrisóstomo de Oliveira.....	90

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO E INTRODUÇÃO.....	11
1. INDICADORES EDUCACIONAIS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA DOCÊNCIA	24
1.1 <i>Indicadores educacionais de desenvolvimento profissional na docência</i>	<i>27</i>
1.2 <i>Desenvolvimento profissional e experiência docente.....</i>	<i>33</i>
1.3 <i>A Base de Conhecimento para a docência</i>	<i>54</i>
2. A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SEUS CONTEÚDOS	59
2.1 <i>O processo de ensino dos conteúdos</i>	<i>61</i>
2.2 <i>A Educação Física no Ensino Fundamental.....</i>	<i>70</i>
3. QUESTÃO DE PESQUISA, OBJETIVOS E PERCURSO METODOLÓGICO ..	77
3.1 <i>Aportes teóricos à metodologia</i>	<i>77</i>
3.2 <i>Questão de pesquisa e objetivos</i>	<i>79</i>
3.3 <i>Procedimentos metodológicos e forma de análise dos dados</i>	<i>80</i>
3.4 <i>Caracterização do professor participante.....</i>	<i>88</i>
3.5 <i>Caracterização da comunidade escolar participante.....</i>	<i>89</i>
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	98
5.1 <i>Os alunos: o que devem saber.....</i>	<i>99</i>
5.2 <i>Os professores: o que devem saber para ensinar.....</i>	<i>109</i>
5.3 <i>A comunidade escolar: como deve se mobilizar.....</i>	<i>114</i>
5.4 <i>Refletindo sobre indicadores educacionais de desenvolvimento profissional do professor Luis Fernando.....</i>	<i>124</i>
5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	128
REFERÊNCIAS	138
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO... 148	
APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA 1..... 150	
APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA 2	151
APÊNDICE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA 3	152
ANEXO A – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 1	153
ANEXO B – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 2	168
ANEXO C – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 3	170

APRESENTAÇÃO E INTRODUÇÃO

Primeiramente destacamos que ao longo desta obra, ao registrarmos e fazermos referência a professores, educadores, alunos, educandos, diretores, coordenadores, inspetores, funcionários, graduandos, pesquisadores, acadêmicos, dentre outros, não estamos nos referindo especificamente ao gênero masculino. Nosso diálogo reconhece, sublinha e igualmente valoriza a existência de professoras, educadoras, alunas, educandas, diretoras, coordenadoras, inspetoras, funcionárias, graduandas, pesquisadoras, acadêmicas e demais mulheres no mundo.

Entretanto, acreditamos que antes de qualquer categorização como mulher, homem, homossexual, bissexual, pessoa, criança, adulto, idosa, professor, baixo, alta, branco, pardo, negra, mulato, indígena, africana, tanzaniano, sul-americano, centro-americana, oriental, estadunidense, bem-vestida, malvestido, "de esquerda" ou "de direita" está uma categoria principal, está a essência pela qual aqui nos guiamos: *o ser humano*.

Por isso, nossas palavras nesse diálogo não buscam realizar ou concordar com algum meio de dominação ou opressão humana, seja ela linguística ou de qualquer outra natureza. Nossas concepções, posicionamentos e ações nos demandam incondicional ética e lealdade ao *ser humano*. Contudo, devido a limitações (ou seriam imposições ideológicas?) da nossa própria língua, seja flexionada no gênero feminino, seja no masculino, nossa escrita está a favor do *ser humano*. Portanto, é ao *ser humano* aluno, *ser humano* professor, *ser humano* membro da comunidade escolar a quem nos referimos ao longo desse nosso diálogo.

Neste sentido, por nos preocuparmos com os seres humanos responsáveis pela mediação nos processos de ensino e de aprendizagem no ambiente escolar, nos foi imprescindível escolher uma temática investigativa que contribuísse com o anseio de melhor compreender elementos voltados ao desenvolvimento profissional na docência e aos conhecimentos necessários para o ensino em um contexto específico.

É importante frisar que toda pesquisa em Educação se constitui como um recorte da realidade e, portanto, não concebemos ser possível a apreensão de toda a amplitude e complexidade do contexto que nos inserimos e investigamos. Assim, nosso diálogo se circunscreveu à descrição e à análise das manifestações de um professor de Educação Física, atuante em uma escola pública do interior paulista, sobre seu desenvolvimento profissional na docência de modo a relacionar este processo com os *indicadores educacionais*.

Consideramos que a compreensão de indicadores educacionais se torna essencial às esferas da Formação de Professores e da atuação docente por se tratarem de

instrumentos de verificação e avaliação dos dados referentes aos docentes, aos alunos, aos funcionários e às relações estabelecidas entre estes e demais membros da comunidade escolar. Igualmente, pela possibilidade de serem construídos por cada comunidade em função de seus integrantes, de suas realidades e necessidades, os indicadores educacionais podem se tornar importantes ferramentas para o monitoramento de *processos*, seja no sentido de potencializar o desenvolvimento profissional docente, seja para ampliar as possibilidades do sucesso escolar dos alunos.

É com estes prismas que aqui destacamos os *indicadores de processos* como instrumentos que também podem auxiliar professores a elaborar, por exemplo, estratégias e compreensões de sua própria prática pedagógica e desenvolvimento profissional na docência, uma vez que tais indicadores podem ser definidos, estabelecidos e reconstruídos em função das situações vividas pelos próprios membros da comunidade escolar visando identificar, refletir e/ou superar as dificuldades encontradas em cada contexto.

Acreditamos que a Formação Inicial e o próprio desenvolvimento profissional docente não podem ser descontextualizados do momento no qual se encontram na carreira (enquanto recém-formados, iniciantes em uma determinada escola ou experientes, por exemplo), de seu contexto de atuação (escola pública, particular, em centros urbanos, com séries ou anos que nunca atuou antes) e de outros aspectos como sua própria perspectiva de carreira e reconhecimentos profissional de seus pares, por exemplo.

Assim, é possível afirmar que os conhecimentos necessários para atuação docente também devem ser ensinados e aprendidos sem desconsiderar o contexto em que cada estudante ou profissional se insere e/ou atuará. Em outras palavras, a Formação de Professores, os processos de desenvolvimento profissional na docência e de aprendizagem dos conhecimentos necessários para ensinar e exercer a profissão nas escolas necessitam de uma construção *situada* para sua qualificada apropriação pelos docentes. E para potencializar o desenvolvimento desses processos, enfatizamos a relação destes com a construção de indicadores educacionais, também dentro de uma perspectiva situada e processual, em função de cada contexto educativo.

A elaboração, construção e análises de indicadores educacionais de desenvolvimento profissional na docência, enfatizando os processos de ensinar e aprender como sendo próprios de cada escola, podem nos revelar aspectos sobre os conhecimentos necessários para o ensino em um contexto situado, bem como demandas específicas de Formação profissional para um exercício qualificado na docência.

Não obstante, para a construção do presente diálogo, tivemos como ponto de partida a seguinte questão de pesquisa: "Quais indicadores de processos podem ser elaborados ao identificarmos o que, por que e em que medida o professor de Educação Física deve saber dos conteúdos para poder ensinar aos seus alunos, bem como o que, por que e em que medida seu alunos do Ciclo II (3ª e 4ª séries) do Ensino Fundamental devem saber sobre tais conteúdos?".

Para guiar a compreensão desta indagação, nosso objetivo geral consistiu em elaborar indicadores educacionais de desenvolvimento profissional na docência a partir das manifestações de um professor de Educação Física experiente sobre a Base de Conhecimento docente, bem como o que, por que e em que grau de proficiência seus alunos do Ciclo II (3º e 4º séries) do Ensino Fundamental, em uma Escola Estadual do interior paulista, devem saber sobre o referido componente curricular. Mantemos o termo "séries" porque a própria escola, na época em que houve o acompanhamento, utilizava a referida nomenclatura para as turmas e, portanto, reconhecemos e valorizamos suas disposições e estruturas curriculares.

A partir das respostas do professor participante e considerando seu contexto de atuação, nossos objetivos específicos consistiram em:

- a) Elaborar indicadores educacionais de desenvolvimento profissional na docência a partir da identificação, descrição e análise da Base de Conhecimento docente para o ensino da Educação Física no Ciclo II (3ª e 4ª séries) do Ensino Fundamental, particularmente os Conhecimentos Pedagógico e Específico do Conteúdo;
- b) Elaborar indicadores educacionais de desenvolvimento profissional na docência a partir da identificação, descrição e análise sobre o que, por que e em que grau de proficiência os alunos do Ciclo II (3ª e 4ª séries) do Ensino Fundamental devem saber sobre a Educação Física;
- c) Mapear, descrever e analisar contingências relacionadas ao desenvolvimento profissional do professor participante e aos processos de ensino e aprendizagem da Educação Física na escola, tais como, as relações com seus pares, com seus alunos e demais membros da comunidade escolar, com vistas a melhor construir e compreender os indicadores do processo de seu desenvolvimento profissional na docência.

Vale frisar que o docente participante do presente estudo exerceu, desde o período de sua graduação, diversas funções como, por exemplo: monitor esportivo, assistente

técnico pedagógico, professor de Educação Física Escolar e, atualmente, busca aprimoramento profissional estudando como aluno regular em um curso de Graduação (Pedagogia), na modalidade semipresencial em uma Universidade Pública do interior paulista.

Como técnica de coleta utilizamos entrevistas semiestruturadas, ancoradas em roteiros de entrevista. E para melhor nos aproximarmos do fenômeno investigado, além das entrevistas, realizamos visitas sistemáticas para conhecer o contexto de trabalho do participante. Assim, observamos 24 aulas de Educação Física do professor, sendo 12 aulas com uma turma de 3ª série e 12 aulas com uma turma de 4ª série. Cada aula possuiu 1 hora e 40 minutos de duração. Como nos dispusemos a realizar a inserção às sextas-feiras, eram exatamente as turmas de 3ª e 4ª séries que possuíam aulas de Educação Física neste dia. Sobretudo, consideramos que o próprio participante declarou ser mais adequado falar sobre as 3ª e 4ª séries devido à quantidade de aulas que acompanhamos junto a estas turmas.

Para apresentarmos o critério de escolha do participante, vale destacar que este trabalho teve sua história de construção amalgamada em alguns outros estudos realizados anteriormente (LEAL e FERREIRA, 2006, 2007a, 2007b, 2008, 2009, 2011; LEAL, 2007). De um modo geral, estas pesquisas buscaram analisar a caracterização e os significados da experiência docente, bem como elementos que a circunscreviam a partir da concepção de professores de Educação Física atuantes na escola. Dentre os professores participantes, considerados experientes nestes estudos, um docente foi selecionado para compor o cenário de análise da presente investigação.

Tal professor foi selecionado porque mesmo apresentando respostas semelhantes aos outros participantes, aparentava estar em um período de transição, na constituição de sua experiência na Educação Física Escolar, diferente dos demais (LEAL e FERREIRA, 2006, 2007b, 2008, 2011; LEAL, 2007), isto é, estava passando por um momento em sua carreira que os demais participantes pareciam já ter superado, o que nos sugeriu, portanto, a necessidade de demandas específicas de análise sobre seu desenvolvimento profissional na docência. Esse momento na carreira se configurava, de acordo com os estudos citados, como uma fase em que o docente estava deixando de ser tão distante dos alunos (na ocasião, por se preocupar exclusiva ou demasiadamente com os conteúdos, isto é, com "o que" ensinar) e passando a ser mais afetivo e estar mais próximos dos estudantes, indicando uma melhor articulação entre "o que" ensinar e "*com quem*" aprender e ensinar.

Em função das reflexões empreendidas nos trabalhos anteriores e sobre a literatura utilizada acerca da temática, concebemos que a experiência docente não possui

relação direta com a dimensão temporal na carreira, ou seja, por si só, ter muitos anos de profissão não é suficiente para caracterizarmos um professor como experiente. Podemos afirmar que, nesta perspectiva, a experiência na docência não é um atributo que possa ser designado ao professor, independente da atuação profissional.

Ainda que o tempo de carreira seja necessário para a constituição da experiência na docência, entendemos que os professores experientes assim se caracterizam pela *intencionalidade* no ato educativo e em seus objetivos de formação; por seu compromisso político/pedagógico/educativo; por sua incessante busca de melhores aulas aos seus alunos; pela forma como ensinam conteúdos e desenvolvem a apropriação dos conhecimentos durante suas aulas em função dos objetivos e do contexto em que se inserem.

Docentes experientes construíram uma viva experiência profissional ao longo da carreira por planejarem, mediarem e avaliarem os processos de ensino e de aprendizagem ao mesmo tempo em que se preocuparam com o diálogo e o exercício reflexivo coletivo para retroalimentar sua própria prática pedagógica, de modo a não prejudicar o desenvolvimento de seus alunos com práticas excludentes e descompromissadas.

Neste sentido, a experiência também implica o constante aprimoramento de seus conhecimentos profissionais, seja através de diálogos, estudos, aperfeiçoamentos e leituras, seja por intermédio da partilha de saberes, de certezas e incertezas, de erros e acertos com seus pares, com a equipe técnica escolar, com a comunidade local e com os personagens principais de toda e qualquer instituição escolar: os alunos.

Vale frisar que na literatura referente à docência é possível encontrarmos os termos *saberes* e *conhecimentos* ora com definições distintas, ora utilizados como sinônimos. De um modo geral, os saberes docentes são caracterizados como plurais em sua natureza, isto é, são provenientes de distintos ambientes, são mais amplos e envolvem domínios tácitos (ou saber-fazer e saber-ser), habilidades, aptidões e competências construídas por cada docente em suas relações sociais (TARDIF, 2002, 2007).

Entretanto, mesmo reconhecendo a pluralidade e a complexidade dos saberes docentes, bem como sua mobilização na atuação pedagógica e na própria constituição da experiência docente, aqui buscamos enfatizar o conceito de *conhecimentos docentes* considerando-os de um modo mais amplo (SHULMAN, 1986, 1987, 1989, 2005), uma vez que mesmo sendo sistematizados em cursos de Formação de Professores, os conhecimentos necessários para a docência nem sempre são didaticamente aprendidos, estruturados e organizados. Por isso, embora os consideremos distintos do conceito de saberes (TARDIF, 2002, 2007), os conhecimentos docentes para o ensino não deixam de ser incorporados e

aprendidos a partir das vivências que o professor teve como estudante na Educação Básica, pelo contexto em que atua e se relaciona e tampouco desvalorizamos ou excluimos a importância dos saberes tácitos ou da própria experiência docente para o ensino e o qualificado exercício profissional na docência.

É exatamente em função deste cenário que urgimos pela qualidade da Formação Inicial e Continuada, contextualizadas com a realidade de trabalho e com o momento na carreira de cada docente. Tal como nos são valiosas as escolas públicas que se mobilizam e se qualificam em prol de seus alunos, apreciamos os programas de Formação Docente que desenvolvem e contribuem para o domínio de conteúdos, de habilidades, de estratégias de ensino, de competências, de conceitos e atitudes aos seus estudantes, elementos estes circunscritos à *Base de Conhecimento para a docência* (SHULMAN, 1987, 1989, 2005).

E não defendemos a qualidade educacional opressora, voltada para o consumo, para a segregação e para a alienação, a qual, de um modo geral, é transmitida e reproduzida pela mídia e por diversos outros meios de comunicação: concebemos a qualidade da Formação Inicial e da escola como um espaço coletivo/colaborativo de aprendizagens para todos os seres humanos ali presentes, mediadas pelas ações educativas dos professores, dos coordenadores, dos familiares dos alunos, da comunidade local e dos demais agentes educacionais.

Também não nos voltamos a uma perspectiva corriqueira do termo *comunidade*, seja ela docente, local ou escolar. Diferentemente do seu uso habitual, onde ela geralmente se constitui a partir da mera soma de integrantes, concebemos a *comunidade escolar* a partir da mobilização de seus membros, a partir de sua intencionalidade e função educativa, de seu compromisso e objetivos pedagógico-formativos, de sua abertura ao diálogo, de suas ações para promover um processo reflexivo coletivo/colaborativo de aprendizagens e desenvolvimento profissional na docência. Estes elementos são aqueles que diferenciam a comunidade escolar aqui defendida de um encontro qualquer de pessoas em um ambiente, considerando as funções atribuídas a cada contexto em que educamos e nos educamos.

Em conjunto, na comunidade escolar, vislumbramos a partilha de uma *cultura educativa* em nossos objetivos e ações educacionais, contemplando e operacionalizando uma educação libertária, que esteja a favor do próprio *ser humano*, ou seja, planejamos, refletimos e atuamos coletiva e colaborativamente visando, intencionalmente, o máximo/qualificado desenvolvimento dos alunos como *seres humanos*.

Não obstante, a experiência na docência também está atrelada às relações estabelecidas fora e, principalmente, dentro do ambiente de atuação profissional: o apoio dos demais professores, da equipe de limpeza e de alimentação, das coordenadoras pedagógicas, dos diretores, das inspetoras, dos pais, mães e responsáveis é de grande valia para a constituição da experiência e do desenvolvimento profissional docente. O apoio mútuo entre membros de uma comunidade escolar é tão valioso que, em determinados momentos – como no início da carreira, por exemplo – pode decidir entre a permanência ou o abandono dos professores à profissão (TARDIF e LESSARD, 2005).

Além das relações já mencionadas, consideramos que o real compromisso e o efetivo trabalho do Estado para com a carreira dos profissionais da Educação também são de suma importância para a consolidação da experiência na docência. Assim, as políticas públicas em Educação devem atender às reais necessidades de cada contexto educacional, bem como as de cada profissional conforme seu momento/situação na carreira.

É neste sentido que aqui buscamos, a partir das concepções de um professor experiente (LEAL e FERREIRA, 2006, 2008, 2009, 2011; LEAL, 2007), promover reflexões sobre o *processo de desenvolvimento profissional na docência* em articulação aos *indicadores educacionais*. Sobre este último item, muito embora reconheçamos que a construção de indicadores de qualidade na educação, através de grandes mapeamentos com amostragens avaliativas e questionários realizados em censos estaduais e nacionais possam ter grande valor de acordo com sua utilização, aqui enfatizamos a perspectiva dos *indicadores de processos*.

No âmbito educativo, podemos considerar que os indicadores educacionais se constituem por todos os dados referentes à comunidade escolar, tais como informações sobre as relações entre seus membros, sobre como são estabelecidos os objetivos de formação, sobre a organização estrutural e curricular, sobre os processos de ensino e aprendizagem, bem como os dados a respeito do corpo docente e discente.

No entanto, muito embora a generalização de tais dados por intermédio de grandes amostragens seja importante para diagnosticarmos aspectos da realidade dos sistemas educativos em âmbito nacional e até internacional, consideramos que os indicadores de processos têm a característica de melhor reconhecer toda a complexidade existente na organização escolar. Por intermédio deste enfoque, acreditamos ser possível auxiliar o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem delimitados em função de cada comunidade escolar, assim como, considerar o próprio processo de desenvolvimento profissional na docência.

Por isso, valorizamos a concepção dos indicadores de processos, próprios de cada escola, uma vez que podem oferecer informações que potencializem e favoreçam a reflexão da comunidade escolar quanto às ações por ela desenvolvidas; quanto à natureza das relações humanas estabelecidas entre seus membros; quanto aos conceitos e valores atribuídos à aprendizagem, ao ensino, aos planejamentos, à organização curricular, às pesquisas acadêmicas e às políticas públicas em Educação.

Na sua relação com o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo a ser ensinado (SHULMAN, 1987, 1989, 2005) e com o desenvolvimento profissional na docência, os indicadores educacionais podem nos ajudar a compreender as transformações relacionadas ao como, por que e em que grau de proficiência os professores ensinam os conteúdos pelos quais são responsáveis; ao como, por que e em que profundidade eles sabem sobre os conhecimentos que ensinam; e, ainda, ao como, por que e em que medida a comunidade escolar auxilia nos processos de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da carreira docente.

Dentro de toda a perspectiva aqui apresentada, igualmente sublinhamos que a Educação Física Escolar não pode ser concebida como um espaço em que os conhecimentos, as atividades, as reflexões e os conteúdos são desenvolvidos descontextualizadamente à vida dos alunos, à realidade social e histórica em que eles e a escola se inserem. Por isso, conceber a perspectiva dos indicadores de processos pode auxiliar na definição, construção e verificação de metas, conteúdos e objetivos próprios, em função de cada comunidade escolar.

Da mesma forma, buscando aulas de Educação Física que não excluam, oprimam e/ou “domestiquem” os seres humanos que a praticam, concebemos que o processo de ensino dos seus conteúdos deve contemplar, intencionalmente, a desalienação em meio ao desenvolvimento da leitura, compreensão, reprodução, transformação e produção da *cultura de movimento* (KUNZ, 2004; BETTI e cols., 2010). Acreditamos nos processos de ensino que promovam o reconhecimento de si e dos demais membros de cada comunidade como seres ativos, críticos, responsáveis, autônomos, capazes de reproduzir, produzir e transformar conhecimentos e a própria realidade em que vivem.

É importante salientar que ao oferecermos relevo aos conteúdos e ao defendermos a sua importância nos processos de ensino e de aprendizagem na escola, não temos a pretensão de nos aproximarmos a uma concepção de ensino semelhante à educação bancária (FREIRE, 1987), por exemplo. Nesta concepção de ensino, os alunos são tidos como “caixas vazias” e “recipientes” que devem ser preenchidos por “depósitos” e “transferências”

de informações e conteúdos por parte dos professores, os quais são exclusivamente aqueles que detêm todo o conhecimento.

Com estes prismas, constituiremos culturas escolares pautadas em princípios de solidariedade, carinho, responsabilidade, leitura crítica do mundo, consciência, desalienação, cooperação, respeito e reconhecimento do outro, de libertação. Em síntese, defendemos a construção de culturas de Educação Física para o ser que se movimenta (KUNZ, 2004; BETTI e cols., 2010), culturas educativas a favor do ser humano, uma vez que consideramos o movimento como uma forma de dialogarmos com o mundo.

No que se refere à Educação Física Escolar, desenvolver conteúdos específicos da cultura de movimento em meio a diálogos, práticas pedagógicas que reconheçam e considerem os conhecimentos que os alunos possuem e, a partir daí, estejam imbuídas de intencionalidade educativas, configurar-se-á como o eixo fundante, como a base que guiará todos e quaisquer objetivos e, conseqüentemente, planejamentos, atuações, reflexões e avaliações empreendidas no ato de educar.

Neste sentido, sublinhamos as palavras de Silva (2000) por nos fazer refletir sobre aquilo que ansiamos ao planejarmos e elaborarmos quais conteúdos e conhecimentos os alunos deverão aprender ao longo de sua vida escolar:

[...] o que eles ou elas devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo? [...] O que eles ou elas devem ser? O que eles ou elas devem se tornar? [...] Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? (p. 14-16).

E, para que tal perspectiva atenda a premissa de contribuir ao máximo com os processos de ensino e de aprendizagem dos alunos, também estimamos a necessidade da Formação qualificada aos profissionais responsáveis por esses processos. No que se refere à Educação, o domínio, a mobilização e a qualificada operacionalização da Base de Conhecimento docente se configuram como essenciais para o ensino dos conteúdos na escola, sendo estes os meios que auxiliam os alunos à leitura e compreensão mais aprofundada do mundo, bem como sua transformação em prol de uma sociedade mais igualitária em suas relações humanas.

Isto significa que há conteúdos específicos que devem ser ensinados, seja na escola, seja em cursos de Formação Professores. Tal como adverte Freire (1995), a prática educativa não pode negar o preparo técnico ao educando para apenas trabalhar a politicidade da educação. Segundo o autor, "O domínio técnico é tão importante para o profissional quanto a compreensão política é para o *cidadão*. Não é possível separá-los" (p. 27, grifos do autor).

Consideramos insuficientes, culturas escolares que reduzem a Educação Física à mera prática esportiva, que a limitam a um espaço/tempo de treinamento ou até mesmo de descanso. Comunidades escolares que restringem e associam a Educação Física à "aula vaga" ou a momentos de recreação não contribuem significativa e qualitativamente ao processo de apropriação da cultura de movimento aos seus alunos.

Não estamos desconsiderando o valor e tampouco os significados históricos e sociais que estas práticas têm em cada sociedade e comunidade escolar, porém, acreditamos não serem qualificadamente adequadas à escola, uma vez que há uma gama de conhecimentos que devem ser desenvolvidos com a cultura de movimento nas aulas de Educação Física para todos os alunos, sejam conhecimentos sobre danças, lutas, capoeira, ginásticas, jogos e esportes ou conhecimentos acerca do corpo, saúde e lazer em suas dimensões locais e multiculturais.

Em outros termos, não partimos da premissa que os conhecimentos a serem desenvolvidos nas aulas de Educação Física, no que tange a cultura de movimento, recebam um "nivelamento por baixo" devido ao ensino do que se considera como conteúdo "mínimo necessário". Portanto, não podemos restringir nossos objetivos e ações pedagógicas a pequenas ou mínimas (e não inferiores) esferas do saber.

Nesse sentido, valorizamos as práticas pedagógicas em Educação Física que contemplam o ensino dos conteúdos aos alunos; incentivamos as comunidades escolares que promovem atividades, ações e reflexões acerca da cultura de movimento associadas ao contexto em que seus membros se inserem; enalteçemos os processos de ensino que partem dos conhecimentos dos alunos e que, a partir deles, avancem objetivando o máximo daquilo que já foi produzido pela humanidade acerca de cada componente curricular e que, juntamente, sejam construídos, significados e ressignificados outros conhecimentos.

Em relação à Educação Física, sublinhamos as comunidades escolares que concebem o movimento humano como formas históricas e sociais de expressão cultural e, assim, partem da perspectiva de que tais formas representam a síntese de valores, signos, compreensões, relações humanas e que, em sua essência, possuem aspectos filosóficos,

políticos, étnicos, raciais, ideológicos e contra ideológicos que não podem ser desconsiderados no processo de ensino e de aprendizagem.

Conforme já mencionado, acreditamos que a mediação docente deva possibilitar aos alunos a apropriação das *qualidades humanas* através do que de *melhor já foi construído pelo ser humano*, ou seja, o *máximo* da produção humana. Neste sentido, cada geração necessita *ser levada* a desenvolver o máximo de suas potencialidades para que, ao se apoiar em tudo aquilo que de melhor já foi produzido pelos seres humanos, consiga superar as gerações anteriores em termos de apropriação da cultura/manifestação humana. Assim, cada vez mais caminharemos em direção à *humanização*, uma vez que não nascemos humanos, mas sim, nos tornamos humanos (FREIRE, 1997; MELLO, 2007).

Por isso destacamos a preocupação e a necessidade do qualificado desenvolvimento ao ser humano no que se refere à Educação, tendo em vista que a comunidade escolar, dentro de uma perspectiva de igualdade, respeito, compromisso e intencionalidade, possibilite a cada estudante o melhor desenvolvimento possível para que novos conhecimentos também sejam construídos em prol do ser humano.

Dessa maneira, assinalamos que ao longo de cada ano letivo a comunidade escolar deve estar envolvida e articulada em uma cultura de trabalho coletiva/colaborativa, pedagógica, intencional e sistematizada, com metas próprias e objetivos comuns entre cada componente curricular, de forma a possibilitar o máximo da apropriação dos conhecimentos aos alunos através dos processos de ensino e de aprendizagem.

Assim, nos guiando pela questão de pesquisa e pelos objetivos inicialmente apresentados, o presente diálogo se estrutura da seguinte maneira: primeiramente será apresentada a revisão da literatura em dois capítulos, de modo a refletirmos inicialmente sobre indicadores educacionais articulados ao desenvolvimento profissional da docência e à Base de Conhecimento docente. Após, buscamos na literatura elementos que nos permitiram compreender aspectos referentes aos conteúdos e perspectivas da Educação Física no Ensino Fundamental.

Em seguida, no terceiro capítulo, descrevemos nossos procedimentos metodológicos e a forma de análise de dados, pautados na questão de pesquisa e nos objetivos do estudo. Também utilizamos o capítulo para realizar a caracterização do professor de Educação Física investigado, bem como da escola participante, isto é, a instituição de ensino na qual ele ministra aulas para as 3^a e 4^a séries.

Realizamos no quarto capítulo a apresentação dos dados e a descrição das categorias de análise, as quais contemplaram, respectivamente, o que e em que grau de

proficiência, na perspectiva do professor participante, os alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental devem saber sobre a Educação Física naquela escola; o que e em que grau de proficiência o professor de Educação Física deve saber para ensinar tais alunos; o que e em que grau de proficiência a comunidade escolar deve fazer para auxiliar os processos de ensino e aprendizagem desses alunos. As reflexões sobre estas três categorias nos forneceram alicerce para que pudéssemos elaborar indicadores educacionais de desenvolvimento profissional do professor participante.

Buscando destacar as manifestações e a prática pedagógica do docente, tivemos a expectativa de colaborar com a construção de conhecimentos científicos e suscitar novos diálogos, para que, no movimento de significação e ressignificação dos fenômenos aqui abordados, possamos aprender com as práticas pedagógicas escolares e contribuir com a própria Formação de Professores, particularmente na Educação Física.

O que não podemos, como seres imaginativos e curiosos, é parar de aprender e de buscar, de pesquisar a razão de ser das coisas. Não podemos *existir* sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de que, contra que, a favor de quem, contra quem virá; sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o "inérito viável" demandando de nós a luta por ele (FREIRE, 1992, p. 121, grifos do autor).

Então, se você tiver a oportunidade eu gostaria que você colocasse [...] esse mundo acadêmico precisa direcionar o olhar – esse mundo acadêmico que eu digo da Educação Física –, um olhar mais próximo do que está acontecendo na prática e o que pode ser feito para transformar isso. E eu acredito que tem como (Luis Fernando – Entrevista 3, grifos do autor).

1. INDICADORES EDUCACIONAIS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA DOCÊNCIA

Na primeira sessão deste capítulo tivemos a expectativa de desenvolver reflexões sobre a temática circunscrita aos indicadores educacionais, considerando-os como valiosos meios para mapear, construir, verificar e reelaborar *processos*, próprios de cada comunidade escolar, sejam sobre desenvolvimento profissional na docência, sejam sobre o que, como, por que e em que medida ensinar conteúdos aos alunos ao longo de cada ano letivo, particularmente no Ciclo II do Ensino Fundamental.

Ainda neste capítulo, nas duas sessões seguintes buscamos articular reflexões sobre indicadores educacionais, a Formação de Professores em cursos específicos de Licenciatura e suas implicações na constituição da Base de Conhecimento para a docência. Juntamente, explicitamos nosso posicionamento quanto à importância de ações coletivas/colaborativas na comunidade escolar que visem manter e/ou promover o qualificado desenvolvimento profissional na docência.

A tentativa de pormenorizar elementos que desnudem tanto a perspectiva dos indicadores educacionais de desenvolvimento profissional na docência quanto o processo de Formação de Professores e, ainda, articulados ao processo de aprendizagem docente ao longo da carreira se configura como uma intrincada e tênue tarefa: complexa devido aos vastos e emaranhados espaços, relações e caminhos pelos e nos quais se constrói e reconstrói o ser docente; delicada, sobretudo, pelo possível reducionismo que determinados pressupostos e demarcações podem incidir.

Durante muito tempo o ensino foi concebido pelos próprios pesquisadores da área educacional como uma atividade exclusivamente técnica, estando tal atividade, segundo Schön (1987), alicerçada em uma corrente filosófica positivista que, por sua vez, exerceu forte influência nas pesquisas educacionais.

Nesse sentido, os próprios cursos de Formação Inicial, restringindo o ensino a bases estritamente técnicas (SCHÖN, 1983, 1992, 2000; MIZUKAMI e cols., 2002) elencavam e definiam, por exemplo, um rol de procedimentos, de caráter instrumental, que cada docente deveria aplicar e desenvolver em suas respectivas aulas.

Com efeito, segundo Santos e Duboc (2004), nesta concepção técnica o professor é considerado “[...] um especialista neutro, desempenhando seu trabalho via gerenciamento de técnicas de ensino, de organização escolar de avaliação” (p. 109). Porém,

conforme Mizukami e cols. (2002), aprender a ensinar e a ser docente não é uma tarefa que se circunscreve apenas ao estudo de procedimentos e técnicas de transmissão de conteúdos.

Marcelo-García (1998) afirma que desde a década de 1980 as pesquisas voltadas à área da Formação de Professores vêm se ampliando consideravelmente: as investigações que antes possuíam o enfoque na perspectiva instrumentalista e transmissiva do ensino agora buscam, segundo o autor, conceber os professores como pessoas que pensam, que refletem, que constroem e reconstroem conhecimentos em suas próprias práticas pedagógicas e que não aprendem a ser docentes apenas no período referente ao curso de Formação Inicial.

Não obstante, com esta tendência investigativa, além do intento de compreender as formas pelas quais professores mobilizam seus conhecimentos e os operacionalizam em prol da aprendizagem de seus alunos, algumas pesquisas relacionadas ao *pensamento do professor* também explicitam estar atentas aos conteúdos que os professores ensinam (MARCELO-GARCÍA, 1992, 1993).

É a partir deste contexto que destacamos a construção da denominada *Base de Conhecimento docente*, idealizada por Shulman (1987). De acordo com o autor, tal base pode ser caracterizada a partir de várias categorias, dentre as quais, destacamos: a) o *Conhecimento Pedagógico Geral* (que são as teorias e princípios de ensino e aprendizagem, conhecimento dos alunos, conhecimentos relativos ao manejo de classe e à instituição na qual trabalha); b) o *Conhecimento de Conteúdo Específico* (que são os conceitos e ideias de uma área de conhecimento, formas de construção de conhecimentos em determinada área); e c) o *Conhecimento Pedagógico do Conteúdo* (relacionado à combinação entre o conhecimento da matéria e dos melhores meios de como a ensinar).

Assim, a Base de Conhecimento docente pode ser entendida como um conjunto de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que um professor necessita para transformar o conhecimento que possui do conteúdo em formas de atuação que sejam pedagogicamente eficazes e adaptáveis às variações de habilidades e de repertórios apresentados pelos alunos (SHULMAN, 1987, 2005; MIZUKAMI, 2000).

Não obstante, de acordo com Schön (2000), há determinados elementos que estão rotineiramente presentes à atuação docente. Dentre eles, o autor destaca a incerteza, a singularidade e o conflito de valores. Nesse sentido, não há como circunscrevermos a docência no paradigma da racionalidade técnica, na qual tal exercício profissional é tido como um ato estritamente mecânico, uma vez que professores agem, a partir desse prisma, como simples reprodutores de conteúdos.

Buscando superar tal paradigma, o qual explicita que a resolução de problemas ao longo das aulas deve ser feita de forma mecânica e instrumental através da escolha de meios técnicos pelos professores, Schön (2000) diz que

Quando uma situação problemática é incerta, a solução técnica de problemas depende da construção anterior de um problema bem-delineado, o que não é, em si, uma tarefa técnica. Quando um profissional reconhece uma situação como única não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional. E, em situações de conflito de valores, não há fins claros que sejam consistentes em si e que possam guiar a seleção técnica de meios (p. 19).

Neste sentido, também nos reportamos às palavras de Freire (1995), ao nos dizer que

Sendo metódica, a certeza da incerteza não nega a solidez da possibilidade cognitiva. A certeza fundamental: a de que posso saber. Sei que sei. Assim com sei que não sei o que me faz saber: primeiro, que posso saber melhor o que já sei; segundo, que posso saber o que ainda não sei; terceiro, que posso produzir conhecimento ainda não existente (p. 18).

Devemos acreditar e propiciar aprendizagens aos nossos alunos através do processo de ensino na instituição escolar, sem desconsiderar aquilo que já conhecem e que a escola também possui características próprias em função de seus membros. Eis a importância da mediação, da intervenção pedagógica, da curiosidade, da colaboração, das certezas e incertezas, da reflexão coletiva, do diálogo e da experiência docente para o desenvolvimento profissional na carreira e, seja qual for o contexto, para o sucesso escolar de nossos alunos.

Entretanto, devido às condições e possibilidades sociais, materiais e históricas do contexto em que docentes vivem, por conta das relações humanas passadas e presentes, das peculiares histórias de vida e das vivências e concepções de mundo de cada docente e cada comunidade escolar, encontramos ações pedagógicas distintas e/ou até mesmo semelhantes entre si, que partem ou não desses pressupostos.

Nesse sentido, algumas das questões que podemos continuamente nos fazer ao planejarmos, atuarmos e refletirmos sobre nossas práticas pedagógicas, seja no âmbito da

Educação Física, seja no âmbito da Educação como um todo, consistem em: Quais os objetivos almejados pelas ações pedagógicas mediadas por nós professores, coordenadores e demais agentes educacionais? Considerando as características de cada comunidade escolar, o que e em que medida nossos alunos devem saber sobre cada componente curricular? E o que e em que grau de profundidade nós devemos saber para poder ensinar tais conhecimentos?

Neste sentido, agora apresentaremos reflexões acerca dos indicadores educacionais que, de um modo geral, são utilizados como instrumentos quantitativos de diagnóstico e avaliação em larga escala no campo educativo. Buscando enfatizar outra vertente de indicadores educacionais, na alínea seguinte destacaremos a perspectiva de *indicadores de processos*, próprios de cada comunidade escolar, ou seja, dentro de uma esfera *situada/contextual*.

1.1 Indicadores educacionais de desenvolvimento profissional na docência

Com a perspectiva de um processo de ensino que implique/possibilidade a aprendizagem ao longo da vida dos alunos, é possível destacar que em diferentes países há sistemas educacionais com esforços crescentes para superar o modelo de ensino no qual se considera a ocorrência das aprendizagens consistindo apenas na esfera escolar (REALI, 2001).

Tais aspectos não significam, porém, que as responsabilidades da comunidade escolar no que tange ao processo de ensino são minimizadas: o corpo docente, aliado aos demais agentes educacionais e às políticas públicas, têm o compromisso de possibilitar e propiciar o máximo das aprendizagens e do desenvolvimento de seus alunos, mediando o ensino/acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Em essência, partindo dos conhecimentos, valores, concepções e significações da realidade que os alunos possuem em sua experiência do/no/ao/sobre o mundo, torna-se igualmente importante reconhecê-los e estimular a produção coletiva de conhecimentos dentro do ambiente escolar. Dialogando, criticando, refletindo e ressignificando os conhecimentos já produzidos, a partir da e com a mediação docente, objetiva-se que os alunos busquem autonomamente a ampliação e apropriação desses e de novos saberes ao longo do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, como diagnosticar/auxiliar o desenvolvimento de tais processos considerando as generalidades, singularidades e complexidades de cada sistema educacional?

Segundo Reali (2001, p. 80), é possível “[...] apreender os progressos dos sistemas considerados, não apenas descrevendo aspectos referentes à sua expansão em diferentes níveis, mas analisando a sua efetividade, identificando a existência de problemas e descrevendo seus resultados”. Para tanto, há a preocupação, especialmente pelas políticas públicas em Educação, em não estabelecer indicadores que apenas consideram os resultados de testes padronizados, a partir de uma grande amostra de alunos (REALI, 2001).

A partir de tal perspectiva, a utilização de indicadores educacionais no contexto brasileiro tem se configurado como um mecanismo/instrumento de mapeamento e identificação do desempenho do ensino público nas escolas de Educação Básica e Superior.

É possível destacar alguns dos esforços presentes por parte do Ministério da Educação (MEC) e de secretarias educacionais de alguns Estados, os quais contemplam a implementação de avaliações como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar (SARESP), a Provinha Brasil, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), por exemplo.

Conforme consta na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), compete à União:

[...] coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação; [...] assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; [...] assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino (p. 04).

Circunscrevendo-se em um contexto de menor amplitude se comparado aos nacional e estadual, Reali (2001) apresenta dados referentes a um projeto desenvolvido no interior do Estado de São Paulo, denominado “Diagnóstico da Rede de Ensino Pré-Escolar, de 1º e 2º Graus localizada no município de São Carlos, SP”. Com objetivo de identificar problemas educacionais e de articular/mediar ações entre uma universidade pública e as escolas municipais da cidade, o referido projeto constatou que

Os dados sobre o corpo discente, corpo docente e rede física obtidos, ou indicadores educacionais, apontam para a importância do acompanhamento permanente do processo educacional e do estabelecimento de dinâmicas coerentes com as questões que as determinam, quer no sentido de identificar focos de problemas, quer no de acompanhar a implementação de políticas educacionais [...] (REALI, 2001, p. 81).

Com tal perspectiva, indicadores educacionais são concebidos como instrumentos que podem superar a mera descrição de problemas, configurando-se como ferramentas para reformas e melhoria qualitativas do ensino público. Para Reali (2001), indicadores educacionais possuem grande valor ao serem compreendidos em uma perspectiva na qual são caracterizados em função de cada contexto escolar, possibilitando que os professores e os demais agentes educacionais elaborem novas ideias e significações de sua própria atuação.

Desta forma, os docentes serão auxiliados a construir e avançar com ações pedagógicas mais adequadas aos seus alunos e contexto educativo, já que os professores são os mediadores do processo de ensino e de aprendizagem “[...] e em última instância aqueles que, por excelência, implementam as políticas educacionais” (REALI, 2001, p. 82).

Segundo Ferreira (1977), o termo parâmetro é definido como uma medida, uma norma, modelo ou variável pelos/com os quais se altera e se regula determinado sistema. Conforme os Parâmetros Nacionais de Qualidade Para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b), um parâmetro pode oferecer uma referência, um local de partida e de chegada, podendo ser entendido como uma linha de fronteira. Já os indicadores, de acordo com o mesmo documento são considerados como um mecanismo para se quantificar, uma ferramenta que pode funcionar como instrumento de verificação do nível de operacionalização dos parâmetros estabelecidos. Em outras palavras, o referido documento indica que “[...] *parâmetros* são mais amplos e genéricos, *indicadores* mais específicos e precisos” (BRASIL, 2006b, p. 08, grifos do autor).

De acordo com Reali e cols. (2004, p. 70), dentre vários tipos de indicadores,

A existência de indicadores de processos próprios de uma escola pode oferecer informações que favoreçam a reflexão da comunidade escolar quanto às atividades por ela desenvolvidas; quanto aos conceitos e valores prevaletentes sobre aprendizagem, ensino, prática pedagógica, organização curricular, políticas acadêmicas; quanto à natureza das relações sociais mantidas entre seus membros.

É possível destacar, por exemplo, que um dos parâmetros que pode auxiliar na regulação da qualidade do ensino incide na necessidade de formação profissional específica entre docentes e demais agentes educacionais de uma determinada escola. E para ajustar/atingir tal qualidade, neste caso, é preciso que sejam considerados os níveis específicos dessa formação profissional em função das crianças que estes e estas profissionais desenvolverão seus respectivos papéis. O resultado dessa verificação é concebido como um modo de estimar a aplicabilidade do parâmetro estabelecido, se configurando, então, como um indicador de desenvolvimento profissional.

No presente estudo, similarmente aos Parâmetros Nacionais de Qualidade Para Educação Infantil (BRASIL, 2006b), há o entendimento de que os indicadores de desenvolvimento profissional deverão ser estipulados em níveis graduais de exigência no sentido vertical e, em aspectos também graduais em sua abrangência, no sentido horizontal, de modo a permitir “[...] que cada instituição ou município incorpore indicadores de qualidade construídos pela comunidade que representam” (p. 08).

Dentre as pesquisas que partilham tal perspectiva, podemos citar Reali e cols. (2004) que, no intento de elaborar *indicadores de processos* que auxiliassem o corpo docente a monitorarem o que realmente aprendem ou deveriam aprender seus alunos dentro de um determinado Ciclo Escolar, realizaram a construção das bases de progressão continuada à unidade escolar em que se desenvolveu a investigação, estabelecendo, para tanto, o diálogo com as participantes/colaboradoras da pesquisa.

Para tanto, algumas questões permearam o processo de investigação das autoras, tais como: quais os conjuntos de conhecimentos os alunos deveriam construir ao longo do processo de ensino e aprendizagem em função de cada Ciclo? Qual o currículo almejado pelo corpo docente à instituição e seus respectivos componentes curriculares? Como, por que e em que grau de proficiência os conteúdos definidos seriam implementados/desenvolvidos? (REALI e cols., 2004).

Em relação à nossa investigação, buscamos refletir sobre questões semelhantes àquelas elaboradas pelas autoras, porém, buscamos especificar tais questões no âmbito da Educação Física no Ciclo II do Ensino Fundamental, a partir da perspectiva de um professor experiente atuante na área.

Contudo, em articulação com a comunidade escolar, Reali e cols. (2004) formularam e estabeleceram objetivos educacionais cuja referência configurou-se em um determinado espaço-tempo, de modo que cada aluno pudesse ser contemplado por possibilidades diferenciadas para aprenderem naquele contexto situado. Nesse sentido, é

possível afirmar que o processo de desenvolvimento das aprendizagens esperadas aos alunos necessita de demarcação a priori em função do espaço-tempo ao qual se destina (REALI e cols., 2004).

E, para tal definição, foi destacada pelas autoras a perspectiva dos conhecimentos de base a serem aprendidos pelos alunos, tendo em vista que "Ao determinarem a base de conhecimento que os alunos deveriam aprender, estavam definindo maneiras objetivas de acompanhar a progressão da aprendizagem dos alunos" (REALI e cols., 2004, p. 69).

A partir desse estudo, também entendemos como pertinente enfatizar reflexões sobre que os professores devem aprender e saber mobilizar/operacionalizar para que sejam capazes de ensinar em conformidade aos objetivos educacionais definidos pela rede e Unidade de Ensino em que se inserem.

No documento referente às Orientações Gerais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (BRASIL, 2004) consta que

Os princípios, objetivos e metas de cada projeto originam-se do diagnóstico da escola e são estabelecidos pelo coletivo. Refletem o que este realmente deseja e pode realizar. Para um diagnóstico mais aproximado da realidade, uma primeira ação a ser recomendada é a utilização de procedimentos de avaliação para conhecer a comunidade, explicitando o grupo constituinte da escola: alunos, pais, comunidade vizinha e profissionais da educação. Igualmente relevante é que a escola valorize seu percurso histórico e sistematize seus resultados, sobretudo sob a ótica do sucesso escolar dos alunos. Essa ação implicaria uma pesquisa que poderia ser feita por todos, inclusive com a participação dos alunos, evidenciando para a comunidade a trajetória da escola, bem como os indicadores de rendimento, de aproveitamento dos alunos e até, numa forma mais sofisticada, as características dos estudantes egressos (p. 23-24).

Neste sentido, buscando compreender com mais profundidade e detalhamento a Base de Conhecimento docente para o ensino na Educação Física Escolar, particularmente os Conhecimentos Pedagógico e Específico do Conteúdo, nossa investigação anseia suscitar diálogos voltados à importância da Base de Conhecimento docente para potencializarmos os processos de ensino e de aprendizagem na Educação Física Escolar. E para a verificação, manutenção e adequação desses processos, destacamos a relevância dos indicadores de processos, próprios de cada comunidade escolar.

Pesquisas como esta também podem desencadear importantes reflexões à organização escolar acerca das relações entre seus membros, de modo a fomentar, entre outros, o desenvolvimento profissional docente por intermédio da partilha das aprendizagens ali constituídas e direcionadas para as aprendizagens dos estudantes.

Suscitar diálogos voltados aos indicadores educacionais de desenvolvimento profissional na docência e aos conhecimentos esperados para a aprendizagem dos alunos em função do contexto em que se inserem, no âmbito da Educação Física Escolar, proporcionará significativos avanços à área, uma vez que nas séries iniciais do Ensino Fundamental ainda é recente a participação efetiva de professores de Educação Física.

Reflexões sobre o que, por que e em que grau de profundidade os conteúdos devem ser desenvolvidos nas aulas de Educação Física e, igualmente, sobre o que, por que e em que grau de profundidade os professores devem saber sobre os conteúdos escolares a serem ensinados também podem auxiliar na sistematização dos conhecimentos a serem ensinados ao longo da vida escolar dos alunos.

Essas reflexões, associadas à mediação/atuação docente e de toda a comunidade escolar, podem favorecer a busca pelo qualificado desenvolvimento dos conteúdos e conhecimentos aos alunos ao longo dos processos de ensino e de aprendizagem de cada componente curricular. Em nosso caso, nos especificamos ao contexto da Educação Física Escolar e à Base de Conhecimento para a docência, particularmente os Conhecimentos Pedagógico e Específico do Conteúdo (SHULMAN, 1987, 2005), os quais serão detalhados na terceira alínea deste capítulo.

Compreendermos aspectos como estes, aliadas a ações coletivas entre professores, alunos, coordenadores e demais membros da comunidade escolar podem auxiliar no desenvolvimento profissional na docência e o sucesso escolar de nossos alunos. Considerando a realidade de cada comunidade escolar e os conhecimentos prévios de cada um de seus membros, isto é, seu saber de experiência feito (FREIRE, 1992, 1995), ações que se voltem à construção de indicadores educacionais podem identificar, realizar e/ou potencializar o mapeamento e verificação dos processos de ensino e de aprendizagem, da cultura educativa ali existente, da Base de Conhecimento para o ensino, da experiência docente e, ainda, diagnosticar e delinear a própria qualidade do desenvolvimento profissional dos professores.

Para tanto, na próxima sessão deste capítulo discorreremos sobre aspectos referentes ao desenvolvimento profissional de professores articulados à experiência na docência e, em seguida, apontamentos acerca da Base de Conhecimento docente para o ensino e o qualificado exercício profissional nas escolas.

1.2 Desenvolvimento profissional e experiência docente

Transformar os conhecimentos docentes em aprendizagens relevantes aos alunos se configura como um compromisso que cada professor pode e deve desenvolver ao longo do tempo na carreira. E para que seus conhecimentos sejam ampliados e aprofundados e este compromisso seja renovado (MARCELO-GARCÍA, 2001, 2009), são necessárias não apenas iniciativas individuais/pessoais, mas também, ações coletivas que envolvam toda a comunidade escolar no sentido de melhorar sua competência profissional e, assim, os processos de ensino e de aprendizagem de seus alunos.

Tomando como base as palavras de Marcelo-García (2009), compreendemos que o desenvolvimento profissional dos professores se constitui como um processo "[...] individual e colectivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais" (p. 07).

Conforme o autor, o conceito de desenvolvimento profissional na docência tem sido modificando ao longo da última década devido, principalmente, ao entendimento de que os processos de aprender e ensinar são complexos e singulares. Considerando o desenvolvimento profissional na docência como um processo que se dá em longo prazo, é possível afirmar que diferentes vivências e concepções se integram à Base de Conhecimento docente em função de suas relações pessoais e profissionais.

Neste sentido, mapear, delinear, compreender, planejar e sistematizar conhecimentos e oportunidades voltadas ao aprimoramento na docência podem promover o crescimento e o desenvolvimento profissional dos professores na carreira (MARCELO-GARCÍA, 2009).

Com essa perspectiva, entendemos

[...] o desenvolvimento profissional dos professores enquadrando-o na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. As identidades profissionais configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais (MARCELO-GARCÍA, 2009, p. 07).

Realizando um pequeno resgate histórico, percebemos que a concepção linear e simplista dos processos de ensino e de aprendizagem, presente em muitos programas de Formação Docente na década de 1980, teve forte influência do denominado *paradigma da racionalidade técnica* (SCHÖN, 1983, 2000; PÉREZ-GÓMEZ, 1992, 1997). Neste paradigma de Formação, era conferido à universidade o papel de formular e produzir conhecimentos, enquanto cabia à escola a função de traduzir e aplicar os resultados dessa produção, independente de suas diferenças estruturais, locais, ou de seus profissionais.

Pérez-Gómez (1992) alega que esse tipo de perspectiva na Formação Inicial de Professores atribui à atuação docente um caráter mecânico e instrumental, pois, dentre outros aspectos, visa contornar e controlar os conflitos e problemas existentes nas aulas mediante a rígida execução de técnicas e teorias científicas específicas.

Conforme Pérez-Gómez (1992), ainda é possível encontrarmos na organização e estruturas curriculares de alguns programas de Formação de Professores reflexos dessa vertente. Nestes programas, de um modo geral, são configurados dois grandes componentes: um considerado científico-cultural, cujo objetivo é assegurar o desenvolvimento do conhecimento específico, referente a cada curso; e outro relacionado à psicopedagogia, o qual busca desenvolver técnicas voltadas à atuação no ambiente escolar, associando assim, ao que Shulman (1987; 2005) denomina por Conhecimento Pedagógico do Conteúdo.

Concebendo a docência como um campo do saber que necessita de Formação Profissional específica, podemos ressaltar a importância da qualificação e a responsabilidade dos cursos de licenciatura para com seus estudantes. Apontando elementos que promovem reflexões relacionadas a estes programas, Tardif e Raymond (2000) advertem que em diferentes países

Os alunos passam através da formação inicial para o magistério sem modificar substancialmente suas crenças anteriores sobre o ensino. E, tão logo começam a trabalhar como professores, sobretudo no contexto de urgência e de adaptação intensa que vivem quando começam a ensinar, são essas mesmas crenças e maneiras de fazer que reativam para solucionar seus problemas profissionais (p. 217).

Sobre este panorama, Pérez-Gómez (1992) afirma que, em muitos casos, o conhecimento científico que é transmitido “[...] nas instituições de formação converte-se num

conhecimento acadêmico, que se aloja não na memória semântica, significativa e produtiva do aluno-mestre, mas apenas nos satélites da memória episódica, isolada e residual” (p. 108).

Tardif (2002) afirma que diversos cursos de Formação Inicial adotam um modelo aplicacionista de ensino/Formação, uma vez que os futuros professores “[...] passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para ‘aplicarem’ esses conhecimentos” (TARDIF, 2002, p. 270).

A partir daí percebe-se que aquilo que foi desenvolvido aos futuros professores nos cursos de Formação, em muitos casos, não consegue avançar para além daquilo que vivenciaram e construíram como estudantes nos Ensinos Fundamental e Médio, o que tornam escassas as possibilidades da Formação Inicial ser incorporada pelos futuros professores (RODRÍGUEZ-MARTÍN, 1998; MARCELO-GARCÍA, 1999).

Não obstante, de acordo com Tardif (2007), a comunidade científica e o corpo docente acabam se tornando dois grupos cada vez mais distintos, compelidos a funções especializadas de transmissão e reprodução dos saberes, respectivamente, com pouca relação entre si.

Segundo o autor, devido a este fenômeno as instituições de ensino superior aparentam ter como característica, na atualidade, uma crescente separação entre suas missões de pesquisa e de ensino. Já em relação aos outros níveis de ensino “[...] essa separação já foi concretizada há muito tempo, uma vez que o saber dos professores que aí atuam parece residir unicamente na competência técnica e pedagógica para transmitir saberes elaborados por outros grupos” (TARDIF, 2007, p. 35).

Conforme os Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 1999), observando algumas das políticas educacionais implementadas a partir da década de 1990, por exemplo, é possível visualizarmos uma grande ênfase à Formação Docente em serviço. Contudo, em detrimento a melhorias nos aspectos referentes a esta Formação (tais como centros específicos, recursos materiais, melhores condições salariais e de tempo de trabalho, espaços qualitativos para diálogos e reflexões entre universidade e comunidade escolar, aproximação entre docentes experientes e iniciantes, dentre outros elementos), a responsabilidade por esta parte do processo de desenvolvimento profissional, de um modo geral, foi delegada aos próprios professores, sobrecarregando ainda mais o trabalho docente.

As estruturas dos cursos de Formação Docente (seus objetivos de Formação, as estratégias de ensino que utilizarão para atingir tais objetivos, o currículo estabelecido, os estágios supervisionados, dentre outras) podem, sim, melhorarem conforme apontam alguns

dos estudos existentes na literatura (RODRÍGUEZ-MARTÍN, 1998; TARDIF e RAYMOND, 2000; TARDIF, 2002, 2007).

Porém, muito embora a maior parte desses apontamentos seja coerente e relevante, não podemos deixar de mencionar que é justamente através desses cursos de Formação que serão ensinadas e desenvolvidas – mesmo que em sua fase inicial – habilidades, conhecimentos, processos reflexivos sobre as ações a partir dos diálogos (FREIRE, 1992), estratégias de planejamento, de ensino e de avaliação, além da própria construção da experiência docente. Nas palavras de Marcelo-García (1999), por exemplo,

[...] o efeito da realização de um programa de formação pode implicar que os professores que o freqüentaram possuem conhecimentos, competências, desenvolvimento profissional, nível conceitual, maturidade, etc., que anteriormente não possuíam ou possuíam em menor escala (p. 220).

