



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FÍSICA UFJF/UFV

Ayra Lovisi Oliveira

**ATIVIDADE EPISTEMOLÓGICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Juiz de Fora
2013

AYRA LOVISI OLIVEIRA

**ATIVIDADE EPISTEMOLÓGICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao PPEF –
Mestrado em Educação Física da
Faculdade de Educação Física da
Universidade Federal de Juiz de
Fora, como parte dos requisitos para
obtenção do título de Mestre. Área
de concentração: Movimento
Humano e Cultura.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ludmila Mourão

Juiz de Fora
2013

Lovisi, Ayra.

Atividade Epistemológica da prática pedagógica do professor de
Educação Física / Ayra Lovisi Oliveira. – 2013.
165 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Universidade
Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

1. Educação Física. 2. Educação. 3. Saberes Docentes.

ATIVIDADE EPISTEMOLÓGICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

“tudo veio a ser; não há fatos eternos: assim como não há verdades absolutas. Portanto o filosofar histórico é necessário de agora em diante e, com ele, a virtude da modéstia.”

(NIETZSCHE, 1978)

AGRADECIMENTOS

À Deus, por escrever certo por linhas tortas e nos mostrar o melhor caminho sempre.

Aos meus pais, pelo exemplo de persistência, trabalho, amor, companheirismo, apoio, honestidade e por serem a base de sustentação de todos os meus sonhos.

Ao Maurício, pelo companheirismo, amor, amizade, compreensão, paciência, incentivo e apoio nessa difícil trajetória.

Às minhas irmãs Ayeska e Aysla, a minha sobrinha Anna Elisa e minha madrinha Rosa pela amizade e apoio e por tornarem meus dias mais leves.

À Ludmila pelo exemplo de mulher, orientadora e professora, pela amizade, carinho, dedicação, compreensão, atenção em todos os momentos dessa caminhada.

Aos amigos Max e Tamara peças fundamentais no início desse processo e pela amizade de sempre.

Às amigas Vera, Aline e Luana pela ajuda nas tarefas difíceis do trabalho, e pelo carinho e amizade.

Aos membros dos grupos de pesquisas GEFSS e GESED pela contribuição na minha formação acadêmica e auxílio na pesquisa.

Às professoras Dinah e Lídia que aceitaram com carinho o convite de participar da banca e contribuir com o trabalho.

À professora Márcia Barçante pelas valiosas contribuições no momento da qualificação.

A CAPES pelo apoio financeiro indispensável para a realização do trabalho e

Ao Programa de Pós-graduação em Educação Física UFJF/UFV pelo apoio.

Finalmente, um agradecimento todo especial aos professores que se colocaram a disposição para participar da nossa pesquisa, dividindo conosco suas experiências, suas histórias, seus saberes, angústias, e a esperança na construção de uma Educação Física Escolar de qualidade.

RESUMO

Esta dissertação inscreve-se no âmbito dos estudos que se interessam pela epistemologia da prática pedagógica. Tem por objetivo geral desvelar a Atividade Epistemológica da Prática Pedagógica dos Professores de Educação Física, revelar seus saberes, compreender como estes incorporam, produzem, utilizam, aplicam e os transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho em suas práticas cotidianas. Também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à sua identidade profissional. A pesquisa foi dividida em três estudos, e buscou compreender por meio da etnografia pós-estruturalista e de entrevistas semi-estruturadas de dois professores de Educação Física como se dá a produção dos saberes docentes. Visitamos a literatura da área em busca de aporte teórico para nosso trabalho e em seguida realizamos um levantamento das produções relacionadas à área da epistemologia da Educação Física em dois periódicos, buscando a interlocução com nosso objeto. Detectamos nessa busca que não existiam trabalhos relacionados ao nosso objeto. Realizamos assim uma reflexão sobre os termos que envolvem nossa pesquisa, sobre a utilização do termo atividade epistemológica em detrimento da epistemologia, optamos assim por utilizar a *atividade epistemológica da prática pedagógica* que consiste na busca por entender de forma con(s)ciente com a lógica da produção dos saberes docentes, nas inter-relações com o contexto que legitimam (ou não) esses saberes, e compreender o que os constitui e como são constituídos pelos docentes. Ao analisarmos a produção dos saberes dos docentes observados encontramos um dos professores no início da carreira que nos revela um saber criativo e inventivo, com bases teóricas determinadas. Saber sistematizado, baseado na cultura corporal de movimento, e organizado de maneira a ensinar os conteúdos em sua íntegra e a facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Deduzimos que a constituição desses saberes se dá de diferentes formas: formação inicial, história de vida, uso das tecnologias, contato com os colegas, entre outros. E, principalmente, que o uso da internet tem sido a base para romper com as formas tradicionais das aulas de Educação Física(EF) e inovar. E o outro docente que, apesar de se encontrar

no final da carreira, rompe com o paradigma que versa que o professor nessa fase apresenta um imobilismo e um desinvestimento. O professor demonstra um interesse em “correr atrás” do conhecimento, contudo se baseia em uma produção teórica da EF publicada na década de 1980. Apresenta uma preocupação em refletir a sua prática e diversificar os conteúdos e atividades. Para, através das aulas, utilizando-se da cultura corporal de movimento como meio e não como fim, formar os alunos para a vida em sociedade. E tem nos seus saberes experienciais principal fonte de embasamento. Assim concluímos que os professores observados produzem saberes. Saberes personalizados que carregam as marcas das suas histórias de vida, da sua formação inicial, do contato com os colegas, da personalidade, das suas experiências. E que esses saberes são pessoais e localizados.

PALAVRAS – CHAVE: saberes docentes; epistemologia da prática; educação física escolar

ACTIVITY EPISTEMOLOGICAL PRACTICE OF TEACHING PHYSICAL EDUCATION TEACHER

ABSTRACT

This work falls within the scope of studies interested in the epistemology of practice pedagogy. It aims to unveil the Epistemological Activity Pedagogical Practice of Physical Education Teachers reveal their knowledge, understand how they incorporate, manufacture, use, apply and transform according to the limits and resources inherent in their work activities in their practices everyday. It also aims to understand the nature of this knowledge, as well as their role both in the process of teaching and in relation to their professional identity. The research was divided into three studies, and sought to understand through poststructuralist ethnography and semi-structured interviews two physical education teachers how is the production of teaching knowledge. We visited the area in search of the literature of theoretical for our work and then we did a survey of productions related to the field of epistemology of Physical Education in two journals, pursuing the dialogue with our object. Detected in this search there were no work related to our object. Conducted thus a reflection on the terms involving our research on the use of the term epistemological activity at the expense of epistemology, so we chose to use the epistemological activity of teaching practice which consists in seeking to understand so con (s) aware of the logic production of knowledge teachers in the interrelations with the context that legitimate (or not) this knowledge, and understand what is and how they are constituted by teachers. When analyzing the production of knowledge of teachers observed teachers found an early career that reveals a knowledge creative and inventive, with certain theoretical