O autor continua defendendo a perspectiva ao dizer que cada componente curricular, em cursos de Formação Inicial, desenvolvem em cada estudante “[...] não apenas conhecimentos específicos, mas também códigos e uma linguagem que lhe permite explicar e compreender a realidade, ao mesmo tempo que algumas estruturas próprias do pensamento e de desenvolvimento cognitivo” (MARCELO-GARCÍA, 1999, p. 21).

E é exatamente por intermédio desses cursos que os futuros professores, em função das necessidades e singularidades de cada contexto social, aprenderão esses e outros conjuntos de conhecimentos inerentes ao exercício profissional, os quais não poderiam ser desenvolvidos e aprendidos fora deste ambiente específico de ensino e aprendizagem. Para Marcelo-García (1999), por exemplo, “[...] não se pode pretender que a formação inicial ofereça “produtos acabados”, mas sim compreender que é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional” (p. 27).

Eis a importância e a responsabilidade das pessoas envolvidas no processo de Formação Docente, bem como as políticas em Educação referentes à docência: favorecer, estimular e potencializar, ao máximo, o desenvolvimento pessoal e profissional dos seres humanos que ali se encontram.

Para Afonso (2004), a Formação Docente deve ser concebida como um processo em contínuo desenvolvimento, de modo que os professores – com apoio de toda a

comunidade escolar e das políticas públicas em Educação – busquem e obtenham a ampliação e aprofundamento dos seus conhecimentos.

Após a Formação Inicial na graduação, aqueles que prosseguem na docência devem fazê-lo através da formação pessoal e permanente, que é composta pelas vivências diversificadas, pela partilha de conhecimentos, pelos cursos realizados, pelas leituras e investigações empreendidas, a fim de buscar novos conhecimentos e metodologias de ensino para que novos domínios venham a fazer parte de sua experiência (AFONSO, 2004).

Ao longo do período em que futuros professores são guiados pela Formação Profissional em cursos de licenciatura, esperamos que sejam ensinados, estudados e desenvolvidos, dentre outros aspectos, habilidades, competências, conhecimentos e estratégias de ensino que servirão como base, como subsídios para inicialmente exercer a profissão nas escolas.

Não obstante, cabe sublinhar que tal processo de Formação também é coletivo: docentes ensinam e aprendem com seus alunos; aprendem e ensinam com seus pares e com as demais pessoas que compõem o ambiente escolar. Ao partilhar dúvidas e incertezas, ao dialogar sobre referenciais, parâmetros e diretrizes educacionais, articulando estas reflexões com as situações vivenciadas nas aulas, por exemplo, o desenvolvimento na profissão é qualitativamente construído e potencializado.

Os Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 1999) apontam que o qualificado desenvolvimento profissional na docência necessita de contextos educacionais colaborativos, que estimulem e possibilitem o processo reflexivo, o exercício responsável de autonomia profissional, bem como condições de trabalho adequadas às práticas pedagógicas colaborativas. Nesse sentido, conseqüentemente, a comunidade escolar conseguiria atingir um dos seus principais objetivos: educar as pessoas por meio de um processo intencional de ensino e de aprendizagem, sendo tal educação um meio para o conscientizar-se, para a solidariedade e libertação (FREIRE, 1977, 1987, 1992; 1995).

Contudo, há diversificados obstáculos que podem dificultar o processo reflexivo pelos docentes (ZEICHNER, 2003) sobre suas teorias pessoais e sobre seus objetivos de Formação. O próprio exercício de reflexão individual, muito embora seja importante como meio para autorreflexão, se não considerar o diálogo e a abertura para reflexão a partir de visões diferentes ou divergentes do próprio professor, pode se configurar como uma forma de manutenção da superficialidade do processo reflexivo. Uma outra dificuldade neste sentido é apresentada por Gimeno-Sacristán (1995, p. 89), ao indicar que “As lógicas de socialização profissional são adquiridas, principalmente, no período de

formação e durante o trabalho escolar, isto é, durante períodos nos quais não se presta atenção à condição reflexiva que o ensino exige”.

Outro elemento apontado pelo autor diz respeito à área de Formação Inicial que, de um modo geral, não contempla a criticidade e a reflexão em seu próprio currículo. O autor afirma que a organização escolar, seguindo a mesma lógica, também reforça e reproduz o isolamento e o trabalho individual na docência, sendo a mera manutenção da ordem e disciplina entre os alunos um de seus principais objetivos.

A respeito da reflexão no processo de formação/aprendizagem docente como um instrumento para superar o modelo de transmissão/reprodução de conteúdos, Imbernón (2001) concebe a Formação de Professores como forma/meio inicial da socialização profissional e da incorporação de princípios e regras voltadas ao ensino e ao exercício docente como um todo. Assim,

[...] ha de evitar dar la imagen de un modelo profesional asistencial y voluntarista que a menudo lleva a un posterior papel de técnico-continuista, el cual refleja un tipo de educación que sirve para adaptar acríticamente a los individuos al orden social y hace al profesorado vulnerable al entorno económico, político y social. Por el contrario, dotar de un bagaje sólido en los ámbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico y personal ha de capacitar al futuro profesor o profesora para asumir la tarea educativa en toda su complejidad, actuando reflexivamente con la flexibilidad y la rigurosidad necesarias (IMBERNÓN, 2001, p. 35).

Valorizando o exercício reflexivo ao longo da carreira na docência, Betti e Mizukami (1997) afirmam que tais elementos são de suma importância aos docentes porque, ao construírem conhecimentos e habilidades de docência estarão formando sua própria personalidade profissional. Em concordância a estas concepções, Betti (1998) defende que no processo de Formação de Professores há necessidade de se frisar a postura crítica, curiosa e investigativa aos docentes.

As autoras prosseguem alertando que os cursos de Formação de Professores devem dar maior atenção a estes aspectos, para que os futuros docentes não se sintam despreparados e incapazes, com a sensação de que foram lançados às escolas com um conhecimento insuficiente para atuar na profissão.

Nesse sentido, as instituições responsáveis pela Formação de Professores devem contribuir, sobretudo, com a constituição da Base de Conhecimento para a docência,

isto é, colaborar com a construção dos conhecimentos que os professores devem possuir, mobilizar e operacionalizar para exercer a profissão no contexto escolar. Tancredi (2009), por exemplo, nos aponta que a Formação de Professores não pode desconsiderar que estes profissionais precisam ter certo domínio dos conteúdos que serão ensinados, além de precisarem adaptar/contextualizar o que sabem ao nível de conhecimento e desenvolvimento dos seus alunos.

Os cursos de Formação Inicial também devem auxiliar os futuros professores no processo de aproximação com a realidade dos discentes, de modo a saberem “[...] como os alunos aprendem e o que eles já sabem e usar essas informações para organizar atividades e selecionar materiais para que eles sejam bem-sucedidos em suas aprendizagens e avancem em direção às metas que a escola deve/quer alcançar” (TANCREDI, 2009, p. 12).

Os Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 1999) nos assinalam que “[...] algumas novas tarefas passam a se colocar à escola, não porque seja a única instância responsável pela educação, mas por ser a instituição que desenvolve uma prática educativa planejada e sistemática [...]” (p. 23). Assim, consideramos imprescindível para as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas a efetivação de investigações que apresentem e promovam diálogos referentes não somente à constituição ou mobilização dos conhecimentos docentes, mas também sobre *o que, por que e em que medida/profundidade os professores devem saber sobre os conteúdos que ensinam*, bem como sobre *o que, por que e em que grau de proficiência os alunos devem saber sobre cada componente curricular*.

Compreendendo que a aprendizagem docente é processual (MIZUKAMI e cols., 2002; FERREIRA, 2006), isto é, que ela não ocorre em um único momento espaço-temporal da Formação Inicial ou da própria carreira do professor, mas sim ao longo de toda a sua trajetória de vida, num contínuo *estar-sendo* com a profissão, ganham relevo as palavras de Freire (1996): “A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca” (p. 57).

Assim, ao discorrermos sobre o desenvolvimento profissional na docência, o fazemos dentro de uma perspectiva que visualiza um contínuo processo de construção e reconstrução de conhecimentos, um *estar-sendo* (FREIRE, 1992, 1995) ao atuar, o qual ocorre em meio a um processo reflexivo e coletivo de aprendizagens.

Isto significa que tanto a experiência docente quanto o desenvolvimento profissional na carreira dependem da existência de ambientes educativos que partilhem as certezas e incertezas docentes, que articulem e colaborem com exercícios reflexivos visando

superar as dificuldades enfrentadas pelos professores ao longo da carreira no cotidiano escolar. É em meio a este processo reflexivo e coletivo/colaborativo que, significando e ressignificando as aprendizagens e conhecimentos, se constrói o qualificado desenvolvimento profissional na docência.

Complementarmente, levando em consideração o compromisso profissional a sinuosidade que acompanha a atuação docente, nesse incessante movimento de busca que se pauta no eixo reflexão-ação-reflexão, destacamos as palavras de Larrosa-Bondía (2003):

[...] nós já não podemos manter nem um modelo unitário da formação alcançada a qual pudéssemos tomar como objetivo, nem uma idéia linear e homogênea de seu processo que pudéssemos considerar como padrão. [...] não há um caminho traçado de antemão que bastasse segui-lo, sem desviar-se, para se chegar a ser o que se é. O itinerário que leve a um “si mesmo” está para ser inventado, de uma maneira sempre singular, e não se pode evitar nem as incertezas nem os desvios sinuosos. De outra parte, não há um eu real e escondido a ser descoberto. [...] O eu que importa é aquele que existe sempre mais além daquele que se torna habitualmente pelo próprio eu: não está para ser descoberto, mas para ser inventado; não está para ser realizado, mas para ser conquistado; não está para ser explorado, mas para ser criado (p. 09).

Ferreira (2006) descreve que “Tomar consciência do que se faz para efetuar mudanças é um processo que pode se dar através da reflexão” (p. 53). Em consonância, Freire (1987) diz que, “Num pensar dialético, ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente solidários. Mas, a ação só é humana quando, mais que um puro fazer, é um *que fazer*, isto é, *quando também não se dicotomiza da reflexão*” (p. 22, grifos do autor).

Segundo Gimeno-Sarcristán (2002), “[...] a educação consiste, antes de mais nada, em tornar disponível para o sujeito o mundo não-abrangido pela experiência que ele, entregue a seus próprios meios, não poderia obter” (p. 39). Contudo, quais conhecimentos os professores devem possuir para conseguirem ensinar aquilo que se propõem?

De acordo com Imbernón (2001) é necessário que se proporcione aos docentes, desde a Formação Inicial, um conhecimento válido/útil ao exercício profissional e que gere uma atitude interativa e dialética que os conduza a valorizar a necessidade de atualizações permanentes no que tange à profissão, em função dos contextos educacionais em que se inserem. É preciso, ainda, que se estabeleça uma preparação que lhes estimulem

[...] a ser creadores de estrategias y métodos de intervención, cooperación, análisis, y reflexión; a construir un estilo riguroso e investigativo. El profesional docente tendrá que aprender a convivir con las propias limitaciones y con las frustraciones y condicionantes que procura el entorno, ya que su función se mueve en contextos sociales que, cada vez más, reflejan fuerzas en conflicto. Ello implica que las instituciones o cursos de preparación para la formación inicial deberían tener un papel decisivo en la promoción, no únicamente del conocimiento profesional sino de todos los aspectos de la profesión docente, comprometiéndose con el contexto y la cultura en la que ésta se desarrolla (IMBERNÓN, 2001, p. 35).

E o desenvolvimento profissional na docência está intimamente associado à Formação Continuada dos professores. Esta formação, sendo concebida como um processo e não como um ato isolado e pontual, tem recebido grande destaque, pois é exatamente nesse contexto que vislumbramos e compreendemos as demandas da prática, bem como as necessidades docentes perante os problemas vivenciados no exercício educativo (PIMENTA e GHEDIN, 2006). Destarte, “[...] a formação contínua não se reduz a treinamento ou à capacitação e ultrapassa a compreensão que se tinha de educação permanente” (PIMENTA e GHEDIN, 2006 p. 21-22).

Imbernón (2001) assinala que para contribuir com a constituição da Base de Conhecimento profissional à docência o currículo dos cursos de Formação Inicial também deve promover/contemplar vivências interdisciplinares que possibilitem aos futuros professores integrar conhecimentos e estratégias de ensino, de diversas disciplinas, sob uma visão pedagógica em função do componente curricular pelo qual serão responsáveis.

O autor acrescenta que, para tanto, é necessário facilitar a discussão de temas e o exercício reflexivo ao longo de todo o processo de aprendizagem, propiciando o confronto das concepções, atitudes, crenças, procedimentos e valores dos futuros professores com o que se encontra na literatura, de modo a contextualizar tais reflexões e diálogos com as realidades educativas e suas respectivas e concretas situações pedagógicas na escola.

O desenvolvimento profissional na docência, nesse sentido, não se configura linearmente: por se tratar de um processo, aprender a ser docente começa em um curso de Formação Inicial, onde serão desenvolvidos conhecimentos que subsidiarão a intervenção pedagógica nas escolas e, juntamente, contribuirão com o desenvolvimento profissional em exercício, o que não representa responsabilizarmos única e exclusivamente os professores por tal desenvolvimento.

Marcelo-García (1999) destaca que a Formação de Professores é uma área de

[...] conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiência de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (p. 26).

Assim, são realmente necessários espaços, períodos e, sobretudo, condições objetivas/concretas para o adequado e intencional desenvolvimento profissional na docência e, igualmente, para a constituição da experiência docente. Nesse sentido, contingências de diversas naturezas também exercem significativa influência sobre a atuação docente e, conseqüentemente, na constituição de sua experiência, tais como, por exemplo, as políticas públicas em Educação, as imposições hierárquicas que lhes são destinadas quanto aos conteúdos a ministrar e a própria construção histórica da realidade brasileira, referente à desvalorização da profissão docente.

No entanto, um dos grandes embates nas discussões e investigações que envolvem a caracterização da experiência docente reside em não haver critérios consensuais para tal designação: o que significa *ser experiente* na docência? E o que significa ser um bom professor? Ambos os atributos são sinônimos e têm a mesma representação? Nas palavras de Afonso (2004, p. 203 grifo do autor), por exemplo, tem-se que “A grande dificuldade encontrada pelos investigadores nestas pesquisas é a de realmente identificar e caracterizar o conceito de *expert*”.

Gimeno-Sacristán (2002, p. 35) afirma que a experiência é “[...] o ensino ou a aprendizagem que se adquire com o uso, a prática ou a vivência da pessoa por si mesma, ainda que possa ser ajudada ou provocada por outros. É a própria forma de se relacionar com o mundo: atua-se sobre ele e recebem-se seus efeitos”.

O autor prossegue destacando que experiência é realmente constituída “[...] quando relacionamos o que fazemos sobre as coisas com as conseqüências que se derivam para nós. O sentido acumulado dessas marcas que implicam aspectos intelectuais e afetivos constitui nossa bagagem experiencial” (GIMENO-SACRISTÁN, 2002, p. 35).

Nesse sentido, compreendo-a como um saber, um conhecer que extrapola o simples acúmulo de conhecimentos ou informações durante um longo período de tempo

(LEAL e FERREIRA, 2006; LEAL, 2007), a experiência pode ser entendida como aquilo que nos ocorre, que nos passa e nos toca, divergindo, portanto, dos acontecimentos que se passam a todo o momento, que simplesmente transcorrem a cada instante e, conseqüentemente, não nos atingem (LARROSA-BONDÍA, 2002).

Em concordância a esta perspectiva, Gimeno-Sacristán (2002) afirma que

O “que nos acontece” é a forma mais direta de adquirir significados sobre o que é o mundo exterior e, de passagem, vamos preenchendo com conteúdos nosso universo interior particular. Este último é uma realidade construída que tem uma certa unidade e uma organização interna forjadas no processo de sua configuração [...] (p. 35-36, grifos do autor).

Investigações no campo da perícia no ensino indicam que professores com maior tempo de carreira “[...] armazenam maiores quantidades de conhecimento e que estas quantidades contêm mais informações relacionadas com outros conhecimentos anteriormente adquiridos” (AFONSO, 2004, p. 205). Entretanto, ter um grande trajeto temporal na profissão não garante que docentes atuarão de maneira reflexiva, compromissada ou que alcançarão as metas e objetivos delineados no ambiente escolar sem quaisquer dificuldades.

Conforme Ferreira (2006), por exemplo, nem sempre o tempo de carreira conduz docentes a decisões acertadas: muitas vezes, pelos procedimentos rotineiros e ausência de elementos, períodos e espaços que estimulem/possibilitem a pesquisa, a reflexão sobre o dia a dia das aulas, individual e coletivamente, a ação profissional torna-se repetitiva, cristalizando-se ao longo do tempo de carreira.

Para Bracht e cols. (2003),

Uma das características importantes vinculadas à idéia do professor pesquisador e reflexivo é a busca do trabalho coletivo ou o entendimento da escola como um coletivo organicamente articulado, o que permitiria a valorização da autonomia dos docentes enquanto um agente educacional coletivo, aspecto ligado à democratização das relações intra-escolares (p. 121).

Ao encontro deste panorama, Therrien (s. d., p. 243-244) nos revela que, sendo compreendida como um fenômeno que não tem o tempo de carreira como característica principal, a experiência na docência permite:

- Valorizar o desenvolvimento de saberes próprios dos docentes e a sua competência profissional;
- Reconhecer que os docentes são portadores de uma racionalidade própria do exercício da sua profissão, recorrendo a diversas lógicas, de forma dialética, a fim de dar sentido à sua prática, sabendo justificá-la com argumentos próprios;
- Reconhecer que a acção reflexiva dos docentes em contexto “situado” confere um carácter científico e profissional à sua prática;
- Constatar a complexidade e a não linearidade desse saber;
- Repor em questão as abordagens da formação dos docentes que partem de concepções académicas tecnicistas ou instrumentais de natureza positiva e que não tomam em consideração as necessidades, os pontos de vista, ou mesmo as leituras do real que fazem os docentes em plena prática da profissão;
- Reconhecer ao docente um estatuto profissional de “produtor” de um saber autêntico construído na práxis quotidiana;
- Situar o debate sobre a formação dos educadores ao nível de um paradigma epistemológico fazendo parte da crise dos saberes no contexto pós-modernidade;
- Reconhecer e voltar a dar ao docente o papel político que pouco a pouco se começava a perder durante os últimos anos no que se refere à conduta das políticas da educação e à gestão democrática da escola, aí incluindo as dimensões curriculares e de formação inicial e contínua que dela fazem parte;
- Fornecer elementos de base ao processo de formação inicial e contínua, sendo dado que o saber de experiência se revela indissociável da trajetória de construção da identidade dos docentes;
- Revitalizar a perspectiva dialética do paradigma teórico/prático acentuando a indissociabilidade dos saberes de acção, no que respeita à dimensão instrumental e de interacção, processos reflexivos que asseguram os fundamentos dos enunciados teóricos necessários para uma compreensão renovada da prática docente com bases científicas.

Na literatura sobre desenvolvimento profissional e sobre experiência na docência, podemos encontrar o termo "professor experiente" associado a "bom-professor" ou como sinônimo de "bem-sucedido". Cunha (2006), por exemplo, descreve que as características para designar um docente como bom-professor ou bem-sucedido podem ser reunidas em cinco grupos, a saber: organização do contexto da aula, trato da matéria de ensino, incentivo à participação do aluno, uso da linguagem e variação de estímulo.

Para Tardif e Lessard (2005), um bom-professor ou um professor experiente "[...] conhece as manhas da profissão, ele sabe controlar os alunos, porque desenvolveu, com o tempo e o costume, certas estratégias e rotinas que ajudam a resolver os problemas típicos, [...] ele possui um repertório eficaz de soluções adquiridas durante uma longa prática do ofício [...]" (p. 51).

Com efeito, Cunha (2006, p. 165-166) descreve que o bom-professor:

- Explicita o objetivo do estudo;
- Localiza historicamente o conteúdo;
- Estabelece relações do conteúdo com outras áreas do saber;
- Usa artifícios verbais para apontar questões fundamentais;
- Apresenta ou escreve o roteiro da aula;
- Referencia materiais de consulta;
- Formula perguntas - de natureza exploratória e encaminhadora;
- Valoriza o diálogo
- Provoca o aluno para realizar as próprias perguntas;
- Transfere indagações de um aluno para outro ou para toda a classe;
- Usa palavras de reforço positivo;
- Aproveita as respostas dos alunos para dar continuidade à aula;
- Ouve as experiências cotidianas dos alunos;
- Esforça-se para tornar a linguagem acadêmica acessível: clareia conceitos, faz analogias, estabelece relação entre causa e efeito; vincula teoria e prática;
- Usa exemplos;
- Utiliza resultado de pesquisa;
- Usa adequadamente recursos audiovisuais;
- Movimenta-se no espaço de ensino;
- Estimula a divergência e a criatividade;

- Preocupa-se em instalar a dúvida;
- Tem clareza nas explicações através de: uso de terminologia adequada, emprego de voz audível, usa de pausas e silêncios, adoção de entonação de voz variada;
- Senso de humor no trato com os alunos.

Relacionando a prática pedagógica na Educação Física Escolar com a qualificação do desenvolvimento profissional na docência, podemos citar Silva e cols. (2007), uma vez que elencam uma gama de habilidades e conhecimentos para o ensino, apontando aspectos metodológicos e, ao mesmo tempo, valores necessários para exercer a profissão nesta área do saber. Para tanto, Silva e cols. (2007, p. 74) apontam 21 características para designar um bom-professor de Educação Física, a saber:

1. Desperta o interesse do educando.
2. Trabalha com conteúdos significativos para o aluno.
3. Respeita as etapas de desenvolvimento do participante.
4. Possibilita a efetiva aprendizagem do conteúdo.
5. Motiva o educando na busca da aplicabilidade do conteúdo em seu cotidiano.
6. Mantém apoio aos debates ou outras formas mais adequadas de diálogo com o grupo ao qual se destina, que instiguem a solidariedade e o respeito ético à vida comunitária.
7. Proporciona atitudes relacionadas à cooperação e colaboração entre os alunos.
8. Tem como metodologia o processo dialético: prática - teoria - prática (práxis pedagógica).
9. Contempla e oportuniza experiências inter e multidisciplinares que favoreçam a leitura da realidade em toda sua complexidade, entendendo o homem de forma holística.
10. Atua na perspectiva transformadora da realidade social.
11. Consegue integrar educandos, sem nenhum tipo de exclusão.
12. Estimula a criatividade.
13. Proporciona ao aluno a busca de sua realização profissional e pessoal.
14. Possui conhecimento específico sobre a matéria, ou seja, tenha competência técnico-científica.
15. Apresenta a dimensão e importância social de sua prática pedagógica.
16. Gosta da profissão e tem prazer em promover o conhecimento aos alunos.
17. Mantém a conduta de um eterno pesquisador.
18. Apresenta continuidade das ações, mantendo compromisso político com as mudanças, acompanhando e avaliando as ações desenvolvidas.
19. Apresenta uma postura de respeito ao próximo e a si mesmo.

20. Considera-se sempre em formação, entendendo que o conhecimento deve ser renovado de forma contínua e consistente para o pleno exercício profissional.
21. Proporciona aos participantes de suas ações profissionais benefícios pessoais, educacionais e sociais.

Entretanto, sabemos que o processo de desenvolvimento profissional na docência, bem como a mobilização e operacionalização dos conhecimentos e domínios necessários para exercer a profissão, além de serem distintos em função de cada contexto, também são construídos a partir das relações estabelecidas nos diferentes momentos da carreira. De acordo com Reali, Tancredi e Mizukami (2008), por exemplo,

Aparentemente, professores em início de carreira e aqueles mais experientes apresentam diferenças na base do conhecimento para o ensino - embora seja necessário destacar que mais experiência não se relaciona diretamente com mais anos de prática ou com melhores práticas -, competências profissionais distintas e demandas formativas específicas (p. 83).

Betti e Mizukami (1997) expressam que o tempo no processo desenvolvimento profissional docente se faz necessário para que haja uma maior clareza, por parte dos professores, quanto aos projetos, objetivos e metas a alcançar. Assim, com a constituição da experiência ao longo do tempo, os docentes vão descobrindo um jeito próprio de ministrar aulas. Em outras palavras, remetendo-se às menções das autoras, visualizamos que com a experiência, os professores aprendem a desenvolver e mobilizar conhecimentos durante o exercício na docência, além de enxergarem melhor o contexto e aprenderem a observar e compreender melhor seus alunos.

De acordo com Reali, Tancredi e Mizukami (2008),

Sabemos que a aprendizagem docente é um processo contínuo que ocorre ao longo da trajetória dos professores; que não se limita aos espaços formais e tradicionais de formação; e que os professores aprendem ensinando e aprendem com outros professores. Aprendem ainda via processos de observação vivenciados ao longo de suas vidas como estudantes. Podemos entender a aprendizagem docente como estando relacionada a diferentes fases da vida: as que antecedem a formação inicial, a formação inicial, a relativa aos primeiros anos de inserção profissional, a relacionada ao desenvolvimento profissional. [...] Sabemos também que nos processos de aprendizagem profissional da docência ocupam lugar de destaque as teorias pessoais (ou crenças, valores, juízos, opiniões, concepções) dos professores

que, de certa maneira, definem fortemente suas práticas pedagógicas. Essas crenças são influenciadas pelas experiências pessoais, experiências com o conhecimento formal, experiências escolares e com a sala de aula (p. 82).

Auxiliando na identificação e caracterização de professores experientes, Afonso (2004) apresenta quatro critérios que realizam tal demarcação: a) é necessária a avaliação de supervisores institucionais; b) é necessário que supervisores de universidades exerçam avaliações sobre sua atuação; c) estar envolvido em processos de Formação Continuada junto aos seus pares; e, por fim, d) possuir reconhecimento do próprio corpo docente ao qual estabelece relações em seu ambiente de trabalho.

Já nas pesquisas realizadas por Leal e Ferreira (2006) e Leal (2007), os professores participantes da investigação caracterizaram-se como experientes, no âmbito da Educação Física Escolar, por: a) possuírem vivências diversificadas, independentes do tempo de carreira do mesmo; b) atualizarem-se e inovarem-se constantemente, abandonando a mesmice; c) aprenderem com seus alunos; d) permitirem que os alunos reflitam, com anseio que desenvolvam maior criticidade; e e) realizarem, continuamente, o processo de reflexão sobre suas ações profissionais.

Afonso (2004, p. 202) afirma que professores peritos têm a capacidade “[...] de reconhecer a informação mais pertinente dentro do contexto e podem captar um significado mais profundo para alguns problemas que encontram”. Segundo o autor, tais docentes conseguem com maior facilidade solucionar seus entraves porque, além de possuírem um maior e melhor conhecimento processual organizado, ainda têm um melhor conhecimento declarativo organizado em comparação a docentes iniciantes, isto é, “[...] o conhecimento do professor *expert* é mais coerente, detalhado e organizado do que o do inexperiente” (AFONSO, 2004, p. 202).

De igual modo, Saint-Onge (2001, p. 239) indica que “[...] os professores experientes sabem aproveitar melhor o tempo de ensino de que dispõem do que os novatos na profissão. É possível, por conseguinte, tirar proveito da experiência e aprender como gerir melhor o tempo de ensino”.

De acordo com Afonso (2004), no campo da Educação Física, professores *experts* possuem perícia na profissão porque, de um modo geral, muitas das suas habilidades para a docência

[...] provêm da sua experiência profissional, da busca de novos conhecimentos e da troca de experiência com outros profissionais, permitindo-lhes conduzir o seu trabalho com qualidade em termos de planeamento, controle, avaliação e interação com os seus alunos em termos de instrução (p. 206).

De acordo com Borges (1998), o saber da experiência, na docência, é o saber próprio dos professores, “É o saber que se constrói em sua práxis social cotidiana como ator social, educador e docente. É o saber construído em interação com os outros sujeitos e em relação com a pluralidade dos demais saberes disponíveis” (BORGES, 1998, p. 53).

Em consonância, vale frisar que o desenvolvimento profissional e a experiência docente são constituídos nas relações estabelecidas em cada contexto educativo. Leal e Ferreira (2006) e Leal (2007), por exemplo, assinalam que a experiência docente está circundada por diferentes conhecimentos, historicamente construídos e contextualizados nas relações sociais estabelecidas em cada comunidade escolar.

Mingorance-Díaz (2001) destaca a constituição da experiência docente e a importância da mediação/intercâmbio destes conhecimentos entre os agentes educacionais, assinalando que a aprendizagem dos professores ao longo do desenvolvimento profissional na carreira é um processo que

[...] tiene lugar específicamente *a través de la experiencia*. Aprender en la formación profesional significa *someterse a la prueba de la experiencia*, y transformar esa experiencia en un conocimiento accesible [...] a todo el contexto en el que se trabaja, y en relación con el cambio que se quiere realizar. Por ello, los intercambios de experiencias son el máximo exponente en el proceso de aprendizaje profesional, desde una intervención personal significativa, para crear y desarrollar la dedicación a una visión inspiradora, ya a examinar y utilizar su propio tiempo y su conducta en formas congruentes con dicha visión [...] (p. 93, grifos da autora).

Ainda que se encontrem diversificadas tarefas e expectativas atribuídas ao corpo docente, seja sobre seu desenvolvimento profissional, seja especificamente sobre sua atuação diária, é oportuno explicitar que não adotamos a perspectiva de que todos os problemas encontrados dentro e fora das escolas, referentes ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos, devam ser transportados e tampouco solucionados, individualmente, por docentes.

Apesar de existir várias concepções quanto à definição do que é ser um professor experiente, para que a atuação de tais profissionais tenha maiores subsídios, entende-se que há outros elementos e circunstâncias que podem, ao mesmo tempo, lhes suscitar apoio e/ou desamparo nesse processo, tais como o corpo gestor da escola em que se inserem, a disponibilidade de materiais, as políticas públicas que lhes são destinadas, as expectativas da família de seus alunos quanto ao papel das aulas, ou ainda, os distintos valores e representações atribuídas pela sociedade à escola e à própria profissão docente.

Em suma, o delineamento desta posição anseia defender que o professor não depende apenas de si para que sua atuação se configure do modo como deseja: o trabalho docente é complexo tanto pela variabilidade de caminhos a serem traçados/definidos em suas ações pedagógicas quanto pelo próprio contexto em que cada uma dessas possibilidades pode se transformar.

Segundo Therrien e Loiola (2001), por exemplo, a atividade docente e o ambiente no qual ela se constitui são inseparáveis, uma vez que “As regras da situação impõem uma organização à atividade dos docentes que, ao mesmo tempo, selecionam e definem às quais eles respondem” (p. 150). De igual modo, Gimeno-Sacristán (1995) declara:

O certo é que existe no discurso pedagógico dominante uma hiper-responsabilização dos professores em relação à prática pedagógica e à qualidade do ensino, situação que reflecte a realidade de um sistema escolar centrado na figura do professor como condutor visível dos processos institucionalizados de educação. [...] A clarificação das implicações dos professores na prática está ligada à progressiva libertação dos professores como grupo, ao desenvolvimento da sua profissionalidade e à maior qualidade do ensino. A prática tem que ver com os professores, mas não depende unicamente deles (p. 64, grifos do autor).

Em outras palavras, tal como o tempo de carreira - apesar de necessário - não pode ser o único critério para constituição da experiência docente na Educação Física Escolar (LEAL e FERREIRA, 2006, 2008, 2009, 2011; LEAL, 2007), considera-se que, para se constituir como tal, não é condição fundamental e exclusiva que o professor jamais cometa equívocos ou que sua atuação não passe por obstáculo algum.

Muito embora cada docente experiente possa assim caracterizar-se por possuir uma significativa Base de Conhecimentos e mobilizar tais saberes em prol de seus alunos, devido às variadas contingências (como, por exemplo, a sua trajetória de formação - a qual

inclui sua trajetória pré-profissional - o apoio ou desamparo da escola na qual atua, as relações com os próprios alunos; e as expectativas pessoais, de seus pares, demais agentes educacionais e da sociedade como um todo quanto ao seu papel), sua atuação profissional pode se mostrar diferente em função do contexto.

De um modo geral, as práticas pedagógicas na escola são organizadas e configuradas, em larga proporção, pela Base de Conhecimentos para o ensino dos professores que atuam na instituição (SHULMAN, 1986). Neste sentido, articular a experiência docente com elementos que guiam a atuação desses profissionais no que tange à definição, justificativa e abrangência dos conteúdos de cada componente curricular torna-se essencial para compreendermos e auxiliarmos o processo de aprendizagem profissional na docência e, ainda, mapearmos o conjunto de conhecimentos que os alunos devem possuir ao término de cada ano letivo na escola.

De igual modo, Gaia, Cesario e Tancredi (2007) dizem que

Entender como os professores aprendem, como se desenvolvem profissionalmente, como articulam diferentes saberes no seu exercício profissional, como entendem e superam o mal-estar docente durante esse percurso, sua aprendizagem para a docência (base de conhecimento que possuem para o ensino e processo de raciocínio pedagógico), entre outras temáticas, ganham espaço nas pesquisas educacionais [...] (p. 144).

Em relação à Educação Física, Afonso (2004) diz que ser professor consiste em

[...] ser agente de um processo de transformação que, no contexto do exercício profissional e da cidadania, acarreta responsabilidades e direitos. O trabalho desempenhado pelo professor de Educação Física é particularmente complexo, pois este terá de ter a capacidade e o conhecimento para abordar os aspectos relacionados com a formação e desenvolvimentos dos atos motores, da cultura corporal e das relações intra e interpessoais (p. 201).

Importantes reflexões no cenário brasileiro têm sido estabelecidas (BETTI e BETTI, 1996; BETTI e MIZUKAMI, 1997; BETTI, 1998; BORGES, 1998, 2005; FERREIRA, 2006; LEAL e FERREIRA, 2006, 2011; SILVA e cols., 2007; LEAL, 2007) no sentido de valorizar a Formação de Professores no âmbito da Educação Física Escolar, os

conhecimentos docentes e, igualmente, seu desenvolvimento profissional em função do contexto de atuação.

Em um panorama sucinto, é possível nos reportarmos às investigações de Betti (1998) que nos apontam para vários pressupostos que almejam elucidar o que leva professores a buscarem conhecimentos e, conseqüentemente, melhorar a sua atuação profissional. Nas palavras da autora, temos:

[...] talvez sua insatisfação com o pouco que tenha aprendido no curso de formação [...]; talvez pela necessidade de atualização e medo de repetir exemplos de professores desmotivados [...]; ou talvez ainda pelo [...] [motivo] de colocar-se no lugar do aluno [...]; talvez por conseguir visualizar como os alunos percebem a monotonia da aula quando os exercícios são repetitivos [...]; ou talvez por todos esses motivos juntos! (BETTI, 1998, p. 87-88).

Muito embora os professores sejam os principais responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem dos alunos no que tange ao componente curricular lecionado, isto não significa sopesar que são única e exclusivamente responsáveis por tudo aquilo que os alunos aprendem nas aulas que ministra, uma vez que a escola não é o único espaço em que as pessoas se educam. Segundo Oliveira e cols. (2010), por exemplo, “[...] em todas as práticas sociais há processos educativos, portanto, todas as práticas (e aqui falamos de práticas humanas, como requer o campo da Educação, dentro das Ciências Humanas) são educativas” (p. 02).

Assim, além do próprio processo de aprendizagem mediado pelos professores nas aulas, há de se considerar que os alunos também possuem conhecimentos sobre a Educação Física, sobre o papel do professor, sobre a escola, sobre o mundo, sendo que estes conhecimentos foram construídos a partir das outras relações estabelecidas dentro e fora do ambiente escolar.

Há sim, contudo, responsabilidades que, tal como em qualquer outra profissão, são inerentes à docência e não podem ser deixadas em segundo plano ou tampouco delegadas a terceiros: mediar pedagogicamente o processo de aprendizagem de seus alunos, por exemplo, fazendo com que eles consigam transformar/superar aquilo que sabiam inicialmente, de modo a se tornarem seres humanos conscientes da e na realidade concreta em que vivem, é uma delas.

Freire (1992) afirma que devemos usar todas nossas possibilidades enquanto seres humanos para não apenas falarmos de nossas utopias, mas para materializarmos práticas educativas *coerentes* com nossa visão/concepção e projeto de mundo. Conforme o autor, tais ações se configuram como essenciais àqueles e àquelas que acreditam não estarem no mundo apenas para a ele se adaptar, mas para se transformarem e transformá-lo em prol de uma sociedade menos desigual e mais *solidária*.

Nas palavras de Freire (2001, p. 44), temos:

[...] qualquer que seja a prática de que participemos, a de médico, a de engenheiro, a de torneiro, a de professor, não importa de quê, a de alfaiate, a de eletricitista, exige de nós que a exerçamos com responsabilidade. Ser responsável no desenvolvimento de uma prática qualquer implica, de um lado, o cumprimento de deveres, de outro, o exercício de direitos. O direito de ser tratados com dignidade pela organização para a qual trabalhamos, de ser respeitados como gente. O direito a uma remuneração decente. O direito de ter, finalmente, reconhecidos e respeitados todos os direitos que nos são assegurados pela lei e pela convivência humana e social.

Em conformidade a estes apontamentos, os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1999) apontam que

Não se trata de responsabilizar pessoalmente os professores pela insuficiência das aprendizagens dos alunos, mas de considerar que muitas evidências vêm revelando que a formação de que dispõem não tem sido suficiente para garantir o desenvolvimento das capacidades imprescindíveis para que as crianças e jovens não só conquistem sucesso escolar, mas, principalmente, capacidade pessoal que lhes permita plena participação social num mundo cada vez mais exigente [...] (p. 26).

Concebendo a Educação Escolar como sendo um processo eminentemente coletivo, Imbernón (2005) assinala que a profissão docente é uma atividade compartilhada que engloba um conhecimento pedagógico específico e, além do compromisso individual, há a necessidade da *co-responsabilidade* com outros agentes educacionais.

Nesse sentido, serão agora apresentadas algumas demarcações da literatura investigada relacionadas à Base de Conhecimento para o ensino e para exercer a profissão

docente nas escolas. O principal autor que nos debruçamos acerca desta temática foi Lee S. Shulman.

1.3 A Base de Conhecimento para a docência

Ganhando destaque em meados da década de 1980, Shulman é um autor que pode ser considerado um marco para os estudos sobre a profissionalidade docente. Um grande avanço para as pesquisas vigentes na época, iniciado pelo autor, consistiu na diferenciação entre o Conhecimento Específico do Conteúdo e o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo para o ensino. Desde então, seus escritos vêm contribuindo significativamente com a esfera educativa e na docência, especialmente no que se atina ao Conhecimento Pedagógico do Conteúdo que professores devem dominar.

Para Shulman (1986), o conhecimento docente se constitui por tudo aquilo que os professores devem saber, compreender e mobilizar para transformar os conteúdos pelos quais são responsáveis em conhecimentos ensináveis aos alunos, sem desconsiderar a perspectiva situada de sua atuação e, ainda, de que a docência é eminentemente coletiva e, portanto, se difere dos trabalhos cuja atuação é individual.

Fortalecendo essa área de investigação e atuação, o autor descreve um conjunto de conhecimentos que envolvem determinadas qualidades, saberes, compreensões, capacidades, destrezas e habilidades específicas para o ensino. Neste sentido, tais domínios para o ensino, em conjunto, passaram a ser denominados por *Base de Conhecimento para a docência* (SHULMAN, 1987).

Dentre diversas contingências, a atuação dos professores nas escolas está estreitamente ligada à Base de Conhecimento docente. Em linhas gerais, a preocupação com tais conhecimentos, em sua origem, se concentrava em melhorar o reconhecimento e o próprio *status* concedido ao ensino, tornando a profissão docente uma carreira mais gratificante e contribuindo com a melhoria da qualidade do ensino nas escolas (SHULMAN, 1987).

Em conformidade, Shulman (1987, 2005) elaborou uma categorização para a Base de Conhecimento docente a partir de sete domínios, os quais, segundo o autor, podem ser ampliados devido à complexidade do trabalho docente. Vejamos, nas palavras do autor, quais são as dimensões dos conhecimentos por ele definidas:

Conocimiento del contenido; Conocimiento didáctico general, teniendo en cuenta especialmente aquellos principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase que trascienden el ámbito de la asignatura; *Conocimiento del currículo*, con un especial dominio de los materiales y los programas que sirven como “herramientas para el oficio” del docente; *Conocimiento didáctico del contenido*: esa especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional; *Conocimiento de los alumnos* y de sus características; *Conocimiento de los contextos educativos*, que abarcan desde el funcionamiento del grupo o de la clase, la gestión y financiación de los distritos escolares, hasta el carácter de las comunidades y culturas; y *Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos* (p. 11, grifos do autor).

Marcelo-García (1998) assinala que na literatura sobre conhecimentos para a docência, também há determinadas correntes que não legitimam a diferenciação entre o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo e o Conhecimento Específico do Conteúdo porque partem do pressuposto de que somente se sabe aquilo que se pode ensinar ou comunicar.

Dentre algumas pesquisas dessas correntes, podemos citar McEwan e Bull (1991), por exemplo, uma vez que dizem estar “[...] preocupados porque essa distinção entre conhecimento de conteúdo e conhecimento pedagógico do conteúdo introduz uma complicação desnecessária e insustentável no quadro do trabalho conceptual em que se fundamenta a pesquisa” (p. 318).

Acreditamos que o domínio de conteúdo específico seja essencial para que os professores possam exercer sua profissão de maneira qualificada ao longo das aulas. Todavia, o Conhecimento Pedagógico Geral e o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo são igualmente relevantes, pois auxiliam na compreensão e reconhecimento das singularidades de cada ser humano no processo de ensino e aprendizagem. Sobretudo, por sabermos que o processo de ensino não é linear, também não podemos reduzi-lo à transferência de informações.

Em seus estudos, Shulman (1986, 1987, 2005) constrói a noção de um corpo especializado de conhecimentos que somente professores possuem devido à natureza de sua formação e atuação. O autor oferece relevo a uma categoria de conhecimentos profissionais que distingue os professores das demais pessoas que, porventura, possam até saber muito bem um determinado assunto, porém, não tiveram a possibilidade de aprender a desenvolver, mobilizar e operacionalizar os conhecimentos inerentes ao ensino desse conteúdo.

No que se refere à Educação Física, por exemplo, um ex-atleta pode saber muito bem sobre as diferentes formas de posicionamento em quadra de uma modalidade qualquer, pode saber todas as regras da modalidade e o "como jogá-la". Todavia, supondo que este ex-jogador venha a dar aulas, sem ter realizado um curso de Formação específico torna-se altamente complexa a mobilização desses e de outros Conhecimentos Específicos articulados aos Conhecimentos Pedagógicos Gerais e da própria modalidade, de modo a propiciar um adequado e contextualizado processo de aprendizagem a alguém que nunca viu ou que teve experiências negativas e frustrantes com esta prática esportiva, por exemplo.

Por conseguinte, como não existem receitas ou formas mais eficazes de "como ensinar", os professores devem aprender a desenvolver um verdadeiro arsenal de meios alternativos de representações, analogias, concepções, exemplos, estratégias de ensino, os quais se constroem desde sua Formação Inicial e continuam sendo ampliados em função das reflexões estabelecidas sobre sua prática, da partilha de saberes com seus pares, das leituras, pesquisas e estudos realizados ao longo da carreira.

Estas ações se tornam ainda mais necessárias ao considerarmos que os alunos não são passivos, tal como "lousas em branco", "caixas vazias" ou "tábulas rasas" prontas para serem preenchidas com conteúdos: por outro lado, os alunos possuem histórias de vida diferentes entre si, apresentam distintas experiências, leituras e compreensões acerca da comunidade escolar e sobre o mundo. Portanto, necessitam de diferentes formas de mediação para que melhor apropriem-se dos conhecimentos correspondentes a cada componente curricular na escola.

Com efeito, considerando as especificidades de cada componente curricular e a função política/pedagógico/educativa da instituição escolar, concebemos que apenas o conhecimento de conteúdo específico seja insuficiente para realizarmos ações com vistas a propiciar o máximo/qualificado desenvolvimento humano aos alunos e, assim, possibilitar-lhes a leitura crítica do mundo e a superação/transformação das desigualdades sociais existentes em sua realidade.

E é exatamente nesse sentido que, para a docência, a mobilização e operacionalização do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, aliada às demais dimensões da Base de Conhecimento, podem facilitar e potencializar o processo de aprendizagem dos alunos, considerando que cabe à escola realizar sistematizada e pedagogicamente o processo de ensino dos conteúdos.

O processo de desenvolvimento da Base de Conhecimento – que começa nos cursos de Formação Inicial – se configura como delicado e complexo justamente por se tratar

de um processo e, ainda mais se, por exemplo, concebemos os seres humanos ali presentes como frutos de múltiplas relações, as quais, nesse sentido, também não podem ser desconsideradas pelo processo de Formação.

Cole e Knowles (1993) afirmam que, aparentemente, a Formação Inicial de professores "[...] exerce influência importante, mas secundária sobre o pensamento e a prática dos professores, sendo esta última muito influenciada pela vida, a escola e as experiências anteriores ao ingresso em um programa de formação de professores" (p. 08).

Entretanto, devemos ter cautela com o pragmatismo e o fatalismo que alguns discursos e representações podem nos trazer, fazendo com que nos imobilizemos diante da realidade social e histórica que nós próprios, seres humanos, construímos. Assim como nossos caminhos formativos são possibilidades e não determinismos, sublinhamos que podemos nos caracterizar como seres condicionados, mas não determinados (FREIRE, 1995).

É neste sentido que acreditamos em uma Formação qualificada para todo e qualquer ser humano que opte estar na carreira docente, para todo e qualquer ser humano que esteja em uma instituição escolar. Ter frequentado uma escola cujas aulas foram repressoras e descompromissadas com a realidade ao qual se inseriam, por exemplo, não significa que, ao ingressar em um curso de Formação de Professores, o respectivo aluno não conseguirá aprender e desenvolver os diferentes domínios de conhecimento necessários para ministrar aulas realmente compromissadas e qualificadas no ambiente escolar.

Shulman (1986, 1987, 2005) afirma que é importante as comunidades escolares e as pesquisas relacionadas aos conhecimentos docentes se preocuparem em como os professores ensinam e sobre o que dominam/sabem do conteúdo curricular pelo qual são responsáveis. Marcelo-García (1998), por exemplo, declara que tem sido positivo enfatizar o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo nas pesquisas

[...] não só pelas oportunidades que oferece para esclarecer processo de aprender a ensinar, mas também porque, uma vez estabelecida sua importância para a formação dos professores, esse conhecimento se converte em critério apropriado para avaliar a qualidade das experiências oferecidas aos professores em formação para adquirir referido conhecimento (p. 05).

Consideramos que na docência, o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo articulado às demais dimensões da Base de Conhecimento, tais como, o Conhecimento Pedagógico Geral e o Conhecimento Específico do Conteúdo se constituem como

fundamentais para o desenvolvimento qualificado dos processos de ensino e de aprendizagem na Educação Física Escolar.

Não obstante, sendo específicos para cada comunidade, os indicadores de processos podem nos ajudar a visualizar e compreender aspectos relacionados ao desenvolvimento profissional na docência em contextos situados e, ainda, na operacionalização da Base de Conhecimento docente para um ensino de qualidade, em nosso caso, especificamente para o ensino da Educação Física nas 3^a e 4^a séries do Ensino Fundamental em uma escola do interior paulista.

Sobretudo, considerando o contexto de trabalho docente, as especificidades da área e o domínio docente sobre os Conhecimentos Pedagógico e Específico dos Conteúdos, os indicadores de processos também podem nos auxiliar a identificar algumas das características bem-sucedidas da atuação de um professor de Educação Física Escolar, possibilitando-nos melhor compreender, a partir de suas manifestações, como se estruturou e/ou se estrutura seu desenvolvimento profissional na docência. Para tanto, no próximo capítulo nos aprofundaremos nas reflexões acerca Educação Física Escolar.

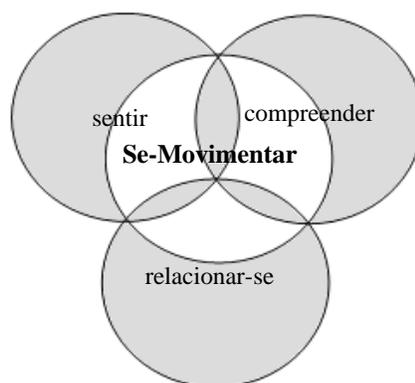
2. A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SEUS CONTEÚDOS

Nosso posicionamento acerca da Educação Física Escolar, conforme expusemos na apresentação desta obra, vislumbra o *ser que se movimenta*, como *sujeito/autor dos seus próprios movimentos*, dotado de *intencionalidade e subjetividade* devido às suas apropriações e construções sociais e históricas da *cultura de movimento* e do mundo. É nesta direção que nos apoiamos ao conceito do *Se-Movimentar*¹ (KUNZ, 1994, 2004).

Esta definição, segundo o autor, não se caracteriza como um verbo, mas sim como substantivo, já que se trata de um conceito. Baseada nesta definição, a própria Proposta Curricular de Educação Física do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008) define que o Se-Movimentar é uma expressão individual e/ou coletiva no âmago de uma cultura de movimento, ou seja, "[...] é a relação que o sujeito estabelece com essa cultura a partir de seu repertório (informações/conhecimentos, movimentos, condutas etc.), da sua história de vida, de suas vinculações socioculturais e de seus desejos" (p. 43).

Para ilustrar tal conceito utilizamos a seguinte imagem:

Figura 1: Se-Movimentar como experiência global



Fonte: Adaptado de Betti e cols. (2010, p. 125).

E em meio ao enfoque do Se-Movimentar, compreendemos ser de suma relevância a sistematização dos conteúdos na Educação Física Escolar, bem como seu desenvolvimento qualificado no processo de ensino nas aulas desse componente curricular,

¹ O conceito do Se-Movimentar possui a letra "S" em maiúsculo porque busca representar o *sujeito* do movimento, o ser humano ativo, dotado de intencionalidade e subjetividade, de modo a enfatizar o ser que se movimenta e não apenas o seu movimento (KUNZ, 1994).

procurando mediar aos alunos à apropriação crítica dos conteúdos e conhecimentos *com a cultura de movimento*.

Por sua vez, tal qual a Proposta Curricular de Educação Física do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008), entendemos a *cultura de movimento* como sendo o conjunto de significados, sentidos, códigos, símbolos, expressões que dinamicamente e historicamente se constroem e são reconstruídos pelos *sujeitos do Se-Movimentar* nas lutas, danças, ginásticas, jogos, esportes, atividades rítmicas, capoeira e em outras manifestações humanas.

Nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná referentes à Educação Física (PARANÁ, 2006b) observamos que há uma discussão acerca do termo *corporalidade*, sendo este um eixo principal na construção do documento. Nesta concepção, a corporalidade é entendida como

A expressão criativa e consciente do conjunto das manifestações corporais historicamente produzidas, as quais pretendem possibilitar a comunicação e a interação de diferentes indivíduos com eles mesmos e com os outros, com seu meio social e natural. Essas manifestações baseiam-se no diálogo entre diferentes indivíduos, em um contexto social organizado em torno das relações de poder, linguagem e trabalho (PARANÁ, 2006b, p. 36).

Partindo da perspectiva da corporalidade, a concepção de Educação Física no documento é a de ampliar as possibilidades de intervenção educacional, de maneira a superar a dimensão meramente motriz sem, contudo, negar o próprio movimento como possibilidade de expressão humana. Igualmente, tal concepção busca contemplar a totalidade das manifestações humanas e a sua potencialidade formativa visando à *humanização das relações sociais* (PARANÁ, 2006b, grifos nossos).

Já na Proposta Curricular de Santa Catarina para a Educação Física (SANTA CATARINA, 1998), visualizamos o enfoque sobre os eixos *corporeidade e movimento humano*, os quais são selecionados na Proposta pelo seu caráter amplo e indissociável aos temas da Educação Física. Assim, o documento aponta que

[...] a Educação Física, ao trabalhar com o movimento humano dentro das diversas formas em que se apresenta, deve pautar-se pela possibilidade de um movimento que ultrapasse as condições reinantes de consciência biologizante e eminentemente de performance, quer no âmbito individual

quer no coletivo, e se projete para uma consciência mais participativa e cooperativa, portanto cidadã (SANTA CATARINA, 1998, p. 212).

Em que pesem diferenças conceituais entre os pressupostos teórico-metodológicos de cada um dos documentos mencionados, podemos destacar significativas contribuições para a área da Educação Física a partir de cada enfoque. No entanto, sublinhamos a importância de estudos, pesquisas e acompanhamentos com comunidades escolares que desenvolvem práticas pedagógicas em Educação Física compromissadas com os alunos, que buscam o desenvolvimento qualificado dos processos de ensino e de aprendizagem no ambiente escolar e que tenham um trabalho coletivo/colaborativo. Sobretudo, que contemplem o diálogo entre seus membros e haja a permanente mobilização de estratégias de ensino, recursos, conteúdos, atividades, conhecimentos, reflexões e ações em prol do *ser humano*.

Assim, este capítulo buscou discorrer sobre a Educação Física no ambiente escolar, de modo a enfatizar a importância do ensino dos conteúdos. Nosso posicionamento acerca da Educação Física Escolar e do ser humano também teve sua base construída a partir de reflexões sobre diferentes formas de pensar e conceber o próprio ensino dos conteúdos nessa área do saber. Portanto, realizamos um breve panorama acerca do processo de ensino dos conteúdos ao longo da história da Educação Física Escolar e, em seguida, delimitamos nosso foco à Educação Física no Ensino Fundamental.

2.1 O processo de ensino dos conteúdos

De acordo com Betti (1992), o termo Educação Física é uma expressão oriunda das obras de alguns filósofos do século XVIII, os quais buscavam superar a perspectiva, vigente na época, que fragmentava o ser humano. Para tanto, defendiam desenvolvimento pleno das pessoas através de uma Educação que integrasse corpo, mente e espírito.

Diversas abordagens metodológicas foram criadas ao longo da história da Educação Física Escolar. Em síntese, cada uma delas se caracterizou/caracteriza em função de seus enfoques metodológicos e das dimensões dos conteúdos que se propõem (explícita e/ou implicitamente) a desenvolver. Segundo Betti (1991) e Darido (2005) a tendência Higienista/Eugênica (década de 1960), por exemplo, teve como finalidade a melhoria das

funções orgânicas e seus conteúdos eram relacionados à Ginástica (Método Francês). Nesta perspectiva metodológica, o desenvolvimento da dimensão atitudinal se dava através da submissão e a obediência ao professor, sendo este a autoridade em sala de aula.

Conforme Betti (1991), os conteúdos desenvolvidos na Educação Física Escolar brasileira, até a década de 1960, receberam grande influência da área médica e estiveram fortemente centrados nos movimentos ginásticos oriundos da Europa e França. Darido (2005), por exemplo, afirma que os conteúdos escolares não existiam como na sua forma atual e que, devido ao seu caráter histórico, "[...] vão sendo elaborados e reelaborados conforme as necessidades de cada época e os interesses sociais vigentes" (p. 69).

Já o Método Desportivo Generalizado (entre as décadas de 1960 e 1970) buscava a melhora fisiológica, psíquica, moral e social dos alunos. Os conteúdos desenvolvidos tinham grande enfoque no Jogo Esportivo, sendo a dimensão procedimental a mais valorizada nas aulas. Nas palavras de Darido (2005), com o Método Desportivo Generalizado "[...] os conteúdos ganham novos ares, sendo proposto a incorporação dos esportes na dimensão procedimental e a construção de novos valores e atitudes (dimensão atitudinal). Até aí não havia preocupação com a dimensão conceitual na Educação Física" (p. 70).

Antes do início da década de 1980 a corrente Esportivista se fortaleceu em âmbito escolar e nacional, onde se buscavam valores como a eficiência, o rendimento, a produtividade e a perseverança, sendo o esporte o conteúdo escolhido para atingir tais objetivos nas aulas de Educação Física Escolar. Betti (1991) cita que a relação entre o nacionalismo e a prática esportiva é articulada e solidificada pelo governo militar que, a partir da década de 1970, ofereceu suporte à Educação Física na escola visando valores como a eficiência esportiva, o alto rendimento, bem como corpos fortes e saudáveis à população brasileira. Darido (2003) descreve que a maior parte das instituições de ensino superior na área da Educação Física, até a década de 1980, apresentava uma forte e exclusiva proposta educativa delimitada pelo ensino dos esportes. Esta perspectiva também ficou conhecida como sendo o ensino tecnicista.

Diversas outras correntes foram desenvolvidas no sentido de apresentar diferentes formas de conceber os conteúdos a serem ensinados nas aulas ou no sentido de superar as dificuldades presentes nas tendências teórico-metodológicas anteriores. As correntes da Psicomotricidade (almejando a educação psicomotora, através de conteúdos voltados à lateralidade, consciência corporal e coordenação motora), Construtivista (buscando a construção do conhecimento pelos alunos, o aprender a aprender e o resgate das

brincadeiras, jogos e cultura popular) e a Desenvolvimentista (visando o desenvolvimento motor, através de conteúdos com enfoque estritamente procedimental, voltado às habilidades locomotoras, manipulativas e de estabilidade) são exemplos das tendências que a Educação Física Escolar teve no Brasil (BETTI, 1991; DARIDO, 2005). Até então não havia a preocupação com a dimensão atitudinal e tampouco com a dimensão conceitual dos conteúdos na Educação Física Escolar, uma vez tal área era concebida como responsável pelo "corpo" e as demais disciplinas pela "mente", ou seja, as aulas de Educação Física deveriam ensinar apenas a "fazer" (dimensão procedimental), dissociado do "conhecer", do "saber sobre" ou do "por que e para que fazer?".

Não obstante, devido a grande e histórica influência de correntes filosóficas e científicas que fragmentam o ser humano em corpo/físico e mente/intelectual, a maior parte dos contextos escolares brasileiros, principalmente até a década de 1980, concebiam a Educação Física como uma atividade complementar, chegando a reconhecê-la como um componente isolado das demais áreas do saber nos currículos escolares.

Igualmente, ao longo da História da Educação Física no Brasil, várias correntes metodológicas se desenvolveram no âmbito das pesquisas e dos processos de ensino nessa área. Nesse sentido, diversas concepções sobre metodologias, sobre objeto de estudo da área e sobre os próprios conteúdos, por exemplo, foram e continuam sendo produzidas, significadas, reconstruídas e ressignificadas dentro das escolas pelos professores, alunos, coordenadores e demais membros de cada comunidade escolar.

O tecnicismo na Educação Física se caracterizou pela utilização de elementos esportivos, próprios do treinamento/alto rendimento, como conteúdos e estratégias de ensino na escola. É nesse sentido que o professor de Educação Física era considerado um técnico esportivo, e cabia ao docente organizar e transmitir um rol de exercícios pautados na fragmentação das modalidades esportivas em fundamentos "técnicos" e "táticos".

Com isso, se caracterizaram algumas metodologias de ensino dos esportes coletivos, sendo a metodologia parcial ou analítica aquela que corresponde ao isolamento dos fundamentos para o ensino. Assim, para se ensinar o voleibol, por exemplo, era necessário fragmentá-lo em função dos seus fundamentos e, em linhas gerais, ao longo das aulas desenvolviam-se os denominados treinos "técnicos", "táticos", "físicos" e o jogo de voleibol propriamente dito.

Nos treinos "técnicos" dessa modalidade esportiva coletiva praticavam-se fundamentos como a manchete, o saque, o passe, a recepção e o bloqueio em situações que não se aproximavam da realidade do jogo (um exercício comum consistia em realizar uma

determinada quantidade de passes direcionados à parede, por exemplo). Em outro momento praticava-se o treino "tático" que, no voleibol, consistia em desenvolver estratégias ou "jogadas" de ataque e defesa, por exemplo, com o intento de enganar a equipe adversária. O posicionamento em quadra e o sistema de rodízio também poderiam se encaixar nesta fase do treinamento do voleibol.

Já nos treinos "físicos", buscavam-se a aptidão e capacidades físicas através de exercícios que, ora relacionadas à modalidade em questão, ora não, possuíam o objetivo geral de oferecer resistência, condicionamento, flexibilidade e agilidade aos alunos/jogadores. Como exemplo destas aulas e capacidades, podemos mencionar as corridas ao redor da quadra e as de explosão/velocidade, saltos, agachamentos, flexões de braço, rolamentos, abdominais, alongamentos e polichinelos, por exemplo. Em alguns momentos, estas capacidades poderiam se associar aos fundamentos técnicos e tornarem-se exercícios combinados, no intento de aumentar a complexidade das tarefas.

Por fim, após várias sequências de exercícios e atividades "técnicas", "táticas" e "físicas" – que poderiam ser praticadas em uma mesma aula ou em dias distintos – chegava o (tão esperado) momento do jogo de voleibol propriamente dito. Acreditava-se que, ao dominar cada um dos fundamentos da modalidade, os alunos/jogadores conseguiriam compreender o todo, que, neste caso, seria o jogo de voleibol.

Considerando-a como um processo de construção histórica e social, a Educação Física Escolar, de um modo geral, sustentou fortes princípios dessa perspectiva de ensino e, nesse sentido, em muitas escolas o ensino dos conteúdos se pautavam, predominantemente, nessa transmissão e reprodução do fazer mecânico-esportivo. Ou seja, as aulas – que eram basicamente esportivas – se constituíam pelo ensino dos gestos motores de modo fragmentado, descontextualizado com a própria modalidade esportiva e, sobretudo, valorizando os resultados dos mais habilidosos.

Podemos afirmar que, para desenvolver aulas dessa natureza, os professores de Educação Física devem ter o domínio dos conteúdos (SHULMAN, 1987, 2005). Porém, apenas o Conhecimento Específico do Conteúdo não garante uma atuação profissional qualificada na Educação Física, pois este componente curricular deve se integrar às demais disciplinas e, ainda, consideramos necessárias formas pedagógicas do ensino dos conteúdos em função de cada aluno.

Acerca dessa perspectiva, Vago (1993), por exemplo, nos declara que

A cultura escolar, em seu conjunto, pode ser vivida como uma experiência dolorosa, especialmente por crianças e jovens cujas histórias são marcadas por recusas, exclusões, discriminações, carências. Todos conhecemos práticas de Educação Física que se configuram como tempo de discriminação, de segregação, de censura, de competição exacerbada, de qualificação de uns poucos tidos por melhores e desqualificação de muitos, vistos como piores (p. 24).

Nos tipos de práticas citadas pelo autor, poderíamos refletir sobre a falta de uma perspectiva pedagógica, de um posicionamento contrário à opressão, discriminação e, ainda, sobre a falta de conhecimento acerca da própria história da Educação Física. Estas dimensões do saber, no entanto, são contempladas nas categorias que Shulman (1987, 2005) denomina por Conhecimento Pedagógico Geral e Conhecimento Pedagógico do Conteúdo.

A partir da década de 1980, a Educação Física passou a ser amplamente ressignificada. Neste processo, o enfoque esportivista/tecnicista nas escolas brasileiras, pautado nos padrões e exigências do modelo esportivo de alto rendimento, passou a ser densamente criticado. Em decorrência deste contexto, tal como indicam Betti (1991) e Darido (2005) surgem as tendências Críticas da Educação Física, as quais passam a dar um maior destaque para a leitura da realidade social, estimulando o questionamento (dimensão atitudinal dos conteúdos) sobre o mundo, bem como o desenvolvimento de conhecimentos acerca da origem e do contexto da cultura corporal (dimensão conceitual), a qual envolve conteúdos relacionados aos Jogos, Danças, Lutas, Ginásticas e Esportes, por exemplo. Uma referência teórica dessa tendência crítica ficou conhecida como Coletivo de Autores (SOARES e cols., 1992).

Devido a grande influência do novo cenário político nacional que entrava em vigor na época (DARIDO, 2005), a Educação Física começou a tomar outros rumos e o professor responsável por este componente curricular, até então considerado um técnico esportivo, passou a receber um novo olhar, sendo que a sua própria Formação começou a ser repensada.

A Educação Brasileira obteve significativos avanços com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), a qual assinala, dentre outros aspectos, o desenvolvimento qualificado dos professores e dos processos de ensino e de aprendizagem dos conteúdos. Também ressalta para que as comunidades escolares busquem e construam estratégias, conhecimentos, ações e concepções educativas que se aproximassem à realidade dos alunos.

Assim, os conteúdos de cada componente curricular devem ser sistematicamente organizados e planejados no sentido de potencializar os processos de ensino e aprendizagem nas escolas. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), os conteúdos são um “[...] meio para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos” (p. 48).

Já nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná para a Educação Física (PARANÁ, 2006b), em linhas gerais, encontramos a perspectiva do ensino dos conteúdos de maneira a desenvolver a autonomia aos alunos. Assim, nas aulas de Educação Física, cada conteúdo deve ser abordado “[...] em suas dimensões cultural, social e histórica, desvinculada de qualquer modismo que atenda aos interesses da indústria cultural da economia capitalista, permitindo ao ser humano tornar-se livre e autônomo para expressar suas idéias, sentimentos e emoções mediante a linguagem corporal” (PARANÁ, 2006b, p. 22).

De acordo com Coll e cols. (2000), muito embora os conteúdos tenham exercido um papel importante nas orientações, parâmetros, diretrizes e outros documentos oficiais, nos planejamentos dos professores e na própria prática pedagógica concreta do processo de ensino e de aprendizagem, isto é, aquilo que realmente é ministrado e desenvolvido nas aulas, “[...] houve uma certa tendência a minimizar sua importância e interesse, em alguns momentos sendo considerado uma espécie de mal necessário” (p. 09).

Tal como consta na literatura investigada, ao longo da história da Educação alguns tipos e dimensões de conteúdos estiveram presentes, de modo desproporcional, no processo de ensino nas escolas (ZABALA, 1998). Na Educação Física Escolar, por exemplo, um tipo de conteúdo que foi amplamente difundido em âmbito nacional consistiu naqueles de cunho esportivo: vivências e exercícios físicos associados às diferentes modalidades esportivas, prática de habilidades e fundamentos (passes, chutes, arremessos, corridas), dentre outros.

No entanto, além de serem somente de natureza esportiva, esses conteúdos também foram historicamente desenvolvidos apenas em uma dimensão nas aulas de Educação Física na escola: a procedimental. Assim, a dimensão procedimental dos conteúdos corresponde àquilo que os alunos devem saber fazer. E de um modo geral, fora a Educação Física, os outros componentes curriculares estiveram tradicionalmente voltados para o ensino da dimensão conceitual dos conteúdos. A dimensão conceitual nos remete a tudo aquilo que se deve saber em termos cognitivos.

Além das duas dimensões citadas, os conteúdos ainda podem ser classificados em outra categoria: a dimensão atitudinal dos conteúdos (DARIDO, 2005). Nesta dimensão, os conteúdos nos levam a aprendizagem de como devemos ser, de como devemos nos portar frente às demais pessoas e contextos.

Para fins ilustrativos, descrevemos alguns exemplos de conteúdos que Darido (2005, p. 65-66) nos assinala, fazendo referência às diferentes dimensões dos conteúdos na Educação Física.

Dimensão conceitual:

- Conhecer as mudanças pelas quais passaram os esportes. Por exemplo, que o futebol era jogado apenas pela elite no seu início no País, que o voleibol mudou as suas regras em função da televisão etc.
- Conhecer as transformações por que passou a sociedade em relação aos hábitos de vida (diminuição do trabalho corporal em função das novas tecnologias) e relacioná-las com as necessidades atuais de atividade física.
- Conhecer os modos corretos da execução de vários exercícios e práticas corporais cotidianas, tais como, levantar um objeto do chão, como se sentar à frente do computador, como realizar um exercício abdominal adequadamente etc.

Dimensão procedimental:

- Vivenciar e adquirir alguns fundamentos básicos dos esportes, danças, ginásticas, lutas, capoeira. Por exemplo, praticar a ginga e a roda da capoeira.
- Vivenciar diferentes ritmos e movimentos relacionados às danças, como as danças de salão, regionais e outras.
- Vivenciar situações de brincadeiras e jogos.

Dimensão Atitudinal

- Valorizar o patrimônio de jogos e brincadeiras de seu contexto.
- Respeitar os adversários, os colegas e resolver os problemas com atitudes de diálogo e não violência.
- Reconhecer e valorizar atitudes não preconceituosas quanto aos níveis de habilidade, sexo, religião e outras.

Vale ressaltar que "[...] na prática docente, não há como dividir os conteúdos na dimensão conceitual, atitudinal e procedimental, embora possa haver ênfases em determinadas dimensões" (DARIDO, 2005). Para elucidar, poderíamos pensar na aprendizagem das danças: Ao praticarmos algum "passo" ou parte de uma coreografia com um parceiro, por exemplo, a execução dos movimentos faz parte da dimensão procedimental. A leitura que fazemos da música (seu ritmo, seu significado, sua história) ao dançarmos se enquadra na dimensão conceitual. Já o respeito com parceiro ao dançar, a valorização dos movimentos de cada um ao longo da dança e a própria realização de uma atividade em dupla ou grupos podem ser caracterizados pela dimensão atitudinal dos conteúdos.

É neste sentido que também se pauta o princípio do *Se-Movimentar*: sua vivência "[...] não permite separar dimensões cognitivas, afetivas e sociais – ou conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais – pois o Se-Movimentar é uma experiência global, e admitir estas divisões significaria admitir a divisão do próprio sujeito" (BETTI e cols., 2010).

De acordo com Darido (1998), há uma significativa tendência nas pesquisas e práticas pedagógicas escolares em se ampliar o conceito de conteúdo, resignificando-o de modo a representar tudo aquilo que se tem para aprender, em suas diferentes dimensões. Desta forma, o conteúdo na escola "[...] poderá ser incluído de forma explícita nos programas de ensino o que antes estava apenas no currículo oculto. Entende-se por currículo oculto aquelas aprendizagens que se realizam na escola, mas que não aparecem de forma explícita nos programas de ensino" (DARIDO, 2005, p. 65).

Segundo Darido (2005), "Os conteúdos são os meios pelos quais o aluno deve analisar e abordar a realidade de forma que, com isso, possa ser construída uma rede de significados em torno do que se aprende na escola e do que se vive" (p. 68). A autora prossegue afirmando que devido à trajetória histórica da Educação Física na escola, o foco da maior parte dos professores ao longo das aulas ministradas, de um modo geral, incidiu no desenvolvimento da dimensão procedimental dos conteúdos, uma vez que

[...] os principais conteúdos da Educação Física nessa época eram relacionados à aprendizagem dos movimentos ginásticos (dimensão procedimental), mas, no currículo oculto (às vezes, não tão oculto assim), havia também a perspectiva dos conteúdos atitudinais, que buscavam valores de obediência e submissão (p. 69).

Práticas como as mencionadas pela autora são tradicionalmente configuradas em detrimento da *participação efetiva* de todos os alunos e da compreensão sobre aquilo que fazem. Por isso buscamos superar o desenvolvimento de aulas de Educação Física opressoras, excludentes e alienantes, isto é, descontextualizadas social e historicamente da realidade em que vivem as crianças, jovens e demais seres humanos que compõem o cenário educativo. Nas palavras de Daólio (1998), por exemplo, "Quando se considera a dinâmica cultural variada na construção das ações corporais, há que considerar os processos de significação, ou seja, aquilo que dá sentido a determinadas ações corporais. Em outros termos, o que dá sentido ao movimento humano é o contexto onde ele se realiza" (p. 18).

Não obstante, propondo a construção de uma cultura escolar de Educação Física, Vago (1993, p. 25, grifos do autor) adverte que "Para evitar idealizações, é preciso considerar que uma cultura escolar não é, *a priori*, superior ou inferior a outras". Gimeno-Sacristán (2000) nos assinala que a reflexão sobre a justificativa dos conteúdos na escola representa

[...] um motivo exemplar para entender o papel que a escolaridade em geral cumpre num determinado momento e, mais especificamente, a função do nível ou especialidade escolar na qual trabalham. O que se ensina, se sugere ou se obriga a aprender, expressa valores e funções que a escola difunde num contexto social e histórico concreto (p. 150).

Através da mediação docente nas aulas de Educação Física e nas demais áreas do saber que circunscrevem o contexto escolar, os processos de ensino e de aprendizagem devem ter como ponto de partida o próprio ser humano, contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade menos desigual, menos preconceituosa, menos opressora e menos individualista. Neste sentido, a definição/sistematização dos conteúdos e a articulação do trabalho coletivo/colaborativo em meio a práticas pedagógicas qualificadas se configuram como essenciais para tal desenvolvimento dentro do âmbito escolar.

Com esta perspectiva, na sessão seguinte buscamos realizar reflexões sobre a Educação Física no Ensino Fundamental, uma vez que este é o cenário específico sobre o qual caminhou nossa investigação.

2.2 A Educação Física no Ensino Fundamental

A inserção da Educação Física como disciplina obrigatória no Ensino Fundamental é fruto de um longo debate sobre a reforma do ensino brasileiro. Sua implementação se efetivou com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961 (BRASIL, 1961), mas como a maior parte da esfera educativa na época, sofreu grandes imposições do poder político e econômico vigente.

De acordo com os Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 1999), dado o contexto social da época, com o Golpe Militar de 1964 a legislação educacional brasileira passou a ser estruturada de acordo com a proposição de fortalecimento do modelo econômico voltado ao capital e as indústrias estrangeiras. Deste modo, as bases consideradas liberais da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 foram gradualmente substituídas por bases tecnicistas das leis e governos subsequentes.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), o esporte passou a ser o principal conteúdo ministrado pela Educação Física, a qual se voltava para o desenvolvimento técnico/esportivo e físico. Apenas na década de 1980, quando se iniciou uma profunda "crise de identidade" dos pressupostos, discursos e correntes teórico-metodológicas da Educação Física Escolar, tivemos mudanças políticas que passaram a incluir o ensino desta disciplina às 1ª a 4ª séries e não apenas às 5ª a 8ª séries, como ocorria até então. Em continuidade, o referido documento salienta que

[...] Ocorreu então uma mudança de enfoque, tanto no que dizia respeito à natureza da área quanto no que se referia aos seus objetivos, conteúdos e pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem. No primeiro aspecto, se ampliou a visão de uma área biológica, reavaliaram-se e enfatizaram-se as dimensões psicológicas, sociais, cognitivas e afetivas, concebendo o aluno como ser humano integral. No segundo, se abarcaram objetivos educacionais mais amplos (não apenas voltados para a formação de um físico que pudesse sustentar a atividade intelectual), conteúdos diversificados (não só exercícios e esportes) e pressupostos pedagógicos mais humanos (e não apenas adestramento) (BRASIL, 1997, p. 21).

Neste sentido, houve influência dessas discussões na formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) como também na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL 1997). Neste último documento, especificamente para o trabalho da Educação Física, visualizamos reflexões no sentido de auxiliar o cotidiano da

atuação docente, de modo a promover aos alunos “[...] habilidades corporais e de participar de atividades culturais, como jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças, com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções” (p. 15).

Assim, de acordo com os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1999), a escola deve garantir aos alunos

[...] aprendizagens bastante diversificadas. Deve-lhes garantir a possibilidade de, ao longo da escolaridade, compreender conceitos, princípios e fenômenos cada vez mais complexos e de transitar pelos diferentes campos do saber, aprendendo procedimentos, valores e atitudes imprescindíveis para o desenvolvimento de suas diferentes capacidades (p. 24).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) referentes à Educação Física são divididos em duas partes: a primeira nos revela a trajetória da Educação Física ao longo da história, suas influências e tendências pedagógicas, sua importância para a formação da cidadania, além de discussões sobre suas especificidades nos processos de ensino e de aprendizagem e os objetivos gerais para o Ensino Fundamental. Já a segunda abrange indicações específicas dos objetivos, conteúdos e critérios de avaliação para as primeiras quatro séries do Ensino Fundamental, que são divididas em dois Ciclos: o Ciclo I compreende as 1ª e 2ª séries e o Ciclo II as 3ª e 4ª série.

Uma recente alteração foi estabelecida no Ensino Fundamental: a aprovação da Lei Nº 11.274 (BRASIL, 2006a), em fevereiro de 2006, mudou a duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos, transformando o último ano da Educação Infantil no primeiro ano do Ensino Fundamental. Com a mudança, as classes não mais serão caracterizadas por "séries", mas sim, por "anos". No entanto, ao longo de nossa investigação, mantivemos o termo "séries" porque a escola participante ainda permanecia com esta denominação, já que, segundo a referida Lei, os Municípios, Estados e o Distrito Federal teriam o prazo até 2010 para implementar o Ensino Fundamental de nove anos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) indicam que desde o final do primeiro Ciclo do Ensino Fundamental espera-se que as crianças consigam participar de diferentes atividades corporais, de modo a adotar uma atitude cooperativa e solidária que não discrimine seus colegas, seja por razões de desempenho, seja por razões sociais, físicas, étnicas, religiosas, sexuais ou culturais.

Além disso, também é esperado que conheçam algumas possibilidades de movimento, bem como suas limitações de expressão corporal. Igualmente, a valorização, a apreciação e o conhecimento de algumas diferentes manifestações da cultura humana presentes no seu dia a dia também são esperadas para as crianças que concluíram o Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental, uma vez que, de posse desses conhecimentos, poderão organizar, autonomamente, suas brincadeiras, jogos e outras atividades de natureza coletiva.

E em relação ao segundo Ciclo do Ensino Fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física (BRASIL, 1997) indicam que as crianças devem ser capazes de continuar com a ascensão de atitudes solidárias e de respeito mútuo, agora em situações lúdicas e esportivas, de modo a não solucionar seus conflitos de maneira violenta. Ao participar das atividades propostas nas aulas, espera-se que consigam reconhecer e respeitar algumas características de seus movimentos, bem como as de seus colegas sem que haja discriminações.

Em continuidade, o documento assinala algumas das ações esperadas para os alunos ao término do Ciclo I do Ensino Fundamental, bem como aquelas que poderão ser contextualizadas e aprofundadas nos anos letivos posteriores. Dentre os conhecimentos que podem ser ampliados aos alunos do Ciclo II desta mesma etapa, os Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação Física (BRASIL, 1997, p. 54-55) descrevem:

- expressão de opiniões pessoais quanto a atitudes e estratégias a serem utilizadas em situações de jogos, esportes e lutas;
- resolução de problemas corporais individualmente e em grupos;
- participação na execução e criação de coreografias simples;
- participação em danças pertencentes a manifestações culturais da coletividade ou de outras localidades, que estejam presentes no cotidiano;
- apreciação e valorização de danças pertencentes à localidade;
- valorização das danças como expressões da cultura, sem discriminações por razões culturais, sociais ou de gênero;
- participação em atividades rítmicas e expressivas;
- percepção do próprio corpo e busca de posturas e movimentos não-prejudiciais nas situações do cotidiano;
- desenvolvimento de capacidades físicas dentro de lutas, jogos e danças, percebendo limites e possibilidades;

- diferenciação de situações de esforço aeróbico, anaeróbico e repouso;
- reconhecimento de alterações corporais, mediante a percepção do próprio corpo, provocadas pelo esforço físico, tais como excesso de excitação, cansaço, elevação de batimentos cardíacos, efetuando um controle dessas sensações de forma autônoma e com o auxílio do professor.

Não obstante, concebemos que a Educação Física Escolar não tem como função a realização de atividades idênticas às aquelas que são praticadas pelos alunos fora do ambiente escolar. Contudo, desconsiderar tais práticas no processo de ensino e aprendizagem da Educação Física também seria um equívoco e, sobretudo, uma grande opressão às formas de manifestações e expressões culturais dos alunos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) também apontam que os objetivos das aulas devem contribuir com a autonomia dos alunos, fazendo com que controlem e valorizem seus movimentos, utilizando-os como recursos para organização de atividades coletivas, para a manutenção de sua própria saúde e, ainda, como recurso para usufruto do tempo disponível que possuem. O documento estabelece como objetivos para as aulas de Educação Física o desenvolvimento da capacidade das crianças em conseguir analisar alguns dos padrões de estética, saúde e beleza presentes em seu cotidiano, sendo que devem compreender sua inserção no contexto em que tais padrões são produzidos para que consigam identificar e criticar aqueles que incentivam o consumismo (BRASIL, 1997).

Enfatizamos que esta compreensão deve partir dos conhecimentos dos próprios alunos para que então se avancem nos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos. De acordo com Freire (1989) a maior especialidade das crianças incide na curiosidade e no brincar, porém, o autor concebe com tristeza a realidade na qual alguns alunos vivem em determinados contextos escolares: ambientes onde não se aproveita o vasto mundo da cultura infantil restringem a liberdade de seus movimentos de sua curiosidade e, deste modo, oprimem e domesticam as crianças.

Nestes contextos onde não há estabelecida uma cultura educativa qualificada, que reconheça os conhecimentos que os alunos possuem, as próprias crianças

[...] têm seus passos gradativamente reduzidos e orientados para umas poucas trilhas: aquelas que os conduzirão em "segurança", para a escola e para a "vida" [...]. É uma pena que esse enorme conhecimento [da cultura infantil] não seja aproveitado como conteúdo escolar. Nem a Educação Física, enquanto disciplina do currículo, que deveria ser especialista em atividades lúdicas e em cultura infantil, leva isso em conta (FREIRE, 1989, p. 13, grifos do autor).

Partir dos conhecimentos das crianças, isto é, do seu saber de experiência feito (FREIRE, 1987, 1992) não significa, porém, permanecer neste universo. Pensando na especificidade da Educação Física, consideramos que o foco não está no “movimento” ou no “corpo”, estando este separado da mente, mas sim, no *sujeito do movimento* (KUNZ, 1994, 2004; SÃO PAULO, 2008; BETTI e cols., 2010), sendo o aluno, o ser humano, autor de seus próprios movimentos, indissociado de sua *subjetividade*, de sua *intencionalidade*, sua *história de vida*, sua própria *cultura* e do *ambiente* em que vive. Neste contexto, inerente ao corpo está o *movimento*.

Neste sentido, tal como indicado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), a Educação Física Escolar, através da mediação docente, possibilita

[...] que se vivenciem diferentes práticas corporais advindas das mais diversas manifestações culturais e se enxergue como essa variada combinação de influências está presente na vida cotidiana. As danças, esportes, lutas, jogos e ginásticas compõem um vasto patrimônio cultural que deve ser valorizado, conhecido e desfrutado. Além disso, esse conhecimento contribui para a adoção de uma postura não-preconceituosa e discriminatória diante das manifestações e expressões dos diferentes grupos étnicos e sociais e à pessoa que dele faz parte (p. 28-29).

Em conformidade, aportamos para uma perspectiva de ensino da Educação Física que, em seu processo, amplie e contribua com o desenvolvimento da autonomia, da criticidade, da desalienação, da leitura do mundo com a cultura de movimento. Isto significa que cada conteúdo deve ser ensinado nas aulas de Educação Física Escolar [...] não apenas devido aos seus benefícios e estímulos ao organismo humano, mas principalmente devido a sua condição de componente do patrimônio histórico da humanidade que deve ser apropriado por todos os alunos (BETTI e cols., 2010, p. 110).

No documento introdutório das Diretrizes Curriculares da Educação Básica Para a Rede Pública Estadual de Ensino do Paraná (PARANÁ, 2006a) também encontramos uma grande preocupação com a qualidade da Educação e com o ensino dos conteúdos, particularmente na Rede Pública de ensino. Em meio ao documento, destacamos o seguinte trecho:

Não se pretende na escola formar especialistas, mas dar acesso aos saberes e conteúdos que permitam o domínio de diferentes linguagens e por intermédio destas, garantir aos estudantes a leitura do mundo e diferentes

formas de expressão sobre a sociedade que vivemos. Por fim, como eixos de discussão curricular devem estar presentes os elementos constituidores do trabalho pedagógico, desde a concepção de mundo, de escola e de homem, a abordagem sobre ciência, conhecimento, cultura, trabalho, bem como a identificação da escola pública e sua função na sociedade, todos estes, entendidos como elementos fundantes da práxis educativa. A compreensão desses elementos desafia a escola a buscar a compreensão de sua realidade, levando-a a entender a base da relação teoria e prática na ação pedagógica, além da própria relação homem e mundo, definindo assim a práxis, coerência entre pensamento e ação (PARANÁ, 2006a, p. 26).

Assim, ao considerar este pressuposto, poderíamos pensar num conjunto de conhecimentos a ser alcançado/desenvolvido pelos alunos e professores através das aulas de Educação Física na escola. Sanches Neto e Betti (2008, 2010), por exemplo, expõem quatro dinâmicas convergentes entre si que, segundo os autores, explicitariam a especificidade do trabalho dos professores de Educação Física na Educação Básica: a cultura, o movimento, o corpo e o ambiente, os quais se imbricam nas ações dos docentes deste componente curricular. Tais dinâmicas seriam as “invariantes” da Educação Física (SANCHES NETO e BETTI, 2010).

No entanto, não se tem a perspectiva de impor conteúdos a serem desenvolvidos pelos professores. De acordo com Sanches Neto e Betti (2008), por exemplo,

Pensamos que o professor teria vários graus de liberdade para organizar sua intervenção docente, abrangendo os blocos de conteúdos. Porém, a autonomia que freqüentemente se atribui ao professor pode ser uma falácia, dados os agravantes institucionais que cerceiam seu trabalho, além das condicionantes temporais que impedem seu pleno exercício profissional e condições estruturais da sociedade em que vive. [...] Os conteúdos explicitariam elementos conceituais, atitudinais e procedimentais voltados às condutas desejadas dos alunos (p. 16).

Assim, os autores apresentam quatro blocos de conteúdos a serem desenvolvidos, considerando as especificidades de cada contexto escolar: "Elementos culturais da Motricidade", "Aspectos pessoais e interpessoais relacionados e integrados à Motricidade", "Movimentos fundamentais, combinados e especializados" e, por fim, a "Adequação da Motricidade às demandas ambientais".

Tal como as pesquisas apresentadas, significativos trabalhos vêm sendo realizados no sentido de demonstrar a riqueza de práticas pedagógicas compromissadas,

dedicadas ao desenvolvimento de aprendizagens contextualizadas à realidade em que vivem os alunos, que se preocupam com ensino de conteúdos em suas diferentes dimensões no sentido de possibilitar aos alunos a apropriação, construção e reconstrução da cultura de movimento. Esses estudos apontam para a necessidade de apoio pedagógico, de ações coletivas que envolvam professores, comunidade escolar e universidade. Nessa perspectiva, como bem nos apontam Caparroz e Bracht (2007),

[...] interessantes experiências têm sido apresentadas e discutidas no âmbito da Educação e da educação física. Podemos destacar os programas de formação continuada com base na metodologia da pesquisa-ação (trabalhando com a idéia do professor como pesquisador de sua prática) e a construção de estruturas colaborativas de coletivos de estudo entre pares e ajuda mútua (p. 34).

Igualmente, na versão final das Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Física (PARANÁ, 2008), observamos que o documento destaca a dimensão social da Educação Física, pois possibilitaram a consolidação

[...] de um novo entendimento em relação ao movimento humano, como expressão da identidade corporal, como prática social e como uma forma do homem se relacionar com o mundo. A proposta valorizou a produção histórica e cultural dos povos, relativa à ginástica, à dança, aos esportes, aos jogos e às atividades que correspondem às características regionais (p. 47).

Reconhecemos a importância de pesquisas no âmbito da Educação Física que localizem atuações docentes compromissadas com o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, que investiguem professores que possuem êxito em planejar, mediar/ensinar e avaliar os conteúdos escolares aos seus alunos. Igualmente, sublinhamos as práticas docentes que, considerando a realidade de seus alunos, realmente promovam-lhes a aprendizagem dos conteúdos da Educação Física e, assim, o sucesso escolar dos alunos.

Neste sentido, no capítulo seguinte buscamos detalhar nossos objetivos, questão de pesquisa e o percurso metodológico que trilhamos, de modo a descrever nosso critério de escolha do professor de Educação Física participante, os meios de coleta de dados e, posteriormente, como tais dados foram analisados.

3. QUESTÃO DE PESQUISA, OBJETIVOS E PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, antes de apresentarmos nossa questão de pesquisa, objetivos, procedimentos metodológicos, critérios de escolha e forma de análise dos dados, realizamos um breve aporte teórico relacionado ao posicionamento metodológico deste estudo que, em função de sua finalidade (TRIVIÑOS, 1995), o caracterizamos como um estudo descritivo-analítico: descritivo porque a forma utilizada para apresentarmos os dados obtidos foi a descrição; analítico devido ao nosso empenho em nos debruçarmos à compreensão dos dados coletados.

Para tanto, vale realçar que nos amparamos em autores como Bogdan e Biklen (1994), Pacheco (1995), Minayo (1996) e Andre (2000) ao alicerçarmos o presente estudo no âmbito das investigações qualitativas, de forma a nos possibilitar uma rica descrição da problemática abordada.

3.1 Aportes teóricos à metodologia

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as investigações qualitativas se diferem das quantitativas porque, além de serem fundamentalmente descritivas, as primeiras têm as imagens e as palavras como a essência de seus dados. Porém, dentro de uma pesquisa em Educação, tanto dados quantitativos quanto qualitativos acabam se complementando (MINAYO, 1993). Neste sentido,

Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais. Na sua busca por conhecimento, os investigadores qualitativos [...] tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 48).

Na perspectiva qualitativa da pesquisa – em nosso caso, voltada aos conhecimentos docentes e o seu desenvolvimento profissional na carreira – o foco de análise se dá nas intenções e situações vivenciadas, de modo que “[...] mais do que a procura de

relações entre um processo e um produto, pretende-se o estudo dos significados e a sua influência na interacção didáctica” (PACHECO, 1995, p. 39).

Bogdan e Biklen (1994) sublinham que os estudos qualitativos dão importância vital aos significados, aos nuances e pormenores dos dados, uma vez que “[...] interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos [...]” (p. 49) e que “[...] estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (p. 51). Assim,

Revela-se necessário considerar que os caminhos nem sempre são lineares, previsíveis, completos. Há aqueles que são trilhas, que são curvos, que são interrompidos; há ainda, os que são becos de difícil saída. No entanto, mais que tudo isso, há um sujeito nesse caminho. Um sujeito histórico que se transforma com as pedras e os encantos do caminho e, assim, renova o caminho inicial com as pedras e encantos que encontrou. O caminho, enfim, só estará completo ao fim da caminhada. [...] O método não pode existir pronto antes do fim da pesquisa. O que existe, de início, é uma intencionalidade metodológica, que oferece os primeiros passos e o instrumental inicial. [...] Se o método fica pronto antes de a pesquisa iniciar, ele deixa de cumprir seu papel de interlocutor do processo investigativo. O *processo do método* é que vai permitir ao pesquisador encontrar espaços de reflexão que possibilitem a reatualização do sentido do objeto investigado (GHEDIN e FRANCO, 2008, p. 251-252, grifo dos autores).

A metodologia, segundo Ghedin e Franco (2008, p. 107), deve ser compreendida “[...] como um processo que organiza cientificamente todo o movimento reflexivo, do sujeito ao empírico e deste ao concreto, até a organização de novos conhecimentos, que permitam nova leitura/compreensão/interpretação do empírico inicial”. Nesta concepção,

[...] a metodologia de pesquisa não consiste em um rol de procedimentos a seguir, não será um caminho engessador de sua necessária criatividade. A metodologia organiza-se em torno de um quadro de referências, decorrente de atitudes, crenças e valores que se configuram como concepções de mundo, de vida, de conhecimento (GHEDIN e FRANCO, 2008, p. 108).

Assim, com base nos aspectos teórico-metodológicos apontados acerca das pesquisas qualitativas, assinalamos que a postura metodológica adotada na presente

investigação consistiu em um estudo descritivo-analítico. Não obstante, na sessão seguinte prosseguimos com a descrição da nossa questão de pesquisa e os objetivos que a circunscreveram.

3.2 Questão de pesquisa e objetivos

Tal como expusemos na apresentação e introdução deste estudo, para direcionar nosso foco de reflexões e delimitar um campo de análise investigativa, elaboramos a seguinte questão de pesquisa: "Quais indicadores de processos podem ser elaborados ao identificarmos o que, por que e em que medida o professor de Educação Física deve saber dos conteúdos para poder ensinar aos seus alunos, bem como o que, por que e em que medida seus alunos do Ciclo II (3ª e 4ª séries) do Ensino Fundamental devem saber sobre tais conteúdos?".

Pautado pela questão supramencionada, o objetivo geral deste estudo consistiu em elaborar indicadores educacionais de desenvolvimento profissional na docência a partir das respostas de um professor de Educação Física experiente sobre a Base de Conhecimento docente, bem como sobre o que, por que e em que grau de proficiência seus alunos do Ciclo II (3º e 4º séries) do Ensino Fundamental, em uma Escola Estadual do interior paulista, devem saber sobre o referido componente curricular.

Já especificamente, a partir das respostas do professor participante e considerando seu contexto de atuação, nossos objetivos consistiram em:

- a) Elaborar indicadores educacionais de desenvolvimento profissional na docência a partir da identificação, descrição e análise da Base de Conhecimento docente para o ensino da Educação Física no Ciclo II (3ª e 4ª séries) do Ensino Fundamental, particularmente os Conhecimentos Pedagógico e Específico do Conteúdo;
- b) Elaborar indicadores educacionais de desenvolvimento profissional na docência a partir da identificação, descrição e análise sobre o que, por que e em que grau de proficiência os alunos do Ciclo II (3ª e 4ª séries) do Ensino Fundamental devem saber sobre a Educação Física;
- c) Mapear, descrever e analisar contingências relacionadas ao desenvolvimento profissional do professor participante e aos processos de ensino e aprendizagem da Educação Física na escola, tais como, as relações com seus pares, com seus alunos e demais membros da

comunidade escolar, com vistas a melhor construir e compreender os indicadores do processo de seu desenvolvimento profissional na docência.

A seguir, demarcamos as informações sobre nossa aproximação ao ambiente de atuação profissional do professor de Educação Física participante, sobre os critérios que nos levaram a selecioná-lo para investigação, sobre as entrevistas semiestruturadas realizadas e, ainda, sobre a forma como as analisamos.

3.3 Procedimentos metodológicos e forma de análise dos dados

A técnica de coleta utilizada consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas (MINAYO, 1993; LAKATOS e MARCONI, 1996) com um professor de Educação Física, atuante na Rede Pública de Ensino, considerado experiente. No momento em que perguntamos ao participante qual nome ele gostaria que substituísse o dele neste estudo, nos foi solicitado que seu nome verdadeiro fosse citado, bem como todas e quaisquer informações pessoais necessárias. Por isso, aqui não nos referimos a um pseudônimo, mas sim, ao próprio nome do professor participante: Luis Fernando.

Antes das entrevistas foram realizadas visitas sistemáticas a uma das instituições em que o professor Luis Fernando lecionava, no intento de nos aproximarmos de seu contexto de trabalho. Elaboramos, para fins ilustrativos, uma síntese das etapas percorridas na construção desta investigação, as quais estão dispostas, a seguir, no Quadro 1.

De acordo com o exposto, foram realizadas três sessões de entrevistas com o professor Luis Fernando. Cada uma delas deu origem à construção de quadros que buscaram categorizar e expor o cerne das respostas do participante. A partir da frequência de aparecimento ao longo das entrevistas e da proximidade das ideias, fomos construindo os focos de análise dos elementos relativos ao tema da pesquisa.

Já a inserção em uma das escolas onde o docente atuava tiveram o objetivo de nos deixar mais próximos do contexto de trabalho do profissional, permitindo-nos observar a organização e regência de suas aulas, algumas das rotinas dos membros da instituição relacionadas à Educação Física e, ainda, as dependências e estruturas físicas da instituição e da própria comunidade local.

Quadro 1: Etapas da pesquisa

ETAPAS	ANOS / MESES		
	2009	2010	2011
Aproximação ao contexto de trabalho do participante (visitas semanais)	Setembro à Dezembro		
Levantamento/Estudo bibliográfico; Redação dos capítulos da Dissertação		Janeiro à Dezembro	
Entrevista 1 (Fonte dos Quadros 4 e 5)		Agosto	
Entrega da Transcrição 1 ao participante; Entrevista 2 (Construção do Quadro 3); Entrega da Transcrição 2 ao participante		Outubro	
Entrevista 3; Exame de Qualificação		Dezembro	
Entrega da Transcrição 3 ao participante; Obtenção e digitalização dos cadernos dos alunos			Janeiro
Defesa da Dissertação;			Fevereiro
Entrega da versão final ao professor participante e à escola			Abril

Contudo, conforme expusemos na seção de apresentação e introdução desta pesquisa, o critério de escolha do participante se configurou em função de outros estudos realizados (LEAL e FERREIRA, 2006, 2007a, 2007b, 2008, 2009, 2011; LEAL, 2007). De um modo geral, estas pesquisas buscaram mapear e descrever a caracterização e os significados da experiência docente, bem como elementos que a circunscreviam a partir da concepção de professores de Educação Física atuantes na escola.

Dentre os docentes participantes, considerados experientes nestes estudos, um professor foi selecionado para compor o cenário de análise da presente investigação porque, conforme apontaram Leal e Ferreira (2006, 2011) e Leal (2007), o participante foi considerado experiente não pelo seu tempo de carreira, mas por possuir vivências diversificadas em diferentes contextos, por atualizar-se e inovar-se constantemente, abandonando a mesmice, por realizar continuamente o processo de reflexão sobre sua atuação, por aprender com seus alunos e, ainda, por possibilitar-lhes o processo reflexivo ao longo das aulas, almejando uma formação crítica, autônoma e significativa aos seus alunos.

Ademais, o professor Luis Fernando foi selecionado porque, mesmo apresentando respostas semelhantes aos outros professores investigados nos outros estudos, aparentava estar em um período de transição, na constituição de sua experiência docente, diferente dos demais (LEAL e FERREIRA, 2006, 2007a, 2007b, 2008, 2009, 2011; LEAL, 2007), isto é, Luis Fernando estava passando por um momento em sua carreira que os demais professores pareciam já ter superado, o que nos sugeriu, portanto, a necessidade de demandas específicas de investigação sobre seu desenvolvimento profissional na docência. Esse momento na carreira se caracterizou, conforme os estudos citados, como uma fase em que o

docente estava deixando de ser tão distante dos alunos (na ocasião, por se preocupar exclusiva ou demasiadamente com os conteúdos, isto é, com "o que" ensinar) e passando a estar mais afetivo e mais próximos dos estudantes, indicando uma melhor articulação entre "o que" ensinar e "*com quem*" aprender e ensinar.

Foi neste sentido que realizar a aproximação ao atual contexto de trabalho do professor Luis Fernando também nos auxiliou a verificar *a presença destes elementos em sua atuação profissional*, o que nos demonstrou que o participante ainda caracterizava-se como um professor de Educação Física experiente.

Vale frisar que, conforme discorremos ao longo dos capítulos anteriores, a experiência docente não é um *título definitivo* que, ao ser "obtido/alcançado" por um professor, não mais lhe será "perdido": a experiência na docência implica, por outro lado, uma *contínua construção*, um permanente processo de significação e ressignificação de conhecimentos. É um *estar-sendo* em meio a um processo reflexivo e coletivo/colaborativo de aprendizagens e desenvolvimento profissional ao longo da docência em prol de seus alunos.

E para a inserção ao contexto de trabalho, realizamos visitas sistemáticas à Unidade Escolar ao longo de 4 meses: participamos 24 aulas de Educação Física ministradas por Luis Fernando, sendo 12 aulas com uma turma de 3ª série e 12 com uma turma de 4ª série. As aulas possuíam 1 hora e 40 minutos de duração cada e aconteceram no período matutino. Como nos dispusémos a realizar as visitas às sextas-feiras, eram exatamente as 3ª e 4ª séries que possuíam aulas de Educação Física nesses dias da semana.

A aproximação não começou em agosto de 2009 (início do 3º bimestre na escola) porque neste mês o professor Luis participou de um evento esportivo com seus alunos fora da cidade, representando a escola. Quando retornou às atividades regulares no mês seguinte, iniciamos a aproximação ao seu contexto de trabalho.

Após o período de aproximação e acompanhamento, optamos por realizar entrevistas no formato semi-estruturado porque, sendo de natureza aberta, permitiram maior liberdade de manifestação ao professor Luis Fernando. Pautadas em roteiros com o anseio de encontrar elementos que contemplassem a questão de pesquisa e os objetivos propostos no estudo, as entrevistas semiestruturadas ocorreram entre agosto e dezembro de 2010, tal como ilustrado pelo Quadro 1 anteriormente apresentado. O período entre uma sessão de entrevista e a subsequente foi de aproximadamente 40 dias. Os respectivos roteiros estão dispostos nos apêndices B, C e D. Todas as entrevistas foram armazenadas em um gravador de voz e, em conjunto, totalizaram aproximadamente 6 horas de gravação.

A Entrevista 1 foi composta por nove questões, sendo que as duas primeiras (“1- *O que e em que grau de proficiência (quantidade/profundidade) seus alunos devem saber da Educação Física tendo em vista a série frequentada e a escola? Por quê? Cite exemplos de conteúdos/atividades e situações que você já desenvolveu/vivenciou*” e “2- *O que a escola/comunidade escolar realiza para que aprendam tais conteúdos? Como e/ou por qual motivo isso ocorre?*”) buscavam elementos relacionados aos conhecimentos que os alunos devem saber no que se refere à Educação Física Escolar nas séries iniciais e, ainda, como a comunidade escolar mobilizava-se em meio ao processo de aprendizagem desses conteúdos.

As quatro questões seguintes (“3- *O que e em que grau de proficiência (quantidade/profundidade) docentes de Educação Física devem saber para poder ensinar esses alunos? Cite exemplos de contextos/situações que você já vivenciou*”, “4- *O que e em que grau de proficiência (quantidade/profundidade) docentes de Educação Física precisam aprender para ensinar seus alunos considerando a série e escola frequentada? Cite exemplos de situações correlacionadas que você já vivenciou*”, “5- *O que a escola/comunidade escolar realiza para que docentes aprendam tais conteúdos? De que modo e/ou por qual motivo isso ocorre?*” e “6- *O que a escola e membros da comunidade escolar poderiam fazer para promover/auxiliar ainda mais em tais aprendizagens? Cite exemplos de situações correlacionadas que você já vivenciou*”) buscaram contemplar os objetivos relacionados à Base de Conhecimento para a docência no âmbito da Educação Física Escolar, particularmente os Conhecimentos Pedagógico e Específico do conteúdo. Com estas questões também esperamos apreender elementos voltados às ações da comunidade escolar que auxiliam o processo de ensino dos conteúdos da Educação Física.

As demais questões (“7- *O que mais poderia ser feito e/ou já é feito para auxiliar você e seus alunos no processo de ensino e aprendizagem da Educação Física?*”, “8- *Quais as semelhanças e/ou diferenças entre os conteúdos ensinados aos seus alunos por você no início da carreira e atualmente? Por que há/não há semelhanças e/ou diferenças?*” e “9- *Quais meios, instrumentos, estratégias e locais você utiliza para seu desenvolvimento profissional? Por que utiliza tais?*”) se relacionavam especificamente ao terceiro objetivo proposto pelo estudo, ansiando desnudar aspectos sobre o desenvolvimento profissional do professor Luis Fernando ao longo da carreira e em seu contexto de trabalho.

Vale frisar que a partir das respostas do docente, esta e as demais sessões de entrevista possuíram um eixo comum de análise, com vistas a elaborarmos indicadores educacionais referentes ao processo de desenvolvimento profissional do professor,

considerando e enfatizando os processos de aprender e ensinar a Educação Física no Ciclo II do Ensino Fundamental em seu contexto específico de atuação profissional.

Na medida em que as questões do roteiro de entrevista foram sendo respondidas pelo participante, outras indagações foram se tornando, para nós, necessárias ao longo da sessão, tendo em vista a perspectiva de melhor compreendermos as concepções do professor Luis Fernando e, ademais, a própria temática da investigação.

Ao estabelecermos um segundo contato com o participante, lhe entregamos a Transcrição 1 (na íntegra) para que reanalisasse as respostas descritas, possibilitando-lhe retirá-las, alterá-las ou complementá-las conforme julgasse necessário, de modo há não haver equívocos na descrição de suas concepções na pesquisa ou constrangê-lo por alguma informação que considerasse inapropriada.

Associada à Transcrição 1, entregamos um resumo (Quadros 2, 3 e 4) com as ideias/elementos centrais das respostas a cada questão para que as concepções ali sintetizadas também fossem revistas pelo professor Luis Fernando. Estes quadros foram elaborados em função da aproximação das respostas do participante a cada questão da entrevista, uma vez que parte das respostas de uma pergunta ajudavam a compreender uma outra questão da entrevista.

Quadro 2: Conhecimentos docentes sobre a Educação Física Escolar

O QUE E EM QUE GRAU DE PROFICIÊNCIA (QUANTIDADE/PROFUNDIDADE) DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DEVEM APRENDER E SABER PARA PODER ENSINAR?.
Ter clareza dos objetivos; quando eu era tecnicista eu fazia muito bem aquilo (os fundamentos), independente se aquilo era o certo ou o errado; não é somente controlar o tempo e distribuir/recolher material; estar atento às atuações de seus pares e se atualizar, estudar, refletir; aspectos didático-metodológicos; não somente sobre o conteúdo, mas como desenvolver este conteúdo na escola; saber o que foi aprendido pelas crianças nas séries anteriores para fazer vínculo com os novos conteúdos; realizar leitura constante; ser autocrítico e boa vontade (empenho/compromisso); Ter o conhecimento sobre; não precisa dominar completamente o conteúdo, mas sim os aspectos didáticos; Precisa conversar com seus pares. Precisa realizar levantamento das coisas que alunos já sabem e faziam na E.F.

Fonte: Luis Fernando – Entrevista 1.

Na construção desses quadros, percebemos que houve certa dificuldade em encontrarmos especificamente aspectos sobre os conhecimentos da Educação Física que os alunos do Ciclo II deveriam aprender nas aulas. Por isso, como havíamos percebido certa dificuldade do participante em responder oralmente tais elementos no primeiro encontro, na Entrevista 2 realizamos a construção de um quadro que representasse/descrevesse os aspectos

solicitados. Além disso, optamos pela construção do quadro devido ao tempo que levamos para que o professor Luis Fernando analisasse suas respostas na Transcrição 1.

Quadro 3: Ações da comunidade escolar

O QUE A ESCOLA/COMUNIDADE ESCOLAR REALIZA PARA QUE ENSINEM E APRENDAM TAIS CONTEÚDOS?	COMO E/OU POR QUE ACONTECE?
<p>Disponibiliza materiais solicitados (uma bolinha de frescobol para cada criança, uma raquete para cada, cordas, petecas, trampolim); nunca lhe foi negado material (no mínimo, dão metade do que pede); amparo bem significativo nesse sentido; Montam horário com aulas individuais nas 1ª e 2ª séries e aulas duplas nas 3ª e 4ª séries; funcionárias incentivam (“nunca viram um professor dar aula igual a ele...”); disponibilizam cadeira, transporte de material, montagem de aparelho de som e de vídeo; A escola não criando impedimento em seu trabalho, já é o suficiente.</p>	<p>Apresenta argumentos e planejamento consistentes que justificam a necessidade; quando a direção percebe que o professor está disposto a trabalhar e percebe que a proposta realmente tem sentido, não tem por que falar não; decorrência da postura profissional; mostra porque está ali, trabalhando diferenciadamente - que não era pra ser, mas é - e isso é percebido por todos que ali estão; apresenta postura coerente; faz uso efetivo dos materiais com as crianças; foi conquistando aos poucos o reconhecimento da escola.</p>

Fonte: Luis Fernando – Entrevista 1.

Quadro 4: Demais ações da comunidade escolar

O QUE MAIS PODERIA SER FEITO E/OU JÁ É FEITO PARA AUXILIAR VOCÊ E SEUS ALUNOS NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO FÍSICA?
<p>Não aprofunda elementos do plano pela estrutura da escola (período integral) e da família das crianças (falta de amparo para trabalhos, pesquisas na biblioteca e em outros locais); O sistema não definiu como deve ser o ensino na E.F; É uma construção individual; Universidade não da base específica para a escola. Aos poucos vai desanimando e desacreditando no sistema.</p> <p>Tem família que nem se preocupa se os alunos têm ou não caderno para aulas de E.F. Além disso, também não se preocupam mais em ajudar as crianças com tarefas de casa, abandonando as crianças. O aluno que tem amparo da família tem uma postura diferente na sala. O abandono é sentido pelos profissionais das demais disciplinas.</p> <p>A diretoria de ensino teria que fazer uma intervenção mais efetiva. O outro professor de E.F da escola dá futebol para os meninos, distribui material para as meninas e só fica nisso... A maioria dos professores de E.F continua ministrando aulas totalmente descompromissadas e nada se faz contra isso. A gestão precisaria cobrar se os conteúdos estão sendo trabalhados e comparar planejamentos com aulas realmente ministradas. Poderia haver implementação de materiais didáticos (cadernos) para as séries iniciais também, desde que fossem bem-elaborados.</p>

Deste modo, na Entrevista 2 obtivemos como dados o Quadro 5, o qual foi elaborado pelo próprio professor Luis Fernando e complementado, posteriormente, com os relatos obtidos no encontro. Neste quadro buscamos descrever com maior detalhes *os conteúdos que por ele são ensinados aos alunos nas aulas de Educação Física, especificamente ao longo do Ciclo II (3ª e 4 séries) do Ensino Fundamental, bem como em que medida e os motivos pelos quais são desenvolvidos tais conteúdos.*

Quadro 5: Conteúdos da Educação Física para o Ciclo II do Ensino Fundamental

CONTEÚDOS	JUSTIFICATIVA	EM QUE GRAU DE PROFICIÊNCIA
<p>Tema: Hidratação e Desidratação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conceitos de hidratação e desidratação - Principais cuidados; - A importância dos intervalos dos jogos; - Conceito de atividade física; - A relação atividade física e desidratação; - Meios de eliminação de água do organismo; 	<p>Conhecimentos básicos que somados aos conhecimentos adquiridos no Ciclo II e ensino médio permitirão uma busca autônoma de uma vida de qualidade.</p>	<p>Conhecimento e consciência da importância da ingestão de água no dia-a-dia, principalmente durante e após a prática de atividades físicas.</p>
<p>Tema: Frequência Cardíaca I;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conceitos de frequência cardíaca, artéria e veia; - Pontos de verificação da frequência cardíaca; - Verificação da frequência cardíaca em repouso e em movimento; 	<p>Conhecimentos básicos que somados aos conhecimentos adquiridos no Ciclo II e ensino médio permitirão uma busca autônoma de uma vida de qualidade.</p>	<p>Perceber que o coração pode ser sentido em várias partes do corpo e iniciar uma superficial relação entre batimento cardíaco e atividade física.</p>
<p>Tema: Frequência Cardíaca II;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conceito de atividade física; - Aparelhos circulatório, muscular e celular; - A relação: frequência cardíaca, corpo em repouso e atividade física; - Verificação da frequência cardíaca em repouso e em movimento; 	<p>Conhecimentos básicos que somados aos conhecimentos adquiridos no Ciclo II e ensino médio permitirão uma busca autônoma de uma vida de qualidade.</p>	<p>Aprofundar os conhecimentos adquiridos no tema frequência cardíaca I, ampliando as relações existentes entre atividade física, frequência cardíaca e aparelho muscular e respiratório.</p>
<p>Tema: As Capacidades Físicas;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Força; Resistência; Coordenação motora; Equilíbrio; Velocidade; Flexibilidade; Agilidade; Ritmo; 	<p>Conhecimentos básicos que somados aos conhecimentos adquiridos no Ciclo II e ensino médio permitirão uma busca autônoma de uma vida de qualidade.</p>	<p>Conhecer e diferenciar as diversas capacidades físicas e perceber nas atividades práticas a aplicação das mesmas.</p>
<p>Tema: Ritmo e Dança;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conceito de ritmo; - Vivência de vários ritmos musicais; 	<p>Ampliar o repertório motor.</p>	<p>Conhecimento sobre os vários ritmos musicais.</p>

Tema: Danças folclóricas; - Danças regionais; - Danças brasileiras;	Ampliar o conhecimento sobre as danças regionais brasileiras.	Conhecer algumas danças regionais brasileiras e suas peculiaridades.
Tema: Jogos e brincadeiras I - Conceitos de jogo, brincadeira e competição - A diferença entre jogos e brincadeiras; - Vivências de diferentes tipos de jogos e brincadeiras;	Ampliar o repertório motor e o conhecimento sobre os jogos e brincadeiras.	Conhecer os mais variados tipos de jogos e brincadeiras.
Tema: Jogos e brincadeiras II - Pesquisa sobre jogos populares e brincadeiras populares; - Formação de grupos para a apresentação de jogos e brincadeiras;	Resgatar os jogos e brincadeiras populares.	Tomar conhecimento dos jogos e brincadeiras populares.
Tema: Atividades pré-desportivas - Conceitos de atividade pré-desportiva e de esporte; - Conhecer vários esportes através de vídeos; - Conhecer na prática as diferenças entre o esporte e a atividades pré-desportiva; - Vivência de várias atividades pré-desportivas.	Iniciação ao esporte.	Conhecimento sobre os diversos esportes e suas possíveis adaptações.

Fonte: Luis Fernando - Entrevista 2.

Já na Entrevista 3 foram detalhadas com maior profundidade as concepções referentes aos conhecimentos que o professor deve possuir, mobilizar e operacionalizar para que pudesse ensinar os conteúdos da Educação Física aos alunos do Ciclo II. Além disso, também questionamos sobre quais são os objetivos que ele almeja para seus alunos, isto é, qual é o tipo de Formação que ele constroi com seus alunos ao ministrar-lhes aulas de Educação Física naquela Unidade Escolar. Nesta entrevista suas respostas foram coletadas com gravador de voz.

Por fim, entregamos a Transcrição 3 ao professor participante para que as analisasse. Também pedimos para que nos indicasse alunos com quem possivelmente poderíamos obter cadernos utilizados nas aulas de Educação Física, no intento de que autorizassem a digitalização dos seus registros das aulas. Os cadernos que os alunos nos cederam foram digitalizados e se encontram ao longo das categorias de análise.

Assim, mantendo a perspectiva da questão de pesquisa e dos objetivos do estudo, realizamos várias leituras sobre o material coletado. Posteriormente, agrupamos as

concepções do professor em função dos significados que as respostas tiveram para nós, considerando nossa temática de investigação. Em seguida, os conjuntos de concepções foram organizados e separados em três categorias, as quais versaram sobre *o que os alunos devem saber*, sobre *o que o professor deve saber para ensinar* e sobre *o que a comunidade escolar deve fazer para auxiliar alunos e professores no processo de aprender e ensinar nas aulas*. É exatamente a partir destas três categorias que elaboramos/construímos *indicadores educacionais de desenvolvimento profissional do professor Luis Fernando*, em função do seu contexto específico de atuação com o Ciclo II do Ensino Fundamental.

Termos vivenciado as aulas de Educação Física das 3ª e 4ª séries ao longo da inserção também contribuiu para que, ao visualizarmos as respostas do professor, conseguíssemos identificar quais concepções se referiam especificamente a estas turmas, tais como, exemplos de atividades ministradas e estratégias de ensino, uma vez que em seus relatos o professor Luis Fernando também se referiu a outras séries com as quais atua.

Deste modo, com a perspectiva de construir os indicadores de processos a partir das três categorias que definimos, realizamos a articulação com o referencial teórico estudado e, quando nos foi preciso, buscamos outras referências para que contemplássemos as respostas apresentadas pelo professor Luis Fernando acerca da nossa temática de investigação. Veremos na sessão subsequente a caracterização deste professor.

3.4 Caracterização do professor participante

Graduado no curso de Licenciatura em Educação Física no ano de 1997, em uma Instituição de Ensino Superior da cidade de Lins-SP, Luis Fernando atuou durante sete anos (de 1994 a 2001) como monitor esportivo. No ano de 2001 iniciou como professor efetivo em uma Escola Estadual da cidade de Jaboticabal-SP. Por aproximadamente três anos, devido a uma indicação/convite para o cargo, deixou de ministrar aulas na escola para ser Assistente Técnico Pedagógico (ATP).

Luis Fernando retornou às escolas em 2004, atuando na Rede Estadual na cidade de Bauru-SP. O primeiro contato que tivemos com o professor ocorreu em 2005, em uma palestra que ministrou na Semana Científica do Curso de Licenciatura em Educação Física, evento organizado por uma Universidade Pública na cidade de Bauru-SP. Na ocasião, tivemos a oportunidade de conhecer um pouco sobre suas concepções educacionais e sobre

pesquisas que ele próprio realizava acerca de sua prática pedagógica na Educação Física Escolar.

Também foi em 2004 o professor Luis Fernando iniciou seu trabalho com o Ciclo I (3^a e 4^a séries) do Ensino Fundamental na cidade de Alto Alegre-SP, em uma Escola Estadual e continuou ao longo de 2005. Em 2006 frequentou o Grupo de Estudos sobre Educação Física Escolar na cidade de Bauru-SP, o qual ocorria quinzenalmente nas dependências de uma Universidade Pública. Ingressou na Escola Estadual Luiz Chrisóstomo de Oliveira em 2007 e nela atua até hoje, com alunos do Ciclo I e II do Ensino Fundamental. Tendo o objetivo de continuar aprimorando-se profissionalmente e até mesmo de, futuramente, assumir a direção de uma escola, desde 2010 o professor Luis Fernando passou a frequentar o curso de Graduação em Pedagogia, na modalidade semipresencial, em uma Universidade Pública na cidade de Araraquara-SP.

3.5 Caracterização da comunidade escolar participante

A Escola Estadual Luiz Chrisóstomo de Oliveira, inaugurada em 16 de setembro de 1919, foi a primeira escola da cidade de Penápolis-SP. Originalmente, possuía o nome de Escolas Reunidas de Penápolis e localizava-se em um ponto da cidade diferente do qual hoje se encontra. A construção do edifício, que até hoje ornamenta a Praça 9 de Julho, foi iniciada em 1920, após a doação do terreno pela Câmara Municipal, representada pelo fundador e então prefeito daquela cidade Manoel Bento da Cruz.

Em 7 de abril de 1920 foi decretada a mudança do nome da escola para Grupo Escolar de Penápolis. O prédio foi entregue à municipalidade em 1923 e, no dia 1 de novembro deste mesmo ano, a escola voltou a funcionar em seu atual endereço. Em novembro de 1945, a escola passou a se chamar Primeiro Grupo de Penápolis. Somente no dia 7 de setembro de 1955, em homenagem ao seu patrono, a escola foi nomeada por Grupo Escolar Luiz Chrisóstomo de Oliveira.

Vejamos a seguir, no Quadro 5, a sucessão de alguns dos acontecimentos históricos e os respectivos anos de ocorrência da atualmente denominada Escola Estadual Luiz Chrisóstomo de Oliveira. Tais informações podem ser encontradas no *blog* da escola (OLIVEIRA, 2009) ou na entrada da própria Unidade de Ensino, em um grande quadro afixado na parede em frente à secretaria.

Quadro 6: Histórico da Escola Luiz Chrisóstomo de Oliveira

ANO	ACONTECIMENTOS
1963	Foi criada a Classe de Deficientes Mentais.
1984	Criou-se o Curso de Suplência de 1º Grau (Resol. SE 41).
1988	Criou-se o Curso de Suplência de 2º Grau (Resol. SE 92).
1989	Criou-se a Classe de Deficientes Auditivo (Resol. SE 11/05/89).
1991	Criou-se a Classe de Deficientes Visuais (Decreto nº 7400/75).
1993	Criou-se a Classe de Deficientes Físicos (Resol. SE 19/03/1993)
1994	Ocorreu a Reestruturação do II Ensino Oficial do Estado de São Paulo, que passou a atender alunos do Ciclo I (1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental), permanecendo as Classes de Deficientes Visuais, Físicos, Auditivos e Mentais. Na época, esta escola foi a única da Diretoria a atender e incluir os alunos com deficiência.
2002	O prédio é tombado pela Secretaria de Estado da Cultura.
2004	A Diretoria de Ensino de Birigui-SP transfere a Classe de Deficientes Visuais para outra Unidade Escolar, permanecendo as Classes de Deficientes Auditivos e Mentais.
2005	A escola adere, unanimemente, ao Projeto Escola de Tempo Integral, que oferece oito horas de aulas para o Ensino Fundamental, a ser implantado em 2006.
2006	Mais uma vez esta Unidade Escolar se destaca investindo no que é essencial, que é o ser humano, ao estender o tempo de permanência dos alunos na escola, tirando-os da rua ou da frente da televisão e colocando-os em contato com outras possibilidades de conhecimentos, de integração e de empreendedorismo social: Implanta-se a Escola de Tempo Integral.
2007	A E.E. Luiz Chrisóstomo de Oliveira atende alunos de 1ª a 4ª séries em turno integral e continua com a proposta de inclusão, com Classes de Deficientes Auditivos e Mentais.

Fonte: Adaptado de Oliveira (2009).

Tanto no quadro existente na escola quanto em Oliveira (2009), logo abaixo deste breve histórico encontramos a seguinte frase, de autoria de uma ex-diretora dessa Unidade Escolar, Mariza Keusseyan: *Já não basta alfabetizar todos os cidadão que por aqui passaram, é preciso ajudá-los a utilizar o conhecimento.*

Localizada em uma região central da cidade, a escola é rodeada por outras construções que, tais como a própria Unidade de Ensino, são pontos históricos e turísticos da cidade, cujo endereço é a Praça 9 de Julho, em Penápolis-SP. A seguir, veremos algumas imagens desses importantes símbolos à comunidade local e penapolense em geral.

A escola é conhecida pela comunidade local por "Chrisóstomo". A maior parte das crianças é levada para a escola por seus familiares: pais, mães e irmãos mais velhos. Mas, há aqueles alunos que vão com os amigos por morarem perto da escola ou porque já possuem autonomia e segurança para irem à escola sem a presença de um adulto. Como na cidade há muitos ciclistas, alguns alunos também vão à escola de bicicleta, seja pedalando, seja carregado por alguém.

Figura 2: Escola Estadual Luiz Chrisóstomo de Oliveira.



Fonte: Oliveira (2009).

Isto também ocorre porque o trânsito nas proximidades do Chrisóstomo é pacífico, as ruas são bem sinalizadas e possuem faixas de pedestres e semáforos bem visíveis. Sobretudo, os motoristas aparentam respeitar pedestres e ciclistas, dirigindo dentro dos limites de velocidade nos arredores da escola e parando os veículos para que pessoas atravessem as ruas.

Atualmente, o Chrisóstomo possui aproximadamente 160 alunas e alunos, divididos em sete turmas de 1^a a 4^a séries. A escola tem dois andares, sala de informática, sala dos professores, diretoria, banheiros para estudantes e para professores, cantina e uma sala de vídeo equipada com *datashow*. Junto à sala de vídeo ficam os livros didáticos utilizados pelos membros da comunidade escolar.

Os alunos da Escola Estadual Luiz Chrisóstomo estudam em período integral, de segunda à sexta-feira, das 7:00h às 15:50h, sendo que na parte da manhã têm aulas regulares com professores concursados, isto é, efetivos e, no período da tarde participam de oficinas, organizadas por monitores contratados através da seleção de propostas de projeto pela própria instituição. As oficinas são relacionadas a atividades como Esportes, Recreação, Música, Dança, Leitura, Artes entre outras.

Acoplada à escola, na Praça 9 de Julho, existe um Paço Municipal, um Museu Histórico e uma Biblioteca Municipal, além de um palco utilizado para apresentações culturais. Abaixo seguem algumas imagens destes locais.

Figura 3: Paço Municipal / Centro Cultural



Fonte: Braz (s. d.). Disponível em: <<http://goo.gl/maps/lsJn>>.

A escola possui uma quadra coberta e um pátio no qual o professor Luis Fernando realiza atividades relacionadas à Educação Física. No espaço do pátio, que fica ao lado da quadra poliesportiva, foi adaptada uma quadra de Tênis, na qual o professor utiliza para desenvolver temas como "Atividades pré-desportivas do Frescobol" ou do próprio Tênis de quadra, por exemplo. Há ainda, em uma das laterais desse pátio, um caixa de areia (ver imagens abaixo), com aproximadamente 5m x 15m de tamanho, na qual ele desenvolve diversas atividades com os alunos, utilizando equipamentos como bancos para saltos e o mini trampolim que ele solicitou à direção escolar em 2007, ano em que ingressou na Instituição como professor efetivo.

Segundo o professor Luis Fernando, antes de iniciar seu trabalho na escola, tal caixa de areia era repleta de mato, terra e lixo. Diante desta situação, solicitou para a direção escolar que tal espaço fosse preenchido com areia, para que os próprios alunos se beneficiassem nas aulas de Educação Física, pois poderiam apropriar-se de conhecimentos relacionados ao Atletismo, por exemplo, além de também poderem utilizar o espaço para brincar no horário do recreio. Após sua entrada na escola, também requisitou que as traves da quadra poliesportiva e as tabelas de Basquetebol fossem rebaixadas para que não ficassem tão altas para os alunos durante as aulas que envolvessem atividades com esses materiais.

Figura 4: Biblioteca Municipal.



Fonte: Braz (s. d.). Disponível em: <<http://goo.gl/maps/lsJn>>.

Na escola os alunos têm aulas de Educação Física com professor especialista (formado em um curso de Licenciatura em Educação Física) desde o ano de 2001. O professor Luis Fernando atua desde 2007 na Instituição no período da manhã. De um modo geral, tanto os alunos quanto os funcionários do Chrisóstomo demonstram gostar do trabalho desenvolvido pelo professor Luis Fernando na Educação Física.

Em vários diálogos que realizamos com os membros² dessa comunidade escolar era comum escutarmos manifestações como "O professor Luis é um ótimo professor!", "Aqui as crianças adoram as aulas de Educação Física do professor Luis Fernando." ou, ainda, "Com o professor Luis as crianças não têm moleza não!" e "O professor Luis fala e faz acontecer na escola.". As próprias crianças também reconhecem e apreciam as aulas do professor Luis Fernando, dizendo, por exemplo, "Eu gosto do professor porque ele brinca com a gente na quadra, na praça e não dá só a corda para gente pular.".

² As manifestações citadas foram relatadas por funcionários, professores e alunos do Chrisóstomo ao longo do acompanhamento das aulas do professor Luis Fernando. Após o diálogo sobre os objetivos da investigação, as respectivas pessoas concederam a autorização para o uso de suas falas neste trabalho sem que houvesse a identificação de seus nomes.

Figura 5: Entrada da sala Cora Coralina - Biblioteca.



Fonte: Braz (s. d.). Disponível em: <<http://goo.gl/maps/lsJn>>.

Em continuidade, veremos as Figuras 6 e 7 que apresentam algumas das atividades desenvolvidas pelo professor Luis Fernando nas aulas de Educação Física, utilizando materiais como cordas, bancos e mini trampolim. Vale destacar que algumas das fotos foram tiradas pelos próprios alunos e que informamos a todos que as imagens seriam utilizadas apenas para fins acadêmicos³. No entanto, as imagens em que aparecem crianças foram digitalmente modificadas de modo a encobrir o rosto dos alunos, impedindo a identificação dos mesmos.

Porquanto, ao exercitarmos a leitura cuidadosa, aprofundada e curiosa sobre todo este amplo contexto de análise relacionada ao Chrisóstomo e às concepções do professor Luis Fernando, exploramos uma diversidade de significados e perspectivas que foram construídas em função de nosso olhar para o fenômeno investigado. Nesse sentido, diferentes olhares e momentos podem propiciar outros significados e, portanto, novas categorias, perspectivas e diálogos.

³ Inclusive, por conta da nossa aproximação ao contexto de atuação do professor participante, foram utilizadas algumas das fotos e filmagens que obtivemos para a construção de um vídeo didático sobre o Atletismo, o qual foi sugerido pelo próprio professor Luis Fernando e elaborado com auxílio do autor desta investigação. Posteriormente, tal vídeo foi utilizado nas aulas com as turmas de 3ª e 4ª séries.

Figura 6: Atividades de saltos na Caixa de Areia



Fonte: Acompanhamento sistemático das aulas (20/11/2009).

Figura 7: Atividade de salto no mini trampolim



Fonte: Acompanhamento sistemático das aulas (20/11/2009).

Contudo, nossas reflexões sobre as manifestações do professor Luis Fernando nos fizeram construir e descrever, nos capítulos seguintes, as três categorias de análise, a saber: 1) Os conhecimentos que os alunos devem aprender nas aulas de Educação Física, bem como os motivos e o grau de proficiência em que devem ser aprendidos. 2) Os conhecimentos que o professor deve possuir/dominar/mobilizar para ensinar Educação Física aos alunos na escola. 3) As contingências e relações que contribuem e/ou dificultam os processos de ensino e de aprendizagem (discente e docente) referentes à Educação Física nesta comunidade escolar específica. De um modo geral, estas relações e contingências envolveram seus pares, a coordenação pedagógica, a direção escolar, os demais funcionários da instituição, a família dos alunos, os cursos de Formação de Professores de Educação Física e, ainda, as Políticas Públicas em Educação.

Estas três categorias nos deram bases para construirmos indicadores educacionais de desenvolvimento profissional do professor Luis Fernando em função de sua atuação em um contexto de trabalho específico, além das suas relações com alunos, funcionários e demais membros da comunidade escolar. Neste sentido, tal construção foi baseada na perspectiva de *indicadores de processos*.

Pautados em nossa questão de pesquisa, objetivos e capítulos anteriores, realçamos a importância da Formação Inicial qualificada e do apoio mútuo entre os membros de cada comunidade escolar para que, considerando o caráter situado de cada instituição/contexto, sejam elaboradas diferentes formas de monitoramento, identificação e definição de indicadores educacionais, enfatizando os processos de aprender e ensinar na escola. Igualmente, consideramos a relevância da ampliação, significação e ressignificação da Base de Conhecimento para a docência e do próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional ao longo da carreira, tendo em vista que ambos também são construídos, mobilizados e operacionalizados em função de cada contexto.

Assim, é preciso reafirmarmos o compromisso de desenvolver processos de ensino que almejamos, intencional e qualificadamente, as aprendizagens discente e docente, no sentido de ampliarmos ainda mais a construção e manutenção de culturas de Educação Física, contextualizadas e articuladas com as demais áreas do saber e, juntamente, para vislumbramos a construção e manutenção de culturas educativas para o ser humano.

É com essa perspectiva que descrevemos as categorias de análise no capítulo seguinte, reconhecendo e valorizando a preciosidade de práticas pedagógicas como as desenvolvidas na Escola Estadual Luiz Chrisóstomo de Oliveira, principalmente o contexto vivido e relatado pelo professor Luis Fernando acerca de sua atuação na Educação Física

Escolar. E é justamente a partir das análises realizadas que buscamos elaborar indicadores educacionais de desenvolvimento profissional do professor participante.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados descritos ao longo deste capítulo se referem à articulação entre as vivências no período de inserção e as manifestações do professor Luis Fernando, coletadas nas Entrevistas 1, 2 e 3. Mantendo a perspectiva de nossos objetivos, questão de pesquisa e referencial teórico estudado, após a leitura de todas as transcrições iniciamos a categorização das respostas do professor entrevistado a partir dos seus significados e da proximidade existente entre elas, estabelecendo, assim, os focos de análise (BARDIN, 1977).

Assim, fomos aproximando as concepções que abordavam sobre um mesmo assunto e então fomos estabelecendo sentidos para todo o contexto analisado. Nas três primeiras sessões deste capítulo descrevemos as concepções do professor Luis Fernando sobre o que os alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental devem saber acerca da Educação Física, sobre o que o professor deste componente curricular precisa saber para ensinar nesse Ciclo Escolar e, em seguida, o que a comunidade escolar deve fazer para auxiliar nestes processos de ensino e de aprendizagem.

Estas três sessões foram descritas e analisadas de modo a nos possibilitar a construção/elaboração de indicadores educacionais do desenvolvimento profissional do professor Luis Fernando, os quais são apresentados na quarta parte deste capítulo enfatizando a perspectiva dos indicadores de processos em função de todo o contexto manifestado pelo participante.

Vale destacar que procuramos demonstrar os sentidos que observamos, analisamos e compreendemos a partir das respostas do professor Luis Fernando, porém, sabemos que sempre haverá mais sentidos para explicitar e desvelar, seja porque cada leitor pode visualizar aspectos diferentes em função de suas vivências anteriores, seja porque toda pesquisa em Educação se constitui como um recorte da realidade e, portanto, não consegue apreender toda a amplitude e complexidade do contexto que se propõe a investigar.

Igualmente, considerando o caráter situado e contextual de nossa pesquisa, não temos a pretensão de generalizar seus resultados de modo a sugerir que todos os alunos, professores devem ensinar e aprender determinados conhecimentos e conteúdos, mesmo em relação às demais turmas que fazem parte da escola em que nos inserimos.

Partindo desta perspectiva e almejando a elaboração de indicadores educacionais de desenvolvimento profissional na docência, a seguir, iniciaremos a descrição do primeiro foco de análise: O que os alunos do Ciclo II (3ª e 4ª séries) do Ensino

Fundamental devem saber sobre a Educação Física na escola Luiz Chrisóstomo de Oliveira, nas aulas ministradas pelo professor Luis Fernando acerca deste componente curricular.

5.1 Os alunos: o que devem saber

Com base em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), em artigos científicos da área educacional e em sua própria experiência, o professor Luis Fernando apresentou suas concepções referentes a quais conteúdos os alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental devem saber da Educação Física, bem como as suas justificativas para o desenvolvimento de tais conhecimentos nas aulas e em que medida/profundidade eles devem ser contemplados.

Inicialmente, o professor Luis Fernando relatou que as turmas de 1ª a 4ª série são divididas em dois Ciclos porque o próprio documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) faz esta separação. Assim, no Ciclo I do Ensino Fundamental ficam os alunos das 1ª e 2ª séries e no Ciclo II estão os alunos das 3ª e 4ª séries. De igual modo, os temas e conteúdos nas aulas são planejados/estruturados em função de tal divisão: o professor desenvolve um conjunto de conteúdos, habilidades e conhecimentos com o Ciclo I e outro conjunto com o Ciclo II, tendo este último um caráter de ampliação e aprofundamento em relação ao primeiro.

De um modo geral, para os alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental, o professor realiza o delineamento de atividades que têm maior ênfase na dimensão procedimental dos conteúdos, uma vez que relatou já ter tentado desenvolver a dimensão conceitual em sala de aula com os alunos – tal qual acontece no Ciclo II – e não obteve resultados positivos. O professor entendeu que se configura como um trabalho precoce realizar a conceituação dos temas nesse Ciclo Escolar e que, por isso, o mais adequado seria ministrar aulas com o objetivo de propiciar a exploração dos movimentos pelos alunos, motivando-os e instigando-os a participarem efetivamente nos jogos, brincadeiras e dinâmicas desenvolvidas.

Cita, ainda, que as estratégias de ensino e dinâmicas utilizadas nas aulas de Educação Física que ministra aos alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental procuram favorecer o conhecimento do corpo na relação/interação e organização entre os próprios alunos, através de atividades em pequenos e grandes grupos e com o auxílio de materiais como cordas, bolas de diferentes tamanhos, raquetes de madeira e bexigas, por exemplo.

Contudo, a presente investigação se debruçou especificamente aos aspectos referentes ao Ciclo II do Ensino Fundamental, pois, conforme explicitado nos aspectos metodológicos, o professor Luis Fernando julgou ser mais coerente se referir aos alunos desse Ciclo porque as vivências que tivemos foram especificamente com estas turmas.

O participante afirmou que, de um modo geral, busca diversificar ao máximo as atividades que desenvolve e os materiais a serem utilizados pelos alunos nas aulas. Além disso, procura tornar ampla a vivência dos alunos nas atividades propostas, construindo/mobilizando/organizando, para tanto, estratégias que otimizem o tempo de aula em função de uma maior participação desses:

Então, por exemplo, quando eu trabalhava o pular corda, eu não disponibilizava somente uma corda pro grupo: a gente usa 3, 4, 5 cordas, depende de quantos grupos eu preciso montar para que [fiquem] no máximo 4 ou 5 alunos por grupo. Então, 2 batem a corda e 3 pulam. Isso, ao final da aula, ele teve uma participação muito mais efetiva do que... a gente muitas vezes vê o professor batendo corda pro aluno e uma fila indiana a perder de vista. Então nesse [segundo exemplo] ele [o aluno] chega no final da aula, mesmo enfatizando o aspecto prático, ele participou uma ou duas vezes apenas. (Luis Fernando – Entrevista 1)

Para o participante, a Educação Física possui uma série de conhecimentos que podem ser explorados/desdobrados pedagógica e didaticamente nas aulas dentro do ambiente escolar. Em sua perspectiva, observamos que "[...] a Educação Física Escolar não é só bola. Existe uma gama de atividades que eles [os alunos] precisam participar, desenvolver, pra que futuramente eles possam adquirir outros conhecimentos, inclusive do ponto de vista motor e do ponto de vista intelectual" (Luis Fernando – Entrevista 1).

Nas respostas do professor participante, é possível verificarmos que são diversificados os temas e conteúdos que podem ser desenvolvidos dentro do processo de ensino e de aprendizagem da Educação Física Escolar e que não se constituem somente por modalidades esportivas, uma vez que os Esportes são apenas um dos conteúdos do referido componente curricular.

Também foi possível encontrarmos outras informações relacionadas a o que, por que e em que medida os alunos do Ciclo II devem saber sobre a Educação Física Escolar. Nesse sentido, o professor destacou ações como o aprender, o refletir e o estudar. Sua atuação direciona-se para possibilitar que esses objetivos sejam alcançados "[...] então se a Educação

Física está inserida neste contexto escolar, só se justifica a presença dela ali se ela tiver um propósito de fazer com que esse aluno aprenda, reflita e estude. Eu penso assim e eu direciono meu trabalho pra isso" (Luis Fernando – Entrevista 3).

Dentro do rol de conteúdos escolhidos pelo profissional, eles devem possibilitar que o aluno aprenda conteúdos para além daqueles que fazem parte do seu cotidiano, ampliando seu repertório acerca da cultura de movimento. Destaca que as aprendizagens de conteúdos, numa determinada série, facilitam a compreensão dos conteúdos das séries posteriores, onde estes serão retomados e ampliados.

Figura 8: Atividade pré-desportiva sobre Atletismo na Praça 9 de Julho.



Fonte: Acompanhamento sistemático das aulas (13/11/2009)

Em suas respostas, percebemos que as aprendizagens construídas por seus alunos abarcam conteúdos conceituais e atitudinais, superando a perspectiva de ensino majoritariamente procedimental. Além disso, o professor participante aponta a importância da reflexão nesse processo:

Mas não só os conteúdos conceituais como o tema emagrecimento. E a prova disso foi o tema que eu desenvolvi dos comportamentos, dos conflitos, isso na minha concepção também é um estudo, essa reflexão sobre a prática você provoca aprendizagem [aos alunos] [...]. Então é essa soma de conteúdos que ao terminar o Ciclo Escolar ele [o aluno] terá minimamente

condições para, de repente, discutir, refletir sobre a mídia que hoje a televisão fala coisas, vende muita publicidade e às vezes é só financeira, não é o aspecto da saúde que está em jogo, então ele tem essa condição de fazer essa reflexão um pouquinho mais aprofundada [...] (Luis Fernando – Entrevista 3).

Através dessa manifestação, podemos identificar a *intencionalidade* do professor em atuar qualificadamente no sentido de mediar a apropriação dos conteúdos aos seus alunos, seja nas dimensões procedimental, conceitual ou atitudinal. A sua preocupação com a articulação entre essas dimensões e, ainda, entre a Educação Física e os demais componentes curriculares também foi encontrada em suas falas.

Para ilustrar, apresentamos nas figuras a seguir, cadernos de Educação Física utilizados por alunas e alunos das 3ª e 4ª séries nas aulas do professor Luis Fernando. Basicamente os cadernos contêm a síntese dos temas que foram iniciados e desenvolvidos ao longo de cada bimestre letivo nas aulas de Educação Física Escolar.

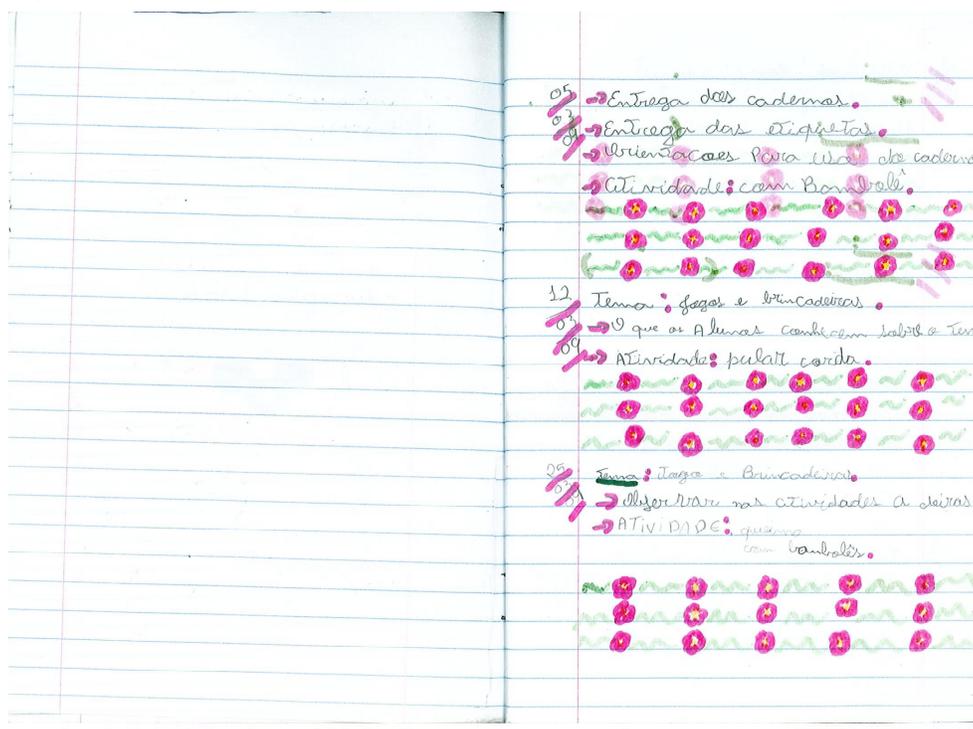
Figura 9: Capa de um caderno de Educação Física (2009)



Fonte: Cedido por uma aluna da 4ª série do Ensino Fundamental.

Realizamos contato com o professor Luis Fernando no início de 2011 para que nos indicasse alguns alunos e alunas que poderiam nos emprestar os cadernos que utilizaram ao longo de um ano letivo nas aulas de Educação Física. Alguns alunos, contudo, já estavam estudando em outra Unidade de Ensino da cidade, porém, ainda possuíam aulas de Educação Física com o professor Luis Fernando e os cadernos utilizados em 2009 e 2010 na E.E. Luiz Chrisóstomo de Oliveira. Após o contato, realizamos uma visita à escola para digitalizarmos os cadernos, os quais foram alegremente cedidos pelos próprios alunos e alunas para que utilizássemos em nossa pesquisa. Os nomes dos alunos que porventura apareceram em alguma parte da digitalização foram apagados para mantermos o sigilo de suas identidades.

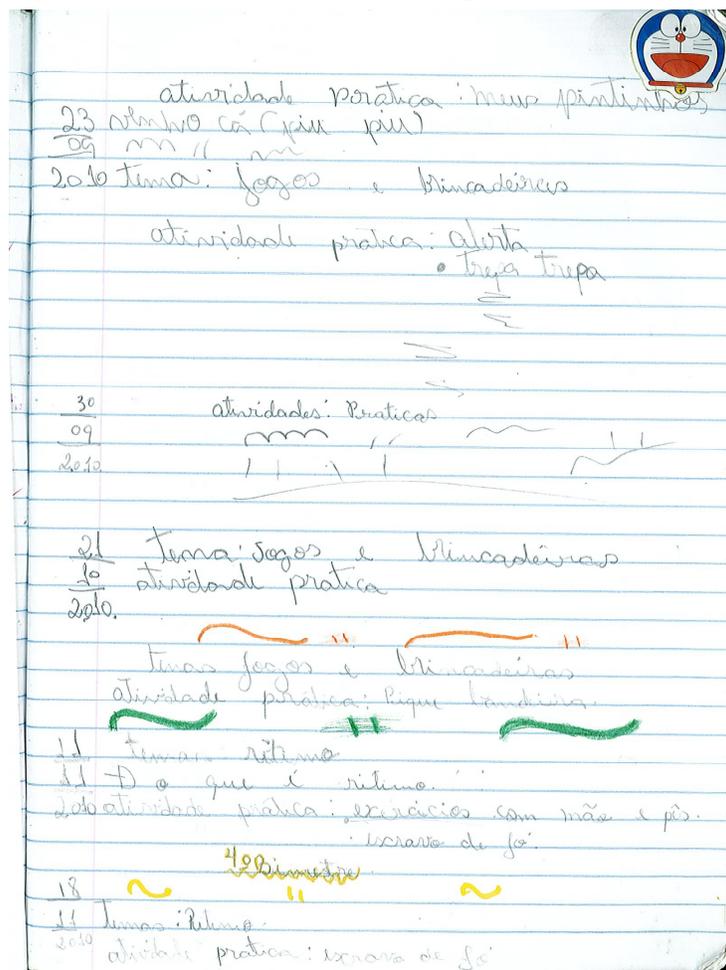
Figura 10: Caderno de Educação Física (1º bimestre de 2009).



Fonte: Cedido por uma aluna da 3ª série do Ensino Fundamental.

De um modo geral, o conjunto de conhecimentos adquiridos e construídos pelos alunos nas aulas, segundo o professor Luis Fernando, tem como finalidade a apropriação de conhecimentos para a vida dos alunos, possibilitando que eles vivam em diferentes contextos de sua realidade de forma autônoma, crítica e que possuam uma vida de qualidade.

Figura 11: Caderno de Educação Física (partes do 3º e 4º bimestres/2010).

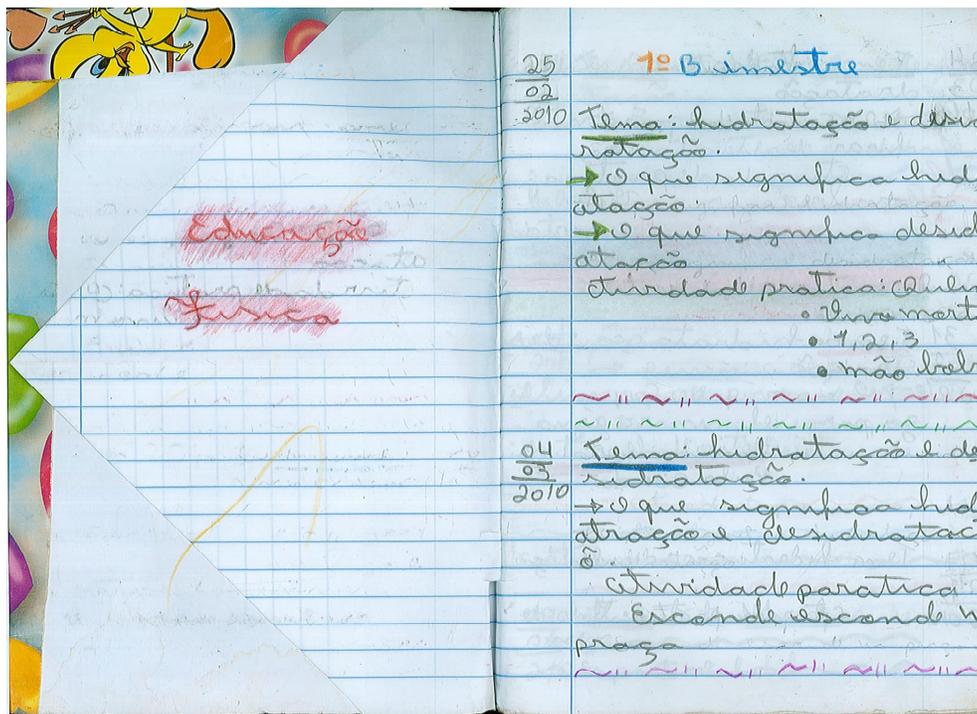


Fonte: Cedido por uma aluna da 3ª série do Ensino Fundamental.

Nas Figuras 10 e 11, anteriormente apresentadas, podemos observar alguns dos temas desenvolvidos nas aulas de Educação Física do professor Luis Fernando com as turmas de 3ª séries do Ensino Fundamental, tais como Jogos, Brincadeiras e Ritmo, por exemplo. Os alunos e as alunas têm a rotina de registrarem o tema que será estudado em uma sequência de aulas, a qual varia conforme o próprio processo de aprendizagem das turmas em relação aos conteúdos.

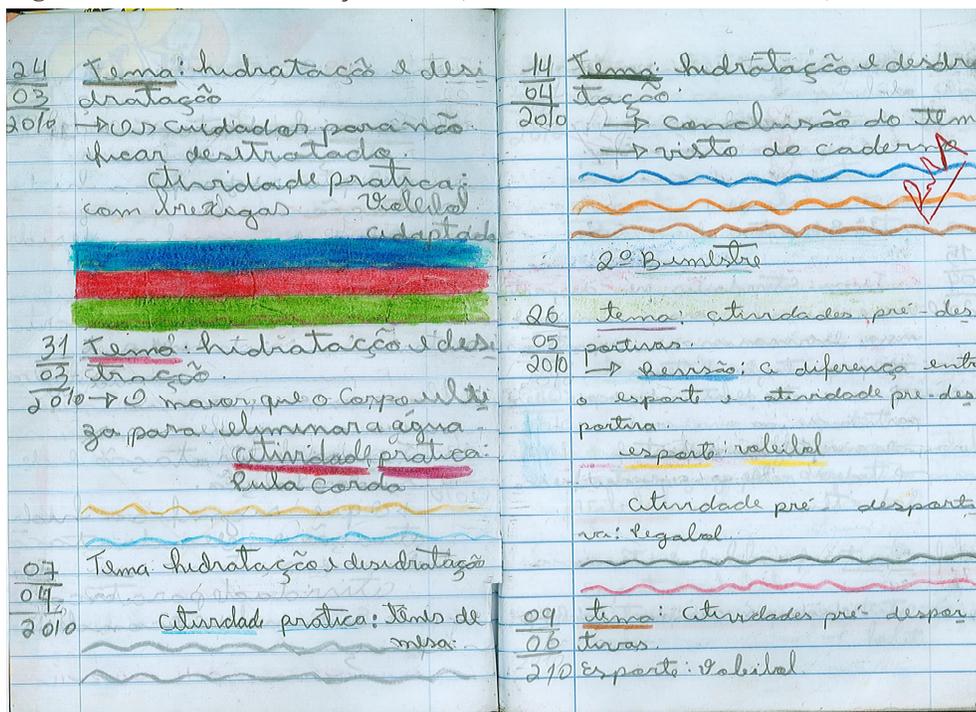
Já nas Figuras 12 e 13 veremos o tema Hidratação e Desidratação, presente nos registros de uma aluna da 4ª série do Ensino Fundamental, sendo esse um tema desenvolvido ao longo do 1º bimestre de 2010, bem como o tema Atividades pré-desportivas, referentes ao 2º bimestre do referido ano.

Figura 12: Caderno de Educação Física (tema do 1º bimestre/2010).



Fonte: Cedido por uma aluna da 4ª série.

Figura 13: Caderno de Educação Física (temas dos 1º e 2º bimestres/2010).



Fonte: Cedido por uma aluna da 4ª série do Ensino Fundamental.

O professor participante atua de modo a possibilitar aos seus alunos a apropriação de várias atividades, conhecimentos e habilidades. Contudo, Luis Fernando não quer que seus alunos as façam por fazer, mas sim, que para além do fazer também conheçam e realizem a reflexão sobre aquilo que praticam. Assim, atua no sentido de diversificar conteúdos, atividades e sua própria forma de atuação. Em suas palavras, temos:

É diversificar o máximo possível, dentro dessa gama de atividades e conteúdos que hoje são propostos pra ser trabalhados na Educação Física, desde lutas – inclusive tive dificuldades pra trabalhar a capoeira recentemente - ate as brincadeiras de esconde-esconde, enfim. Mas, procurando diversificar o máximo. Pra que? Pra possibilitar que esse aluno, dentro do seu repertório motor, pra que ele possa, no futuro, se ele tiver interesse, buscar um aperfeiçoamento, mas pelo menos pra que ele tenha conhecimento (Luis Fernando – Entrevista 1).

Aqui realizamos um importante destaque sobre sua preocupação com a autonomia dos seus alunos: "*[...] pra que ele possa, no futuro, se ele tiver interesse, buscar um aperfeiçoamento [...]*". O professor não tem pretensão de obrigar seus alunos a usarem os conhecimentos aprendidos e, assim, demonstra a preocupação em propiciar aprendizagens aos seus alunos através do ensino dos conteúdos referentes à Educação Física, sendo que estas aprendizagens devem ter significado aos seus alunos para que, caso sintam necessidade, busquem outras esferas educativas para ampliarem seus conhecimentos.

A diversidade de atividades é bastante valorizada pelo professor Luis Fernando nas aulas que ministra. Esta diversidade também proporciona aos seus alunos maiores possibilidades de relações com os aspectos conceituais, incluindo aspectos que não fazem parte do cotidiano deles, de modo a fazer com que tenham conhecimento de culturas diversas, ampliando o repertório cultural de seus alunos.

Vejamos, a seguir, como ele demonstra uma pequena trajetória de seus alunos pelo processo de aprendizagem dos conteúdos, desde o Ciclo I até o Ciclo II do Ensino Fundamental:

Eu penso, que dessa forma, ele [o aluno], ao longo desse Ciclo [1ª e 2ª séries], ele estará vivenciando, né, as mais variadas atividades, o movimento, e, enfim, é claro, pensando no aspecto físico, das habilidades físicas, manipulação, locomoção, das capacidades físicas, né, habilidade,

agilidade, força, equilíbrio, enfim... é nesse sentido que eu tenho trabalhado. Já na terceira e quarta série, a prática ela tem uma relação com a teoria discutida em sala de aula [...]. Então, por exemplo, [...] porque é assim: tem o plano, então o que estava previsto para o Ciclo II, que é terceira e quarta série - porque eu separo por Ciclos - então, aqueles temas, muitos deles eu já trabalhei o ano passado então esses alunos de terceira série, por exemplo, eu trabalhei um tema no ano passado, jogos e brincadeiras, então eu já não estou trabalhando mais com ele esse ano. [...] Então agora eu já entrei no tema "hidratação e desidratação", por exemplo, é o que eu estou trabalhando hoje na quarta série. Então a gente já começou a discutir em sala de aula, né, sempre um tópico do tema para não ficar, estender muito essa aula de Educação Física [...] e depois a gente já vai pra prática. Eu sempre deixo uma perguntinha no ar para a próxima aula, ou até mesmo pra responder durante a atividade prática que é, como nós estamos falando do tema hidratação e desidratação, só pra ilustrar, eu desenvolvi duas atividades e deixei uma pergunta pra próxima aula: Qual dessas duas atividades poderia desidratar mais uma pessoa? Mas antes, é claro, a gente discutiu o que é hidratação e desidratação... e é nesse sentido que eu tenho trabalhado (Luis Fernando – Entrevista 1).

A partir desse rico relato do professor Luis Fernando podemos observar que os alunos têm conteúdos e conhecimentos para apropriarem-se nas aulas de Educação Física Escolar e, igualmente, tais conhecimentos devem ser ensinados pelos profissionais responsáveis. Declarações como estas demonstram a preciosidade de práticas pedagógicas na área que se compromissam tanto com o processo de aprendizagem dos alunos quanto o de ensino dos conteúdos. Isto não significa afirmar, todavia, que os primeiros não ensinam algo ao aprenderem e os segundos não aprendem algo ao ensinarem (FREIRE, 1987, 1992, 2001, 2005).

Nas respostas do professor, observamos que os conteúdos ensinados aos alunos na escola tiveram seu caráter intencional, pedagógico, teórico-metodológico que representam a função da instituição educacional e do professor de Educação Física responsável. Estas ações demonstraram a importante tarefa de cultivar com os alunos os significados culturais, sociais, históricos, políticos, filosóficos que permeiam a constituição de cada conteúdo, de cada conhecimento, de cada movimento, de cada produção e manifestação humana para que, de posse desses subsídios, os alunos possam reproduzi-los, transformá-los e ressignificá-los, dada a contextualidade em que vivem.

Diante do exposto, podemos citar Mello (2007), ao nos afirmar que

É preciso que as novas gerações se apropriem desses objetos da cultura, quer dizer, que aprendam a utilizar esses objetos de acordo com a função social para a qual foram criados. Para dar um exemplo, é a utilização adequada de um relógio que define sua apropriação. Essa utilização adequada dos objetos da cultura exige que a relação das novas gerações com a cultura seja mediada – de modo intencional e, em determinadas situações, também espontâneo – por pessoas mais experientes. No caso da apropriação de instrumentos culturais complexos como o relógio e a linguagem escrita, por exemplo, não basta a relação espontânea. No caso de apropriações menos complexas ligadas à esfera da vida cotidiana, não há necessidade de uma atitude intencional por parte do parceiro mais experiente: os objetos podem ser apropriados pela observação e imitação pelo aprendiz (p. 87).

Em meio às respostas do professor Luis Fernando, visualizamos grande atenção para a apropriação dos alunos acerca dos conteúdos da Educação Física. Sobre os jogos e as brincadeiras, por exemplo, o participante relatou que

Então, nesse primeiro momento, quando eu introduzi um tema, eu lanço uma problematização. Eu lanço uma pergunta justamente pra ver o nível de conhecimento que eles se encontram. Então, eu lembro muito bem que em todas as classes - não posso dizer muito bem se em todas, mas quase todas - não teve um aluno que conseguiu conceituar - vamos pensar no aspecto conceitual, né - a diferença entre jogo e brincadeira. [...] Mas aí, com relação à prática, a gente sempre desenvolve, vai um jogo e uma brincadeira e coloca pra refletir: o que vocês fizeram? Vocês jogaram ou brincaram? E por qual razão é considerado jogo, brincadeira, enfim...? (Luis Fernando – Entrevista 1).

Partindo dos conhecimentos que os alunos possuem, o professor Luis Fernando promove em seus alunos um processo de reflexão que se inicia a partir da introdução de um conteúdo, se estende até a conclusão do tema ao longo das aulas e, ainda, proporcionará aos alunos relações com suas atividades cotidianas, buscando avançar para além daquilo que sabiam inicialmente. Esta mediação atenciosa e compromissada se torna fundamental para que os alunos apropriem-se da cultura de movimento pela qual o professor participante se propõe a desenvolver nas aulas de Educação Física.

Neste sentido, quais conhecimentos são necessários para que o professor Luis Fernando possa exercer sua profissão e ensinar às turmas do Ciclo II do Ensino Fundamental na escola em que atua?

5.2 Os professores: o que devem saber para ensinar

Devido à complexidade dos processos de ensino e aprendizagem no que tange a prática pedagógica docente na escola, as ações educativas dos professores, por muitas vezes, são estruturadas em uma rotina mecânica, chegando a sugerir que tais profissionais agem sem refletir sobre suas ações (FERREIRA, 2006), face às inúmeras barreiras que dificultam ou até mesmo lhes impedem de exercer o trabalho educativo de modo coletivo e reflexivo.

Luis Fernando diz que nas aulas de Educação Física na escola, há algum tempo, os conteúdos por ele ministrados são organizados por intermédio de temas. Justifica que a opção se deu por conta dos temas possibilitarem uma melhor articulação entre os diversos elementos/conteúdos da cultura corporal de movimento. Igualmente, tal característica é destacada pelos docentes participantes da investigação realizada por Leal (2007):

[...] como possuem maior abrangência, através do trabalho com temas os docentes conseguem fazer com que os alunos tenham uma maior participação, tendo em vista as divergências quanto às preferências dos alunos nas aulas de Educação Física e o benefício de poder contextualizar assuntos que os discentes vivem em seu dia-a-dia dentro e fora da escola (p. 102-103).

Luis Fernando relata que um aspecto essencial aos professores de Educação Física incide em ter clareza dos seus objetivos, isto é, que eles saibam onde querem chegar com os conteúdos desenvolvidos nas aulas. E tal postura se aplica independentemente da metodologia ou concepção teórica adotada pelo profissional, uma vez que, em sua própria atuação no início da carreira, durante período em que ministrava aula numa perspectiva tecnicista/esportivista, o participante aponta que tinha convicção de que seus alunos deveriam aprender os gestos técnicos dos esportes e os fundamentos específicos de cada modalidade. Portanto, a partir dessa concepção, suas estratégias de ensino se focavam em tal finalidade. Nas palavras de Luis Fernando:

[...] o professor tem que ter clareza disso, então, por exemplo, eu lembro do meu início: quando eu era tecnicista, eu acredito que eu fazia muito bem aquilo. Não vou dizer se estava certo ou se estava errado, mas o importante a sua prática, sua postura estar bem... ser bem consistente com relação àquilo, aos seus objetivos, e isso não acontece. Então o eu costume dizer o seguinte:

seria melhor hoje, apesar de condenado por muitos, essa questão do tecnicismo, [...] eu ainda sou da seguinte opinião: se tivesse professores que trabalhassem de maneira... tecnicista, mas que trabalhassem realmente... fundamentados dentro desses princípios, com um trabalho bem consistente, seria melhor do que está hoje [...]. Então hoje você encontra o que? O professor que dá a bola pros alunos e fica ali [...] olhando, terminou/controlando o tempo, a hora que deu o tempo ele recolhe o material, pega a outra turma, distribui o material... é uma distribuição de material, isso é o que a gente tem e, infelizmente o que eu tenho visto. Essa é a realidade, apesar dos professores não gostarem muito quando a gente fala isso numa reunião, por exemplo (Luis Fernando – Entrevista 1).

É possível perceber que Luis Fernando apresenta grande preocupação com a aprendizagem dos alunos, pois afirma que o descompromisso de grande parte dos docentes perante seus respectivos alunos faz com que estes acabem não construindo um conhecimento mais diversificado e consistente sobre a Educação Física.

Igualmente, mesmo considerando que o tecnicismo/esportivista é, hoje, uma concepção teórico-metodológica ultrapassada para o processo de ensino nas aulas de Educação Física Escolar, segundo o participante, se ao menos os docentes ainda atuassem realmente embasados nela, os alunos aprenderiam algo planejado, com direcionamento/mediação profissional e que, assim, haveria finalidades a serem alcançadas e os docentes teriam parâmetros para avaliar e replanejar o processo de ensino e de aprendizagem de seus alunos nas aulas.

Vale destacar que esta perspectiva educativa, que contempla metas e objetivos através de um processo de ensino pedagogicamente qualificado, é aquela que concebemos ser necessária para toda e qualquer ação educativa no contexto escolar. Neste sentido, os relatos de Luis Fernando vão ao encontro, por exemplo, com o que afirma Imbernón (2001):

El docente deberá apoyar sus acciones en una fundamentación válida para evitar caer en la paradoja de enseñar a no enseñar, o en una falta de responsabilidad social y política que conlleva todo acto educativo, y en una visión funcionalista, mecánica, rutinaria y no reflexiva de la profesión que ocasiona un bajo nivel de abstracción, de actitud reflexiva y un escaso potencial de aplicación innovadora (p. 35).

No entanto, Luis Fernando indica que o problema não está apenas na falta de compromisso dos docentes, de modo a responsabilizá-los individualmente por um problema

que, construído social e historicamente, é bem mais amplo e abrange vários outros segmentos, como, por exemplo, as políticas públicas em Educação e os próprios cursos de Formação de Professores, tal qual afirma Imbernón (2001, p. 35): “La estructura de la formación inicial debe posibilitar un análisis global de las situaciones educativas que, a causa de la carencia o la insuficiencia de la práctica real, se limitan predominantemente a simulaciones e esas situaciones”

Nesse sentido, o participante diz que nos cursos de licenciatura, no campo da Educação Física, poderia haver maiores contribuições com a formação dos futuros professores se houvesse um melhor desenvolvimento dos conteúdos esportivos no que tange aos seus aspectos didático-metodológicos, isto é, elementos que se relacionem com o *como ensinar*:

[...] eu fiz a licenciatura plena. Então subentende-se que nesse meu curso deveria, ao se trabalhar os esportes - porque tem lá na grade o voleibol, o basquete 1, o basquete 2, natação 1 e aí vai... - dar uma ênfase no ponto de vista didático-metodológico, né, voltado para o escolar. Então isso não é visto na faculdade, pelo menos não na minha experiência. Então o que foi visto? Foi visto a questão técnico, tática, [...] na verdade isso aí vai de cada aluno, mas ali não deu ênfase de que maneira abordar esses conteúdos na escola. Isso não foi trabalhado. Então é isso que eu acho que a faculdade está pecando. Então, por exemplo, vai trabalhar o voleibol: como nós poderíamos trabalhar o voleibol de primeira a quinta/quarta série? (...) né?! E destrinchar todas as possibilidades claro que fundamentado em algumas teorias, mas eu acredito que de que maneira prática nós poderíamos estar abordando esta questão? (Luis Fernando - Entrevista 1)

Observamos que as respostas do professor Luis Fernando se referem frequentemente aos conhecimentos que os docentes devem possuir, mobilizar e operacionalizar para ensinar e exercer a profissão na escola, ou seja, a *Base de Conhecimento docente* (SHULMAN, 1987, 1989, 2005). Ao apontar que o professor de Educação Física deve saber aspectos didático-metodológicos acerca do conteúdo a ser ensinado, por exemplo, podemos visualizar a necessidade do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo.

Ao analisarmos as respostas do Quadro 4 também conseguimos observar vários outros domínios que constituem a Base de Conhecimento para a docência. Quando o professor Luis Fernando diz: "Ter clareza dos objetivos"

[...] então ele tem que ter conhecimento de estratégia metodológica, de didática, tem que ter isso bem solidificado, isso da um suporte, uma segurança no trabalho. Por exemplo, como é que eu vou trabalhar com leitura na aula de educação física, então antes dele se propor esse trabalho e olha não é conteúdo, é didática, estratégia, quais recursos eu vou utilizar? [...] trabalhei o conteúdo “Exercício físico e atividade física”, os conceitos de atividade física e exercício físico pra mostrar. Então antes até para esse tema eu tive que elencar vários conteúdos e um amarrado com o outro, então isso não é tão simples assim... (Luis Fernando – Entrevista 3).

Assim, de acordo com Benassuly (2000), o desenvolvimento profissional qualificado passa a ser fundamental para docentes que buscam construir uma atuação consciente, pedagógica, reflexiva e politizada. Neste sentido, Imbernón (2005) assinala que “A consolidação do conhecimento profissional educativo apoia-se [...] na análise, na reflexão e na intervenção sobre situações de ensino e aprendizagem concretas e, é claro, em um contexto educativo determinado e específico” (p. 67).

Conhecimentos de aspectos metodológicos e didáticos são apontados pelo professor como saberes importantes para o ensino da Educação Física, abrangendo diferentes recursos e estratégias para que facilitem o aprendizado do aluno, tais como vídeos sobre o tema abordado, *slides*, *datashow*, recortes da internet, filmagens das próprias aulas. Também cita a adaptação de conceitos e conteúdos, de modo a utilizar uma linguagem acessível aos alunos.

Para o professor Luis Fernando, é extremamente necessária a verificação das aprendizagens dos alunos. Para tanto, o docente realiza: avaliações conceituais, comparando o que os alunos sabiam inicialmente e o que sabem após o desenvolvimento dos conteúdos; observação das atitudes de seus alunos nas aulas; e, ainda, observa sistematicamente a evolução no desenvolvimento do repertório motor dos alunos, utilizando atividades lúdicas que também possibilitem reflexão dos alunos sobre suas aprendizagens.

Do mesmo modo, o planejamento sistemático das aulas se configura como um importante recurso para o bom andamento das suas aulas porque o auxilia na organização dos conteúdos em começo, meio e fim. No entanto, ressalta que o planejamento é um guia e que, por isso, mesmo ocorrendo imprevistos, fica mais fácil alterar e reorganizar o planejamento, os conteúdos e as aulas caso haja necessidade.

Por sempre tentar perceber, refletir e avaliar sua prática pedagógica, o professor Luis Fernando tem maiores possibilidades de compreender a dinâmica das aulas,

seus alcances e dificuldades e, neste sentido, buscar estratégias para superá-las quando preciso.

[...] eu dei a aula eu senti no momento que eu não tive sucesso [...] eu percebi que havia uma barreira e não foi legal, mas eu fui infeliz na escolha, no encaminhamento que dei e só fui descobrir depois. E depois na outra aula eu tirei de letra [...]. Pode surgir questionamento de aluno sobre o tema que o professor não tenha resposta e, eu acredito que isso é natural, eu acredito que ele tem que depois procurar e tentar mostrar... a resposta do questionamento (Luis Fernando – Entrevista 3).

Essa reflexão se estende às necessidades dos alunos, suas dúvidas e dificuldades:

[...] o tema do projeto era Atividade pré-esportiva: novos horizontes para a convivência harmoniosa nos esportes, [...] [surgiu] porque eu percebi que nas três quartas séries, eu percebi em uma um índice bem mais baixo, na outra um mais elevado e na outra mais ainda um índice médio de discussão ou índice elevado de conflito na prática (Luis Fernando – Entrevista 3).

Segundo Luis Fernando, as formas de organizar, mobilizar e operacionalizar os conteúdos foram construídas a partir sua experiência profissional, de suas pesquisas, das leituras e conhecimentos adquiridos nas vivências com seus alunos. De um modo geral, busca entrelaçar os conteúdos de acordo com os objetivos almejados e em função dos conhecimentos de suas turmas, possibilitando reflexões, debates e conhecimentos para além do que os alunos têm em suas vidas cotidianas:

[...] pelo menos eu tenho essa visão [...] e o que que acontece, essa criança ela convive ali comigo quanto tempo? 50 minutos, duas aulas 100 minutos por semana. Ai ele tem uma convivência muito maior com outras pessoas, com outra comunidade, com a rua, [...] Então a intensão inicial, eu já tinha consciência: não é transformar, mas... fazer com que ele, refletisse sobre aquilo, que ele tivesse uma oportunidade porque se não fosse eu tenho certeza que ele não vai ter essa oportunidade [...]. Eu mencionei a questão do professor, o profissional ele tem que ter uma regularidade, agora me veio a palavra, a regularidade no trabalho [...] não basta você fazer um projeto, apresenta e depois volta pra rotina bola de futebol para os meninos, entendeu? (Luis Fernando - Entrevista 3)

Vale frisar que, tal como nos apontam Reali e Reyes (2009),

[...] a atuação docente não se limita às atividades realizadas dentro de uma sala de aula, pois engloba as responsabilidades sociais e políticas que o seu papel profissional implica e a participação do mesmo em uma escola, na comunidade e em outros espaços. Dessa forma, abrange as características do ensinar, mas vai além, pois envolve ainda sua participação na instituição escolar, numa comunidade profissional com características, normas e culturas próprias (p. 13).

Para Luis Fernando, o professor de Educação Física deve atuar de maneira consistente, mantendo a regularidade no trabalho compromissado com seus alunos. A atuação profissional deve estar qualificada não apenas na fala, no discurso, nos projetos, mas sim, no dia a dia das aulas junto aos alunos. Para tanto, o professor participante declara ser necessário o apoio da equipe técnica, pedagógica e de toda a comunidade escolar.

5.3 A comunidade escolar: como deve se mobilizar

O professor Luis Fernando destacou grande preocupação com a participação da família no processo de aprendizagem dos alunos. Em uma situação com uma turma da 3ª série, o professor relatou que havia um aluno que no segundo bimestre do ano letivo ainda não possuía um caderno para realizar os registros das aulas de Educação Física.

Eu não estou pedindo um... não é um investimento absurdo, muito pelo contrário: é uma necessidade que você tem pra estudar. Então eu acho assim, é o mínimo. Imagine com relação a tarefa, com relação a outras questões que o aluno, ele tá desamparado. E esse amparo da família a gente percebe: o aluno que tem o amparo da família ele tem uma postura diferente na sala de aula. E, em contrapartida, os que não têm realmente uma estrutura familiar, eles ficam... você percebe uma certa, um certo abandono. Então eu acho que, o primeiro ponto seria isso aí, no meu caso assim (Luis Fernando – Entrevista 1).

De acordo com Grossman e Wineburg (2000), é importante reconhecer a complexidade da atuação profissional de professores e, por isso, torna-se necessário saber sobre

[...] como professores estabelecem elos de comunidade, lutam para mantê-los, trabalham os conflitos inevitáveis de relacionamento social e constroem as estruturas para sustentar relacionamentos através do tempo. Sem compreensão de tais processos, temos pouco a nos guiar quando tentamos criar comunidades (seja qual for seu significado) em ambientes nos quais elas ainda não existem (p. 06).

Tomando como base as palavras de Nóvoa (2009), consideramos que promover aprendizagens na comunidade escolar

[...] é compreender a importância da relação ao saber, é instaurar formas novas de pensar e de trabalhar na escola, é construir um conhecimento que se inscreve numa trajetória pessoal. Falar de um olhar complexo e transdisciplinar não é recusar o papel das disciplinas tradicionais, mas sim dizer que o conhecimento escolar tem de estar mais próximo do conhecimento científico e da complexidade que ele tem vindo a adquirir nas últimas décadas. Simultaneamente - e este não é um aspecto menor - é necessário que as escolas se libertem das estruturas físicas em que têm vivido desde o final do século XIX. Nessa época, há quase 150 anos, os edifícios escolares foram pensados com grande ousadia e criatividade, mobilizando projectos e saberes de professores, arquitectos, higienistas, médicos, pedagogos e tantos outros especialistas. Hoje, é necessário mobilizar, com o mesmo vigor, novas energias na criação de ambientes educativos inovadores, de espaços de aprendizagem que estejam à altura dos desafios da contemporaneidade (p. 15).

Em suas respostas, o professor Luis Fernando menciona trabalhos que aproveitam espaços dentro e fora da escola – como sauna, academia e praças – ampliando e diversificando as possibilidades de aprendizagens, bem como a interação das crianças em outros espaços de convivência social nos perímetros da cidade onde vivem. Destaca ainda, um trabalho realizado com crianças e familiares.

[...] eu fiz aquela prova de atletismo na praça, eu fiz de arremesso de disco, de cabo de vassoura que é o dardo, os saltos com o trampolim e tal se eu não estou me esquecendo foram esses aí que eu desenvolvi e no final do projeto eu tinha a proposta de uma interação com a família que foi também outra experiência nova, eu lancei um torneio, agora no final do ano de novembro, um torneio a noite pra que os pais, então a regra era a seguinte, nós íamos disputar o raquetebol e o pingbol em duplas em duplas eu boleei uma regra de duplas e foi muito legal que eu joguei com aquelas bolas que usa para decorar de plástico... que é de tamanho menor e, a dupla é assim cada hora um tem que rebater e tem que ir revezando e o pingo. E a principio eu achei que não ia dar certo até experimentei antes, será que dá certo? Uma coisa é imaginar, é o que nem eu falo prevê é fácil, praticar é outra então, eu testei com um rapaz, nós improvisamos, chamei um professor, o rapaz, dois amigos, falei: vamos fazer um teste aqui, aí eu coloquei na mesa lá tal e vamos rebater. Aí vi que funcionou. Falei: agora vou aplicar com a molecada se pegar o jeito vai dar certo. Então no final o torneio era você tinha que trazer um adulto de casa pra ser o seu parceiro, não podia ser nenhum aluno da escola (Luis Fernando – Entrevista 3).

Aponta ao longo de sua fala a necessidade de se analisar criticamente a prática pedagógica dos demais profissionais da comunidade escolar, para que os próprios alunos não sejam prejudicados. Os conhecimentos construídos durante a prática pedagógica docente estão circundados por contingências que, com o transcurrir no tempo, podem passar a melhor embasar e dar significados às suas decisões e ações no contexto escolar. O exercício reflexivo, as transformações de suas estratégias de ensino, a aprendizagem com seus alunos, a relação com de seus pares e demais membro da comunidade escolar são alguns exemplos dessas contingências.

Ai ele faz um projeto, é premiado, professor do ano e aí? Por isso eu acredito também a questão da seleção. Selecionar um projeto só? Fez, muito bem feito, mas a minha proposta é com a Educação Física Escolar, o cotidiano, essa regularidade é o que falta em termos de seguimento de trabalho (Luis Fernando – Entrevista 3).

Não raramente, o próprio ambiente escolar sequer disponibiliza/possui espaços e momentos qualitativamente adequados para o diálogo entre seus membros, o que também pode contribuir com a sensação do trabalho individual e solitário na docência. Deste modo, as possibilidades do desenvolvimento profissional docente ao longo da carreira e o processo de aprendizagem dos alunos também ficam limitados em função dessa escassez de espaços/incentivos ao trabalho coletivamente articulado e reflexivo.

A respeito desta problemática, podemos mencionar as pesquisas realizadas por Gasparini, Barreto e Assunção (2005), por exemplo, cujos resultados apontam que um grande número de afastamentos ocorre devido às condições precárias de trabalho dos docentes nas escolas. As causas diagnosticadas pelos autores são de natureza e profundidade variadas. Dentre os motivos apresentados, destacamos a falta de trabalhos pedagógicos efetivamente em equipe no contexto escolar.

Nóvoa (1995) assinala alguns aspectos que se caracterizam por fomentar/promover algumas das dificuldades enfrentadas pelos professores no contexto educativo. Um deles se refere à intensificação quantitativa do trabalho docente nas escolas, de modo a compelir aos professores um conjunto de funções cada vez mais abrangente que, conseqüentemente, “[...] retiram a calma e o tempo necessários a um exercício reflectido da profissão” (NÓVOA, 1995, p. 08).

Contudo, remetendo-se a Freire (1995), por exemplo, é possível sublinhar que “Não me faço só, nem faço as coisas só. Faço-me com os outros e com eles faço coisas” (p. 57). Nesse sentido, consideramos que a Educação constitui-se como um ato coletivo, implicando um processo de troca e construção de conhecimentos em que as pessoas envolvidas refletem e dialogam sobre suas ideias e concepções em meio às relações estabelecidas (FREIRE, 1992, 1996).

Por isso, a partilha de elementos como as conquistas, dúvidas e concepções pedagógicas dos professores com os demais membros da instituição de ensino na qual se inserem são valiosos instrumentos ao qualificado desenvolvimento profissional coletivo na docência e, de igual modo, ao sucesso escolar dos alunos.

Já Bracht e cols. (2003, p. 121) afirmam que conceber a escola como espaço de trabalho coletivo/colaborativo pode contribuir significativamente com o desenvolvimento profissional dos professores, pois haveria, nesse caso, “[...] a valorização da autonomia dos docentes enquanto um agente educacional coletivo, aspecto ligado à democratização das relações intra-escolares”.

Nesta direção, tomando como base as palavras de Ferreira (2006, p. 53), “Ver a escola como um lugar de aprendizagem quer dizer que o professor pode aprender no local onde ele ensina”. A autora ainda assinala que com esta perspectiva “[...] a instituição escolar passa a assumir um novo papel: o de valorizar as experiências dos professores e fornecer condições para que os mesmos participem ativamente das decisões tomadas nesse lugar” (p. 53).

E com base em Vago (2006), destacamos a importância da comunidade escolar compreender a educação e traduzir/operacionalizar o próprio currículo da Educação Física

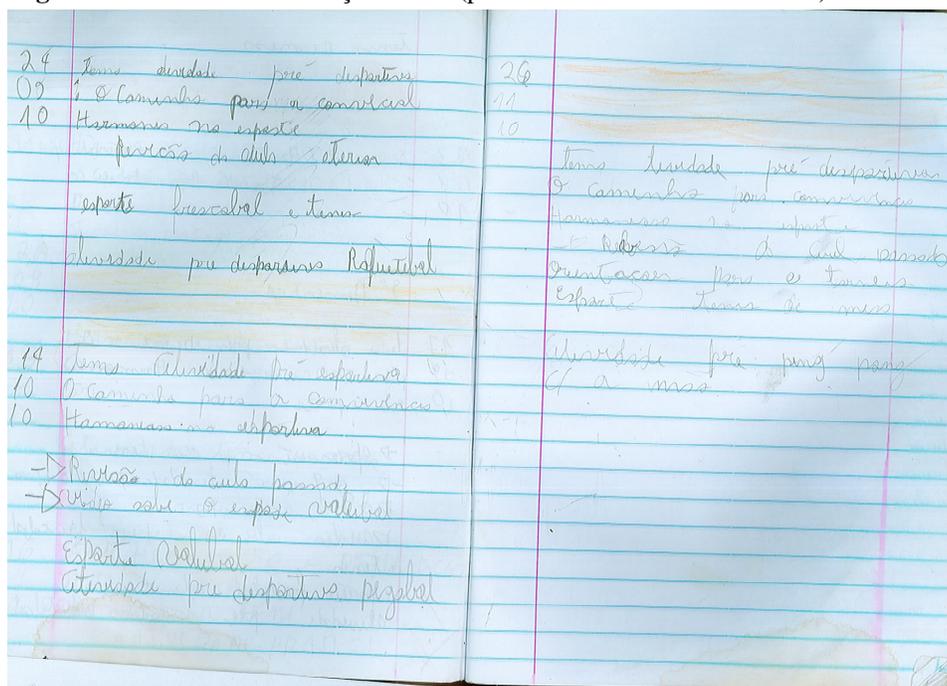
[...] como um *projeto cultural de formação humana*. Projeto que é também um investimento em uma educação da sensibilidade e da subjetividade humanas. E que deve ser realizada com todo o cuidado: Cuidado com as crianças, em sua condição de sujeito de um presente, e não de um futuro hipotético, em nome do qual muitas vezes lhes roubamos a infância... Cuidado com adolescentes, em sua rica e perturbadora transição, marcada por sentimentos diversos, confusos, instáveis, que também os tornam seres humanos adoráveis... Cuidado com jovens, vivendo suas escolhas, seus conflitos, suas experiências, muitos deles já no mundo do trabalho, outros tantos perdendo até a capacidade de sonhar com um futuro... E cuidado com o(a) professor(a)! Por que não? Cuidar de sua “humana docência”, como tão bem traduziu o Professor Miguel Arroyo. Meninos, meninas, adolescentes, jovens, professores(as): homens, mulheres. Sujeitos de todos os jeitos. De todas as formas, de todos os corpos, de todas as etnias. Aprendizes e mestres uns dos outros. Vivendo e compartilhando experiências culturais na Educação Física (p. 13, grifos do autor).

Demonstrando a riqueza do trabalho coletivo na comunidade escolar, podemos mencionar o desenvolvimento de um projeto que o professor Luis Fernando elaborou para o ano de 2010. Sua proposta buscou articular a Educação Física e a disciplina de Língua Portuguesa: Através dos conteúdos específicos da Educação Física, Luis Fernando propôs uma intervenção com três turmas de 4ª série do Chrisóstomo, no sentido de focar a dimensão atitudinal dos conteúdos aos alunos, uma vez que havia percebido que algumas crianças dessas turmas apresentavam "brigas" e "desentendimentos" nas aulas de Educação Física.

Do mesmo modo, havia determinados conteúdos da Língua Portuguesa que alguns desses alunos possuíam dificuldades. Não somente a professora Pedagoga percebeu problemas na escrita dos alunos, mas também o próprio professor, uma vez que os alunos possuem o caderno de Educação Física e realizam avaliações teóricas bimestrais nas aulas do professor Luis Fernando, sendo tais registros corrigidos pelo docente e, posteriormente, comentados em reuniões pedagógicas da escola.

A seguir, veremos na Figura 14 um exemplo de registros realizados por um aluno da 4ª série do Ensino Fundamental, nos quais o tema e conteúdos desenvolvidos na Educação Física foram relacionados a tal projeto interdisciplinar.

Figura 14: Caderno de Educação Física (partes do 3º e 4º bimestres/2010)



Fonte: Cedido por um aluno da 4ª série do Ensino Fundamental.

O projeto anteriormente citado recebeu o título de *"Atividades pré-desportivas: Novos horizontes para uma convivência harmoniosa no esporte"*. Descrevemos, abaixo, a justificativa e os objetivos da referida proposta, a qual foi relatada pelo professor Luis Fernando na Entrevista 3 e, ainda, foi encontrada no *blog* da escola (OLIVEIRA, 2009). Assim, temos como justificativa:

O que seria uma festa se transformou em tragédia! Manchetes como esta circulam diariamente nos noticiários jornalísticos e esportivos, demonstrando que a ausência de valores morais e éticos está latente na sociedade. A incidência de atitudes anti-desportivas e excludentes, observadas nas aulas de Educação Física, evidenciam a necessidade de um trabalho coletivo, que vislumbre a associação de conteúdos atitudinais, procedimentais e conceituais. Embora os preceitos básicos estejam contidos na programação curricular, raramente se observa no cotidiano escolar, a aplicação de atividades que otimizem o trabalho ou reflexão de tais mandamentos. Nota-se que há uma priorização de conceitos, em detrimento de atividades que contribuem para o desenvolvimento moral do aluno. Neste contexto, propõe-se a articulação entre as disciplinas de Educação Física e Língua Portuguesa, viabilizando a assimilação do conhecimento por meio de atividades contextualizadas. O trabalho nas aulas de Educação Física priorizará a execução de atividades práticas associadas aos conteúdos atitudinais, enfocando a solução de conflitos de forma não violenta, respeito aos colegas e adversários, elaboração, reflexão e respeito às regras dos jogos,

observância da proibidade, aceitação e compreensão das diferenças individuais. As dificuldades encontradas nas produções textuais, sobretudo, paragrafação e pontuação, serão consideradas pelas professoras de Língua Portuguesa, que utilizarão as vivências corporais como referencial para a elaboração de atividades de leitura, escrita e reescrita (Luis Fernando – Entrevista 3).

Após a apresentação da justificativa, a referida proposta de intervenção delinea suas metas indicado que o projeto será desenvolvido com as 4ª séries A, B e C da Escola Estadual Luiz Chrisóstomo de Oliveira. Nesse sentido, através da mediação do professor Luis Fernando e dos demais membros envolvidos⁴, tais agentes educacionais priorizarão intervenções que possibilitem os seguintes objetivos aos alunos:

Respeitar as regras dos jogos; Participar de diferentes atividades corporais, sem discriminar os colegas pelo desempenho ou qualquer outra razão; Perceber os seus avanços na aprendizagem motora; Utilizar os materiais escolares e esportivos de forma adequada para que não sejam destruídos ou danificados; Aceitar e compreender as diferenças individuais; Adotar atitudes de respeito mútuo, buscando solucionar os conflitos de forma não-violenta; Conhecer suas limitações corporais e suas possibilidades; Criar e oferecer condições favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem por meio dos jogos pré-desportivos; Trabalhar com atividades de leitura e escrita, associando a teoria com a prática; Aplicar atividades de produção de texto, reescrita e revisão textual; Empregar de forma correta os sinais de pontuação; Segmentar os textos em parágrafos, de acordo com o gênero estudado; Aplicar regra geral de concordância verbal; Reduzir os erros relacionados à transcrição da fala; Utilizar corretamente a aplicação da letra maiúscula (Luis Fernando – Entrevista 3).

Esta mesma proposta foi enviada para um Desafio Estadual e, após avaliação do comitê responsável, foram destinados recursos financeiros à Unidade Escolar para auxiliar seu desenvolvimento. Contudo, aqui frisamos que os objetivos referentes à Educação Física presentes no projeto são exemplos daqueles que o professor Luis Fernando procura contemplar em suas próprias aulas de Educação Física no Chrisóstomo.

⁴ O professor Luis Fernando relatou que no projeto de intervenção enviado para São Paulo, os procedimentos metodológicos indicavam a necessidade de filmagens de todas as aulas de Educação Física das turmas participantes, uma vez que faria as próprias crianças observarem aspectos de suas atitudes ao longo das aulas. Para tanto, necessitaria de uma pessoa responsável para realizar as filmagens. A escola direcionou um de seus membros (o inspetor) para fazer as gravações, o qual obteve instruções do professor Luis Fernando acerca de que tipo de situações ele deveria focar nas filmagens.

Para Luis Fernando, não basta que os professores de Educação Física se atualizem, busquem novos conhecimentos, reflitam sobre sua atuação nas aulas, no intento que estas sejam contextualizadas aos seus alunos se, juntamente, não houver apoio e incentivos da comunidade escolar como um todo. Recorrentemente em sua fala, encontram-se questionamentos direcionados à participação e à forma de interação entre a gestão escolar, os demais professores e a própria família dos alunos no processo de formação destes.

O que as pessoas têm em mente com relação à Educação Física? É a vivência! A vivência que elas tiveram, a experiência. Então essas pessoas – principalmente quanto mais idade pior, porque elas vêm de um regime militar, de uma Educação Física totalmente militarista – então pensam que a Educação Física tem que ser dessa maneira! [...] E um supervisor de ensino? Não poderia ter esse pensamento, porque ele tem por obrigação estar atualizado, saber... entender que na época dele era assim, mas agora, na Educação Física existe vários estudos que revolucionaram, que apontam para outros caminhos. Mas infelizmente não tem esse conhecimento. (Luis Fernando – Entrevista 1).

Segundo o participante, alguns membros da comunidade escolar apresentam uma visão equivocada da Educação Física por possuírem vivências anteriores que não lhes possibilitaram uma visão mais crítica, consistente e ampla da área. O professor Luis Fernando demonstra grande insatisfação pela perspectiva de supervisores de ensino acerca da Educação Física e, ainda, pela falta de compromisso desse e outros profissionais em realizar suas respectivas funções de maneira satisfatória, tendo em vista o sucesso escolar dos alunos.

Tal como apontam Caparroz e Bracht (2007), "É preciso reconhecer, no entanto, que muitos professores, para assumir a postura de autor que vimos advogando, dadas as condições objetivas nas quais estão imersos, necessitam encontrar apoio pedagógico também institucionalmente" (p. 34). O próprio professor Luis Fernando deixa clara a sua preocupação com a necessidade e a importância do trabalho colaborativo entre os membros da comunidade escolar.

O trabalho articulado, responsável, comprometido com os processos de ensino e aprendizagem na escola, estando guiado por objetivos comuns aos diversos componentes curriculares pode fazer com que sejam minimizadas as possibilidades de haver situações como as descritas por Machado e cols. (2010):

Em alguns contextos, esses professores [os que resumem sua ação a apenas observar seus alunos na quadra] são conhecidos como *professores bola* e, em outros, como *professores rola-bola*. São expressões pejorativas utilizadas para caracterizar (e caricaturizar) a prática de professores de Educação Física que, por conta de uma série de fatores, muitas vezes, fica reduzida ao ato de distribuir os materiais didáticos aos alunos e sentar-se à sombra para, por exemplo, ler o jornal. Embora essa figura seja muito presente (talvez de forma crescente), esse fenômeno permanece pouquíssimo estudado, atribuindo-se *a culpa*, de forma simplista, aos próprios professores (falta de compromisso; vagabundo/preguiçoso; não tem vergonha etc.) (p. 130, grifos dos autores).

Os autores prosseguem declarando que

O professor que temos denominado *em estado de desinvestimento pedagógico* é aquele cuja prática recebe denominações como *rola bola* e/ou como *pedagogia da sombra*. Geralmente, ele se encontra em estados nos quais não apresenta grandes pretensões com suas práticas; talvez a pretensão maior seja a de ocupar seus alunos com alguma atividade. Com frequência, converte-se em simples administrador de material didático, atividade que não exigiria, em princípio, formação superior. Outras vezes, assume uma postura de compensador do tédio dos alunos produzido nas outras disciplinas (como Matemática, Português etc.) (MACHADO e cols., 2010, p. 132-133).

Neste sentido, é possível afirmarmos que em muitos contextos a própria direção/coordenação escolar deixa de realizar ações no sentido de valorizar a Educação Física, seja por serem "coniventes" com os problemas presentes no processo de ensino, seja por não acompanharem e monitorarem/avaliarem de um modo colaborativo e processual as práticas pedagógicas no âmbito da Educação Física, acarretando, assim, o próprio desinvestimento da área. Tais apontamentos, contudo, não representam que o professor de Educação Física não tenha que ser coerente em suas ações no contexto escolar, de maneira a objetivar o sucesso escolar de seus alunos nas aulas.

Não obstante, Machado e cols. (2010) destacam que este *estado* de desinvestimento pedagógico do professor de Educação Física não pode desconsiderar as crenças, as relações, as tensões e as conquistas próprias da história de vida dos docentes. Neste sentido, "[...] compreender o fenômeno implica, também, avaliar como se articulam os projetos de vida pessoal e profissional desses professores e o próprio ambiente de trabalho" (MACHADO e cols., 2010, p. 134).

Em suas respostas, o professor Luis Fernando declara que o próprio professor de Educação Física não pode realizar grandes transformações para melhoria de suas próprias aulas ou até mesmo não percebe outras formas e possibilidades de atuação. O professor participante anuncia que "[...] a gestão ela também fica alheia, de certa maneira, ao trabalho: [a gestão] percebe – fica nítido o professor que está trabalhando legal, aquele que é organizado, aquele que tem uma postura assim e a outra postura assado, enfim - mas não... não vai mais além do que isso" (Luis Fernando – Entrevista 1).

E em relação ao desinvestimento na área, Machado e cols. (2010) afirmam que, em muitos casos, o acompanhamento do processo de ensino e a cobrança de um trabalho qualificado por parte da direção e coordenação escolar são superficiais e não partem de uma visão crítica e contextualizada da Educação Física. Com base em dados da pesquisa que realizaram em uma escola, os autores dizem que

O problema, contudo, reside no fato de que, em momento algum, essa cobrança esteve voltada para a função pedagógica que a disciplina (como um componente curricular com conteúdo/saber a ser ensinado) deveria cumprir. No máximo, o que se ouvia, por parte da equipe pedagógica, eram frases do tipo: “A Educação Física está na escola para somar, para auxiliar no trabalho da escola, seja na questão da disciplina, do comportamento” [...]. Ou seja, notamos que a escola possui uma visão acerca da função pedagógica da Educação Física muito distante da perspectiva que a entende como um componente curricular com um saber a ser transmitido/tematizado e que se configura naquilo que se tem denominado de cultura corporal de movimento. Nesse sentido, talvez seja possível pensarmos que existe, por parte da escola, dificuldade em perceber que outro tipo de contribuição pedagógica a Educação Física pode oferecer. Poderíamos, ainda, propor uma indagação inversa: no caso da existência dessa percepção, até que ponto o saber específico da disciplina é valorizado pela escola? (MACHADO e cols., 2010, p. 139)

Desta forma, destacamos a relevância da construção de indicadores educacionais, próprios de cada comunidade escolar, no sentido de possibilitarem não somente a valorização e o reconhecimento da Educação Física como componente curricular, mas também com a perspectiva de potencializarem o trabalho colaborativo e os processos de ensinar e aprender na escola, bem como auxiliarem a identificação e a resolução de problemas existentes em meio ao cotidiano escolar, visando o próprio desenvolvimento profissional docente e o sucesso escolar dos alunos.

Na alínea seguinte, a partir das manifestações do professor Luis Fernando no presente estudo e, considerando seu contexto de atuação, realizamos reflexões buscando elaborar alguns indicadores educacionais de seu desenvolvimento profissional na docência.

5.4 Refletindo sobre indicadores educacionais de desenvolvimento profissional do professor Luis Fernando

Consideramos que os indicadores educacionais devem buscar a promoção de informações relevantes para a compreensão dos processos de ensino, de aprendizagem e do desenvolvimento profissional da docência. Por isso, sua elaboração e definição também devem contemplar a melhoria destes processos, indicando, por exemplo, as relações estabelecidas entre os membros de cada contexto educativo e, ainda, como estas relações vêm se modificando ao longo do tempo.

Igualmente, os indicadores educacionais "[...] têm a função principal de descrever, de modo aproximado, o que ocorre numa dada realidade educacional tendo em vista alguns critérios previamente definidos num dado período de tempo" (REALI, 2001, p. 85).

Dentre os vários tipos de indicadores educacionais, concebemos os indicadores de processos como um valioso recurso para o diagnóstico das relações humanas no ambiente escolar, do desenvolvimento profissional dos professores e, ainda, para a definição e avaliação dos objetivos e metas de ensino próprias de cada comunidade escolar e específicas para cada componente curricular. Aqui especificamente, enfatizamos a importância dos indicadores de processos para identificar as características bem-sucedidas da atuação de um professor de Educação Física Escolar, possibilitando-nos melhor compreender, a partir de suas concepções, como se estruturou seu desenvolvimento profissional na docência.

Em função dos focos de análise de nosso estudo e considerando o ambiente de atuação do professor participante, tivemos o objetivo de elaborar indicadores educacionais que se referissem ao processo de desenvolvimento profissional do professor Luis Fernando como professor de Educação Física do Ciclo II (3ª e 4ª séries) do Ensino Fundamental na Escola Estadual Luiz Chrisóstomo de Oliveira. É possível sinalizar que os indicadores educacionais que elaboramos a partir das manifestações do professor participante, ora se configuram como específicos da área da Educação Física, ora como indicadores mais gerais, no âmbito da Educação.

Deste modo, podemos afirmar que um indicador se refere à sua constante preocupação e mobilização para ensinar e conseguir que seus alunos aprendam conteúdos específicos da área da Educação Física, utilizando/solicitando/construindo os mais diversos recursos, equipamentos, materiais e estratégias para atender seus objetivos de formação com os alunos. Tais objetivos, em suma, hoje se voltam para uma busca autônoma de uma vida de qualidade por parte de seus alunos.

Associado a estes aspectos, outro indicador de desenvolvimento profissional do professor Luis Fernando que elaboramos a partir de suas respostas se relacionou com sua atenção ao desenvolvimento de conteúdos que partam dos conhecimentos que os alunos possuem de suas experiências no mundo dentro e fora do ambiente escolar. Em outras palavras os conteúdos escolares que o professor desenvolve estão em constante diálogo com os conhecimentos que os alunos possuem e, por intermédio das reflexões, estratégias e atividades desenvolvidas, possibilita uma compreensão mais aprofundada aos seus alunos sobre a realidade em que vivem.

Neste sentido, podemos explicitar que o professor Luis Fernando atende às demandas de saberes, curiosidade, dúvidas e necessidades de seus alunos no que tange à Educação Física. Sem desconsiderar que seu contexto de atuação lhe possibilitou/possibilita *estar-sendo* assim, o processo ao qual se refere este indicador nos revela que o docente precisa conhecer seus alunos e a realidade em que vivem, além de nos demonstrar que, no caso do professor Luis Fernando, a constituição de sua experiência vem sendo feita em um viés reflexivo de sua aprendizagem profissional, o que lhe auxilia na mobilização, operacionalização e adequação de seus conhecimentos às necessidades de seus alunos. Podemos, assim, associar a este indicador educacional a importância em dominar a Base de Conhecimento docente, particularmente os Conhecimentos Específico e Pedagógico do Conteúdo (SHULMAN, 1987, 1989, 2005) para um exercício profissional qualificado nas esferas do ensino e da docência.

Neste sentido, considerando a natureza situada da construção e mobilização da Base de Conhecimento para a docência, podemos assinalar a operacionalização de seus conhecimentos como um indicador de desenvolvimento profissional do professor Luis Fernando. A forma como mobiliza os Conhecimentos Pedagógico e Específico dos Conteúdos, além do próprio Conhecimento Pedagógico Geral, nos revelou que o professor participante monitora, identifica, avalia e sugere formas de superar determinados problemas presentes em seu contexto de atuação e no sistema educacional como um todo, o que envolve tanto os cursos de Formação de Professores quanto as Políticas Públicas em Educação.

O processo de articulação entre a Educação Física e os demais componentes curriculares presentes na escola se constitui como um importante indicador no contexto de atuação do professor participante. Através de seus planejamentos e ações ele consegue fazer com que seus alunos percebam alguns dos elementos comuns entre as diferentes áreas. O uso de cadernos na sala de aula e reflexões antes, durante e após as atividades na quadra são estratégias que enfatizam aos alunos a dimensão conceitual dos conteúdos. Já o respeito, a colaboração, o diálogo e a realização de atividades em grupo nas suas aulas são exemplos de aspectos que focam a dimensão atitudinal dos conteúdos. Ambos os enfoques, associados à dimensão procedimental dos conteúdos da Educação Física que ele desenvolve propiciam aos alunos aprendizagens que extrapolam o âmbito circunscrito das aulas do seu componente curricular e se aproximam das demais esferas vividas pelos alunos, dentro e fora do ambiente escolar.

Também caracterizamos o modo como o professor Luis Fernando se mobiliza para superar algumas dificuldades (cotidianas e/ou eventuais) em seu contexto de trabalho como um indicador de seu desenvolvimento profissional na docência. Ao elaborar, justificar, desenvolver e avaliar seu trabalho com os alunos e apresentar e dialogar sobre estes aspectos com a direção escolar visualizamos seu comprometimento com a aprendizagem e o sucesso escolar de seus alunos, de modo a buscar garantias da qualidade e a quantidade de materiais, equipamentos e espaços necessários aos processos de ensino e aprendizagem na escola. O indicador deste processo também nos demonstra o quão empenhado é o professor Luis Fernando em maximizar e potencializar o processo de apreensão e apropriação dos conteúdos da Educação Física pelos alunos.

Nesse sentido, é importante considerarmos que os professores exercem uma profissão que é eminentemente coletiva, mas que também exige compromissos e dedicações pessoais, o que indica a necessidade da autonomia e da responsabilidade profissional. Assim como demonstrado pelo professor Luis Fernando, o desenvolvimento profissional na docência é um elemento inerente à atuação qualificada na Educação Física Escolar tanto quanto o domínio sobre aquilo que cada professor se propõe a ensinar ao longo das aulas na escola.

Além do domínio do Conhecimento Específico do Conteúdo, visualizamos ser necessário que o professor de Educação Física desenvolva diferentes estratégias, utilize exemplos diversificados, otimize o tempo e amplie os espaços de aprendizagens para ambientes relacionados ao cotidiano dos alunos dentro e fora da escola, mobilize conhecimentos necessários para que cada criança, cada aluno consiga apropriar-se da cultura corporal de movimento de maneira crítica, autônoma e consciente. Esperamos o mesmo

compromisso das políticas públicas em Educação: que elas sejam elaboradas *com* as pessoas que estão e serão diretamente envolvidas com as ações a serem implementadas, com os conteúdos a serem ensinados e aprendidos, com o processo de educar e se educar nas relações estabelecidas no contexto escolar.

Por isso ressaltamos que o trabalho do professor não se restringe a ministrar aulas: a docência envolve o conhecimento da comunidade local na qual a escola e seus alunos se inserem; a produção, a significação e a ressignificação de conhecimentos culturalmente produzidos no âmbito de seu componente curricular; a realização de atividades que envolvam o estabelecimento de metas e objetivos articulados com as demais áreas do saber e com o próprio projeto educativo da escola; o conhecimento das políticas públicas em Educação, o que implica o conhecimento das potencialidades e dos limites delas, dentre outros elementos.

Assim, cabe frisar que acreditamos no desenvolvimento de trabalhos pedagógicos articulados, que envolvam ações coletivas, imbuídas de intencionalidade, refletidas, compromissadas com os alunos, com os professores, com a comunidade escolar, com o *ser humano*. Acreditamos em uma cultura libertadora, educativa, que promova não a alienação, mas sim o conscientizar-se mutuamente (FREIRE, 1992, 1995) em meio a ações solidárias entre professores, alunos e demais membros da comunidade escolar.

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao longo da construção do presente diálogo, tivemos como eixo a seguinte questão de pesquisa: "Quais indicadores de processos podem ser elaborados ao identificarmos o que, por que e em que medida o professor de Educação Física deve saber dos conteúdos para poder ensinar aos seus alunos, bem como o que, por que e em que medida seu alunos do Ciclo II (3ª e 4ª séries) do Ensino Fundamental devem saber sobre tais conteúdos?".

E para guiar na compreensão desta indagação, nosso objetivo geral consistiu em elaborar indicadores educacionais de desenvolvimento profissional na docência a partir das manifestações de um professor de Educação Física experiente, as quais versaram sobre a Base de Conhecimento docente, bem como o que, por que e em que grau de proficiência seus alunos do Ciclo II (3º e 4º séries) do Ensino Fundamental, em uma Escola Estadual do interior paulista, devem saber sobre o referido componente curricular.

Ao longo do processo de construção deste estudo tivemos algumas dificuldades como, por exemplo, a própria diminuição do tempo (um ano, ao invés de dois) para realização da pesquisa. Outra questão se referiu à nossa própria temática de investigação, uma vez que os conceitos de indicadores educacionais e de indicadores de processos não são amplamente conhecidos e/ou, em alguns casos, "bem-vistos". Com base em diálogos com outros pesquisadores, estudantes e professores, por exemplo, de um modo geral, nos pareceu haver um desprestígio destes conceitos devido à sua associação – também negativada – aos grandes mapeamentos de desempenho do ensino público nas escolas de Educação Básica e Superior (tais como o ENADE e o ENEM, por exemplo). Alguns dos argumentos defendidos consideravam tais mecanismos de diagnóstico e avaliação como sendo instrumentos de natureza meramente quantitativa e, por isso, pouco relevantes à Educação.

Dependendo da forma como aprendemos a usar e da forma como optamos utilizar nossas mãos, elas podem vir a machucar ou a afagar alguém; podem auxiliar quem machuca ou podem auxiliar quem é machucado a não continuar sendo machucado. Em nosso caso, buscamos através do presente estudo mobilizar nossas "mãos" para elaborarmos indicadores educacionais a partir das falas de um professor de Educação Física comprometido com a Educação, com seus alunos, com os seres humanos. Ao mesmo tempo, utilizamos nossas mãos para lutar contra o descaso de perspectivas que desprestigiam a própria Educação Física Escolar, que desvalorizam a organização e estrutura educacionais de diversas comunidades escolares, bem como os saberes e conhecimentos dos membros que as compõem.

Assim, por acreditarmos no ser humano, por partirmos do pressuposto que mesmo nas situações mais adversas, sejam de ordem histórica, social e/ou ideológica, ainda sim podemos optar por romper com tais adversidades em benefício do ser humano, do *humanizar-se coletiva e solidariamente* em nossas relações e ações no mundo. Foi também neste sentido que buscamos elaborar, a partir das manifestações de um professor de Educação Física experiente, indicadores educacionais de desenvolvimento profissional na docência, com vistas a valorizar os processos de ensinar, aprender e de humanizar-se reciprocamente nas aulas do referido componente curricular e na escola como um todo.

Em relação ao desenvolvimento profissional e à experiência docente, destacamos nossa compreensão acerca dos conceitos voltada a uma dimensão *ativa-reflexiva-coletiva*, isto é, a constituição qualificada da experiência e do desenvolvimento profissional na docência que defendemos não se pautou em uma matriz estritamente cronológica e individual: teve como pressuposto, dentre outros elementos, a *intencionalidade* exercida pelos docentes e demais membros da comunidade escolar no ato educativo, o *compromisso* com a aprendizagem dos alunos, a Formação qualificada, o *trabalho e apoio coletivo/colaborativo*, bem como o *processo reflexivo* docente estabelecido em meio as suas atuações ao longo do tempo na carreira.

Entendemos que, partindo dos conhecimentos que os alunos possuem, o professor de Educação Física deve ser o responsável por fazer os alunos apreenderem e apropriarem-se dos conhecimentos da cultura de movimento, de modo que, devido a tal apropriação possam reproduzi-los, transformá-los e ressignificá-los, crítica e autonomamente, considerando as dimensões históricas, sociais, filosóficas e políticas que envolvem e constituem tais conhecimentos e a si próprios como seres humanos.

Sobretudo, o resgate da qualidade educacional (ou a manutenção e ascensão, onde ela já existe), de melhores condições de trabalho e convívio no espaço da escola pública – que se estende às escolas particulares e demais esferas de nossa sociedade – também se constitui como uma das nossas preocupações. Isto porque reluzimos às culturas educativas em que as crianças, os jovens, os professores, os alunos, os *seres humanos* são considerados o centro da educação escolar, de modo a reconhecer, estimular e ampliar seus conhecimentos e sua humanidade de modo colaborativo e solidário (FREIRE, 1987, 1992, 1995).

Consideramos relevante destacar que, tal como nos aponta Freire (1992)

A nova experiência de sonho se instaura, na medida mesma em que a história não se imobiliza, não *morre*. Pelo contrário, continua. A compreensão da história como *possibilidade* e não *determinismo* [...] seria ininteligível sem o *sonho*, assim como a concepção *determinista* se sente incompatível com ele e, por isso, o nega. Assim é que, no primeiro caso, o papel histórico da subjetividade é relevante, tornando-se, no segundo, minimizado ou negado. Dai que, no primeiro, a importância da educação, que, não podendo tudo, pode alguma coisa, seja reconhecida, ao passo que, no segundo, subestimada (p. 92, grifos do autor).

Em meio a todo esse processo, cabe à comunidade escolar como um todo propiciar e requerer espaços, meios e períodos adequados para a construção dos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento profissional docente. Por isso se torna importante estabelecer critérios de análise, parâmetros e indicadores que forneçam informações contextualizadas destes elementos processuais. Por isso, conceber a perspectiva dos indicadores de processos pode auxiliar na definição, construção e verificação de metas, conteúdos e objetivos próprios, em função de cada comunidade escolar.

Em linhas gerais, reconhecendo a natureza situada das manifestações e atuação do docente participante em nossa investigação, os indicadores educacionais que foram elaborados a partir dos dados coletados nos possibilitaram considerar que, as aulas de Educação Física do professor Luis Fernando no Ciclo II do Ensino Fundamental na Escola Estadual Luiz Chrisóstomo de Oliveira devem proporcionar aos alunos um *processo de ensino*:

- a) Organizado formal pedagogicamente pelo docente, uma vez que o profissional deve possuir domínio dos Conhecimentos Pedagógico e Específico dos Conteúdos, além da regularidade/constância em sua atuação no que tange à qualidade, aprimoramento, compromisso, postura e responsabilidade educativa;
- b) Interativo, dinâmico e contextualizado (que articule os conhecimentos prévios dos alunos com aqueles que o professor ensina, que promova interações dos alunos com a família e a comunidade local e que, ainda, possibilite ao professor aprender com seus alunos);
- c) Apoiado e monitorado por toda a comunidade escolar (equipes técnica e pedagógica, familiares, alunos, acadêmicos). Neste sentido, as Políticas Públicas em Educação e a Universidade devem se aproximar efetivamente da realidade das comunidades escolares,

principalmente dos alunos e dos docentes. Devem, ainda, contemplar concretamente a prática pedagógica dos professores para o desenvolvimento de aulas mais consistentes aos alunos. Igualmente, a coordenação pedagógica de cada escola deve estar presente, atualizada literariamente, acompanhar o processo de ensino dos alunos, oferecer suporte aos professores e, quando necessário, cobrar consistência/qualidade da atuação ao longo das aulas;

d) Que se estruture/organize de modo a garantir que os alunos estudem, aprendam e reflitam sobre suas próprias atitudes, procedimentos e conceitos acerca da Educação Física, além de lhes auxiliar no desenvolvimento da autonomia e da co-responsabilidade, uma vez que em outros ambientes esse processo formativo não é desenvolvido intencional, reflexiva, pedagógica e sistematizadamente. Assim, com o suporte/mediação dos agentes educacionais os alunos desenvolvem e aprofundam conhecimentos que auxiliarão na reflexão e resolução de problemas em seu cotidiano, possibilitando-lhes uma vida de qualidade (não somente no âmbito biológico, mas também na esfera cultural e social);

e) Que reconheça e valorize sua participação nas aulas, seus esforços e suas mudanças atitudinais/procedimentais/conceituais acerca daquilo que sabem sobre a Educação Física, considerando a complexidade no processo de transformação/superação dos conhecimentos que já possuem. Assim, ao serem ouvidos e reconhecidos pelo professor com o qual têm aulas e ao conhecerem o trabalho consistente e a postura compromissada do profissional, os alunos desenvolvem a consciência da importância do papel docente e de seus objetivos formativos. Neste caso, as aulas de Educação Física na escola passam a ser mais significativas aos alunos;

f) Que explicita os objetivos a serem atingidos e utilize quantitativa e qualitativamente o tempo, os recursos materiais e espaços diversificados, otimizando/potencializando o processo de aprendizagem/apropriação dos conhecimentos/conteúdos da Educação Física Escolar;

g) Que não fique restrito devido a dificuldades de natureza estrutural e/ou material: o professor deve solicitar e construir equipamento/materiais necessários; solicitar e realizar adequações e adaptações de estratégias, espaços e dependências físicas da escola; fazer uso de ambientes da comunidade local, seja através de exemplos citados, seja como espaço para realização das atividades programadas na articulação do eixo teoria-prática, ou seja, reflexão-reflexão. Para tanto, deve elaborar e apresentar os planejamentos e objetivos das suas aulas à instituição escolar, no sentido de requerer e mediar/propiciar o melhor/máximo para a

aprendizagem dos alunos. Igualmente, o professor de Educação Física deve buscar e desenvolver estratégias de ensino, linguagens e conhecimentos acerca de conteúdos da Educação Física que também fazem parte do dia a dia dos alunos, mesmo que não possua, *a priori*, Conhecimento Específico do Conteúdo.

Já em relação aos conhecimentos a serem desenvolvidos nas aulas de Educação Física da escola Luiz Chrisóstomo, a partir das manifestações do professor Luis Fernando, consideramos que o professor do referido componente curricular deve mediar a aprendizagem dos alunos de modo que eles *apropriem-se* e ampliem seus saberes acerca de aspectos *procedimentais, atitudinais e conceituais* dos diferentes conteúdos da Educação Física ao longo de sua vida escolar.

Desta forma, tendo em vista o espaço/tempo delimitado pela nossa pesquisa, isto é, o caráter situado do estudo e das próprias manifestações e atuação do professor participante, consideramos que seus alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental devem apreender e apropriarem-se de conhecimentos nas aulas de Educação Física acerca de:

- a) Atividades pré-desportivas do Atletismo (Correndo na Praça, Salto na Areia, Salto com Trampolim, Salto com Cabo de Vassoura, Arremesso de Disco e de Cabo de Vassoura, identificar e conceituar diferenças entre as várias Corridas, construção de estratégias para superar situações-problema organizadas pelo professor nas aulas);
- b) Atividades pré-desportivas do Voleibol (Pingbol, Pegabol, Palmabol, adaptações e construções de regras);
- c) Atividades pré-desportivas do Tênis de Mesa e do Frescobol (Raquetebol, Palmabol, diferenças entre o esporte e as adaptações nas atividades pré-desportivas);
- d) Atividades pré-desportivas do Basquetebol (conceitos, regras básicas, arremessos nas cestas, arremessos para os parceiros);
- e) Atividades Rítmicas e Danças (histórico, diferentes Cantigas de Roda, Danças Circulares, Regionais, Dança da Cadeira, Músicas Folclóricas).
- f) Jogos e Brincadeiras articulados aos temas Hidratação e Desidratação, Frequência Cardíaca e Capacidades Físicas (diferentes formas de Pega-Pega, Esconde-Esconde, Pequenos e

Grandes Jogos, Pula Cela, Estafetas, relações entre o corpo e as atividades praticadas, conceitos de hidratação e desidratação, principais cuidados, a importância dos intervalos nos jogos, diferenças entre jogo, brincadeira e competição, a importância da ingestão de água, percepção da Frequência Cardíaca em diferentes partes do corpo, conhecer, vivenciar e diferenciar capacidades físicas como força, resistência, velocidade, equilíbrio e flexibilidade).

Uma atenção particular é dada ao desenvolvimento das aprendizagens referentes às *dimensões conceitual e atitudinal dos conteúdos*. No enfoque referente às atitudes, há o intento de que os alunos se relacionem colaborativamente ao longo das aulas de Educação Física na escola. Um exemplo deste aspecto pode ser relacionado ao projeto desenvolvido pelo professor Luis Fernando em parceria com a professora de Língua Portuguesa de uma das turmas. A proposta objetivou ensinar e estimular o convívio solidário e harmônico na prática dos jogos pré-desportivos, bem como auxiliar na escrita das palavras. Ressaltamos que, segundo o próprio professor Luis, tal projeto se constitui como uma "oficialização impressa" de seu trabalho cotidiano que, com estas turmas, já vem sendo planejado e desenvolvido dentro dessa perspectiva.

Já em relação ao enfoque à dimensão conceitual, o professor participante demonstrou ter o anseio de romper com a perspectiva do ensino de conteúdos na Educação Física sob a vertente estritamente procedimental. Isto não significa, contudo, afirmar que o "saber fazer" não seja importante para os alunos e que tal conhecimento deve ser-lhes negado. Freire (1992), por exemplo, nos afirma que

A prática educativa implica ainda processos, técnicas, fins, expectativas, desejos, frustrações, a tensão permanente entre prática e teoria, entre liberdade e autoridade, cuja exacerbação, não importa de qual delas, não pode ser aceita numa perspectiva democrática, avessa tanto ao autoritarismo quanto à licenciosidade. O educador ou a educadora crítica, exigente, coerente, no exercício de sua reflexão sobre a prática educativa ou no exercício da própria prática, sempre a entende em sua totalidade. Não centra a prática educativa, por exemplo, nem no educando, nem no educador, nem no conteúdo, nem nos métodos, mas a compreende nas relações de seus vários componentes, no uso coerente por parte do educador ou da educadora dos materiais, dos métodos, das técnicas. Não há, nunca houve nem pode haver educação sem conteúdo, a não ser que os seres humanos se transformem de tal modo que os processos que hoje conhecemos como processos de conhecer e de formar percam seu sentido atual. O ato de ensinar e de aprender, dimensões do processo maior – o de conhecer – fazem parte da natureza da prática educativa. Não há educação sem ensino, sistemático ou não, de certo conteúdo (p. 109-110).

Neste sentido, ao saberem a história das atividades que praticam, ao aprenderem a conceituar/definir e refletir sobre as semelhanças e/ou diferenças entre conteúdos próprios da área e que também vivenciam em seu dia a dia (como jogo, brincadeira e esporte, por exemplo) os alunos passam a ter um conhecimento e domínio mais aprofundados dos conteúdos apreendidos e aprendidos. De igual modo, as aulas de Educação Física têm maiores possibilidades de cumprir com o objetivo do professor Luis Fernando em formar alunos críticos e autônomos, ou seja, como *sujeitos* do seu pensar e movimentar-se, ou melhor, do seu *movimentar-se pensante no mundo*, na construção de uma vida de qualidade.

A valorização e o respeito/reconhecimento profissional de seus alunos, do próprio docente, de seus pares, de avaliadores externos e demais agentes educacionais, bem como uma qualificada Formação Inicial e amadurecimento/experiência/desenvolvimento profissional na docência em um ambiente reflexivo/colaborativo fazem com que o professor de Educação Física sempre esteja aberto a aprendizagens. Neste contexto, é estimulado a buscar melhorias para sua atuação, superando suas falhas, incoerências, dificuldades, inseguranças e concepções sobre a área e o ato educativo.

Desta forma, os alunos passam a ter melhores aulas de Educação Física Escolar no âmbito pedagógico e em relação à definição, organização e ao grau de proficiência (abrangência/profundidade) dos conteúdos específicos da área. Para tanto, se faz necessário considerar o pouco tempo de aulas na semana, os imprevistos, os eventos extracurriculares da escola e, ainda, as dificuldades presentes em cada comunidade escolar, sejam referentes aos processos de ensinar e aprender, sejam referentes a outras questões de natureza diversas, presentes no cotidiano dos alunos, professores e demais membros da comunidade escolar.

Igualmente, aprender/saber identificar e lidar com situações adversas se faz necessário para um exercício profissional qualificado no âmbito da docência. Particularmente no contexto de atuação do professor Luis Fernando, ora há investimentos das políticas públicas em Educação e da comunidade escolar para o seu trabalho, ora há situações em que ele se encontra desamparado, seja por seus pares, pela coordenação pedagógica, pela Secretaria de Educação ou até mesmo pela família dos alunos. Este desamparo e desinvestimento, aliadas a outros problemas sociais e ideológicos de nossa própria sociedade, por vezes, lhe conferem sentimentos de frustração, solidão, isolamento e até mesmo vontade de abandonar a busca por uma atuação qualificada e comprometida com os alunos e com a transformação social nas aulas de Educação Física Escolar.

No que se refere ao seu contexto de trabalho, a falta de acompanhamento/apoio da família aos alunos em tarefas propostas, o descomprometimento de algumas Políticas

Públicas em Educação (principalmente aquelas que deveriam contribuir com a Educação Física nos Ciclos I e II do Ensino Fundamental), o desinteresse ou desconhecimento de alguns agentes educacionais para com uma Educação Física crítica, transformadora, que promova/estimule reflexão e diálogo com os alunos sobre aquilo que sabem e aprendem nas aulas, a não participação de gestores, coordenadores e demais membros da comunidade escolar no sentido de monitorarem e cobrarem comprometimento de sua própria atuação, bem como das ações dos demais profissionais são exemplos de impasses vivenciados pelo professor Luis Fernando em seu contexto de trabalho.

As políticas públicas em Educação se configuram como importante aspecto à atuação docente, ao mesmo tempo em que são delicadas e complexas, no sentido de poderem não contribuir concreta e objetivamente com o investimento da escola ou do próprio docente às aulas de Educação Física Escolar. O professor Luis Fernando relata, por exemplo, que tanto a coordenação escolar, quanto as Universidades e as políticas públicas em Educação podem não conseguir auxiliar no processo de Formação qualificada de docentes, ou não identificarem e valorizarem aqueles profissionais que realmente estão comprometidos com a Educação, que concreta e rotineiramente vêm desenvolvendo ações que visam o ensino dos conteúdos e a apreensão destes pelos alunos, em uma perspectiva crítica, coerente e transformadora.

Em conjunto, estas questões e relações fazem parte do contexto de atuação do professor Luis Fernando e o deixam, tal qual como qualquer outro ser humano, ora motivado, ora desmotivado a realizar seu trabalho do modo como desejaria. É importante nos atentarmos a tais elementos, nesta e em outras esferas escolares, no sentido de buscarmos apoio e soluções de um modo coletivo e colaborativo, para que entraves dessa natureza não façam com que os membros da comunidade escolar e o próprio professor não desistam da profissão e de uma Educação de qualidade na escola.

Com tantos afazeres e com tantas obrigações e imposições de ordem profissional – para não contarmos suas preocupações e aspirações de ordem familiar, pessoal, de lazer... –, os professores, as professoras e muitos outros seres humanos vêm sendo negados como gente e levados à margem da órbita das decisões sobre sua própria vida (FREIRE, 2002). Nesta perspectiva, opressora e dolorosamente, nós, seres humanos, vamos sendo levados para longe de nosso próprio endereço, de nossos sonhos, de nossas próprias raízes e, conseqüentemente, somos direcionados à discriminação, à segregação, à desumanização pelas estruturas históricas de nossa sociedade.

Por outro lado, contra tal lógica, há a união de mãos, o compartilhamento de projetos de mundo, a resistência, a alteridade, ações concretas na luta cotidiana de alunos,

funcionários, professores e demais membros da comunidade escolar para a construção de relações mais próximas, solidárias, colaborativas, coerentes e que ajam em prol do *ser humano*.

Não obstante, a elaboração e definição de indicadores educacionais que enfoquem os processos de aprender e ensinar na escola, que consigam monitorar, identificar, avaliar e reestruturar problemas – como os citados anteriormente – buscando sua superação, bem como consigam monitorar, identificar e manter aspectos positivos presentes nas relações e nos processos educativos existentes em cada comunidade escolar podem nos auxiliar a dar mais um passo em direção ao sucesso escolar de nossos alunos e à nossa *humanização*.

Especificamente em nossa investigação, nos delimitamos a elaboração de indicadores educacionais de desenvolvimento profissional com um professor de Educação Física experiente, atuante em um contexto situado cuja construção e mobilização de sua Base de Conhecimento também se constituem em uma perspectiva particular, situada, contextual, em função de sua relação com o meio no qual se insere. Isto significa dizer que em outro ambiente, diferentes relações seriam estabelecidas e, conseqüentemente, outras construções e operacionalizações se fariam necessárias, o que culminaria em um desenvolvimento profissional na docência distinto do anterior e, assim, implicaria novas demandas de análises para a elaboração de indicadores educacionais.

Não obstante, o processo de aprendizagem nas aulas de Educação Física deve ser constante e rotineiramente monitorado/avaliado de modo que se realize vinculações/articulações com aulas e conteúdos anteriormente ministrados, no sentido de averiguar a apropriação dos conhecimentos dos alunos. Igualmente, visando o sucesso escolar dos alunos, deve acompanhar suas facilidades, possíveis dificuldades na aprendizagem da Educação Física e, assim, buscar as respectivas formas de superação, seja através de atividades orais, escritas e/ou lúdicas, elaboração e apresentação de trabalhos, observações sistemáticas dos procedimentos e atitudes, filmagens das aulas ou, ainda, por intermédio de diálogos sequenciais e reflexões coletivas ao longo das aulas deste componente curricular na escola.

Cada comunidade escolar, ao compreender os aspectos positivos, negativos de sua própria organização e desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem, terá possibilidades de realizar, coletivamente, ações e intervenções que busquem, nesse sentido, a melhoria e/ou manutenção da qualidade educacional conforme seus próprios parâmetros, critérios e prioridades.

Por fim, no intento de suscitar novos diálogos e, tal como já alertou/sugeriu o próprio professor Luis Fernando em suas manifestações nesta pesquisa, buscar uma qualificada/comprometida aproximação *com* a realidade das escolas destacamos a importância de estudos que desenvolvam ações, reflexões e busquem identificar e compreender aspectos relacionados aos indicadores educacionais, sejam de desenvolvimento profissional na docência, sejam sob a perspectiva dos indicadores de processos relacionados a outras ações e relações na comunidade escolar.

O permanente monitoramento, a identificação, avaliação, definição, construção e reconstrução de indicadores educacionais, sob uma vertente *situada*, podem desvelar significativos *processos* de diferentes contextos educacionais. Tais processos podem ser associados, por exemplo, às relações estabelecidas entre os membros da comunidade escolar, às formas como são desenvolvidos e superados determinados problemas, ao desenvolvimento profissional dos agentes educacionais, bem como sobre as facilidades e necessidades dos processos de ensinar e aprender, de modo a possibilitar situações diferenciadas de ensino e aprendizagem *com* cada um de seus membros, principalmente *com* professores e alunos.

A compreensão de indicadores educacionais relacionados os processos de aprender e ensinar na escola, sob o *ponto de vista dos alunos e das alunas*, nos parece ser uma significativa (e inédita!) possibilidade de investigação, quer seja nas aulas de Educação Física Escolar, nas aulas dos demais componentes curriculares, quer seja em outros espaços de atuação e/ou convívio na comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Carlos A. Educação física escolar: a formação dos professores, a produção do conhecimento. In: ROMANOWSKI, Joana P.; MARTINS, Pura L. O.; JUNQUEIRA, Sérgio R. (Orgs.). Conhecimento local e conhecimento universal. Pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, p. 201-215, 2004.
- ANDRE, Marli E. D. A. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil: 1980/90. In: CANDAU, Vera M. F. (Org.). Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, p. 257-266, 2000.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BETTI, Irene C. R.; BETTI, Mauro. Novas perspectivas na formação profissional em educação física. Revista Motriz, Rio Claro, vol. 02, n. 01, p. 10-15, jun., 1996.
- BETTI, Irene C. R. Educação física e ensino médio: analisando um processo de aprendizagem profissional. Tese (Doutorado), 1998. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1998.
- BETTI, Irene C. R.; MIZUKAMI, Maria da G. N. História de vida: trajetória de uma professora de educação física. Revista Motriz, Rio Claro, vol. 03, n. 02, p. 108-115, dez., 1997.
- BETTI, Mauro e cols. A proposta curricular de educação física do Estado de São Paulo: fundamentos e desafios. In: CARREIRA FILHO, Daniel; CORREIA, Walter R. (Orgs.). Educação física escolar: docência e cotidiano. Curitiba: CRV, p. 109-128, 2010.
- BETTI, Mauro. Educação física e sociedade. São Paulo: Movimento, 1991.
- BETTI, Mauro. Ensino de 1º e 2º graus: educação física para quê? Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, vol. 13, n. 02, p. 282-287, 1992.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari K. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORGES, Cecília. A formação dos docentes de educação física e seus saberes profissionais. In: BORGES, Cecília; DESBIENS, Jean F. (Orgs.). Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança. Campinas: Autores Associados, p. 157-190, 2005.

BORGES, Cecília. O professor de educação física e a construção do saber. Campinas: Papirus, 1998.

BRACHT, Valter e cols. Pesquisa em ação: educação física na escola. Ijuí: Unijuí, 2003.

BRASIL. Decreto-Lei Nº 11.274, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2006. Altera a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: A Secretaria, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais. Brasília: A Secretaria, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. Brasília: A Secretaria, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referenciais para formação de professores. Brasília: A Secretaria, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: educação física. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRAZ, Celso. GoogleMaps, Penápolis, [s. d.]. Disponível em: <<http://goo.gl/maps/lsJn>>. Acesso em: 05 fev., 2011.

CAPARROZ, Francisco E.; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. Revista Brasileira de Ciência do Esporte, Campinas, vol. 28, n. 2, p. 21-37, jan., 2007.

COLE, Andra L.; KNOWLES, Gray J. Shattered images: understanding expectations and realities of field experiences. Comunicação apresentada na reunião anual da American Educational Research Association, 1993.

COLL, César e cols. Os conteúdos na reforma. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CUNHA, Maria I. da. O bom professor e sua prática. 18. ed., Campinas: Papirus, 2006.

DAÓLIO, Jocimar. Educação física e cultura. Revista Corpoconsciência, Santo André, n. 01, p. 11-28, 1998.

DARIDO, Suraya C. Educação física na escola: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, Suraya C. Os conteúdos da educação física na escola. In: DARIDO, Suraya C.; RANGEL, Irene C. (Coord.). Educação física na escola: implicações para prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 64-79, 2005.

FERREIRA, Aurélio B. de H. Dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.

FERREIRA, Lílian A. O professor de educação física no primeiro ano da carreira: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência. Tese de doutorado. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2006.

FREIRE, João B. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, Paulo. Alfabetização e conscientização. In: INODEP. A mensagem de Paulo Freire – teoria e prática da libertação. Porto: Nova Crítica, p. 29-66, 1977.

FREIRE, Paulo. À sombra desta mangueira. 2. ed., São Paulo: Olho d'agua, 1995.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 26. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Política e educação: ensaios. 5. ed., São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.

GAIA, Silvia; CESARIO, Marilene; TANCREDI, Regina M. S. P. Entrevista com Lee Shulman. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, semestral, 2007, disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 10 jun., 2009.

GASPARINI, Sandra M.; BARRETO, Sandhi M.; ASSUNÇÃO, Ada A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. Educação e Pesquisa, São Paulo, vol. 31, n. 02, p. 189-199, maio/ago., 2005.

GHEDIN, Evandro. FRANCO, Maria A. Questões de método na construção da pesquisa em educação. São Paulo, Cortez, 2008.

GIMENO-SACRISTÁN, José. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). Profissão professor. Portugal: Porto Editora, p. 63-92, 1995.

GIMENO-SACRISTÁN, José. Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GROSSMAN, Pamela; WINEBURG, Sam. What makes a teacher community different from a gathering of teachers? Research Report, Washington, Center for the Study of Teaching Policy, University of Washington, p. 1-64, dec., 2000.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 5. ed., vol. 77, São Paulo: Cortez, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. In: MARCELO-GARCÍA, Carlos (Ed.). La función docente. Madrid: Editorial Síntesis, p. 27-45, 2001.

KUNZ, Elenor. Educação física: ensino & mudanças. 3. ed., Ijuí: Unijuí, 2004.

KUNZ, Elenor. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí: Unijuí, 1994.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. Técnicas de pesquisa. 3. ed., São Paulo: Atlas, 1996.

LARROSA-BONDÍA, Jorge; KOHAN, Walter. Apresentação da coleção. In: RANCIÈRE, Jacques. O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, p. 05, 2007.

LARROSA-BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

LARROSA-BONDÍA, Jorge. Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LEAL, Paulo H. A experiência docente na educação física escolar. 2007. 117 p., Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Faculdade de Ciências, Departamento de Educação Física, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2007.

LEAL, Paulo H.; FERREIRA, Lílian A. A docência na educação física escolar: um olhar sobre a reflexão. In: RIBEIRO, Tomaz L. (Org.). XI Encontro Fluminense de Educação Física Escolar. Anais... Niterói: Universidade Federal Fluminense, Departamento de Educação Física e Desportos, p. 19-30, 2007a.

LEAL, Paulo H.; FERREIRA, Lílian A. A experiência docente na educação física escolar. In: RIBEIRO, Tomaz L. (Org.). X Encontro Fluminense de Educação Física Escolar. Anais... Niterói: Universidade Federal Fluminense, Departamento de Educação Física e Desportos, p. 38-42, 2006.

LEAL, Paulo H.; FERREIRA, Lílian A. Experiência docente e avaliação na educação física escolar. In: IV Seminário de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional no Campo da Educação Física. Anais... Bauru, Universidade Estadual Paulista, 2008.

LEAL, Paulo H.; FERREIRA, Lílian A. Prática docente ao longo do tempo: o olhar do professor de educação física. III Seminário de Estudos e Pesquisa em Formação Profissional no Campo da Educação Física (Pôster). Rio Claro: NEPEF - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional no campo da Educação Física, 2007b.

LEAL, Paulo H.; FERREIRA, Lílian A. Refletindo sobre a experiência docente na educação física escolar. In: GONÇALVES JUNIOR, Luiz; CORRÊA, Denise A.; RODRIGUES, Cae. Educação e experiência: construindo saberes em diferentes contextos. Curitiba: CRV, p. 69-94, 2011.

LEAL, Paulo H.; FERREIRA, Lílian A. Tempo de carreira e temporalidade na constituição da experiência docente. In: X Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Professores. Anais... Águas de Lindoia, p. 9273-9284, 2009.

MACHADO, Thiago da S. e cols. As práticas de desinvestimento pedagógico na educação física escolar. Movimento, Porto Alegre, vol. 16, n. 02, abr./jun., p. 129-147, 2010.

MARCELO-GARCÍA, Carlos. Como conocen los profesores la materia que enseñan: algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. In: MONTERO-VAZ, Maria L.; VEZ-JEREMIAS, José M. A. (Orgs.). Las didácticas específicas en la formación del profesorado. Santiago de Compostela: Tórculo, p. 151-186, 1993.

MARCELO-GARCÍA, Carlos. Como conocen los profesores la materia que enseñan: algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. Palestra apresentada ao Congreso Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado, Santiago de Compostela, 1992.

MARCELO-GARCÍA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Revista de Ciências da Educação, São Paulo, n. 08, jan./abr., p. 07-22, 2009.

MARCELO-GARCÍA, Carlos. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO-GARCÍA, Carlos. La función docente: nuevas demandas en tiempos de cambio. In: MARCELO-GARCÍA, Carlos. (Ed.). La función docente. Madrid: Editorial Síntesis, p. 9-26, 2001.

MARCELO-GARCÍA, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 09, p. 51-75, 1998.

MELLO, Suely A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. Perspectiva, Florianópolis, vol. 25, n. 01, p. 83-104, jan./jun., 2007.

MINAYO, Maria C. de S. O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde. 2. ed., São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.

MINAYO, Maria. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria. C. de S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, p. 09-29, 1996.

MINGORANCE-DÍAZ, Pilar. Aprendizaje y desarrollo profesional de los profesores. In: MARCELO-GARCÍA, Carlos (Ed.). La función docente. Madrid: Editorial Síntesis, p. 85-101, 2001.

MIZUKAMI, Maria da G. N. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, Anete; MELLO, Roseli R. (Orgs.). Educação: pesquisas e práticas. Campinas: Papirus, p. 139-161, 2000.

MIZUKAMI, Maria da G. N. e cols. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

OLIVEIRA, Luiz C. Blog da E.E. Luiz Chrisóstomo de Oliveira, 2009. Disponível em: <<http://luizchrisostomo.blogspot.com>>. Acesso em: jan., 2011.

OLIVEIRA, Maria W. de e cols. Processos educativos em práticas sociais (versão preliminar). Texto para fins didáticos da disciplina “Pesquisa em Metodologia de Ensino 4: Práticas Sociais e Processos Educativos” do PPGE/UFSCar, São Carlos, 2010.

PACHECO, José A. O pensamento e a acção do professor. Lisboa: Porto, 1995.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes curriculares para o ensino fundamental: educação física. Paraná: Departamento da Educação Básica, 2006a. Versão preliminar. Disponível em <http://www8.pr.gov.br/portals/portal/diretrizes/dir_ef_educfis.pdf>. Acesso em: 17 jan., 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes curriculares para o ensino fundamental: educação física. Paraná: Departamento da Educação Básica, 2008. Disponível em: <<http://www.nre.seed.pr.gov.br/londrina/arquivos/File/edfisica.pdf>>. Acesso em: 17 jan., 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Introdução às diretrizes curriculares: diretrizes curriculares da educação básica para a rede pública estadual de ensino. Paraná: Departamento da Educação Básica, 2006b.

PÉREZ-GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, p. 93-114, 1992.

PÉREZ-GÓMEZ, Angel. Qualidade do ensino e desenvolvimento profissional do docente como intelectual reflexivo. In: V Simpósio Paulista de Educação Física, São Paulo, Revista Motriz, Rio Claro, vol. 03, n. 01, p. 29-47, jun., 1997.

PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 4. ed., São Paulo: Cortez, 2006.

REALI, Aline M. de M. R. e cols. Qual a base de conhecimento que meu aluno deve ter?: uma experiência de ensino e aprendizagem na construção de indicadores educacionais. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, vol. 85, n. 209/210/211, p. 67-84, jan./dez., 2004.

REALI, Aline M. de M. R. Indicadores educacionais, professores e a construção do sucesso escolar. Ensaio – avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro, Fundação Cesgranrio, vol. 09, n. 30, p. 79-108, jan./mar., 2001.

REALI, Aline M. de M. R.; TANCREDI, Regina M. S. P.; MIZUKAMI, Maria da G. N. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. Educação e Pesquisa, São Paulo, vol. 34, n. 01, p. 77-95, jan./abr., 2008.

RODRÍGUEZ-MARTÍN, Sebastián. La utopía de lo cotidiano. Cuadernos de Pedagogía. Barcelona, R. B. A., n. 266, p. 62-66, fev., 1998.

SAINT-ONGE, Michel. O ensino na escola: o que é, como se faz. 2. ed., São Paulo: Edições Loyola, 2001.

SANCHES NETO, Luiz; BETTI, Mauro. As dinâmicas específicas do trabalho com a educação física e a formação permanente do professorado para a docência. Texto utilizado em palestra proferida pelo primeiro autor no Núcleo de Estudos de Fenomenologia e Educação Física – NEFEF/UFSCar, São Carlos, 2010.

SANCHES NETO, Luiz; BETTI, Mauro. Convergência e integração: uma proposta para a educação física de 5a. a 8a. série do ensino fundamental. Revista Brasileira de Educação Física e Esportes, São Paulo, vol. 22, n. 01, p. 05-23, jan./mar., 2008.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Proposta curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio: disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTOS, Solange M. M.; DUBOC, Maria J. O. Profissionalidade: saberes e autonomia. Olhar de Professor, Ponta Grossa, ano 07, n. 02, p. 105-124, 2004.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Proposta curricular do Estado de São Paulo: educação física - ciclo II e ensino médio. São Paulo: SEE, 2008. Disponível em <www.saopaulofazescola.sp.gov.br>. Acesso em: 17 set., 2009.

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

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, p. 77-91, 1992.

SCHÖN, Donald A. La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Jossey-bass, 1987.

SCHÖN, Donald A. The reflective practitioner: how professionals think in action. Nova York: Basic Books, 1983.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. Granada-España, ano 09, n. 02, p. 1-30, 2005.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. Harvard Educational Review, New York, vol. 57, n. 01, p. 1-22, 1987.

SHULMAN, Lee S. Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. In: WITTROCK, Merlin C. (Org.). La investigación de la enseñanza: enfoques, teorías y métodos. Barcelona: Paidós, p. 9-91, 1989.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. Educational Researcher, Chicago, vol. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SILVA, Rafael B. e cols. A educação física escolar em Maringá: experiências de ensino-aprendizagem no cotidiano das aulas. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, vol. 28, n. 2, p. 69-83, 2007.

SILVA, Tomaz T. da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TANCREDI, Regina M. S. P. Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação e Sociedade, Campinas, ano XXI, n. 73, dez., p. 209-244, 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação de professores. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 8. ed., Petrópolis: Vozes, 2007.

THERRIEN, Jacques. Experiência profissional e saber docente: a formação dos professores questionada. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; GAUTHIER, Clermont. Formação dos professores e contextos sociais - perspectivas internacionais. Porto: RÉ, [s. d.], p. 217-244.

THERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco A. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. Educação & Sociedade, Campinas, ano XXII, n. 74, p. 143-160, 2001.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1995.

VAGO, Tarcísio M. Das escrituras à escola pública: a educação física nas séries iniciais do 1º grau. Dissertação (Mestrado). Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 1993.

VAGO, Tarciso M. Educação física na escola: circular, reinventar, estimular, transmitir, produzir, praticar... cultura. In: CAPISTRANO, Naire J. (Org.). O ensino de arte e educação física na infância. Natal: UFRN/PAIDEIA/MEC, vol. 02, p. 7-29, 2006.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, Raquel L. L. (Org.). Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, p. 35-55, 2003.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você, _____, está sendo convidado para participar da pesquisa “*A Educação Física no Ciclo II do Ensino Fundamental: refletindo sobre indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência com um professor experiente*”, cujo atual apoio financeiro é proveniente da CAPES. Você foi selecionado devido à positiva indicação de discentes, docentes e membros das comunidades escolares em que já atuou, conforme estudos anteriores nos quais já houve sua participação. Mesmo assim, você não é obrigado a participar desta investigação. Inclusive, a qualquer momento antes da conclusão desta, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não lhe acarretará penalizações, ônus e tampouco lhe trará prejuízos, seja em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que atua. Sua participação nesta pesquisa também não lhe proporcionará despesas financeiras, pois quem se locomoverá e arcará com os gastos oriundos da necessidade de realizar entrevistas será o próprio pesquisador. Ao participar desta investigação você terá benefícios como: total liberdade para expressar suas concepções e pontos de vista sobre facilidades e/ou dificuldades oriundas da sua atuação como professor; poderá receber subsídios reflexivos através das leituras referentes às transcrições de suas próprias concepções nas entrevistas; produzir conhecimento através da colaboração, bem como a possibilidade de subsidiar outros profissionais da área por intermédio da produção de artigos científicos oriundos das análises sobre suas concepções, referentes à problemática investigada.

Neste sentido, consideramos que investigar o fenômeno dos conhecimentos docentes necessários ao ensino, além de lhe permitir refletir e expressar possíveis dificuldades enfrentadas na escola, ajudando-o em seu processo de formação continuada, pode fornecer importantes subsídios à área de Formação de Professores no âmbito da Educação Física Escolar. Assim, objetiva-se com este estudo descrever e analisar suas concepções sobre as bases de conhecimento discente e docente, bem como o que, por que e em que grau de proficiência os conteúdos/temas são desenvolvidos no processo de ensino e aprendizagem nas aulas do referido componente curricular aos alunos das 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental. Para tanto, a postura metodológica a ser adotada na investigação, sob a luz da pesquisa qualitativa, se guiará por um estudo descritivo-analítico.

Sua participação consistirá em apresentar, de um modo geral, suas concepções sobre o que os alunos das 3ª e 4ª séries devem saber da Educação Física nas suas aulas, sobre o que o professor tem que saber para ensinar nesse contexto e, ainda, sobre o que a comunidade escolar faz para auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem da Educação Física. Para tanto, realizaremos entrevistas ao longo do segundo semestre de 2010. Salientamos que, caso queiram, seu nome e o da instituição a qual está vinculado serão mantidos em sigilo para que não haja exposição de sua pessoa. Caso queira que seus dados sejam mantidos confidenciais, de modo a não possibilitar sua identificação, lhe pediremos para escolher um pseudônimo. Igualmente, se julgar necessário, todos os nomes que possivelmente você venha a nos declarar durante a investigação serão modificados para que não haja futuros constrangimentos. Também será pedida autorização da direção da escola para utilizarmos ou não o nome e outros dados da instituição.

Os prováveis riscos com sua participação incidem nas seguintes possibilidades: você se sentir constrangido durante as entrevistas; você relatar/expor algo que, posteriormente, venha a julgar ser inadequado à divulgação ou que considere lhe comprometer pessoal ou profissionalmente; você não possuir tempo hábil durante o período em que se encontrar na escola para participar de entrevistas. Para minimizar tais riscos, tomaremos, respectivamente, as seguintes medidas: as entrevistas serão de natureza aberta, na medida em que lhe permitirão maior liberdade para se expressar; as transcrições das entrevistas lhe serão enviadas para que você as analise, podendo, a qualquer momento, retirar, alterar ou complementar suas falas para que não haja má descrição e/ou interpretação de suas concepções; por fim, as entrevistas serão sempre realizadas em momentos que você julgar mais oportuno. Você não terá que se afastar de suas obrigações para participar da pesquisa, podendo, portanto, a qualquer momento, mudar os dias e horários agendados para tais entrevistas.

Como você receberá uma cópia deste termo, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa a qualquer momento, entrando em contato pessoalmente com o próprio pesquisador, Paulo Henrique Leal, durante a investigação, ou por meu seguinte telefone: (14) 9654-1336. Se preferir, pode entrar

em contato através do email <paulinho@fc.unesp.br> ou pelo seguinte endereço: Rua Américo Jacomino Canhoto, nº. 175, Residencial Jardim Europa, Apto. 22-França, Jardim Paulistano – São Carlos/SP, CEP 13564-350. Há, ainda, o e-mail da orientadora do pesquisador, Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali: <alinereali@gmail.com>. Sinta-se à vontade para entrar em contato, pois ficaremos satisfeitos em atendê-lo. Por fim, nos dispomos a apresentar-lhe os resultados encontrados assim que o estudo estiver concluído, entregando-lhe uma cópia da versão final da pesquisa. Salientamos que todos os dados coletados (seus e da instituição em que leciona) serão utilizados única e exclusivamente para fins acadêmico-científicos.

Paulo Henrique Leal (pesquisador responsável)
Endereço: Rua Américo Jacomino Canhoto, nº. 175, apto. 22- França
Residencial Jardim Europa, Jardim Paulistano – São Carlos/SP, CEP 13564-350.
Telefone para contato: (14) 9654-1336

Declaro que o pesquisador leu o presente termo para mim, que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou, ainda, que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, km. 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565- 905 – São Carlos/SP- Brasil. Fone: (16) 3351-8110.
Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura da direção da escola

APÊNDICE B - Roteiro da Entrevista 1

O que e em que grau de proficiência (quantidade/profundidade) seus alunos devem saber da Educação Física tendo em vista a série frequentada e a escola? Por quê? Cite exemplos de conteúdos/atividades e situações que você já desenvolveu/vivenciou.

O que a escola/comunidade escolar realiza para que aprendam tais conteúdos? Como e/ou por qual motivo isso ocorre?

O que e em que grau de proficiência (quantidade/profundidade) docentes de Educação Física devem saber para poder ensinar esses alunos? Cite exemplos de contextos/situações que você já vivenciou.

O que e em que grau de proficiência (quantidade/profundidade) docentes de Educação Física precisam aprender para ensinar seus alunos considerando a série e escola frequentada? Cite exemplos de situações correlacionadas que você já vivenciou.

O que a escola/comunidade escolar realiza para que docentes aprendam tais conteúdos? De que modo e/ou por qual motivo isso ocorre?

O que a escola e membros da comunidade escolar poderiam fazer para promover/auxiliar ainda mais em tais aprendizagens? Cite exemplos de situações correlacionadas que você já vivenciou.

O que mais poderia ser feito e/ou já é feito para auxiliar você e seus alunos no processo de ensino e aprendizagem da Educação Física?

Quais as semelhanças e/ou diferenças entre os conteúdos ensinados aos seus alunos por você no início da carreira e atualmente? Por que há/não há semelhanças e/ou diferenças?

Quais meios/instrumentos/estratégias e locais você utiliza para seu desenvolvimento profissional? Por que utiliza tais?

APÊNDICE C - Roteiro da Entrevista 2

1) O que e em que grau de proficiência (quantidade/profundidade) seus alunos devem saber da Educação Física tendo em vista a série frequentada e a escola? Por quê?

APÊNDICE D - Roteiro da Entrevista 3

1) O que e em que grau de proficiência (quantidade/profundidade) você deve saber sobre a Educação Física para poder ensinar seus alunos das 3^a e 4^a séries? Cite exemplos de contextos/situações que você já vivenciou.

2) Qual é o seu objetivo de formação para seus alunos? Em que tipo de pessoa você espera que seus alunos se tornem ao participarem das suas aulas de Educação Física na escola Luiz Chrisóstomo de Oliveira?

ANEXO A – Transcrição da Entrevista 1

Atualmente estou trabalhando em 4 escolas, atuando de 1ª a 4ª séries e 5ª a 8ª e no ensino médio só uma sala.

Eu estou fazendo graduação em pedagogia na Unesp, 3 anos e meio, em Araçatuba. Semipresencial, duas vezes por semana e tem os trabalhos, não são poucos.

Com relação ao conteúdo? Na Educação Física Escolar? Na verdade eu tenho dividido por ciclo. É o que, inclusive, a legislação [pede] e eu tento seguir aquilo ali porque eu já fiz um trabalho, inclusive de pesquisa, vamos dizer assim, desse [trabalho] e o resultado, na minha opinião, não foi tão positivo, que eu trabalhei o conteúdo conceitual na primeira e segunda série. E eu cheguei à conclusão que é um trabalho precoce. Não há necessidade de se envolver com o trabalho nesse sentido, nessas séries (primeira e segunda série). Então, primeira e segunda série hoje, depois dessa experiência eu tenho trabalhado só a questão do aspecto prático, otimizando o maior número possível de atividades, quantidade possível de atividades, diversificando as exigências com relação às habilidades. Já na terceira e quarta série, eu começo a entrar com o conteúdo conceitual associado à prática. De primeira à quarta série eu tenho dado ênfase nessa divisão.

Bom, como ponto de partida, eu sei que primeira série é difícil a interiorização dessa proposta que eu vou falar agora, mas a gente já começa, logo na primeira série, tentando mostrar para o aluno o que a gente ouve muito na teoria. Por exemplo, você ouve falar muito que “ah, a Educação Física é importante... a Educação Física Escolar é muito importante...” Essa frase é bastante ouvida no meio. Mas quando você aprofunda um pouco o questionamento da frase, as pessoas se deparam numa dificuldade de dizer, inclusive dentro dos profissionais, por que ela é importante? Então, por exemplo, você vê muito diretor as vezes falando assim: “ah, a Educação Física Escolar é muito importante...” mas a hora que ele vai justificar, não tem argumentos que realmente... justamente que dá um embasamento mais consistente com relação a essa frase. Então eu procuro trabalhar com as crianças, primeiro, inicialmente tentando mostrar... porque é assim, na verdade, a gente se depara, a gente vai cair num outro aspecto que é o trabalho desenvolvido na Educação Física de forma bastante estanque, em várias escolas. e hoje a gente sabe que o aluno da primeira série não tem essa experiência. Mas na escola onde eu trabalho, por exemplo, eu já encontro essa dificuldade... vou tentar ser um pouquinho mais claro: a tarde ele tem aula de Educação Física com outro professor. Quer dizer, teoricamente falando de primeira série, se fosse só aluno meu, não teria problema que eu vou ilustrar agora. Mas ele já, esses meus alunos atuais já tem encontrado essa problemática. Qual que é? Primeiro a questão da organização da aula, por exemplo. Então eu tento mostrar para eles que a Educação Física, o trabalho a ser desenvolvido não é só bola. Então hoje eu tenho professor na minha unidade escolar que dá bola de futebol pros meninos, de primeira série e distribui material para as meninas e a aula de Educação Física fica justamente naquilo. Então eu já tento, logo de início, na prática, que a Educação Física Escolar não é só bola. Existe uma gama de atividades que eles precisam participar, desenvolver, para que futuramente eles possam adquirir outros conhecimentos, inclusive do ponto de vista motor e do ponto de vista intelectual. Então, não sei se eu to respondendo sua pergunta... então a minha ênfase nessas.. com meus alunos é esta. Tanto é que fica claro, assim, por exemplo, o aluno – você acompanhou algumas aulas minhas - quando a gente vai colocar a atividade prática na lousa, então existe uma certa expectativa: “o que que vai acontecer hoje na aula?”, já diferente dos outros professores, que já sabem que vai ter a bola de futebol e uma corda para as meninas – não sei, estou ilustrando aqui. Então, isso eu tenho conseguido, esse objetivo meu eu tenho atingido com bastante eficiência.

[Para a primeira e segunda série,] com relação ao aspecto prático da aula, assim vamos dizer, ela é totalmente voltada para o procedimento, vamos dizer assim, para prática. então eu busco diversificar o máximo (tanto material, como atividade). Por exemplo, então na escola a gente tem – já fiz solicitação, então eu tenho – eu procuro trabalhar e otimizar o tempo... com relação ao tempo de aula com o número de alunos. Então, por exemplo, quando eu trabalhava o pular corda, eu não disponibilizo somente uma corda para o grupo: a gente 3, 4, 5 cordas, depende de quantos grupos eu preciso montar para que no mínimo 4 ou 5 alunos por grupo. Então, 2 batem a corda e 3 pulam. Isso, ao final da aula, ele teve uma participação muito mais efetiva do que... a gente muitas vezes vê o professor batendo corda para o aluno e uma fila indiana a perder de vista. Então nesse ele [o aluno] chega ao final da aula

(nesse segundo exemplo), mesmo enfatizando o aspecto prático, ele participou uma ou duas vezes – não sei, eu estou aqui trabalhando com uma hipótese – então, primeiramente eu procuro otimizar o máximo, por exemplo, eu vou trabalhar com bolinha de frescobol, então é uma bolinha para cada aluno e eles vão trabalhar com a manipulação dessa bolinha e a orientação da atividade é que todos estão desenvolvendo a atividade todo o tempo. E é assim com os outros materiais, na medida do possível, é claro.

Então, eu parto do princípio assim: eu já peguei várias classes, por exemplo, esse ano eu peguei uma classe que eu nunca tinha dado aula para eles. Eu tenho dois exemplos para ilustrar bem essa questão: Eu tenho uma classe no primeiro colegial – que é o único ensino médio que eu tenho – que eu trabalho com eles desde a 5ª série. Então eu dei aula para eles na 5ª, 6ª, 7ª e 8ª e estamos no 5º ano juntos. Nessa mesma escola eu peguei uma sétima série e uma oitava série. Nunca tinha dado aulas para eles. E onde fica bem nítido assim (é no Joana Helena) essa questão. Então, por exemplo, esses alunos que... deixa eu voltar para sua pergunta... qual era mesmo...?

Então eu parto desse princípio: quando eu pego uma classe e observo, por exemplo, eu trabalhei ontem, eu to trabalhando o tema jogos e brincadeiras na 7ª série aqui nessa escola que eu não dei aula para eles ainda na quinta e nem na sexta. Eu não priorizo a técnica: em nenhum momento, se você pegar esses alunos meus, no primeiro colegial, eu posso garantir que eles vão jogar um voleibol razoável, sem técnicas muito bem definidas. Ou seja, eles vão conseguir dar um toque, uma manchete, dentro das suas limitações, mas o jogo vai acontecer. Diferentemente do que aconteceu nessa sétima série: o jogo não aconteceu! Porque, simplesmente, o professor não montou a rede o ano passado, nenhuma vez para eles. Então eles não vivenciaram essa atividade. Então o que eu procuro? É diversificar o máximo possível, dentro dessa gama de atividades e conteúdos que hoje são propostos para ser trabalhados na Educação Física, desde lutas – inclusive tive dificuldades para trabalhar a capoeira recentemente - ate as brincadeiras de esconde-esconde, enfim. Mas, procurando diversificar o máximo. Para que? Para possibilitar que esse aluno, dentro do seu repertório motor, para que ele possa, no futuro, se ele tiver interesse, buscar um aperfeiçoamento, mas pelo menos para que ele tenha conhecimento. Então no basquete é a mesma coisa. Porque dentro da minha prática, eu não consigo, vamos dizer assim: tem professores que ainda trabalham dentro da técnica (seriam os procedimentos mesmo, de padrão de movimento). Então ele vai trabalhar o voleibol nesse semestre, a manchete é dada dessa maneira. Então o professor vai lá, trabalha o toque, a manchete saque, toque, manchete, saque, posicionamento, dentro daquele conteúdo. E a nossa realidade não permite: ou eu trabalho uma coisa ou outra. Não dá para fazer tudo. Justamente porque a gente tem duas aulas semanais então não dá para enfatizar, por exemplo, a questão da técnica. Então a gente passa... por exemplo, eu trabalhei o voleibol num bimestre, numa sequência de aulas, eu acredito que você orientando, você trabalhando com variações, a gente... eu inventei um voleibol adaptado. Então, por exemplo, eu trabalhei a questão do conteúdo voleibol, a atividade voleibol. Então, eu percebi que estavam com dificuldade. Então o que eu fiz? Pode dar quantos pingos quiser, não, pode dar dois pingos, eu comecei assim. Mesmo com dois pingos, o jogo não estava acontecendo. Eu falei: pode dar quantos pingos for necessário no chão, a bola só não pode rolar. E a equipe toda pode trabalhar o toque, a manchete, enfim, até carregar a bola às vezes, porque não tem aquela técnica definida. E então o jogo começou a acontecer, por quê? Porque a bola pingava uma, duas e o outro salvava, passava para o outro, até conseguir, com muita dificuldade, passar para equipe adversária. Isso na sétima série... E quando – eu já falei isso para eles – a gente vai voltar a trabalhar o voleibol, num futuro breve, não vai ser na próxima aula porque eu já tenho uma programação. Mas eu percebi que eu preciso trabalhar o voleibol para que pelo menos eles consigam, por exemplo, tinha meninas que tinham medo da bola, têm medo da bola... a bola vem e ela desvia... por quê? Porque provavelmente, voltando lá na primeira à quarta série, quando a gente diversifica o máximo de atividade com arremesso, entre dupla, trio, equipes, enfim... a hora que esse aluno chegar na quinta série, eu entendo que essa barreira ele já superou. Agora, provavelmente, é uma hipótese, essa aluna, por exemplo, em minha mente agora que me marcou bastante, ela foi para o jogo, mas não relou nenhuma vez na bola e não relou mesmo. Por mais que eu incentivasse, por mais que eu a colocasse no meio da quadra do vôlei - porque ela estava no cantinho e depois foi para o outro - eu falei: não, você vai ficar aqui! Pois ela não participou, assim, efetivamente, do jogo. Por quê? Eu entendo, é uma hipótese, que provavelmente, nas séries iniciais e na quinta e sexta série, ela simplesmente não recebeu esse estímulo. Então é baseado nisso que eu elaboro e seleciono as atividades. Isso pensando no aspecto prático.

Na primeira e segunda série, como eu falei para você, é prática. Então não tem um tema específico. Então, por exemplo, eu diversifico as atividades. Agora de cabeça eu não lembro porque não estou com as cadernetas aqui, mas, se eu trabalhei o pula corda na aula anterior, são duas aulas por semana, de primeira a quarta, são aulas separadas. E tem assim, uma explicação: pela tolerância, por exemplo: você pega um aluno de primeira série, você coloca aula dupla, é... eles se cansam muito mais rápido com relação às atividades, então, você pega uma aula de 50 minutos é o suficiente para atender a demanda, assim.. eu acredito, assim, é suficiente para atender as necessidades deles e o que eles toleram. Então, são duas aulas semanais. Se eu trabalhei na aula anterior o pula corda - posso até trabalhar duas aulas, depende do quê? Depende do que eu observei na atividade. Por exemplo, eu trabalhei o pula corda, na primeira série tem muita dificuldade. Então eu estou só repetindo a atividade em duas aulas seguidas. Na outra semana, muda atividade. Então a gente vai trabalhar com manipulação, então eu trabalho com bolinhas de frescobol, pingar a bolinha e eu vou dando as orientações e eles vão desenvolvendo a atividade. Depois forma duplas, troca o passe, depois trabalhei... e assim eu vou seguindo. Trabalhar com bexigas: essa semana, especificamente estas 3 últimas aulas, nós trabalhamos bastante com bexigas. Então, atividades de formação de equipes, e trabalho em dupla, individual, mas com o material: bexiga. Eu procuro selecionar dessa maneira. Eu penso, que dessa forma, ele, ao longo desse ciclo, ele estará vivenciando as mais variadas, o movimento, e, enfim, é claro, pensando no aspecto físico, das habilidades físicas, manipulação, locomoção, das capacidades físicas, habilidade, agilidade, força, equilíbrio, enfim... é nesse sentido que eu tenho trabalhado. Já na terceira e quarta série, a prática ela tem uma relação com a teoria discutida em sala de aula, na medida do possível. Então, por exemplo, esse... esse ano, a quarta série, como ele já trabalharam o ano passado... porque é assim: tem o plano, então o que estava previsto para o ciclo dois, que é terceira e quarta série - porque eu separo por ciclos - então, aqueles temas, muitos deles eu já trabalhei o ano passado então esses alunos de terceira série, por exemplo, eu trabalhei um tema no ano passado, jogos e brincadeiras, então eu já não to trabalhando mais com ele esse ano. Eu to trabalhando, desculpa, na terceira série, porque na quarta série já não dá, porque na quarta série já viram esse tema. Então agora eu já entrei no tema "hidratação e desidratação", por exemplo, é o que eu to trabalhando hoje na quarta série. Então a gente já começou a discutir em sala de aula, sempre um tópico do tema para não ficar, estender muito essa aula de Educação Física na prática e depois a gente já vai para prática. Eu sempre deixo uma perguntinha no ar para a próxima aula, ou até mesmo para responder durante a atividade prática que é, como nós estamos falando do tema hidratação e desidratação, só para ilustrar. Eu desenvolvi duas atividades e deixei uma pergunta para próxima aula: qual dessas duas atividades poderia desidratar mais uma pessoa? Mas antes, é claro, a gente discutiu o que é hidratação e desidratação... e é nesse sentido que eu tenho trabalhado.

É um tema que eu escolhi por [opção própria?].... que eu acho [ser relevante para as crianças?].

Na verdade é dividido em dois itens: jogos e brincadeiras 1 e 2. O 2 eu não trabalhei porque eu to sentindo.. eu não introduzi ainda porque eu preciso de uma preparação maior e eu ainda não estou preparado para trabalhar que é essa questão que você falou, que é a questão dos jogos populares, as classificações dos jogos. Então eu não tenho, assim, um preparo para trabalhar com consistência, por conta de vários aspectos. Então, nesse primeiro momento, quando eu introduzi um tema, eu lanço uma problematização. Eu lanço uma pergunta justamente para ver o nível de conhecimento que eles se encontram. Então, eu lembro muito bem que em todas as classes - não posso dizer muito bem se em todas, mas quase todas - não teve um aluno que conseguiu conceituar - vamos pensar no aspecto conceitual - a diferença entre jogo e brincadeira. Então o primeiro foco seria isso: superficialmente, compreender, associando essa prática, na diferenciação entre jogo e brincadeira. Já na quinta a oitava, eu introduzi esse tema, mas já avançado para o esporte. Então eu coloquei Jogos e Brincadeiras e Esportes. Então eu coloquei um subitem nele para fazer um, acho que um apanhado um pouquinho maior. Mas, com relação à prática, a gente sempre desenvolve, vai um jogo e uma brincadeira e coloca para refletir: o que vocês fizeram? Vocês jogaram ou brincaram? E por qual razão é considerado jogo, brincadeira, enfim? É bem... talvez... bem simples assim, a intenção. O objetivo não é tão aprofundado, mesmo porque nós estamos falando de primeira à quarta série, de terceira à quarta. Agora, nesse outro campo, dos jogos e brincadeiras - porque dá para se aprofundar - inclusive está proposto lá no plano... e entra um outro aspecto que é a questão de estrutura de escola, que eu acredito que talvez o custo benefício não vai ser... talvez não seja viável. Mas a formação de grupo [de estudos], de trabalho de pesquisa, é uma escola de período integral, as crianças saem às 4 horas da

tarde, não vai ter tempo para fazer isso... a entra a questão da estrutura familiar, porque quando você propõem um tipo de atividade dessa, você precisa de um amparo da família, porque senão eles não vão conseguir ir numa biblioteca, ir num clube, fazer uma.... enfim, conforme está sendo proposto lá no plano. Agora eu não consigo especificar para você assim, detalhadamente.

Bom, isso não foi assim da noite para o dia: isso é ao longo de um período, não vou dizer de estudos aprofundados, mas de pesquisas, tanto de campo como... em busca mesmo, de aperfeiçoamento profissional, um amadurecimento. Então, por exemplo, acho que você presenciou indo lá para Bauru na Unesp, eu saía daqui viajava 150 quilômetros para participar de um grupo de pesquisa que, aos olhos de outros, é uma perda de tempo. Então você vai somando, é uma somatória de conhecimentos que me levou a me convencer, na verdade eu me autoconvenci que a Educação Física não dá para ficar somente na, na verdade na minha prática, nunca eu dei a bola pela bola, eu nunca tive esse... eu considero uma grande falha: eu já fui técnico, vamos dizer assim. Quando eu tive minha iniciação na escola pública, quando eu me efetivei, eu lembro muito bem que eu tinha essa base, era bem restrita, eu não tinha um aprofundamento a minha visão era bem limitada. Eu trabalhava naquela visão técnica: fundamentos, eram três a cinco bolas de voleibol, quando eu cheguei eu fiz uma lista... o futebol, antes do jogo na aula de Educação Física era toque, domínio, chute a gol... então trabalhando com essa parte técnica mesmo. Mas depois a gente vai amadurecendo, vai tomando conhecimento de outras concepções que eu acredito que me levaram a mudar minha prática.

A minha formação era esportivista mesmo, então não tinha como eu... eu não tinha, na verdade eu.. eu até falo que muitos alunos [da graduação] são vítimas da própria universidade. São vítimas. Depois é que muitos vão se dar conta, outros não, ao longo da carreira.

A ajuda da escola, vamos falar assim, da gestão, assim, eu entendo comunidade escolar que vai desde o servente até o diretor. Mas a gente precisa, porque isso é relativo de cada unidade escolar. Então como eu estou... eu já trabalhei, o ano passado eu estava em cinco escolas. Este ano eu estou em quatro, já passei por muitas outras então, essa pergunta, se eu estivesse em uma única unidade escolar, seria mais fácil de responder, então agora a gente tem que fazer algumas considerações. É bastante complexo...

Em se tratando da escola Luiz Chrisóstomo, eu percebo o seguinte, começando da direção: a partir do momento que você chega numa unidade escolar, que você é desconhecido por todos, mas você perante a direção você mostra sua proposta de trabalho, eu acredito que os mecanismos de defesa já são atenuados. Então, principalmente, porque o professor de Educação Física se depara com o que? Com a questão do material, porque quando você trabalha de primeira a quarta série, a primeira condição que eu coloquei foi essa: de otimizar o máximo possível o aspecto prático. Então não daria para eu trabalhar com somente uma corda, não daria para trabalhar de forma eficaz com uma peteca ou com uma bolinha. Então isso eu fui conquistando. A direção realmente me deu um amparo bem, assim, significativo nesse sentido. Então hoje, desde... você acompanhou, você viu que eu tenho lá uma raquete de frescobol para cada aluno, você tem uma bolinha de frescobol para cada aluno, você tem várias cordas, você tem um trampolim - que foi uma solicitação minha. Então, com relação à direção, eu penso assim: a direção quando percebe que o professor está disposto a trabalhar e percebe que a proposta realmente tem sentido, não tem por que falar não. Não tem por que medir esforços para tentar contribuir de uma maneira ou de outra. Já, lá no outro extremo da escola que seria os serventes, nessa escola especificamente eu percebi inclusive, na oralidade, elas me falam que nunca viram um professor de Educação Física dar uma aula como eu dou, enfim. E até entendo, e não é novidade isso para mim, eu apenas ouço, mas sei que não é novidade, e, tudo que eu peço, porque na verdade a gente depende dela, às vezes a gente precisa uma cadeira ali, um transporte aqui, um som montado, uma coisa, uma ajuda ou outra, naquela escola eu tenho... elas não deixam de me assistir. Então, existe uma preocupação assim, de: "ah, o que você pediu, ficou bom?" Eu acho assim, eu acho que é em decorrência, isso no meu ponto de vista, da postura do profissional, eu acho assim que você conquista aquele espaço, você mostra porque você está ali, seu trabalho é diferenciado - que não era para ser, mas é - e isso é percebido por todos que ali estão.

Eu acredito que o fator determinante é esse, não que talvez eles digam não aos outros professores, mas eu acredito que... vamos fazer um paralelo, vai: eu percebo que professores de Educação Física reclamam que não têm material para trabalhar, porque... o diretor fala que não tem verba... eu, particularmente, foram poucas as vezes que eu me deparei com essa situação, mesmo porque foi assim: eu pedi 30 bolinhas de frescobol, agora, recentemente, nessa única escola que eu não tinha dado

aula, [nome da escola], eu nunca dei aula lá, é a primeira vez que estou indo lá, já fiz uma listinha de material e já causou estranheza: é bexiga, é corda, então são materiais que não são solicitados normalmente pelo professor de Educação Física. Então, houve um questionamento, por exemplo: “ah, 30 bolinhas de frescobol? para que?” E eu fui lá, justifiquei, [perguntaram]: “pode ser metade? Pode ser menos, porque nós não temos dinheiro?” E eu fiz uma proposta: então compra 15, porque assim eu trabalho em duplas. Eu trabalho em duplas, o trabalho que eu faria individual, eu transporto para dupla. Então, esse tipo de problema que eu enfrentei, diferente dos outros professores: eles pedem materiais e é negado. Então eu trabalho com essa hipótese: talvez seja negado porque sabe que a postura do professor talvez não vá corresponder a uma bola de voleibol que custa 160 reais. Eles acham que talvez é um dinheiro jogado fora.

Então, eu penso assim, a questão do ensinamento, do ensino e aprendizagem, está falando do docente, então, primeiro, ele tem que ter, no meu ponto de vista, clareza, muita clareza daquilo que ele quer ensinar, ou seja, falando de Educação Física Escolar, a gente sabe que têm vários... a literatura tem, ela tem vários segmentos – então várias concepções, vamos dizer assim - então, você pega uns são mais desenvolvimentistas, outros tecnicistas. Eu acho que o professor, ele tem que ter clareza... como o sistema não definiu - diferente da matemática, quando você vai trabalhar equação de primeiro grau em tal série - então na Educação Física não... Agora na escola pública estão tentando lançar aquela proposta do caderninho, enfim. Mas ainda não está muito consistente. Então, eu acho que o professor tem que ter clareza disso, então, por exemplo, eu lembro do meu início: quando eu era tecnicista, eu acredito que eu fazia muito bem aquilo. Não vou dizer se estava certo ou se estava errado, mas o importante a sua prática, sua postura estar bem... ser bem consistente com relação àquilo, aos seus objetivos, e isso não acontece. Então o eu costumo dizer o seguinte: seria melhor hoje, apesar de condenado por muitos, essa questão do tecnicismo, de trabalhar o basquetebol, o arremesso tem que ser exatamente aquele padrão de movimento, hoje, existe uma condenação pela maioria dos estudiosos. Mas eu ainda sou da seguinte opinião: se tivesse professores que trabalhassem de maneira... tecnicista, mas que trabalhassem realmente... fundamentados dentro desses princípios, com um trabalho bem consistente, seria melhor do que está hoje, porque, por exemplo, hoje, você não encontra nenhum professor - e eu falo nenhum não é impressão da palavra não. É, acho que nenhum, hoje pelas escolas por onde passei, atualmente, eu não consigo me lembrar de um nome aqui na cidade que tenha essa convicção: que eu trabalho assim, mas, é... e consegue fundamentar sua prática. Você não encontra. Então hoje você encontra o que? O professor que dá a bola para os alunos e fica ali, parecendo um... vamos dizer assim, um guarda de banco. Olhando, terminou/controlando o tempo, a hora que deu o tempo ele recolhe o material, pega a outra turma, distribui o material... é uma distribuição de material, isso é o que a gente tem e, infelizmente que eu tenho visto. Essa é a realidade, apesar dos professores não gostarem muito quando a gente fala isso numa reunião por exemplo. Então é isso que acontece. Então eu penso assim, com relação do “o que o docente precisa saber?”, eu preciso, primeiro, preciso saber, precisa ter bastante convicção do que ele quer. E ele não tem clareza disso, isso se perdeu. Então, e a partir disso, você encontra uma série de dificuldades. Outra coisa, que eu acredito que é muito importante: é, se ele não tem uma prática... vamos fazer assim uma comparação: nas escolas onde eu dou aula, existem outros professores de Educação Física... eles não tem a capacidade, a percepção de observar que o meu trabalho é muito, muito diferente do que ele faz. E isso, no início, eu achava que eu seria capaz de causar certa transformação, certa incomodação. Mas hoje, nem essa incomodação não existe mais. O professor não se incomoda de fazer o que ele está fazendo, mesmo percebendo que o que eu faço é MUITO diferente do que ele faz, na mesma unidade escolar. Por exemplo, inclusive lá [no Chrisóstomo]. Então lá tem professor da tarde que - isso eu sei porque eu não assisto as aulas, mas os alunos me falam. E a gente descobre por acaso, na verdade: um aluno chegou "o professor, dá futebol pros meninos hoje e “não sei o que” para as meninas” (que eu não lembro o que ele falou) - acho que eu já até contei isso para você, eu não lembro. E o que acontece? Eu fui questionar: "mas, da onde você tirou isso, por que eu já fiz isso com vocês alguma vez?" Ah, não, o senhor nunca fez, mas a tarde o professor faz [respondeu o aluno]. Então, eu até brinquei: "ou você sonhou porque se ele nunca vivenciou aquilo, de onde ele vai tirar?". Então é aonde a gente enfrenta esse grande problema. O professor de Educação Física, infelizmente falta estudo para ele, pelo menos é o que eu percebo. Se não o estudo, pelo menos a percepção que o outro tá fazendo diferente: "por que será que ele trabalha dessa maneira?" Não sei... não precisa ser um estudioso, mas

eu acho que precisa ler um pouquinho mais, ou pelo menos, conversar com o próximo, no mínimo. A reflexão, infelizmente não acontece. Eu não vejo.

Bom, eu entendo que... é bom eu tirar como base o meu currículo, mas eu acredito que deve ser semelhante aos demais, às outras faculdades. Quando você trabalha, por exemplo... talvez hoje está segmentado, não sei, não estou atualizado, mas eu acredito que na formação a Educação Física, a faculdade de Educação Física tinha que, tem o bacharel e a licenciatura plena. Então eu fiz a licenciatura plena. Então se subtende que nesse meu curso deveria ao se trabalhar os esportes - porque tem lá na grade o voleibol, o basquete 1, o basquete 2, natação 1 e vai... - dar uma ênfase no ponto de vista didático-metodológico, voltado para o escolar. Então isso não é visto na faculdade, pelo menos não na minha experiência. Então o que foi visto? Foi visto a questão técnica, tática, mas visando... na verdade isso vai de cada aluno, mas ali não deu ênfase de que maneira abordar esses conteúdos na escola. Isso não foi trabalhado. Então é isso que eu acho que a faculdade está pecando. Então, por exemplo, vai trabalhar o voleibol: como nós poderíamos trabalhar o voleibol de primeira a quinta/quarta série? (...) E destrinchar todas as possibilidades claro que fundamentado em algumas teorias, mas eu acredito que de que maneira prática nós poderíamos estar abordando esta questão? Ah, de quinta à sexta série ou quinta à oitava série, vamos pegar um outro... como nós estaríamos desenvolvendo? De que maneira? Amarrando com o que foi trabalhado de primeira à quarta. Isso em todos, em todas as modalidades. Isso não é feito na faculdade. Então o professor, ele sai sem base nenhuma. Ele aprendeu, por exemplo, que a questão técnica e tática, e ele vai ter que construir isso, que é o que eu tenho feito. Na verdade é uma construção individual. Então, por exemplo, na primeira e quarta série, na terceira e quarta eu faço voleibol adaptado, que é o que usa para terceira idade. Faz um, dois, três passou - acho que você acompanhou uma das aulas - então você viu lá que aquilo ali foi uma coisa que eu acredito que tinha que ser feito daquela maneira, mas ninguém na faculdade me disse que... vamos dizer, ninguém na faculdade incentivou, instigou o aluno a refletir sobre essas questões. Então não existe essa... eu acho que é falho nesse sentido. Não existe esse incentivo e essa prática na faculdade.

Não tem como ser de outra maneira se não for lendo. Porque se ele não lê, se ele não vê o que está, o que existe na teoria para confrontar isso com sua prática, ele não vai cair na realidade. Por exemplo, se você trabalha, vamos pegar sempre esta concepção, tecnicista. De repente, eu vou ler um artigo, de uma revista que fala de Educação Física Escolar, mas, vamos citar assim, por exemplo... o Betti, ele fala da concepção que ele tem, da visão que ele tem, ou você pega do Freire. Enfim, um artigo, não precisa ser o livro todo. Mas na hora que ele se depara com isso e ele [se pergunta]: "opa, espera..." ele já começa... mas se ele não ler, não tem como! Não adianta eu falar, não adianta você falar, não adianta um doutorado falar para ele que ele está equivocado, por exemplo, com relação a sua prática. Ele não vai conseguir entender isso. Então eu entendo que essa transformação só vai ocorrer, primeiro: boa vontade; segundo: do profissional, e a partir daí ele buscar, em pequenos artigos... porque hoje, você sabe, não adianta você falar para um professor ler o livro todo porque é complicado, mas seria o ideal, mas... o artigo, vários artigos com relação a Educação Física Escolar que eu acredito que ele vai abrir novos horizontes. Que é o que está faltando. Então a gente percebe isso inclusive em reuniões: o professor hoje, ele não dá conta, por exemplo - o que eu acho que é a falha da faculdade - ele não dá conta de - entra a questão da postura, do profissional - de explicar, para um aluno, como vai ser o funcionamento de um campeonato que vai está para começar, por exemplo, escolar. Onde, por exemplo, só pode jogar com identidade. Só para ilustrar para você ver o nível de dificuldade em que se encontra esse profissional. O regulamento diz que só pode jogar com RG (identidade). Num consenso com esses professores, por se tratar de categoria mirim, por serem... em se tratando de alunos que não têm estrutura familiar, que o pai não manda tirar identidade, vamos abrir assim, uma oportunidade para as equipes que, queiram entrar por participar, com alunos que tenham o protocolo, ou RG escolar, mas essa equipe tem que estar consciente que ela está irregular, portanto, mesmo ganhando, ela está desclassificada. Isso, no meu entendimento, é muito fácil para você colocar para o seu grupo: "olha lá, o pessoal, nós temos 5 meninos sem identidade. Com 5 a gente não disputa o campeonato: nós precisamos de 12. Nós temos seis que não têm identidade... vocês querem participar por participar ou preferem ficar fora?". O problema é simples de ser resolvido, mas o professor, nessa discussão, com a sua fala, você percebe tamanha a dificuldade de lidar com o problema, dizendo que o aluno vai ficar bravo do mesmo jeito, que ele vai querer ser campeão do mesmo jeito. Mas como do mesmo jeito? É questão de você se colocar e deixar muito bem claro quais são os objetivos. Se ele tem essa

dificuldade, imagina com relação aos conteúdos específicos da área que ele não lê, que ele não sabe o que surgiu ao longo dos anos, com relação aos estudos, relacionados à sua profissão.

Então, eu vou falar por aquilo que eu aplico hoje. Então, hoje eu não enfatizo, por exemplo, em minhas aulas, porque a gente tem que priorizar uma coisa, ou outra. Não dá para se fazer tudo o que se fala que deve ser feito nas aulas de Educação Física, isso é impossível e não tem como ser aplicado. Então a gente tem que priorizar, por exemplo, quando se fala em trabalhar o basquetebol, se você for... mesmo porque eu não coloco o conteúdo basquetebol, eu trabalho de maneira diferente, mas vamos ilustrar: se eu for enfatizar a questão tática de cada esporte, no meu entendimento - isso é uma opinião minha, pessoal - eu não acredito que isso seja prioridade em questão de aprendizado para o aluno. Eu acredito que haja outras questões mais importantes a serem discutidas nas aulas do que uma questão tática de uma determinada modalidade esportiva. Mas eu entendo, por exemplo, já trabalhei com dança - eu domino dança (dança de salão), por exemplo - se for pegar o hip-hop, quando eu fui trabalhar eu senti uma dificuldade bem maior. Então, com relação aos conteúdos, acho que ele tem que ter o conhecimento é... deveria ter, mas isso não acontece. Por exemplo, eu tive que trabalhar, tive não, na verdade veio a proposta do Estado que lançou como conteúdo, agora do primeiro bimestre, para oitava série, a capoeira. Esse ano, agora, o começo do ano... O que eu vou fazer? Primeiro que eu não sei nem o que é capoeira... eu não tenho conhecimento. Realmente, eu não tenho. Eu entendo que nesse caso, para transmitir o conteúdo como a teoria - que é o que vem no caderninho - me diz, é jogar a responsabilidade para o professor, você não precisa dominar completamente o conteúdo e sim o aspecto didático, enfim, mas eu já penso que você tem que ter uma noção dos princípios básicos da capoeira, por exemplo, mas eu não tinha como fazer isso. O que eu fiz? Eu tinha dois alunos que sabiam capoeira. Eu precisava trabalhar o conteúdo, está bom. Vamos tentar trabalhar esse conteúdo. Não que eu considere importante, eu na verdade, eu acredito que, talvez, poderia estar trabalhando outros conteúdos que não esses. Porque, em minha opinião, seriam mais interessantes do ponto de vista da aprendizagem, assim, de contribuição para o aluno. Mas tudo bem, é diferente fazendo um paralelo com a dança. A dança eu fui o protagonista em desenvolver tanto os movimentos como, enfim, toda a dinâmica da aula. Já na capoeira, isso não foi possível. Então eu tive que pegar meus - vamos chamar assim, de monitor - meus dois alunos. Tentei passar uma orientação para eles, foi bem superficial, nessa aula. Para deixar mais consistente à aula, eu procurei um professor de capoeira. E você vai enfrentando uma série de problemáticas, veja bem: você tem que fora do seu horário, você tem ligações, ir a trás... o professor fala que trabalha na prefeitura e tem que ligar no chefe dele... se o chefe não liberou... e o professor não deu para ir na escola. Então, quer dizer, é complicado, sabe... mas, eu peguei aqueles dois meninos e eles fizeram só o movimento básico da capoeira - que é a ginga - só a ginga e, tem uma apostilinha, a gente estudou os outros movimentos na teoria e depois dessa parte teórica, a gente concluiu, e eu deixei assim aberto. Aqueles que realmente quiserem... ah, mostrei um vídeo naquele esquema de data show... salvei da internet alguns movimentos de capoeira, pontuando assim. Peguei um outro vídeo assim... mais para espetáculo, para realmente... realmente contagiou porque peguei um mestre de capoeira fazendo aqueles movimentos que parecem de filme, sabe.. aqueles golpes que realmente prendem a atenção. Então eu fiz assim, um vídeo... e dentro das minhas limitações. O ideal, não seria isso, mas então, voltando na questão do domínio do conteúdo, eu acredito que, no mínimo, o professor deveria ter o conhecimento, talvez não tão aprofundado, mas pegando todas essas modalidades (lutas, jogos, esportes), o conhecimento, pelo menos do básico em todos os aspectos, e ele priorizar o ensinamento em cada ciclo ao longo da vida escolar do aluno.

Olha... é diferente e não é. É um material questionável, assim... eu particularmente vi várias atividades inapropriadas para aquela série, para aquela faixa etária. Agora, não consigo me lembrar, mas eu lembro que trabalhei no ano passado na sétima série e tinham algumas propostas de exercícios no caderno - porque tem alguns exercícios para responder, tal, na questão da reflexão, do trabalho da escrita na aula de Educação Física - totalmente inapropriados pros alunos da sétima série porque são perguntas que aluno da quarta série responderia. Então, a exigência, eu acredito que nesse caso específico, estava totalmente inadequada. Eu acho que poderia aprofundar um pouquinho mais. Mas assim, existe uma - eu já falei - redundância e certa repetição de conteúdos. O hip-hop. Tem o hip-hop para uma série e na outra... O hip-hop é o hip-hop. Então são os quatro elementos, você trabalha ali, você desenvolveu, aplicou, ilustrou, já está trabalhado. Agora, aquele aluno que quer - eu penso assim, em todos os conteúdos de Educação Física - se ele quer algo mais, ele vai ter que ir a busca porque a escola tem suas limitações, tem seus objetivos, não é formar ninguém, para aquilo, não é qualificar

ninguém para aquilo, mas é dar oportunidade para conhecer. Que é o que eu... Então com a capoeira foi isso que eu tentei fazer. Poderia ser melhor? Poderia, mas não deu. Então voltando...

O caderninho para completar, o hip-hop, no outro ano - não me lembro se era no outro bimestre ou no outro ano, de sétima para oitava - eu posso até ver depois (eu tenho todos os cadernos)... "hip-hop: dá para incluir um elemento a mais?". Então começou a ficar patinando dentro, em cima do conteúdo. Eu acho que não há necessidade disso. Tinha um tema nesse sentido. Quer dizer, o hip-hop já foi trabalhado. E colocaram "hip-hop" - eu não me lembro do tema específico - mas a ideia era: "é possível incluir um elemento a mais?" sabe, assim? Com essa ideia. Eu acho que já esgotou o tema. Pronto, já está trabalhado. Página virada. Então, com relação a essa proposta, tem vários equívocos nesse sentido assim.

Eu acho que seria interessante [ter cadernos no primeiro e segundo ciclo]! O problema é a elaboração do material, mas eu acho que é possível. Sem dúvida nenhuma, seria possível uma elaboração do material bem consistente para primeira à quarta série.

Bem elaborado ajudaria; mal elaborado acontece o que está acontecendo. Por exemplo, eu peguei essa sétima série e oitava, a primeira coisa que fiz: "pessoal, no ano passado, o pessoal que fez, usaram caderno?" Eles falaram que recebiam e que o caderno está em casa, intacto. Então, quer dizer, não há uma cobrança da gestão, da direção, coordenação... o professor não trabalhou o caderno. Por exemplo, a capoeira eu trabalhei na medida do possível. Não sou obrigado a trabalhar, porque não existe uma obrigatoriedade nesse sentido, mas, tentando atender a proposta, eu fiz a minha maneira. Mas o professor se quer abriu o caderno: ele já foi direto para prática. Daí eu questionei - porque a gente questiona - para saber como é que foi, para saber quais são os vícios - vamos colocar assim - e o que eu vou enfrentar até condicionar os alunos a minha forma de trabalhar. Então eu faço esse levantamento e eu percebo bastante coisa... que é da onde eu realmente falo, com muita consistência, que o trabalho está sendo feito de maneira bem equivocada. Então eu acho que se elaborar um trabalho bem feito, de primeira a quarta série poderia sim, ajudar bastante o professor.

Com relação aos conteúdos, eu vou ser bastante franco com você: não existe, eu não percebo preocupação nenhuma (...) é não estou exagerando, em todas as escolas por onde eu passei, em todas - eu passei por várias - (...) estou tentando não cometer um erro aqui na minha fala, mas eu posso afirmar que eu não percebi nenhuma preocupação, por nenhum diretor, por nenhum coordenador - preocupação - no que está sendo ensinado na aula de Educação Física. Isso é preocupante? Claro que é preocupante, e muito! Porque se preocupa como o que? Com matemática e português, por exemplo. Eu vejo essa preocupação. O professor de matemática é olhado com lupa, vamos dizer assim. Mas a Educação Física está *a la vonte*, tanto é verdade que hoje o professor de Educação Física continua nessa aula totalmente descompromissada e nada se faz. Isso não sou eu que estou falando: é o que acontece! Então não tem preocupação, não tem conhecimento de Educação Física Escolar. Eu já discuti com coordenadores de escola, porque vieram falar para mim, lá naquela escola, por exemplo, de primeira a quarta série, que é uma opinião que eu tenho definida, vieram pedir para minha pessoa para trabalhar, para desenvolver atividades que possam ajudar a professora na sala de aula em relação ao conteúdo lá, de leitura e escrita.

Na minha aula para ajudar ela. Eu falei: "Opa! Alto lá!" Isso gerou certa discussão. Eu estava fundamentado e a pessoa que veio falar comigo não. Porque, primeira coisa, eu não estou lá... eu posso (eu penso assim): a Educação Física, ela pode e na medida do possível, irá contribuir com as outras... com o currículo, com o desenvolvimento do aluno em outras disciplinas. Mas não é obrigatoriedade da Educação Física porque ela tem, eu penso na especificidade, que é o que não está definido ainda na literatura, mas dentro da minha mente, eu tenho assim, que tem que ter especificidade, seja ela qual for. Mas não pode ser, para mim, em detrimento da aula de Educação Física em função de outras. Isso eu não concordo então eu justifiquei e falei inclusive, na minha argumentação, eu falei: "bom, eu posso mostrar para vocês que eu acho que é a professora de sala de aula que não está utilizando os recursos que ela poderia para ensinar o seu aluno". Eu deixei bem claro isso. Por exemplo, ela pode utilizar de qualquer outro recurso, inclusive de jogos e brincadeiras para ensinar! Não precisa do professor de Educação Física fazer isso por ela. Ela que tem que buscar. Então ela está ensinando soma - $1 + 1$ é dois - vai atrás de brincadeiras, de jogos que possam instigar esse aluno a desenvolver essa habilidade de soma, de $1 + 1$ é dois, enfim, de adição. E existe! É só ela buscar, pesquisar e vai atrás. Se vier me perguntar: "Olha, o que pode ser feito para eu desenvolver na minha aula?", eu posso contribuir na medida do possível. Agora, fazer isso na minha aula, infelizmente não vai acontecer.

Então, eu só estou ilustrando, mas teve outras... outros momentos de diálogo com gestores que realmente, de supervisão inclusive, de diretoria de ensino, de pensamentos... Por que as pessoas têm em mente, com relação à Educação Física? É a vivência. A vivência que elas tiveram - a experiência. Então essas pessoas – principalmente quanto mais idade pior, porque elas vêm de um regime militar, de uma Educação Física totalmente militarista – então pensam que a Educação Física tem que ser dessa maneira! Daí de onde a gente pode entender um pouquinho mais assim, um supervisor de ensino? Não poderia ter esse pensamento, porque ele tem por obrigação estar atualizado, saber... entender que na época dele era assim, mas agora, na Educação Física existe vários estudos que revolucionaram, que apontam para outros caminhos. E infelizmente não tem esse conhecimento. Então o problema não é só o professor de Educação Física, você percebe que... Então a gestão ela também fica alheia, de certa maneira, ao trabalho. Percebe, fica nítido que o professor que está trabalhando legal, aquele que é organizado, aquele que tem uma postura assim e a outra postura assado, enfim, mas não vai mais além do que isso.

Eu acho assim, na verdade, é... a direção da escola, na gestão, ela... em dois casos: no meu caso, por exemplo, meu caso, eu não vejo muito... ela não criando impedimento no meu trabalho já é o suficiente. O meu trabalho, eu acredito que vai fluir de forma satisfatória. Isso é um caso. Estou falando por mim. Agora, de alguns outros professores, eu acredito que a intervenção da gestão poderia ter um aspecto bem significativo! Levando do ponto de vista prático e positivo. A balança começaria a pesar para o aspecto positivo a partir do momento que a gestão chamasse o professor de Educação Física para conversar, por exemplo: “Olha, seus alunos estão todos esparramados pelo pátio. O que você está trabalhando?”. Um exemplo prático: no ano passado, à tarde, nessa escola de primeira a quarta, era por projeto. Então o professor de Educação Física tinha que apresentar uma proposta de trabalho para ser escolhido – passou por uma entrevista e foi escolhido – um professor da oficina curricular. Chama-se “Atividades Motoras”, no exemplo da Educação Física. Em momento nenhum a coordenação e direção da escola – porque eu sei como é que foi a prática: foi aquela coisa *a la vonte*, aquela coisa totalmente largada – mas eu tenho certeza que o que estava escrito no papel não era aquilo. Então em momento algum a direção e coordenação da escola pegou aquele projeto dele, por bimestre, fez um acompanhamento e falou: “fulano – ou fulana – o que você colocou aqui não está acontecendo lá”. Eu acho que falta essa transparência. Essa boa vontade da gestão, que não quer se indispor com nenhum professor e, então, faz vista grossa. Então nesses dois aspectos, nessas duas vertentes. Acho que no meu caso é só não criar impedimento vai... porque muitas vezes cria.

Ela [a gestão] precisa ter uma base, mas o que me incomoda na verdade – não que me incomoda, porque já incomodou mais – é que no meu caso existe uma prática diferenciada na própria unidade escolar. Então, mesmo que ele não tenha base nenhuma, ele está vendo o professor Luis Fernando trabalhar de uma maneira: “opa!” É bem diferente do que está se vendo no outro período inverso. Então já era uma razão para chamar para conversar e falar: “espera...”. talvez não para citar nomes, porque você vai criar um conflito na escola, mas... como aconteceu lá em Bauru, por exemplo, na escola: a diretora reuniu todos os professores e pediu para eu ensinar, bem abertamente – eu chamei ela para conversar e falei que não gostei – porque ela chamou uma reunião com todos os professores de Educação Física, lá no Ernesto Monte – e na ocasião nós tínhamos cinco professores, quatro estavam presentes (eu e mais três), o outro não foi – uma escola muito grande. E virou para todos e falou assim: “eu gostaria que o Luis Fernando falasse para vocês, explicasse para vocês como que ele trabalha, ensinasse vocês...” quer dizer, então em colocou em uma situação totalmente delicada. E eu não gostei na verdade. Não é assim que deve ser feito. Mas eu acho que existem outras maneiras de abordar a questão.

Eu acho que com relação ao trabalho, processo de ensino e aprendizagem, acho que na minha clientela, acho que a gente pode até estender a toda a clientela da rede pública estadual, com exceção de uma escola ou outra, é a questão da família, claro. Principalmente eu que trabalho, por exemplo, com o conteúdo, por exemplo, lá nessa escola de primeira a quarta tem um caderninho. Então tem aluno que hoje, por exemplo, nós estamos no dia 10 de abril, quase terminando, indo, encaminhando para o final do primeiro bimestre, um aluno ontem – foi ontem ou quinta feira que foi terceira ou quarta série – virou para mim e falou que não tinha o caderno ainda. Um caderninho que custa noventa centavos. Entendeu? E eu fui obrigado a realmente cobrá-lo de maneira, assim sem dar mais abertura eu falei “se na próxima aula você não tiver com o caderno, infelizmente eu vou ter que chamar sua mãe aqui [pra saber] porque ela não comprou esse caderno para você”. Eu não estou pedindo um... não

é um investimento absurdo, muito pelo contrário: é uma necessidade que você tem para estudar. Então eu acho assim, é o mínimo. Imagine com relação à tarefa, com relação a outras questões que o aluno, ele está desamparado. E esse amparo da família a gente percebe: o aluno que tem o amparo da família ele tem uma postura diferente na sala de aula. E, em contrapartida, os que não têm realmente uma estrutura familiar, eles ficam... você percebe uma certa, um certo abandono. Então eu acho que, o primeiro ponto seria isso, no meu caso assim. Acho que no geral! No geral. Acho que a ajuda da família. [Assim poderia] contribuir para que esse processo fosse de uma maneira mais eficaz assim.

Outra questão... sobre contribuição...?

A família, acho, que entra em todos os profissionais, porque todos reclamam que os seus alunos estão abandonados, que a maioria deles! Que não tem esse compromisso com o estudo e tal... a gente sente.. Então, voltando, eu to sendo repetitivo, mas eu acredito que se tivesse um pouquinho mais de cobrança, cobrança porque tem como cobrar – não se cobra, mas tem como cobrar – uma atuação um pouquinho mais comprometida com esse processo do profissional, eu acho que isso eu acredito que poderia mudar um pouquinho assim, nem que fosse suavemente, mas um retrato.

Existe hoje, vamos falar, no ensino público vamos falar, porque o particular está... eu não posso nem falar porque não estou inserido nele. Mas no ensino público existe a diretoria de ensino. Nessa diretoria de ensino existe um departamento, existe um departamento que... chama oficina pedagógica. E lá existe um profissional, afastado, para essa oficina pedagógica, como o antigo Assistente Pedagógico, o ATP [Assistente Técnico Pedagógico], hoje PCOP (Professor Coordenador [Pedagógico]), por área, então tem de Educação Física, Matemática, Inglês... e já começa essa política... e efetivamente é político porque a seleção dessas pessoas, no meu entendimento, já é feita, na maioria das vezes, de maneira equivocada, porque não é por competência, não é por capacidade: talvez... muitas vezes é por indicação ou por aliviar a situação profissional dele, por exemplo ele está com o cargo fora, está longe e precisa do emprego na cidade. Então afasta esse profissional. E por outras razões: por falta de opção; no caso de Educação Física, eu posso dizer que eu fui procurado, mas eu tenho dois cargos e não pode, outro não pode, não pode, não pode, sobrou para um quinto ou sexto lá que não tem uma qualificação, não tem um conhecimento suficiente para tomar essa posição. Então eu penso assim: que poderia ser transformado se nessa – eu to falando de Educação Física – se nessa função tivesse uma pessoa – eu já assumi essa função em Jaboticabal por dois anos. Então eu posso falar porque eu já estive do lado de lá – se tivesse uma pessoa comprometida, realmente preocupada com a Educação Física, de olhos abertos, porque poderia cobrar o gestor porque ele tem autonomia para isso. Então visitando escola, percebendo equívocos na sua prática ele poderia advertir o diretor e conseqüentemente o diretor não gostando de ser chamado sua atenção, talvez conversaria com o... estou dando um exemplo. E é claro, na preparação de material, por exemplo, de orientações para esse profissional, eu acredito que poderia iniciar um processo de transformação a longo, muito longo prazo. Eu fiquei dois anos em Jaboticabal nessa função: as dificuldades são inúmeras. Mas, tem como você mudar assim, de pouquinho em pouquinho você vai transformando. É claro que tem muita coisa enraizada que é muito difícil, porque você está trabalhando com ser humano. Transformações não acontecem da noite para o dia. Mas você consegue mudar muita coisa, como por exemplo, nas reuniões, o discurso – porque tem professor que é muito bom para discursar – mas você sabe que o discurso dele não condiz com a prática em nenhuma vírgula do que ele falou! E acho que isso é uma questão que deveria ser podada. E, por exemplo, lá onde eu fui assistente técnico, eu consegui pelo menos cortar esse discurso, porque eu comecei a mostrar para ele que eu estava vendo que ele estava mentindo. Então, a partir daí, você já elimina aquele negócio... foi o que eu disse: inúmeros problemas, mas, você tem que aos poucos, tentando resolvê-los. Então eu acredito que a diretoria de ensino enquanto órgão responsável pelas escolas eu acredito que poderia ter uma intervenção um pouquinho mais efetiva nesse processo.

Uma outra coisa que é, que eu não vejo uma perspectiva, sinceramente, em transformação, mas que deveria ser diferente é o estágio. Então, você observa hoje o estágio, muitas vezes o aluno, eu me recuso a fazer isso. Tanto é que tem uma professora aqui que o filho dela estava fazendo Educação Física, ele iria fazer estágio, e ela falou “eu gostaria que você fizesse...”, ela falou para mim: eu gostaria que meu filho fizesse estágio com você. E passou um tempo e ele se formou e ele não veio fazer estágio comigo. Num momento oportuno, eu falei: seu filho se formou, e, ele não iria fazer estágio...? É que ele trabalha, não sei o que, daí eu já falei que nem adianta falar com o Luis Fernando porque ele não vai assinar para você. Então, ela já me conhecendo, já falou: nem vai que você vai

perder seu tempo. Mas eu digo assim, muitos fazem isso. Aliás, é até cômodo para o professor, porque ele não quer que ninguém veja sua prática. Ele pega e já fala: você não precisa nem vir que eu assino para você e pronto. Então, o que eu já fiz, assim, ele precisa de... vou ilustrar: registrar 100 horas, não sei, mas se ele frequentou 50, eu percebi que teve boa vontade, que frequentou, acho que a gente também tem que colocar as dificuldades porque eu também já passei por isso (trabalha, tem uma série de compromissos...). Em Bauru aconteceu isso: a moça veio, ela frequentou uma aula minha, era da Unesp, viu?. Frequentou uma aula, veio, eu falei: não, você pode acompanhar e tal... depois ela voltou dali um tempo, um mês – não lembro, não sei, num período não muito longo – com a planilha do estágio. Ela veio para assinar, e eu olhei assim e falei: não, você sumiu, você apareceu uma aula só. Eu não vou assinar. Eu não assinei. Só que eu vi outro professor assinando e pronto, resolveu o problema dela. Então, com relação à universidade, eu acredito que essa cobrança no estágio ela peca. Ela deveria fazer uma pesquisa de campo e – infelizmente – detectar (essa é uma sugestão, existem outras... é uma reflexão, um problema bem complexo, acho que merece uma reflexão maior), mas assim, uma sugestão, por exemplo, assim, bem assim a toque de caixa, fazer uma pesquisa e assim: alunos, o estágio está autorizado com o professor, o profissional tal, tal, tal... fazer uma lista, elenca, faz um rol de profissionais que a universidade considera que esse profissional tem um trabalho significativo e encaminha os seus alunos para eles! Isso ela já está filtrando, porque eles não vão cair numa demonstração prática totalmente equivocada: então, pelo menos vai ter um direcionamento. Eu acredito que seria uma solução, por exemplo. Claro que existe uma série de impedimentos, uma série de problemas para que isso realmente aconteça. Mas talvez, eu acredito que amenizaria, porque o professor – eu conversei recentemente com um professor de Educação Física, ele fez estágio comigo aqui no Adelino, e ele comenta que – ele não fez isso só comigo: ele fez com outros – e ele comenta, para quem está ali assistindo a aula vê a mudança da água para o vinho, de uma aula para outra, então e ele comenta, como é que pode, enfim... então você percebe que já... o professor... ou até a universidade pode até fazer diferente: faz um rol de professores, uns mais habilidade, com uma prática mais consistente outras não, para depois estimular uma reflexão: se você fizer estágio com fulano, ou com professor x e y... agora vamos fazer um paralelo, uma reflexão sobre essa prática, quer dizer, seria um caminho também, porque ele teria uma visão diferenciada e não única.

Ela [a universidade] tem autonomia para isso. Não faz, não sei por qual razão. Mas, a gente até pode imaginar, mas seria como se não tivesse boa vontade. Por isso que eu falo que existe, falta boa vontade de vários segmentos... o problema não está centralizado...

No papel é tudo muito bonito, é tudo muito aparentemente aplicável, mas na prática, as coisas não são bem assim. Que é o que aconteceu com essa proposta. Tenho certeza absoluta – inclusive o professor Mauro Betti participou dessa proposta, eu vi o nome dele, lá na proposta do Estado. Mas, no meu entendimento, o que faltou? Faltou justamente uma participação nesse grupo de elaboração, componentes que estão em sala de aula, que têm um trabalho assim, bem desenvolvido, para colaborar com relação ao aspecto prático, porque se você só considerar teoria, pegar aquilo ali e elaborar uma prática, é bem diferente se você elaborar uma prática de quem já praticou. Ou fazer até um trabalho de pesquisa-ação, por que não, antes de elaborar o material? Vamos aplicar essa, essa e essa atividade para sétima série para a capoeira. Vamos ver se funciona ou não. Ver quais são os problemas negativos, positivos, os pontos e vamos ver... antes de fechar o material. Isso, no meu entendimento, tem vários aspectos ali que mostram que não foi feito isso. Então, eu até comentei com você, eu fiz um trabalho de crítica e sugestões com relação ao material e nada foi mudado. Então é onde a gente vai desanimando e desacreditando de todo sistema.

Isto está bem claro aqui na minha mente. Primeiro que por eu ter essa limitação de conhecimento mesmo, fechado daquilo, eu não tinha um horizonte, mais aberto... então a minha prática com relação ao conteúdo, muda bastante na questão da ênfase. Então, por exemplo, eu não deixei de trabalhar o voleibol, como conteúdo prático. E também trabalhava no início. A questão é que o enfoque que eu dou ao conteúdo é diferente. Então, hoje, não me importa – apesar de eu receber críticas – mas eu observo que muitos professores condenam, tem muito professor de Educação Física que condenam a não aplicação da técnica mesmo, do aprendizado, de padrão de movimento da técnica de cada modalidade. Eles acham que isso, acreditam que tem que ser trabalhado na aula de Educação Física. Eu já penso diferente, então eu não dou essa ênfase, com esse padrão de movimento. Por exemplo, eu trabalhei basquete, uma coisa tem que ficar clara para o aluno – vou pegar um exemplo para ir ilustrando – então no basquete, hoje, na prática, quando eu trabalhei basquete – inclusive foi no

primeiro colegial esse bimestre, a gente concluiu agora, essa semana – desenvolvi algumas atividades, de condução, é claro, mas não dizendo “a condução tem que se na altura do quadril...”, deixa o aluno fazer a condução à sua maneira: o importante é ele conduzir a bola. Percebi algumas dificuldades, de alguns alunos, então pode conduzir a bola com as duas mãos. Então, eu estou dizendo assim... já no passado, eu [diria ao aluno] tem que ser assim, no arremesso a mão tem que ser mais a frente na bola e a outra mais embaixo, fazendo a empunhadura. E hoje não, você pode arremessar... entendeu? O jogo eu coloquei, mas não em cima de regras porque se você ficar em cima de regras, você precisa, demanda um tempo maior de estudo, então você... eu acredito assim, a ênfase, hoje, o enfoque é diferente do que era dado no passado. Mesmo porque não tem como você fazer tudo. Se eu tivesse seis aulas por semana, a gente poderia dividir. Então você trabalha, vamos estudar bastante as regras, conhecer toda a história do basquete, aprofundar o estudo, mas infelizmente não dá para se fazer tudo isso: a gente tem que priorizar algumas coisas. Então eu priorizo o que, hoje, na prática? O conhecimento da modalidade. É você viu, por exemplo, o Basebol, a gente trabalhou o Basebol, então, muitos alunos não sabiam o que era o Basebol, acho que a maioria. Só viam por televisão, não conheciam as regras, inclusive eu não conhecia as regras. tive que estudar regras, adaptar, fazer algumas adaptações, você acho que vivenciou e você percebeu – e acho que você não foi no campo? – houve uma movimentação, vamos dizer assim, no aspecto do interesse do aluno, de pelo menos do conhecimento: eles sabem o que é aquilo e, se em um futuro, ele achar que deve aprender, claro que aqui ele não vai ter oportunidade, mas a gente está dando um exemplo, pelo menos deu condições para o aluno tomar conhecimento daquilo. Tecnicamente eu enfatizei nada: você pode bater de qualquer jeito, enfim... a gente passou algumas orientações, de altura de bola, tal, mas nada assim, precisamente, e aquela cobrança em cima de técnica. Um conhecimento básico, superficial e a mesma coisa acontece com as outras modalidades. Então é essa a diferença, que eu acredito, com relação ao enfoque no conteúdo e, também, no passado, eu não trabalhava por temas. Teve uma época que eu peguei bastante o ensino médio então, no ensino médio eu trabalhei sauna e emagrecimento, eu criei alguns temas, tirei algumas ideias de livros que eu lia assim, não específico, mas você vai lendo e eu achei interessante trabalhar a questão da sauna, “se a sauna emagrece ou não?”; a questão de compressa quente ou gelada, então aconteceu alguma coisa, em que momento eu uso gelo, porque isso, de certa forma está relacionado com a prática, porque você vai num clube, você vai praticar alguma atividade esportiva, você está sujeito a ter umas lesões, contusão, enfim. Então, são temas que eu já trabalhei no ensino médio. Inclusive a gente já foi na sauna, no clube, aqui no Joana Helena teve uma classe, eu consegui um ônibus, a gente foi vivenciar porque muitos não conheciam. Então, a questão de conteúdo é o enfoque e também essa mudança: antigamente, no passado eu trabalhava com o ponto de vista prático, prático e pronto. Já hoje, nós temos esse outro segmento, essa outra dimensão do conteúdo que até então era... disse no passado, passado mesmo (em 2001, porque em 2002-2003 eu fiquei como ATP e 2004 eu voltei já com outra visão).

Naquela época eu não tinha de 1ª a 4ª série. As minhas classes não eram de primeira à quarta. Mas, como eu não trabalhei, eu não posso dizer como eu iria trabalhar, mas eu acredito que eu não iria fugir muito daquilo que eu desenvolvia, do trabalho que eu desenvolvia de 5ª ao ensino médio. Eu não acredito que seria diferente. Não sei, eu não trabalhei.

[A mudança] Foi porque eu comecei, eu fui obrigado a – obrigado assim, no bom sentido – a tomar conhecimento do que realmente havia no momento, então você vai ler Go Tani, você vai ler Mauro Betti, você vai ler... enfim, você tem que ir na busca, ver o quê? Freire? Um fala uma coisa, outra escreve outra... tem um outro lá, me fugiu o nome agora, inclusive é citado na... enfim, e me deu a oportunidade de perceber que existia algo mais do que... a gente, na verdade, quando você não tem acesso aos livros, você fica muito fechado naquilo que você aprendeu, acreditando que é o limite, que mais que aquilo não existe. Não é nem questão de ser melhor ou pior, mas é que você não tem abertura para saber se vai além daquilo ou não. Então, a partir do momento que você começa a ler, você percebe que existem outras teorias, vamos dizer assim, muitas delas eu discordava e discordo até hoje – do ponto de vista prático. (...) Meu Deus do céu, estou tentando lembrar o nome... Me fugiu.. eu estava... Tem um autor que ele propõe essa questão da descoberta, do aluno que tem que... essa percepção do aluno... é até confuso para entender... no dia da apresentação, daquele grupo de estudos que eu participei, você participou também, não é? Estava no grupo que apresentou e eu cheguei e falei para o Mauro Betti: “ está muito confuso isso...” E ele até falou “quando eu estava em contato com ele - lá do Sul -, eu tive essa mesma sensação”. Mas, teoricamente, é uma coisa, é uma proposta legal. A

questão é que na prática você tem várias implicações. Então eu acho que toda teoria tem várias implicações. O que acontece é que precisa das adaptações! Então, eu acredito que a transformação ocorreu por causa disso, assim.

E vai muito pessoal, cada pessoa tem a sua maneira de ser, em termos de comportamento, inclusive, eu tenho essa característica que é minha, que é ser bastante crítico, então, até mesmo comigo mesmo. Então, isso, de certa forma, contribuiu. A partir do momento que você olha para as coisas, não só para criticar porque dificilmente, eu não me lembro, assim, de ter me deparado com uma situação assim de criticar, mas, em contrapartida, não ter uma sugestão. Então sempre me preocupei com isso. Uma outra preocupação também, como eu disse para você no começo, porque eu penso o seguinte: o professor não se preocupa mais com sua valorização profissional e pessoal. Ele não se preocupa mais com sua imagem mais, tirando uma exceção ou outra. Ele não se preocupa em falar “Ou, isso que você faz qualquer cara que passar na rua, qualquer pessoa faz... – e melhor até, dependendo” ele não se preocupa mais com isso, ele não se preocupa em defender a sua formação: “eu estudei, fiz uma faculdade...” tem que justificar, perante a comunidade que eu tenho um conhecimento... não existe preocupação nenhuma com isso. Então, eu sempre me preocupei com isso. Então, por exemplo, um diferencial: nunca – eu espero – nunca ser chamada atenção por um diretor de escola com relação à organização da minha aula, por exemplo (um aluno meu está mexendo lá na outra sala, que fugiu da minha aula, por exemplo). Os outros professores não se preocupam com isso! Ou o professor chegar e falar “O, Luis Fernando, você está dando bola?!”, por exemplo. Então eu tenho, sempre tive essa preocupação para se eu for questionado eu não ter argumentos que justifiquem a minha prática. E se o professor não tiver essa preocupação, em qualquer disciplina, vai ser tudo muito descompromissado, então não tem como ele ser diferente se não tiver essa preocupação.

Eu vejo assim: a gente nunca está ... em se tratando de conhecimento, é ilimitado. Então não tem como a gente falar assim: “eu já aprendi tudo o que tinha para aprender...” porém, eu acredito que a bagagem que eu tenho hoje, enquanto profissional, de conhecimento, e de experiência de vida – apesar de ser pouco tempo – mas, vivenciando diversas situações, eu posso dizer que poderia até buscar mais conhecimento do ponto de vista teórico, para incrementar até minha prática, mas a bagagem que eu tenho eu acredito que já... não que não precise ir atrás, mas eu acredito que já atenda às necessidades locais, entendeu? Vê se você entende meu raciocínio: hoje eu estou fazendo pedagogia, mas com uma meta, com um objetivo bem definido, eu quero ser diretor de escola, porque eu acredito que o diretor de escola ele consegue transformar mais que o professor, porque ele tem uma atuação no macro, em se tratando de unidade escolar. Professor transforma o micro. Então eu transformo minha sala da aula, minha aula e nada mais e não adianta querer transformar, por quê? Porque a hora que eu vou dar minha sugestão, quer queira, quer não, apesar de se falar em gestão participativa, democrática, a decisão é do gestor, é o que ele pensa e acabou. E a gente não tem autonomia para isso. Então eu estou fazendo pedagogia justamente para... não é para dar aula de primeira a quarta série – apesar de eu sair habilitado para isso, isso não significa que eu não vou me empenhar em aprender. A gente nunca sabe o futuro. Mas o meu foco é esse: gestão escolar. (...) Eu fico pensando: se eu continuar lendo, a literatura, mais do que eu já li, outros autores ou os mesmos, enfim... específico, da área, especificamente da Educação Física, isso irá me acrescentar em que? Em conhecimento, é... conhecimento pessoal. Mas eu tenho que pensar também em dois aspectos. Primeiro, eu acredito que, no meu caso, vou falar no meu caso, eu não sinto a necessidade disso porque a minha prática está bem fundamentada. Eu teria que não estar satisfeito com ela para ir em busca de, algo que esteja me incomodando. Então eu acredito que, como por exemplo, a capoeira. Então eu fui trabalhar a capoeira: incomodou-me a proposta que estava no caderno. Então eu não segui. Na verdade eu elaborei uma outra didática que eu já exemplifiquei (então eu trabalhei com vídeo, com aluno monitor, tentei buscar um professor para trabalhar a questão prática mesmo, que me daria um conforto maior porque quebraria uma certa barreira porque você sabe que uma atividade que tem um certo...) bom... então eu fui em busca.. então especificamente, conforme elas vão surgindo eu vou buscando, mas não digo que hoje eu esteja lendo livros e mais livros porque eu acredito que isso irá contribuir pouco hoje na minha prática. Então conforme vão surgindo as necessidades, a gente vai em busca – no meu caso. Então, em contrapartida (você está perguntando é pessoal?!), eu acredito o seguinte: que a Educação Física, que as minhas aulas, aos olhos de quem consegue enxergar e fazer um paralelo, isso muitas pessoas que estão na escola veem (inclusive servente, professor), isso é claro você conquistou o espaço, qual que é o espaço? Bom, você começa a ser respeitado pela sua prática. (...) E chega ao exagero de você ir

prestar um concurso e falarem: “ó, o professor Luis Fernando tem vaga garantida! Então eu tinha um cargo no Estado, que eu lembro que eu fui prestar um outro cargo, que é no Chrisóstomo, eu fui sem estudar, porque eu já tinha um cargo, eu não tinha essa noção de acumulo de cargo e fui para somar ponto – porque no Estado tem isso – e eu não estudei daí fui e a hora que saí da prova, tinha um grupinho lá, um pessoal esperando e [falaram] “ah, o professor Luis Fernando já tem vaga”. E realmente a minha vaga estava garantida sem eu saber, mas porque eu passei no concurso! E escolhi o Chrisóstomo. Então fiquei com dois cargos. Agora teve outro concurso Estado, recentemente – não sei se você tomou conhecimento – e eu fui prestar para ponto e passei, mas também não estudei nada. Por isso que eu falo, a bagagem que hoje eu trago, me da condições de desenvolver o trabalho que eu acredito que dá para ser desenvolvido, dentro das condições que são estabelecidas. Mas o que eu quero dizer é que ele poderia ser mil vezes melhor – mil vezes estou exagerando – mas muito melhor. Então hoje as pessoas vêm meu trabalho como muito bom ou ótimo. Isso eu percebo. Isso não tem como falar assim “olha, o professor Luis Fernando, o trabalho dele... vamos achar um defeito...” claro que existe, mas as pessoas não tem capacidade e condições de enxergar. Eu enxergo, por exemplo eu enxergo uma falha num procedimento didático meu, numa atuação minha, mas que eu tenho certeza que não estão vendo, mesmo porque não estão acompanhando, mas também entendo que poderia ser diferente, mas por que não é? Porque as condições não favorecem. Então poderia ser melhor o trabalho, mas não é porque não depende só de mim. Então eu preciso de um amparo maior, e esse amparo infelizmente não tem, em todos os aspectos. Você vivenciou, por exemplo, a questão do vídeo, não sei se você lembra? Então eu não tinha tempo para montar o vídeo. Você viu inclusive que fizeram o favor de montar vídeo para mim. A outra coordenadora montou outro. Então teria que ter uma estrutura, para que o professor seja amparado. Então as vezes o professor quer fazer algum trabalho mais consistente, mais significativo, usar de estratégias que nem está pedindo aqui para que realmente o trabalho seja mais eficaz, eficiente, mas ele se depara justamente com essas, com essas, com esses problemas. Então, e você acaba recuando e trabalhando na medida do que é fornecido, nas condições que lhes são dadas. Mas mesmo assim ainda é considerado um trabalho, pelo que eu observo, pelo *feedback* que eu tenho, inclusive de aluno! Aluno fala assim, é sério, mas é motivo de risos também. Por exemplo, quando eu falto, eles falam: “ainda bem que o professor não veio”, porque a gente ficou jogando bola e ficou... Porque ele sabe que comigo vai ter que estudar, na minha aula vai ter que praticar, vai ter que ter o empenho e a exigência maior. Então eles comentam, falam “Professor, você vai faltar a aula que vem? Porque assim a gente vai jogar futebol, e vai não sei o que, sabe... vai ficar na arquibancada... fica bem a vontade...”.

De primeira a quarta eles gostam bastante, você percebeu. Lá [no Chrisóstomo] eu não vejo que é dessa maneira não. Eu acredito que muito pelo contrário: lá eles gostam mesmo. Até mesmo nas discussões em sala de aula (você vivenciou) que existe uma participação, eles querem participar, então eu acho que ali o meu trabalho, eu acredito que é bem atendido assim.

No HTPC – Horário de trabalho pedagógico – que de pedagógico não tem nada, então... na verdade, vamos pontuar assim. Se eu fosse coordenador, daria outro direcionamento nesse momento de estudo. Então o HTPC são duas horas semanais – são três, na verdade – só que é recadinho, fala dos mais variados assuntos, e a questão do ensino e aprendizagem fica um pouco de lado. Um pouco não, quase que totalmente. Pautas estanques. Por exemplo, eu penso assim: cobra-se muito, do professor, o planejamento, ele tem que planejar, fazer seu planejamento, ter seu plano de ensino, com estratégias, com metodologias, conteúdos e tudo mais. Só que o coordenador pedagógico nas escolas, ele demonstra que não tem planejamento. Porque hoje, tem uma reunião com os professores ele trabalhou um assunto... falou lá, deu um artigo, enfim. falou sobre a avaliação, de forma bem assim, jogada... chegou na outra semana “a gente vai falar... sobre problema de disciplina e... na outra semana é recadinho, na outra semana divide em grupos e...” então, quer dizer, não existe um trabalho sequenciado, uma amarração de que deveria realmente acontecer. Então eu acredito que se for fazer da mesma forma no Estado, vai acontecer isso, o professor vai ficar batendo papo porque não vai ter como cobrá-lo. Por exemplo, eu imagino assim, vamos pegar na Educação Física. O professor de Educação Física hoje vai trabalhar 20 e as outras 20 vai ser para você se atualizar, você estudar, para você rever sua prática... é uma hipótese, mas eu acredito que a maioria vai continuar como está! Vai descansar 20h, ele não vai ler nada, ele não vai refletir sobre nada e a prática dele pouco vai mudar. É uma hipótese, MUITO provável. Talvez eu esteja enganado, não sei, mas corre o risco muito grande

de acontecer isso. Por quê? Porque não vai ter a cobrança, devido à cobrança porque se tiver não acontece. “Você está ganhando agora tem que mostrar agora resultado”.

Infelizmente, para continuar como professor, não está fácil... a motivação..., estou falando na rede pública... então quem sabe como diretor a gente se motiva um pouco mais... mas, vamos ver isso a longo prazo.

ANEXO B – Transcrição da Entrevista 2

CONTEÚDOS	JUSTIFICATIVA	EM QUE GRAU DE PROFICIÊNCIA
<p>Tema: Hidratação e Desidratação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conceitos de hidratação e desidratação - Principais cuidados; - A importância dos intervalos dos jogos; - Conceito de atividade física; - A relação atividade física e desidratação; - Meios de eliminação de água do organismo; 	<p>Conhecimentos básicos que somados aos conhecimentos adquiridos no Ciclo II e ensino médio permitirão uma busca autônoma de uma vida de qualidade.</p>	<p>Conhecimento e consciência da importância da ingestão de água no dia-a-dia, principalmente durante e após a prática de atividades físicas.</p>
<p>Tema: Frequência Cardíaca I;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conceitos de frequência cardíaca, artéria e veia; - Pontos de verificação da frequência cardíaca; - Verificação da frequência cardíaca em repouso e em movimento; 	<p>Conhecimentos básicos que somados aos conhecimentos adquiridos no Ciclo II e ensino médio permitirão uma busca autônoma de uma vida de qualidade.</p>	<p>Perceber que o coração pode ser sentido em várias partes do corpo e iniciar uma superficial relação entre batimento cardíaco e atividade física.</p>
<p>Tema: Frequência Cardíaca II;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conceito de atividade física; - Aparelhos circulatório, muscular e celular; - A relação: frequência cardíaca, corpo em repouso e atividade física; - Verificação da frequência cardíaca em repouso e em movimento; 	<p>Conhecimentos básicos que somados aos conhecimentos adquiridos no Ciclo II e ensino médio permitirão uma busca autônoma de uma vida de qualidade.</p>	<p>Aprofundar os conhecimentos adquiridos no tema frequência cardíaca I, ampliando as relações existentes entre atividade física, frequência cardíaca e aparelho muscular e respiratório.</p>
<p>Tema: As Capacidades Físicas;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Força; Resistência; Coordenação motora; Equilíbrio; Velocidade; Flexibilidade; Agilidade; Ritmo; 	<p>Conhecimentos básicos que somados aos conhecimentos adquiridos no Ciclo II e ensino médio permitirão uma busca autônoma de uma vida de qualidade.</p>	<p>Conhecer e diferenciar as diversas capacidades físicas e perceber nas atividades práticas a aplicação das mesmas.</p>
<p>Tema: Ritmo e Dança;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conceito de ritmo; - Vivência de vários ritmos musicais; 	<p>Ampliar o repertório motor.</p>	<p>Conhecimento sobre os vários ritmos musicais.</p>
<p>Tema: Danças folclóricas;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Danças regionais; - Danças brasileiras; 	<p>Ampliar o conhecimento sobre as danças regionais brasileiras.</p>	<p>Conhecer algumas danças regionais brasileiras e suas peculiaridades.</p>
<p>Tema: Jogos e brincadeiras I</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conceitos de jogo, brincadeira e competição - A diferença entre jogos e brincadeiras; - Vivências de diferentes tipos de 	<p>Ampliar o repertório motor e o conhecimento sobre os jogos e brincadeiras.</p>	<p>Conhecer os mais variados tipos de jogos e brincadeiras.</p>

<i>jogos e brincadeiras;</i>		
<p>Tema: Jogos e brincadeiras II</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa sobre jogos populares e brincadeiras populares; - Formação de grupos para a apresentação de jogos e brincadeiras; 	Resgatar os jogos e brincadeiras populares.	Tomar conhecimento dos jogos e brincadeiras populares.
<p>Tema: Atividades pré-desportivas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conceitos de atividade pré-desportiva e de esporte; - Conhecer vários esportes através de vídeos; - Conhecer na prática as diferenças entre o esporte e a atividades pré-desportiva; - Vivência de várias atividades pré-desportivas. 	Iniciação ao esporte.	Conhecimento sobre os diversos esportes e suas possíveis adaptações.

ANEXO C – Transcrição da Entrevista 3

Antes, eu queria comentar sobre aquilo que você me falou sobre as professoras dizerem que podem dar uma aula sobre os temas que eu trabalhei na Educação Física. O pessoal da academia eles estão muito distante da realidade, então... que elas poderiam dar uma aula com isso. Eu não acredito nisso, alias eu pensei naquilo que você falou sobre a literatura, então o que acontece é que a gente tem que mudar muita coisa, uma delas é a consciência do que realmente acontece na prática, do que realmente está viabilizado na prática, ou seja, se a gente fizer uma análise da educação física escolar hoje no Brasil, vou até estender a nível nacional, porque quando eu faço as minhas viagens à primeira coisa que eu faço quando eu encontro um moleque vendendo alguma coisa na praia é: como é a aula de educação física dele. Isso eu fiz na Bahia, na Praia Grande, Guarujá para onde a gente vai, enfim e a resposta é a mesma. Então a gente tem um retrato e será que ninguém vê? Será que a partir desse retrato... porque a partir do momento que você vira para mim e diz: isso aqui é comum; não, não é comum. Na prática não é comum. Então o que adianta uma gama de livros e artigos, que é o que mais tem, falando sobre a educação física escolar, que tem que ser assim, que PCN e tal, de que adianta tudo isso se não existe mecanismos ou se não existe um trabalho, não sei, uma preocupação talvez em estender isso para prática.

Então para mim, em meu entendimento nada vale aquilo ali estar no papel se aquilo não se aplica. Então você virá e fala dos conteúdos que falaram, eu particularmente discordo, porque eu posso falar com convicção que a todo ano eu faço um trabalho de pesquisa de campo praticamente com relação a conteúdos, com relação à metodologia e todo ano eu vou descobrindo algo diferente. Este ano, por exemplo, foi o ano que eu mais experimentei, o ano que vem eu já decidi vou tirar licença Premium vou dar uma relaxada porque foi muito desgastante.

Só que então não é por assim, trabalhar esses conteúdos qualquer um trabalha, mero engano, alias para você elencar conteúdo e para você estudar minuciosamente, o que a gente está fazendo é aprendizagem, então, por exemplo, eu vou dar um exemplo pratico, eu gosto de dar exemplo pratico porque eu acho que ilustra, porque eu acho que fica mais fácil. Eu fiz uma pesquisa de filmagem de todas as aulas, porque eu vou fazer uma análise, e a proposta de pesquisa é de um projeto que eu mandei para São Paulo para... e veio uma verba, tal que viabilizou a aplicação desse meu projeto. Na verdade não mudei a minha prática eu só uni o útil ao agradável. Então eu trabalhei temas em educação física escolar, o nome do projeto é “A educação física escolar além das linhas demarcatórias da quadra” e o tema do projeto é “Emagrecimento: mitos e verdades”, mas você vai me perguntar da onde você tirou esse tema, ah tirei da minha cabeça, você vai pesquisando, lendo e você vai juntando uma série de conhecimentos que você vai adquirindo e eu achei que esse tema seria... eu lancei um desafio... não esse tema em específico mas obesidade, emagrecimento... eu já trabalhei de 8ª série a ensino médio, e esse ano eu propus a uma 5ª série, 6º ano, duas 5ª séries. Mas como era uma classe com alunos inteligentes com certo grau de... não de conhecimento mas de capacidade, falei vou lançar esse desafio. Quer dizer desde o primeiro momento até o ultimo, até a última aula elas foram filmadas e eu assisti algumas delas, não todas por conta do tempo, o que me ajudou a reorganizar a aula posterior que foi o caso quando eu trabalhei o conteúdo “Exercício físico e atividade física”, os conceitos de atividade física e exercício físico para mostrar. Então, antes até para esse tema eu tive que elencar vários conteúdos e um amarrado com o outro, então isso não é tão simples assim, você... por exemplo: o que é que eu vou falar primeiro? Eu vou falar sobre dieta ou vou falar sobre exercício? Por exemplo. Então eu vou falar primeiro da composição corporal para depois falar de obesidade, mas eu vou falar de obesidade primeiro ou de emagrecimento? Então tudo isso você tem que ir organizando, mesmo de maneira organizada eu coloquei num rol assim grampeei tudo certinho, quando eu fui trabalhar essa aula, que foi um momento que eu fiquei frustrado porque eu dei a aula eu senti no

momento que eu não tive sucesso, porque a minha aula é bastante interativa, você até acompanhou uma delas, então no momento de discussão eu não conseguia colher do aluno aquilo que eu havia programado, eu percebi que havia uma barreira e não foi legal, mas eu fui infeliz na escolha, no encaminhamento que dei e só fui descobrir depois e depois na outra aula eu tirei de letra, 10 minutos, eu atingi o objetivo que eu havia proposto na minha aula anterior.

Foi assim, a minha intenção era assim, de maneira superficial e não aprofundada, perceber que existe diferenças entre exercício físico e atividade física, então a ideia naquele momento era mostrar que a atividade física era todo movimento corporal que tem um certo gasto de energia, enfim de maneira bem superficial e por outro lado mostrar que exercício físico seria uma atividade física que você organiza, que você planeja, que você tem regularidade e entrar naquele texto que caracteriza o exercício físico pela intensidade, duração e a frequência. E eu utilizei um recorte da internet, em todas as minhas aulas eu utilizei o data show, em todas as aulas, com vídeos enfim, mas sempre usando o data show. Mas nesse momento eu fiz recorte da caminhada e utilizei uma filmagem anterior que era queima, e eu coloquei uma situação já prévia, falei: o pessoal que vocês viram no vídeo caminhando eles fazem isso três vezes por semana. Para mim estava tudo bom, tirar de letra. E a queima vocês jogaram nessa aula, eles assistiram, depois daquele dia vocês jogaram e quando mais? Foi nessa interação. Nesse debate de pergunta-responde, não foi, não aprenderam, lancei essa pergunta “quem pode me dizer a diferença entre exercício...” não tinha, não teve aquele aluno... estava errado. Então na outra aula o que eu fiz, eu peguei a mesma atividade e... de atividade física eu a transformei em exercício físico, então por exemplo: você não nada? Nado. Então você vai ao clube. Então vamos pegar a natação como exemplo de atividade física e vamos tentar transformar a natação em exercício físico, vamos organizar esse nado, falei: vou citar dois exemplos, um e dois, e vocês vão analisar e me falar qual deles encaixa mais como exercício físico. Eu dei o exemplo, você vai ao lago com um colega às oito da manhã, dá um mergulho, deita no gramado dá uma descansada e agora vou brincar de rela-rela, enfim illustrei dessa maneira, dando o tempo você foi embora para sua casa. A outra é: um colega seu passa de segunda, quarta e sexta na sua casa e você vai para uma academia de natação e lá a professora fala para você nadar o crawl, o nado, vai dez vezes para frente e volta, depois ela vai te mandar mais dez vezes você nadar de costa, depois ela vai fazer um trabalho de respiração, assim as coisas ficaram claras. Eu peguei a caminhada e fiz a mesma coisa, você pega uma pessoa que de manhã levanta pega o cachorrinho e vai passear, ele faz cocô, ela vai recolhe e tal tem as interrupções encontra um amigo e começa a conversar e tal. A outra pega de manhã coloca o tênis e ela faz isso terça, quinta e sábado, por exemplo, e illustrei dessa maneira, caminha 30 minutos sem parar e encontra um colega e fala esperai estou caminhando depois a gente conversa. Qual dos dois é exercício?

Então é a questão da metodologia, a didática enfim. Então isso não é simples, isso é muito mais complexo do que você pode imaginar. Então quando se fala em elencar o conteúdo é fácil? Também não é fácil, mas a aplicação dele é muito mais difícil, é muito mais complexa e exige muito mais do profissional, então... é neste sentido que eu entrei nesta questão, agora a gente tem que voltar.

Então da onde surge, por exemplo, na quarta série, justamente esse público que a gente está discutindo, está analisando. Fiz um outro projeto também mandei para São Paulo para ser aprovado, era um desafio pois eu nunca tinha trabalhado com isso, com esse conteúdo específico, o conteúdo atitudinal, então o tema do projeto era “Atividade pré-desportiva: novos horizontes para a convivência harmoniosa nos esportes”, ou seja, porque surgiu, porque surge, porque eu percebi que nas três quartas séries eu percebi uma um índice bem mais baixo, na outra uma mais elevado e na outra mais ainda um índice médio de discussão ou índice elevado de conflito na prática.

Então falei, vou fazer um trabalho neste sentido para justamente para experimentar e depois para ter argumento para dizer para aqueles que colocam no papel que a gente deve trabalhar o conteúdo atitudinal e isso tem muito na literatura e não é tão simples assim, aliás, é muito mais complexo, por isso que eu falo escrever é muito fácil, colocar aquilo que você colocou no papel na prática é outro

caminho bem longo, uma caminhada bem árdua. Eu desenvolvi esse trabalho com a molecada das três quartas séries e sim as filmagens teve um aspecto determinante no trabalho por quê? Porque eu utilizei de todas as filmagens para com o meu trabalho, ou seja, quando o cinegrafista ele recebeu a minha explicação ele não entendeu direito na primeira aula porque eu percebi que na hora que estava tendo um conflito na aula ele estava filmando o outro lado. Eu chamei a atenção dele.

Foi assim, foi uma condição que eu coloquei para direção e eles aceitaram. Falei: eu não abro mão da filmagem de todas as aulas. Ah, mas tem que ser todas as aulas? Tem que ser todas as aulas, porque pode ser aquela aula que não foi filmada que vai me fazer falta para o projeto todo. Então ela determinou o inspetor de aluno. Um rapaz, um menino novo eu orientei ele, mas na primeira filmagem eu não gostei, chamei a atenção dele “onde tiver discussão, confusão é onde você vai filmar”. “Ah, mas, a aula não vai ficar legal.” Mas eu não estou preocupado com a qualidade da aula. Isso não vai tirar a qualidade da minha aula, isso vai enriquecer a minha aula. Enfim, foi um cara que me ajudou bastante porque ele pegou o jeito, ele usou o zoom e ele pegou cada recorte de situações que foram utilizadas na aula posterior como reflexão.

Eles se assistiram e eu desenvolvi um debate em cima dos pontos conflitantes, então foi bastante rico o trabalho, eu não tive tempo para analisar mais eu acho que vai, vai... Aproveitar bastante, enfim, preciso ver o que eu vou aproveitar desse trabalho. Mas assim, o tema, eu acredito que o tema surge o conteúdo surge com a bagagem e o conhecimento do profissional. Então veja bem, a gente esta no dia a dia a gente percebe, eu estava até comentando... infelizmente eu não posso comentar isso quem é os profissionais de educação física, mas a gente... por isso que eu digo, esse pessoal que está escrevendo essas coisas eles estão distantes eles não tão sabendo para quem eles estão escrevendo. Porque eu, vou dar um exemplo para você, esses profissionais hoje, a maioria, olha porque... aqui na minha região, que eu frequento, se você tirar um ou outro, vai dizer assim ah mas você é muito exigente, não é. Daqui você separa no dedo, você tira um ou outro e a gente pode falar assim aquele ali ele dá uma aula com qualidade. Entendeu? E por que isso acontece? Ninguém está vendo isso? Não é só aqui na região de Penápolis, é no Brasil todo. Esse pessoal da academia, da universidade eles não se deram conta disso? Eu não acredito nisso. Enfim, não sei se eu estou fugindo.

Pelo menos eu tenho essa visão, porque na verdade transformar é muito complicado, e depois eu vou fazer uma análise mais minuciosa, mas previamente eu já cheguei a uma conclusão, assim prévia, de que... não é suficiente. O trabalho que eu fiz foi profundo, não foi superficial, não foi no currículo oculto, aquela coisa informal, não, eu formalizei o conteúdo então a gente vai trabalhar, o foco é esse, estavam conscientes, os alunos já familiarizaram com a câmera. Então, inicialmente eu tinha esse receio: será que diante das câmeras elas vão se transformar? Não, pelo contrario. Tinha aluno que olhava para câmera e parecia o big brother, esquece que tem câmera, a hora que quer brigar bate no outro e não esta se importa que esta sendo filmado e bate nervoso, aquele desequilíbrio, realmente... as coisas aconteceram, então não teve interferência. E o que acontece, essa criança ela convive ali comigo quanto tempo? 50 minutos, duas aulas 100 minutos por semana. Ele tem uma convivência muito maior com outras pessoas, com outra comunidade, com a rua, com a família que é desestruturada muitas vezes, principalmente desses meninos problemáticos. Então a intensão inicial, eu já tinha consciência: não é transformar, mas... fazer com que ele, como é que eu posso usar o termo... Refletisse sobre aquilo, que ele tivesse uma oportunidade porque se não fosse eu tenho certeza que ele não vai ter essa oportunidade, de se vê, de se olhar e parar o vídeo e falar: você viu o que você fez? Quer dizer, você acha que está certo? Por que você agiu daquela maneira? Mas se fosse com você, você gostaria? Enfim, lançar esse debate, essa reflexão, a intensão foi essa. O que eu pude perceber, claro que eu não analisei ainda, mas tem um caso, que eu pretendo fazer um estudo de caso com esse menino talvez na minha monografia da pedagogia, da graduação da pedagogia, provavelmente eu vou me aprofundar neste tema ou no tema do emagrecimento porque eu tenho toda a filmagem, tenho todo o material arquivado e acredito que vai ser possível mas uma das intensões é

usar o estudo de caso do menino, o João Pedro, porque ele um menino que participava de todos os conflitos iniciais da aula e a filmagem vai mostrando, claro que observando isso na prática, mas para quem não assistiu as aulas na filmagem mostra a transformação no comportamento dele, o esforço por parte da pessoa, do ser, de ser diferente e isso eu percebi. Mas tem outros casos que não, que nem, parece que... meu trabalho passou e nem participou daquilo ali, então para você ver como é que transformação é difícil, complexa. Mas esse caso em específico me chamou a atenção porque esse menino ele começou... ele foi algo assim junto com os demais porque eu selecionava os conflitos e ele estava nos conflitos, então. Mas eu também tomei alguns cuidados de... não só enfatizar os aspectos negativos da criança, então a partir do momento comecei a perceber que eles foram melhorando eu enfatizei, mostrei no vídeo, elogiei, mostrei para os demais, enfim.

Então o tema diz atividades eram pré-desportivas, todas as atividades eram pré-desportivas, eu utilizei para o trabalho, e para cada atividade pré-desportiva, você acompanhou o trabalho no ano passado.

Olha só, essa é experiência viva, eu não estou inventando. Ano passado? Você vivenciou o mesmo tema, era outro tema, mas as atividades era as mesmas, trabalhar a atividade pré-desportiva era o tema, agora que eu estou me lembrando, e eu tinha o esporte em destaque, você lembra? Eu tinha o atletismo que você me ajudou naquela filmagem? Foi o mesmo esquema. Para todo esporte eu usava o vídeo do esporte. Por exemplo, trabalhei o voleibol como o esporte em destaque: o que é o esporte voleibol? Então eu usei a filmagem do jogo de vôlei, usei um recorte de 3 minutos. Esse é o jogo de vôlei. Quem conhece, quem não conhece enfim, toda aquela dinâmica de debate, de interação dentro da metodologia. Eu desenvolvia uma atividade pré-desportiva a partir do esporte, por exemplo, com o voleibol ou desenvolvi o pegabol, palmabol... O lençol eu fazer mas não fiz, fiz o pegabol e o palmabol. E depois eu desenvolvi o tênis de mesa e eu fiz a atividade ping-pong com a mão, e então uma menina disse: professor coloca pingbol e isso tudo o senhor coloca bol, então eu adotei a ideia dela e ficou pingbol. E depois teve a raquetebol, que foi com o tênis de mesa e o frescobol e o basquetebol, e teve alguns exercícios que com o basquete eu já senti alguma dificuldade de fazer algum tipo de jogo, na verdade eu senti dificuldade porque eu falei assim eu vou desenvolver mais atividades de arremesso que lá tem a quadra de basquete e tem aquele espaço tudo lá que facilita o trabalho então eu desenvolvi atividades tanto individuais porque hoje eu tenho uma bola de basquete para cada um. E de atletismo eu fiz aquela prova de atletismo na praça, eu fiz de arremesso de disco, de cabo de vassoura que é o dardo, os saltos com o trampolim e se eu não estou me esquecendo foram esses que eu desenvolvi e no final do projeto eu tinha a proposta de um interação com a família que foi também outra experiência nova, eu lancei um torneio, agora no final do ano de novembro, um torneio a noite para que os pais, então a regra era a seguinte, nós íamos disputar o raquetebol e o pingbol em duplas eu boleí uma regra de duplas e foi muito legal que eu joguei com aquelas bolas que usa para decorar de plástico... que é de tamanho menor e, a dupla é assim cada hora um tem que rebater e tem que ir revezando e o pingo. E a principio eu achei que não daria certo até experimentei antes, será que da certo? Uma coisa é imaginar, é o que nem eu falo prevê é fácil, praticar é outra então, eu testei com um rapaz, nós improvisamos, chamei um professor, o rapaz, dois amigos, falei: vamos fazer um teste aqui, eu coloquei na mesa lá tal e começamos a rebater. Percebi que funcionou. Falei: agora vou aplicar com a molecada se pegar o jeito vai dar certo. Então no final o torneiro era você tinha que trazer um adulto de casa para ser o seu parceiro, não podia ser nenhum aluno da escola. Gerou uma série de problemas, é nisso que eu consigo filtrar e você tem uma ideia de como seus alunos são desamparados porque eles não conseguem uma pessoa responsável para jogar com aquela vontade, valendo medalha e eu enfatizei que o vencedor levaria um kit de mesa completo, menos a mesa, e do raquetebol um kit de frescobol completo menos a rede, a bolinha e raquete novinha. E as crianças ficam enlouquecida para jogar, mas pergunta como foi a participação? Não foi a esperada. Foi a esperada, mas eu gostaria que fosse melhor. Foi até filmado, alguns pais apareceram com seus filhos e eu abrir até um precedente que um aluno que deu a ideia “ah, professor meu pai falou que até me trás

mas ele não joga”, “mas você não tem ninguém?”, “ah, até tenho um primo meu”, mas eu tinha colocado uma regra que tinha que ser pessoas adultas. Então eu abri esse precedente, precedente não, a regra eu ampliei. Passei nas quartas séries e falei que um aluno falou e achei legal e uma pessoa adulta tem que te trazer, porque eu não vou me responsabilizar leva-los embora então alguém tem que ser responsável pela sua trajetória de ir e vir mas você pode trazer um coleguinha vizinho seu, foi onde ampliou mais, um trouxe o irmão mais velho, o outro “eu tenho um primo de 15 anos” e ficou aberto e a gente fez o torneio.

Como conclusão do tema. Então tudo isso vai surgindo ao longo. Se você me perguntar sobre, hoje eu tenho a seguinte resposta eu acredito que vai do amadurecimento do profissional. Mas isso só acontece porque o professor de abertura para isso, senão fica tudo muito fechado, muita coisa tem que partir do profissional então, toda essa organização a ideia de começo, meio e fim do trabalho tem que partir do profissional. E vai do conhecimento que ele tem por isso que eu digo que é falho e muito distante.

Tipo assim, o porquê do trabalho... Então eu vou começar me reportando a questão da literatura de novo, àquele comentário que você falou da mesa, da banca, da escolha, enfim. Eu vou te falar uma coisa e até lance o desafio e até também observo em premiações do Victor Civita e fico me perguntado e isso eu descobri esse ano, agora nesse trabalho, eu fiz um trabalho de filmagem foram 2 trabalhos, na verdade eram 3 projetos e o terceiro eu nem comentei com você que foi tabagismo e atividade física que foi um outro tema que fiz aqui na outra escola, mandei para São Paulo e ganhei uma verba, e tivemos um trabalho de hidroginástica, alias para esse tema emagrecimento que fizemos que eu nem comentei, desculpa mas eu estou fugindo, mas para você ter uma ideia olha as atividades que nós desenvolvemos, então o tema emagrecimento mitos e verdade, eu desenvolvi sete atividades. Na escola nós desenvolvemos, mas todas elas amarradas com as reflexões em sala de aula, o que também é um foco dificultador porque para não ficar a atividade com a atividade, então trabalhei o pula corda, cabo de guerra e trabalhei a queima na escola. Na quinta série. E depois, que o tema era além das linhas demarcatórias da quadra, mas eu tinha que atender o tema também. Nós fomos para sauna do clube, nós fomos numa aula de jump do clube e nós fomos para uma aula de hidroginástica, que veio uma verba para pagar a academia, foram 7, e na sala eu desenvolvi o chapeuzinho vermelho.

Eu desenvolvi uma atividade criativa e lúdica depois eu te explico para eu amarrar a ideia para comparar com a posição que você fica na sala, porque nessa atividade do chapeuzinho vermelho você fica sentado. Você vai se lembrar de uma palestra que eu dei lá em Bauru, você falou que assistiu, lembra? No congresso, não sei se era semana científica da Unesp e na ocasião me convidaram como palestrante para falar sobre essa relação teoria e prática, isso eu já, isso foi em dois mil e... dois mil e quatro. Já faz seis anos. Por isso que eu falo, eu estou trabalhando, mas é diferente daquela escola que eu trabalhei em Bauru o Ernesto Monte, eu trabalhei com um tema lá, eu trabalhei “Sauna e emagrecimento”, a ideia era mostrar que a sauna não emagrece e aprofundar essas questões. Na época eu trabalhei com eles, mas eu não vivenciei essa, não usei recursos, não usei nada só o debate em sala de aula. Aqui se a gente não fosse até a sauna eu mostraria um vídeo de sauna porque não adianta falar da sauna sem mostrar o que é sauna. Lá eu expliquei o que é sauna, lá eu trabalhei dessa maneira e usei o chapeuzinho vermelho naquela ocasião e aqui eu também usei. Você perguntou da atividade, mas você vê o enfoque já é outro, o amadurecimento do trabalho já é outro. E agora voltando para aquela pergunta que você falou, o porquê de tudo isso. Então primeiro, que eu acredito que na escola o aluno vai para estudar essa é a concepção que eu tenho. Que ele vai para estudar. Que a escola tem relação com estudo então dentro da escola o estudo, alguns concordam outros não, se dividem: tem a matemática, tem o português e tem a educação física, então se a educação física esta inserida neste contexto escolar, só se justifica a presença dela ali se ela tiver um proposito de fazer com que esse aluno aprenda, reflita e estude. Eu penso assim e eu direciono meu trabalho para isso. Mas não só os conteúdos conceituais como o tema emagrecimento e a prova disso foi o tema que eu desenvolvi dos comportamentos, dos conflitos, isso na minha concepção também é um estudo, essa reflexão sobre a

prática você provoca aprendizagem, então é nesse sentido... proporcionar ao aluno aprendizagem. Se a gente for se reportar à teoria temos vários pontos convergentes e divergentes com relação ao que estudar. Mas isso quem vai definir isso sou eu, que eu sou o profissional que está trabalhando, apesar de que a secretaria da educação, outro exemplo, a secretaria da educação já tem os caderninhos. Então sabe, é de cima para baixo. Tudo bem, mas eu não sou obrigado a seguir a metodologia, o que eu estou interessado nele? Aos temas, somente o tema porque eu discordo de muita coisa que está ali e eu vou reforçar aquilo que eu sempre falo que quem escreveu aquilo ali infelizmente deixa claro que ele está distante do aluno, isso é uma demonstração de distanciamento porque a própria escrita à própria proposta metodológica, às vezes de atividades inadequadas para aquela faixa etária enfim. Então eu adapto tudo e acredito que ficaria, modéstia a parte, bem mais fácil se tivesse aquilo ali no livrinho porque está vindo de alguém que prática e que fala. Por exemplo, esgrima para o primeiro colegial, pensa bem, aquela faixa etária vai propor esgrima, então eu tive que fazer toda uma preparação, mesma coisa para o futebol americano e o rugby, eu não deixei de trabalhar o tema eu tive que mexer só que a maneira que eu desenvolvi o trabalho, alias, eu nem tenho lido mais o caderno porque eu já li uma vez já vi o que tem lá e sei que não vai me servir então algumas coisas me serviram, por exemplo, no esgrima e lá propõe fazer com jornal, mas quem propôs isso não fez esgrima com jornal, não fez. Porque eu junto com os meus alunos, você imagina um aluno de colegial fazendo uma espada você só consegue isso com um trabalho bem consistente de conscientização, do aluno conhecer o profissional que está ali na frente senão ele não vai, ele vai falar não como a gente ouve muito: o aluno não quer saber disso. E comigo não tem esse negócio de não querer fazer, ele está ali para estudar e vai ter que fazer senão ele vai assumir as consequências eu não obrigo ninguém a fazer nada, mas enfim. Então os alunos estavam lá e surgiu uma ideia, outra ali, mas eu não sabia como é que a gente iria fazer essa esgrima, como é que vamos enrolar esse jornal para ficar firme a ponto de não amassar, faz ali, faz aqui, não surge nenhuma ideia e passa uma aula e ficou tudo assim, o material produzido não era suficiente, não atendia à atividade e eu peguei a ideia de um aluno que a espada dele ficou mais rígida, mas não o suficiente e ele falou que tinha colocado três ou quatro jornais enrolados na diagonal, eu tive certa dificuldade de enrolar e foi, peguei o jeito, e fui eu fora do horário de aula, porque eu não poderia levar duas, três, quatro aulas, um bimestre inteiro para elaborar uma espada, eu ainda pensei em varinha de pescar em varias coisas mas eu pensei: vou ainda no jornal. Eu elaborei uma espada grossa assim, firme e eu fiz a empunhadura, eu mesmo fiz e a hora que eu fui testar não dava. Então o que eu fiz, eu peguei meio jornal do estádão e cortei seis meias paginas assim sabe por pessoa por se você dobrar essa parte aqui fica marcando e não dá o acabamento. Tive que cortar as seis folhas, enrolar bem forte com fita crepe onde empunha ficou firme a ponta bate torce. Fui eu enfiar uma macinho de jornal compridinho e colocar na ponta e passar a fita crepe, foram três rolos de fita crepe para dez esgrimas, dez espada para você ver o trabalho que dá! Por isso que eu falo que quem escreveu aquilo lá para fazer com jornal não tem noção. O que que eu faria depois dessa experiência, simples, faz... vai pega um bambuzinho você dá um revestimento nele ate mesmo com um jornal e pronto, acabou.

Você sabe aquela ponta de vara de pescar, não aquela grossa, não fiz a experiência, mas até vou fazer porque provavelmente se eu pegar o primeiro colegial vai vir esse tema. Então você está entendendo o que eu quero dizer que é só experimentando mesmo e você propõe algo sem ser experimentado e fica nítido que não foi experimentado e mesmo assim a espada quebrou porque na hora do vamos ver, na hora da luta um quer ganhar e eu coloquei as regras, acho que terminaram, eu acho que eu não aproveitei nenhuma mais.

Então voltando ao por que. Então o primeiro estudar, então vai estudar a esgrima, porque muitos professores adotaram o discurso que diz assim, que é um mecanismo de fuga no meu entendimento, mas esgrima está fora da realidade do aluno, está tudo bem mas aqueles que propuseram esse trabalho falaram você tem que trazer o alunos para essa realidade e eu acredito que é assim, isso é possível e

aquilo que eu acredito que é possível eu faço, aquilo que eu não acredito que vai ser possível infelizmente não vai ser feito, não é porque aquele tema veio de cima para baixo que eu tenho obrigação de trabalhar. Uns tenho mais dificuldade e outros menos, no hip-hop eu senti muita dificuldade não foi satisfatória, talvez tenha que ser revista esta proposta, capoeira a mesma coisa mas houve e eu acredito que deu para ministrar bem. Então uma das questões é o conteúdo, o estudar o aprender, agora o que vai ser o rol de conteúdo vai ser de acordo com o profissional porque a literatura propõe uma serie e cada pensador, depende da sua linha, e a gente não vai entrar nesta questão. A outra é, isso é muito pessoal, que é a questão do compromisso e da responsabilidade com aquilo que você se propõe a fazer, daí isso eu trago comigo de tudo que eu já passei... do que eu trago de outras áreas que eu já trabalhei. Tem uma coisa que eu não admito, por exemplo, é ser chamado à atenção. Se alguém vira para mim e diz o Luis Fernando a sua aula é, isso ninguém faz. Lamentavelmente mas deveria fazer. “Luis Fernando você só está dando aula, só está dando bola, e essa aulinha como é que fica”, você estudou para que? Para dar uma bola de futebol para o aluno?

Isso não é cobrado, mas poderia ser cobrado e eu me preocupo com isso em ser valorizado enquanto profissional e é por isso que eu passo e eu posso falar isso com muita convicção muitos gostam ou não que a gente não agrada todo mundo, mas o respeito é indiscutível, aquele que mais me odeia você pode ter certeza que ele me respeita enquanto profissional e isso eu posso dizer com muita convicção, e eu sei que no meio, no meu meio do professorado. Nos pares ali a maioria não gosta de mim e eu sei porque eles falam de incomodação, isso é do ser humano, aquele que faz diferente causa uma certa incomodação e eu sei que não há aliados, mas me respeitam.

Mas não muda, não muda, não mexe mais, então eu nem me preocupo com isso, a onde eu estou, eu dou aula, por exemplo, nesta escola onde eu estou tem entrevista e... eu não pego aula a tarde que a tarde é oficina curricular, que a escola é período integral e a gente precisa participar desse processo porque eu não sei do ano que vem, vai que ano que vem eu preciso de uma aula a tarde e eu não fiz a inscrição, não participei da entrevista e eu não posso escolher a aula, vou me prejudicar. E hoje, por exemplo, marcaram a entrevista e eu vou falar na entrevista, não sei o que vão me perguntar porque todo mundo ali me conhece e fica até uma situação limitada porque, enfim eu estou ali para ser entrevistado, embora eu não deve escolher nenhum aula, a única observação que eu vou fazer para quem tiver me entrevistando é que eles cobrem aquilo que os profissionais colocaram no papel, porque também tem disso, eles apresentam uma proposta de trabalho tal e essa proposta vai ser analisada, mas na prática é o que aconteceu esse ano, eu tenho certeza que na proposta de todos os professores que deram aula a tarde lá não estava descrito que é futebol toda a aula eu tenho certeza absoluta disso porque se ele tivesse colocado isso no papel ele não seria escolhido, ele vai lá ele floreira, tira da internet, faz um arranjo aqui e ali porque é isso que acontece infelizmente, na maioria das vezes, não vou generalizar mas daqueles que eu conheço, àquele que eu conheço é assim que funciona. Ele é escolhido e na prática é bola, bola, bola e corda para as meninas o ano todo e isso de 1ª a 4ª série que é um crime e ninguém cobra nada e é o que eu vou falar hoje... toda essa burocracia. Eu, por exemplo, sou efetivo da sede, me fizeram entregar o meu currículo, uma proposta, fizeram entregar o xerox do meu diploma e eu sou efetivo, já tem lá no meu prontuário que sou formado, não... tem que entregar, o meu histórico e eu ainda tenho que me submeter a uma entrevista. Só a única coisa que eu vou colocar para eles é o seguinte: vocês escolham bem esse profissional porque quem vai, o Luis Fernando vai estar de olho ano esse vem. Eu não vou deixar isso acontecer porque isso repercute na minha aula de manhã como eu disse não sei se eu disse isso para você já um aluno de 1ª série, de 2ª, de 3ª isso aconteceu em todas as séries, “professor dá futebol, dá futebol pros meninos e corda para meninas” por exemplo isso já aconteceu, “mas da onde você tirou isso? Isso eu nunca fiz com você, você só teve aula comigo desde 1ª, 2ª, 3ª, 4ª”, ele sonhou? Não sonhou, teve outra experiência com o professor da tarde. Ou coisa mais absurda eu ouvi em outra cidade, quando fui ATP em Jaboticabal uma cidade 250

km daqui ninguém tem contato, nem aluno daqui, talvez até tenha contato, mas está generalizado essa tal aula livre, você já ouviu isso?

A tal aula livre, chega à escola... eu não consigo, particularmente, não encaixa, não existe uma aula livre de matemática, porque vai ter uma aula livre de educação física? Então entra naquela questão da valorização, da auto valorização então eu faço isso... é muito pessoal mas também não faço nada forçado isso vem da pessoa, é a necessidade de fazer bem aquilo que você se propõe a fazer e sempre buscar melhorar, então seria o segundo aspecto, o primeiro eu já coloquei, agora o outro...

Só para não fugir do porque, porque a aula... é trabalhada desse jeito, eu falei as duas, uma outra que eu falei do respeito, do reconhecimento não é que eu faço isso para ser reconhecido, não porque eu acredito que o reconhecimento é uma coisa natural, é natural de relação, por exemplo meus alunos, você teve a oportunidade de acompanhar algumas aulas e eu acredito que você já deve ter feito estágio, acompanhado outras aulas com outros professores e isso você percebe... na relação com o aluno também então o aluno me respeita muito, as vezes ele não concorda com aquele conteúdo que eu estou propondo mas ele respeita, ele tem uma certa... consideração pelo profissional. O aluno ele percebe porque ele também comenta, sabe como que é aluno? Eu não dou corda, eu não dou brecha, não é bem esse termo, eu não dou assim... liberdade, é assim, eu escuto mas morre por ali mas eu faço questão de escutar eu preciso saber o que está acontecendo o que passa enfim, então o aluno quando vem criticar o substituto, tem aluno que gosta de criticar “você está falando dele assim mas a hora que eu virar a costa você vai falar de mim” mas não tem problema mas eu escuto para saber o que que passa e se o aluno tem razão, muitas vezes o aluno tem razão, muitas vezes não. Então tem relação com esse respeito. Eu dei uma prova oral no colegial não é qualquer professor que consegue administrar essa situação, de colocar uma carteira na porta e o aluno senta ali na frente e você vira para classe e fala: cada um ficar em seu lugar e se for conversar, conversar baixo e se alguém for sair não pode voltar senão ele vai ser perguntado, então você vai para o pátio só que está proibido de chegar naquela janela, pergunta se algum aluno desobedeceu aquilo que foi colocado? Então isso não é autoritarismo isso é respeito porque ele já sabe que se ele não fizer aquilo ali ele vai assumir as consequências. Então eu faço questão de mostrar para o aluno que o profissional está ali na frente, se é igual ou não ao outro isso não importa, mas aquele ali e a maneira como vai ser trabalhado é daquela maneira enfim, todas as diretrizes da aula já são passadas no início do ano. E eu acredito que isso facilita bastante, as pessoas colocam como normas e eu acredito que elas são para ser obedecidas. O único, vou dizer com conhecimento de causa, o único... não vou dizer único, um dos únicos, porque eu não sei dos outros professores, um dos únicos professores que se ele tiver esquecido a apostila que o Estado ofereceu ele não fica na sala ele é encaminhado a direção na minha presença e a direção tem que tomar uma atitude, quer dizer mas os outros professores não fazem isso. E o aluno fica mal acostumado, mais comigo... da primeira vez o que que eu fiz eu não fiz assim no toque de caixa, da noite pro dia, de uma aula para outra, eu avisei então a partir da próxima aula estou avisando, só que o professor é chato e o que acontece o aluno esqueceu e você, você, você, você, você, você, faça o favor, “ah, professor”, se eu deixar você eu tenho que deixar o outro amanhã. Acontece que a coordenadora da escola diz: eu não concordo você tem que dar uma chance, falei: bom o professor sou eu, então infelizmente você não é obrigada a concordar comigo, mas eu queria te dizer se eu der uma chance pro Zezinho eu tenho que dar pros quarenta e assim eu vou levar o ano todo dando chance pros alunos, mas essa compreensão que não existe por isso que eu digo que é mais que é mais um exemplo do distanciamento da sala de aula porque se a coordenadora tivesse ali ela iria sentir na pele o que é abrir um precedente, com os alunos você não pode abrir precedente e você tem que tomar muito cuidado com isso. Porque tem aluno, que oh, esquece, esquece mesmo porque tem alunos que são relapsos. Teve uma vez que um excelente aluno ele esqueceu então eu falei: você tem que sair porque eu não vou te tratar com diferença você é igual a todos, se o pior aluno da classe esquece o considerado o pior aluno esquece, que menos estuda esquece se ele vai para fora você também vai. Mas esse aluno nunca

mais esqueceu, aquele continua esquecendo. Então enfim, isso eu também acredito que é muito pessoal do profissionalismo que a gente chama de profissionalismo, fala o profissional. Tem as falhas? Com certeza, mas sempre procurando acertar e ser respeitado. Acho que talvez seria assim esses dois... acho que seria isso dois, três fatores que me levam a desenvolver um trabalho nessa linha, com esse comprometimento. Não sei se eu te respondi a sua pergunta, do por que trabalhar.

Por exemplo, eu vou me reportar a minha própria prática, lembra uma vez para você que quando eu iniciei no estado eu era tecnicista mesmo, era uma bola de vôlei para cada dupla treinando manchete, mas era um trabalho bem feito a ponto de eu ser escolhido no... de ser convidado a ser ATP, então não era esse trabalho se não fosse esse trabalho eu seria convidado sei lá para que, se um trabalho tão limitado como aquele que hoje eu posso dizer que era limitado mas era muito bem feito, organizado, por exemplo, eu vou dar um exemplo pratico que fica mais fácil, você chega numa escola desconhecida tem os manos, você sabe o que eu quero dizer de óculos escuro e boné e eu começo tecnicista nesta linha mais técnica, prática do esporte com aquecimento com toda aquela dinâmica de aula e os bonitões ficavam só sentado, era hábito, fiz os exercícios e a hora que foi para o jogo eles levantaram, eu coloquei todos na fileira e eu falei: vocês estão de brincadeira comigo, comigo é diferente eu achei que vocês não fossem participar da aula toda. Então vamos combinar o seguinte, você tem que ter jogo de cintura, falei: hoje como eu não avisei vocês podem jogar, mas na próxima aula se vocês ficarem sentados ali vocês podem esquecer, podem ir embora para sua casa. Era turno, fora do horário. Pergunte se os bonitões ficaram sentados? Foi questão de postura. Porque que eu estava falando isso mesmo?

Ah, está do exame pratico. Então os mesmos, desenvolvendo um trabalho... limitado... poderia ser... tanto é que ampliou, mas era um trabalho bem feito a ponto de eu solicitar material para direção da escola e ela falar: guarda no seu armário e não fala para o outros que eu te dei esse material, eu estou cansada de comprar bola e o cara... entendeu? Então quando eu fiz a relação de material me atenderam com duas, três semanas de aula, então eu acho que é fácil você perceber. Eu falo para o pessoal, hoje é fácil a gente falar isso porque a gente tem conhecimento de causa, tem conhecimento da área, conhecimento específico da área, mas para o diretor ele não tem conhecimento do que pode estar gerando uma aula especifica de educação física, ele só tem uma noção quando tem um professor como eu e como o outro que desenvolve um trabalho diferenciado, senão ele fica. Hoje eu já ouvi nessa direção de ensino nosso, o supervisor falar, se reportar a educação física falando de calistenia, de marcha, essa é a concepção que ele tem porque ele praticou isso, ele está com 60 e poucos anos. Então só para ilustrar essa questão do objetivo.

Que mesmo tecnicista aprendiam a ter respeito, tinha comprometimento com um profissional que era eu como da gestão escolar e dos alunos, esse retorno esse feedback positivo. Não sei se eu vou conseguir responder, mas quando você perguntou sobre... o porquê, são perguntas bem parecidas, o porquê de se trabalhar dessa maneira com essa didática, com essa metodologia com esse rol de conteúdo enfim. Agora para quê para as crianças, qual o objetivo que você quer com isso? Primeiro eu acho que tem um ponto de partida nisso que é justamente a questão da concepção, esse é o ponto de partida, então veja bem se hoje atualmente eu tenho na minha prática esse rol de conteúdo, de atividades já estabelecidas ela tem uma origem que me fundamenta que me dá suporte então o que seria então é essa concepção que já não é igual a essa já mencionada em 2001 quando eu iniciei. Por exemplo, hoje eu não enfatizo e não tem como eu fazer isso porque são duas aulas semanais, eu tenho que priorizar, eu tenho que fazer um recorte do que eu acredito que precisa ser trabalhado dos conteúdos e embasado no que isso? Aquilo que eu te disse eu acredito que a escola tem que dar suporte para esse aluno de vivências e conhecimentos talvez mínimos para que ele possa na sua vida adulta, na sua vida do cotidiano e claro que ele vai lidar com essas situações de maneiras autônomas, de solucionar problemas talvez eu não atenda isso como eu gostaria. Mas assim, se eu enfatizasse, diferentes de muitos professores que enfatizam que deve se trabalhar regras na educação física é uma

outra concepção. Trabalhar regras, tem outro que pensa que tem que trabalhar, que o aluno tem que sair da 5ª série, 6ª série com conhecimentos mínimos de toque, manchete, saque por baixo. E na 8ª série ele tem que saber o que é 6-0, que é o 4-2, 5-1 é uma outra concepção mas eu não penso dessa maneira até porque eu poderia abarcar isso se eu tivesse seis aulas semanais. Então eu trabalhei o tema “Emagrecimento: mitos e verdades” tudo bem tem o aspecto conceitual, tem o aspecto pratico que é associado a esse conteúdo e tudo mais, eu separo as duas aulas das seis duas para isso, duas a gente vai trabalhar o esporte em destaque e vamos definir técnicas e outras duas para, como fala, para discutir, refletir sobre os conflitos, daria para fazer uma aula excepcional, muito mais planejada, mas isso esta fora da realidade então eu faço o recorte, eu faço esse recorte e aqui a gente esta imaginando 4ª série então que esses conteúdos eles, ao ele iniciar o ciclo 2 de quinta em diante, claro que o trabalho vai por água a baixo porque ele ao encontrar aquele professor que não vai dar sequencia... mas se ele for meu aluno na 5ª série, vamos imaginar essa hipótese, ele saiu da 4ª série com essa bagagem e ele vai estudar comigo ou com o professor que iria dar sequencia nesse trabalho ele já vem com uma bagagem e somado, por exemplo, esse aluno de 5ª série que eu trabalhei o tema “Emagrecimento: mitos e verdades” se ele tivesse sido meu aluno na 4ª série isso me daria condições de até talvez, é claro que é só como hipótese, que me daria a condição de que facilitaria a compreensão dos conteúdos posteriores. Então é essa soma de conteúdos que ao terminar o ciclo escolar ele terá minimamente condições de repente discutir, refletir sobre a mídia que hoje a televisão fala coisa, vende muita publicidade e as vezes é só financeira, não é o aspecto da saúde que está em jogo então ele tem essa condição de fazer essa reflexão um pouquinho mais aprofundada. Mas você pode me perguntar e a questão de trabalhar o esgrima então, eu poderia dizer assim que eu estou trabalhado porque foi imposto mas mesmo assim ainda buscando uma explicação dentro dessa concepção eu acredito que o esgrima, o beisebol que a gente trabalhou, o rugby, o futebol americano que não fazem parte da cultura regional brasileira, eu acredito que o aluno, isso ficou muito claro para mim porque eu apresento muito vídeo, uma coisa que depois você me lembra para falar do método, da metodologia que eu vou me lembrar de outro detalhe, fica visível que isso acrescenta no aluno, porque a gente fala na qualidade de vida e isso é bastante amplo, o fato de você estar no sofá e estar passando um beisebol e você conseguir apreciar aquilo ali eu acredito que isso faz parte de uma qualidade de vida. Assim o que é prazeroso soma com uma melhor qualidade de vida, esta passando um jogo de futebol americano e você muda de canal e não tem nada para assistir e você não entende de futebol americano, eu estou dando um exemplo bem assim simplista. Mas esse aluno que teve aula comigo ele consegue minimamente ele consegue apreciar um jogo de beisebol porque eu particularmente não entedia, tive que estudar para isso, o futebol americano ele também consegue hoje ele consegue apreciar um jogo de rugby, ele minimamente consegue entender o que esta acontecendo no jogo então isso eu entendo, não sei eu estou tentando buscar uma resposta para essa concepção que vem de cima para baixo, mas eu estou tentando encaixar dentro daquilo que eu acredito. Então são esportes que incrementaram o repertorio dele culturalmente, nesse sentido que eu acredito que acrescenta bastante que é o que eu acredito que a pessoas que escreveu isso, acredito que ela tenha pensado nisso em possibilitar para esse aluno que se não for por meio da escola ele também não teria esse... essa oportunidade, eu não tive, você não teve e não acontece então é a escola fazendo o seu papel neste sentido. Agora só relacionada à metodologia para eu não esquecer que para trabalhar regras, eu trabalhei o beisebol naquele ano que você estava lá, eu usei vídeo mas eu reorganizei de tal maneira que eu só falo de regras dos esportes conhecidos através o vídeo, não tem coisa melhor, claro que você faz um trabalho prévio, você pontua algumas coisas mas o vídeo do esporte, é claro que eu recortei, por exemplo no beisebol o que é a posição do arremessador, uma coisa é você mostrar o campo num desenho com os pontinhos azuis de uma equipe de nove jogadores e um rebatedor de branco outra coisa é você mostrar o lance rebatendo, “três erros” perdeu o ponto, o aluno começa a se familiarizar com aquilo. Por exemplo, você pega uma jogada, você vai amadurecendo agora eu parto do mais simples para o mais complexo, então eu peguei uma

jogada onde os três rebatedores marcaram pontos só que eu peguei uma imagem que mostra o campo todo, eu apanhei para caramba para selecionar isso que eu guardo a sete chaves que eu não vou ter tempo para procurar. Então você pega assim e congela a imagem “base 1” eu vou mostrando na minha aula eu vou fazendo essa avaliação eu vou percebendo que o aluno está aprendendo ele consegue identificar que o jogador rebateu ele está correndo, o outro está indo e o outro está chegando, lance de o jogador esta chegando na base com a bola ao mesmo tempo eu congelo a imagem, volto ao mesmo tempo “ponto de quem?” o aluno “ah, foi eliminado”. Então uma coisa é você falar existe três maneiras de eliminar o rebatedor ele rebater e o pegador pegar no alto a bola, ele errar três arremesso ou ele rebater certo e a bolinha chegar à base que ele está tentando conquistar primeiro. Uma coisa é você falar, outra coisa é você mostrar um a um, no vídeo, “oh aqui ele sai porque ele não rebateu uma, duas, três, está fora” uma que ele foi eliminado e rebateu e mostra a jogada, não sei se você já viu na internet, chama ninja do beisebol, o cara vai quase na arquibancada e pega a bola no alto. Quando eu trabalhei capoeira eu apresentei um vídeo de uma cara que dá um show mesmo de capoeira mesmo para motivar e despertar a atenção, são essas coisas que surge com observação. Então tudo isso é um processo de construção então não é assim. Eu estava pensando eu gostaria que você, mas na banca acho que você não tem a oportunidade de falar, você só apresenta? Tem replica, por exemplo? *Então se você tiver a oportunidade eu gostaria que você colocasse, é claro que eles não são da Educação Física, mas esse mundo acadêmico precisa direcionar o olhar – esse mundo acadêmico que eu digo da Educação Física –, um olhar mais próximo do que está acontecendo na prática e o que pode ser feito para transformar isso. E eu acredito que tem como.* Por exemplo, essa minha prática eu posso dizer por conhecimento de causa que se eu parar, se eu falar: não vou mais ler nada vou continuar fazendo o que eu estou fazendo hoje nos próximos 10 anos, não eu vou mais longe 15, 20 anos eu não acredito que eu vou viver uma coisa diferente, se continuar como está, eu tendo o parâmetro de 10 anos anteriores, entendeu?

Então eu gostaria, essa observação é muito importante porque eu gostaria de encontrar um grupo acadêmico que diz assim: é possível, vamos fazer, que tem como fazer. Nesse sentido você trabalha com pesquisa de campo, trabalha com experimento, trabalha com conscientização, trabalha com um trabalho semelhante que eu trabalhei lá como ATP e mostrar para o professor que ele precisa para de mentir, que tem muito disso e aquilo que está no discurso não esta prática, então para com isso, você não esta enganado ninguém, será que você não viu que você não esta engando ninguém. Fica então uma chamadinha de atenção. Acho que eu não concluí o raciocínio que eu comecei anteriormente, que eu falei dos concursos, mas eu lanço o desafio que é o que acontece na minha prática que deveria acontecer na prática de todo professor é você ter um trabalho sequencial constante em termos de qualidade, de postura e infelizmente agora eu vou trazer para a educação física, como eu fico bastante... nestas premiações de projeto eu lanço a seguinte pergunta no ar? Será que se eu chegar de surpresa, isso eu não posso afirmar vou colocar como hipótese, é uma pergunta, é um problema e a gente pode chegar a algumas hipóteses, será que se eu chegar de surpresa na aula de um desse professor num dia da semana será que a prática dele será esta que ele esta mostrando. Agora eu falo para você pode chegar na minha aula, em qualquer horário, em qualquer turma você vai ver o professor Luis Fernando trabalhando daquela maneira. Entendeu? Você pode chegar na minha aula e aquilo que você estava acompanhando a minha aula acho que deu para perceber que eu não estava transformando nada. Agora eu tenho certeza que se você falar que vai acompanhar a aula de outro professor ele vai se descabelar, muitos deles, outros talvez não aconteça, porque é aquilo, esse é o retrato. Então se um consegue fazer aquilo e eu não sou melhor que ninguém, acho que todos têm potencial para isso e por que isso não acontece e deveria acontecer? Vai meu desabafo para você colocar lá. Você vai ver na fita e então você organiza melhor.

Mesmo porque esse ano especificamente eu... não cumpri, não trabalhei a dança que estava previsto, ritmo, ritmo e dança e por conta desse projeto eu tive que substituir. Porque eu coloquei na balança e

achei que é a oportunidade talvez única de ter verba, você ter cinegrafista a disposição, você ter toda uma estrutura, na verdade eu uni o útil ao agradável a minha prática como eu disse para você é aquilo lá, é aquela rotina, não sei se rotina encaixa, utilizando aquela postura, aquela dinâmica de trabalho o que mudou que eu consegui, não digo forçadamente, mas um comprometimento da direção ainda maior porque não é fácil de você dispor de uma pessoa para filmar todas as aulas, eu senti que ela sentiu dificuldade nisso, mas tinha que atender porque veio o projeto, veio verba, veio autorização de São Paulo então, na verdade eu uni o útil ao agradável não poderia perder essa oportunidade que é como foi também na outra escola.

Bom, então me deixa fazer uma observação... se eu for pegar para rever uma sequência de conteúdos para esse tema, sem olhar aqui, porque na verdade eu já fiz isso já faz um tempo a gente põe no papel para não esquecer, o que quero dizer é que eu poderia elencar outros conteúdos também ou até mesmo de uma outra ordem, entende o que eu quero dizer? Eu vou dar um exemplo, vou pegar o vivenciado desse ano que está bem fresco de emagrecimento: mitos e verdades, a cada aula eu fiz um rol de conteúdos que eu acreditava, então, por exemplo, e depois eu vi que eu teria que ir fazendo os cortes porque eu vi que não estava dando encaixe, não, com aquilo que eu imaginei o que poderia contribuir e... a transformação da sequência didática então aqui por exemplo não está numa ordem didática isso vai muito de momento e de amadurecimento, de experiência. Quando eu fui trabalhar esse tema aqui neste projeto eu senti em determinados momento e uma preocupação por causa dos feriados... calhou dos feriados e também o final de ano que eu queria encerrar esse projeto, que eu não queria perder esse trabalho, tive que fazer quatro reposições tive que dar aula fora do meu horário por conta desse comprometimento que eu tive com esse trabalho que não poderia perde porque senão ele ficaria inacabado. E eu senti em determinado momento que eu tive dificuldade de amarrar o conteúdo, tem uma coisa que eu falo que esta na literatura: aprendizagem em espiral, você já leu? É aquela coisa de ir e vir e isso no papel é lindo, maravilhoso, então na prática, em todas as aulas eu fazia um resgate de uma maneira reflexiva, bem interativa, dinâmica da aula anterior e entrava, introduzia, então esse conteúdo anterior dando suporte a sequência do conteúdo atual, do momento, conteúdo proposto para aquela aula, então eu senti dificuldades nisso mas consegui organizar, dificuldade que eu falo de é que você monta em um, duas horas monta o power point de um jeito e vai simulado e fala não ficou legal faltou um negocio aqui e você vai ajustando aqui e ali depois você vai ter oportunidade de ver os power point que eu montei e assim é claro que eu sou suspeito em falar e claro que eu tenho que buscar ser reflexivo na minha prática. Então eu percebi que eu fui bastante feliz na elaboração tirando esse momento que eu te disse que foi um momento infeliz do tema organizado. O que facilitou bastante quando eu fui falar, por exemplo, de equilíbrio energético a hora que eu entrei no emagrecimento, eu não falei para você, mas não sei se você faria isso, um outro profissional faria diferente, eu usei uma estratégia diferente eu falei de obesidade primeiro para depois falar de emagrecimento então quando eu fui amarrar o conteúdo eu achei melhor assim, eu fui fazendo uma simulação num primeiro momento você tá falando de emagrecimento mitos e verdades e você fica falando de composição corporal, mas eu achei que seria importante e acreditei que aquilo ali seria o caminho, então eu falei de obesidade, falei de sobrepeso e lá na frente e depois eu falei de equilíbrio então eu usei balança, eu peguei na internet e joguei a balança, tive que falar de metabolismo e para falar de metabolismo com uma criança de 5ª série? Eu estou tentado te responder para tentar falar do conteúdo.

Para desenvolver o metabolismo, falar de metabolismo uma coisa tão complexa. Mas ali se ele tivesse no terceiro colegial ele teria capacidade de abstração maior para entendimento da complexidade do conteúdo, mas na 5ª série. Mas ao mesmo tempo eu não poderia deixar de falar porque eu estava falando as duas maneiras que o corpo gasta energia, por exemplo, uma é a atividade física o exercício físico ou atividade física e eu não poderia deixar passar em branco porque o metabolismo é o que gasta mais energia, a demanda energética do metabolismo é alta comparada com uma caminhada que você

faz, mas a impressão que da é que o corpo não gasta energia então eu tive que quebrar a cabeça para conseguir dar isso e usei recursos tecnológicos facilitou bastante, os slides. Mas então resumidamente o aluno entendeu que o metabolismo é o funcionamento do corpo então quando eu lancei o debate eu falei que o coração precisa de energia para funcionar, o pulmão, as células e tudo isso a gente entende como metabolismo assim de maneira bem superficial eu estou te falando não sei você perguntou de que maneira...

E o que eu preciso saber para ensinar esses conteúdos? Primeiro você precisa ter... o que eu percebo na minha observação na escola porque os professores de educação física estão aquém desse trabalho... em se falar de metodologia de trabalho de didática metodológica, mas eu vou me reportar aos outros professores que eu observo de outras disciplinas, o que que acontece, o professor ele precisa ter clareza e capacidade de adaptar e buscar estratégias de ensino. Recursos, o melhor recurso para aquele momento isso entraria na metodologia de uma maneira mais abrangente, a questão da didática, da linguagem para que o aluno consiga entender da caminhada do exercício que eu citei para você, naquele momento eu não fui feliz, didaticamente foi um fracasso, o recurso utilizado também não foi o mais adequado e eu busquei outras estratégias, o professor precisa ter um bom domínio de metodologia, da parte de estratégias, da parte didático-pedagógica. Agora com relação a conhecimento específico ele tem que ter para os temas propostos minimamente, para ensinar aquilo que ele se propõe a ensinar, por exemplo, o tema emagrecimento, eu não acredito que o professor tenha que ser onisciente o sabedor de todas as coisas, não, mas ele tem que ter o domínio daquilo que ele se propõe a falar. Olha só o caso, vou falar um exemplo que me deixou assim na parede, olha só, nesse molequinho foi lá no fundo, 5ª série temas emagrecimento: mitos e verdades, talvez até tenha acontecido aqui, mas eu não vou poder te explicar porque já faz tempo que eu trabalhei, mas eu estou tentando buscar exemplo recentes.

Às vezes você acorda em véspera de feriado vem pouco aluno e da aquela folga para colocar as coisas da caderneta em ordem, não a minha que esta sempre em ordem, mas assim, dar aquela relaxada, e aconteceu numa aula que eu não queria, estava torcendo para naquele dia ter aluno, nossa que situação inversa eu estou torcendo para ter aluno e foram quatro. Eu tinha aula na sexta depois da quinta de feriado aqui na cidade. E eu tinha falado, olha só o que eu fiz, na aula anterior eu tinha falado que na sexta feira iria ter uma avaliação, nossa a molecada da quinta série ficaram brava... nossa eu criei um problema... tinha pouco aluno, mas eram alunos comprometidos e ficaram preocupados que ficariam com nota vermelho, falei que a avaliação é para trazê-los para escola. “vai ter a prova?” não, não vai ter mais nada. E foram quatro só que veio aqui para estudar não vai ficar na quadra não, vai fazer revisão, às vezes o pai manda está na 5ª série, tinha quatro alunos daquela classe, falei: vamos fazer revisão e sentamos de maneira informal e era nessa época... eu dei uma aula que foi frustrante anterior a aula que eu tive sucesso teve esse encontro de quatro alunos foi nele que eu fui amadurecendo, foi onde surgiu a ideia de pegar uma única atividade e transformar ela de atividade física para exercício, surgiu assim. O moleque nesse debate nessa conversa falou assim: “oh, professor então o meu irmão” - era irmão? Era irmão mais velho? – “meu irmão é caminhoneiro e ele faz exercício todo dia”. Caramba, mas explica por quê? Que a menina já tinha entendido ela falou que, não lembro a sequência do debate, mas foi neste momento que surgiu a ideia e nessa aula eu dei o exemplo da natação e vou usar esse exemplo para a classe todo porque ficou claro ali até então pros quatro, mas percebi que para ele não tinha ficado porque depois de toda aquela discussão “o meu irmão é caminhoneiro e faz exercício todo dia” falei vamos devagar ele faz atividade física, faz ele mexe o braço, mas porque ele faz exercício físico? Falou: “por duas razões, primeiro porque ele faz natação, tal e tal” legal se encaixa naquele exemplo ele entendeu, “e outra assim ele dirige e ele tem uma velocidade constante, então ele dirige o caminhão”. Tem aquela velocidade constante ele dirige, ele faz o mesmo movimento. Falei: meu deus do céu, agora complicou. Você vê a situação? Complicado, eu me vi numa situação bastante... Agora voltando para o que o professor deve saber então ele tem que

minimamente ter condições que resolver problemas como esse, por exemplo, talvez não naquele momento. Ali eu fui, peguei outros exemplos, fui falando e eu consegui acreditar eu, não, acredito não, eu vi que depois nas aulas, na avaliação [aquele aluno] aprendeu, mas naquele momento ficou essa dúvida. Mas também não me preocupou muito porque a intensão era assim que os alunos tomassem conhecimento, um primeiro contato com esses conteúdos e era um início de um trabalho, depois ele vai para uma sexta série, não é começou ali terminou ali e ele não vai mais ouvir falar em exercício físico ao contrario, por exemplo, no terceiro colegial que a gente vai falar sobre exercícios de musculação, por exemplo, ele já tem o conceito de exercício que não é só atividade, que é aquela atividade estanque e pronto. Então o que o professor tem que deter conhecimento sobre minimamente sobre o que ele está se propondo é claro que pode surgir questionamento de aluno sobre o tema que o professor não tenha resposta e eu acredito que isso é natural eu acredito que ele tem que depois procurar e tentar mostrar... a resposta do questionamento.

Então ele tem que ter conhecimento de estratégia metodológica, de didática, tem que ter isso bem solidificado, isso dá um suporte, uma segurança no trabalho. Por exemplo, como é que eu vou trabalhar com leitura na aula de educação física, então antes dele se propor esse trabalho e olha não é conteúdo, é didática, estratégia, quais recursos eu vou utilizar? Como eu vou estruturar a minha aula para que tenha sucesso de trabalhar com leitura de um pequeno texto sucesso numa aula de educação física, se você for fazer uma entrevista, isso eu falo porque numa conversa de cafezinho como outros colegas de trabalho eles falam que não dá para trabalhar com leitura, por exemplo. Não é que não dá, ele não se prontificou a fazer ainda, ele não fez uma vez, ele não fez duas, não vou tentar um outro jeito que eu acho que vai dar certo.

E eu só lembrei-me de outro detalhe, claro que não faz parte deste momento, quando eu mencionei a questão do professor, profissional ele tem que ter uma regularidade, agora me veio a palavra, a regularidade no trabalho, não basta você fazer um projeto, apresenta e depois volta para rotina bola de futebol para os meninos, entendeu? Ele faz um projeto, é premiado, professor do ano e daí? Por isso eu acredito também a questão da seleção. Selecionar um projeto só? Fez muito bem feito, mas a minha proposta é com a educação física escolar, o cotidiano, essa regularidade é o que falta em termos de seguimento de trabalho.

Uma outra atividade que eu fiz nesse tema também, talvez até se encaixe, foi assim: eu proponho, proponho um tema mas isso não basta depois você tem que pensar no começo, meio e o final. O final era uma palestra proferida pelos alunos para os pais, essa atividade... esse ano eu não consegui, foi um insucesso foram cinco pais, foi na última semana de aula não tinha aluno na escola, não deu certo. Mas estavam preparados, tinha dois alunos que eram palestrantes e não foram e os outros dois por deter conhecimento eles sabiam a parte dele e não teve problema. A intensão é fazer isso no começo do ano numa reunião de pais, até vai servir de base de aprendizagem, de avaliação se ele adquiriu conhecimento ele não esquece, então eu queria ficar com os pais, claro que vai ser uma amostra, porque eu vou pegar quatro, cinco meninos, alunos que na palestra não dá para todo mundo falar mas vai ser uma amostra, uma amostragem do grupo. Eles que vão apresentar como é que foi a aula, o que eles aprenderam, com power point.

Eles iam dar uma palestra sobre mitos e verdades, emagrecimento mitos e verdades sobre o tema. É como se... vão dar uma aula mesmo pros pais, sobre isso, sobre aquilo outro, sobre verdades, mitos tudo o que foi aprendido. E a penúltima atividade que foi um insucesso foi uma proposta que eu também já modifiquei, foi a torta na cara. Então eu fiz a torta na cara a título de avaliação então eu fiz uma classe contra a outra, foi agora no final do ano, uma classe tinha trinta outra tinha vinte... por isso que eu fiz as pressas essa atividade, as pressas assim, eu fui repondo aula, já vi que o meu planejamento já tinha furado então na última aula eu ainda consegui chegar na última aula mas assim, já tinha aluno já de viagem então nas duas classe faltavam alunos mas deu para desenvolver a atividade, mas o que acontece eu fiz essa atividade em 2004, 2004 quando eu estava em Bauru em

2005 eu vim para Porto Alegre eu fiz isso numa 7ª série isso a título de avaliação, eu construí um aparelho de torta na cara com o aparelho, a lâmpada, tudo certinho, colorido, mas já modifiquei, porquê? Por que a questão é avaliar e proporcionar uma atividade lúdica e ao mesmo tempo proporcionar uma reflexão, mas para desenvolver uma atividade dessa, acho que entra na questão que você fez, você colocou: o professor precisa ter clareza total e ter em mãos assim toda a organização daquela atividade, do começo, meio e fim inclusive... para os imprevistos, eu costumo dizer que o bom planejamento esta previsto o imprevisto. Então eu acredito, eu não assisti, sinceramente eu não assisti ainda, mas só assim por conduzir a atividade eu sai bastante satisfeito, porque eu consegui ter o aluno participando, apesar que tem aquela pressão tudo mas ele tem que pensar na pergunta e ao mesmo tempo a classe esta organizada de tal maneira... todos estão pensando porque se aquela pergunta se não for respondida ela vai voltar, então eu percebo assim uma certa... é proibido falar, é proibido expressar qualquer som, gesto também mas gestos ele ainda não conseguem se conter mas o gesto não ajuda a responder porque os outros alunos não estavam de frente para o grupo, mas você percebe, eles colocam a mão na cabeça “essa eu sei e o moleque não sabe” tudo isso expressa avaliação e aquela aluna que não expressa nada não indica que ele não sabe mas aquele que fica... Depois que passa ele fala professor não posso responder aquela pergunta, não já passou. Enfim, a proposta foi legal.

Eu sou assim, eu tenho um certo pragmatismo, então é o que eu acredito que falta nesse pessoal acadêmico. Eu acho assim, que a teoria ela se faz necessária, mas de nada adianta uma teoria se ela não se solidificar na prática, por exemplo. Então eu acredito que precisa... a questão prática, ela deve ter um olhar mais especial.

Por exemplo, esse trabalho que eu fiz ele está bastante rico neste sentido com parcerias das saunas, aula de *jump*, da hidroginástica, mas você vê, veio agora um outra observação que você falou sobre o surgimento daquela pergunta do porque dos conteúdos, que você veja o projeto educação física escolar além das linhas demarcatórias da quadra, eu precisa de algum tema, o tema emagrecimento, só que lá na aula de hidroginástica veio assim uma ideia, que veio assim... para o ano que vem, eu falei que ano que vem eu não iria trabalhar e não vou mesmo, mas numa outra oportunidade já veio uma outra ideia... claro que eu não defini o tema ainda porque eu acho que o nome do tema tem que ter um enriquecimento, um amadurecimento, é... veio assim várias ideias, sabe veio assim e eu estava observando as crianças naquela euforia na nataçao, tanto na sauna que entra naquela sauna à vapor e sai correndo porque não conhece aquela novidade, então eu pensei em desenvolver um trabalho, um projeto que eu não sou muito favorável a esse tipo de trabalho, o projeto, mas desenvolver um trabalho em que possibilitasse em destaque, vamos dizer assim, a educação física escolar e inclusão social. mas utilizando a prática esportiva, mas bem assim, eu já tenho guardado algumas ideias que assim e provavelmente eu devo amadurecer para um momento posterior, mas você vê as coisas vão surgindo.

Agora um exemplo vou te falar um desabafo, eu não sei se isso vai acontecer, mas eu tenho muita convicção da minha prática quando eu falo em regularidade, na busca, em transformação, enfim... eu não sei, o futuro a deus pertence, mas provavelmente eu devo preparar... por eu tenho material coletado desses dois projetos, tanto de filmagem como produção de texto, eu fiz uma... uma coleta de dados muito boa em termos desses dois projetos, eu pretendo, não vou dizer que isso vai acontecer... mas a princípio apresentar em algum concurso de projeto que existe. Você até sabe qual é, mas a gente vai apenas num futuro ver se isso vai acontecer, ver qual é o resultado porque... não é porque sou eu mas é... eu acredito que o trabalho é merecedor de pelo menos ser selecionado para observação do material, coisas que não aconteceram em momentos anteriores, tempos atrás. Porque assim você apresenta por escrito depois você tem que comprovar, não foi solicitado nem comprovação, então isso é motivante na verdade porque você desenvolve um trabalho e para aquelas pessoas que fazem parte de uma banca tudo ali é comum? Por exemplo, e o não é comum é o trabalho que você vê que é premiado e você olha para si e deus do céu, como é que pode. Suponhamos que você analisa o projeto em si mesmo, não que não tenha o seu devido valor. Enfim, é um desabafo, se isso acontecer eu quero

ver o que... eu tive uma experiência que, rapaz, eu vou falar para você, fazer um trabalho de filmagem de aula não é fácil, alias é muito, muito difícil, existem muitos contratempos, muitas intercorrências contra, enfim mas eu consegui fazer, e então, de repente você vê um projeto, que eu costumo fazer uma análise bem critica, então eu... observando assim esse cara tem... veja bem, a coleta de dados é muito difícil através da filmagem, e você vê uma produção de um projeto que foi premiado através de filmagem, eu estou assistindo a filmagem, eu estou assistindo a aula do cara, por exemplo se eu for apresentar o meu eu vou ter que fazer um recorte das aulas, e de repente eu me deparo com algumas situações, é questionável, está muito arrumadinho.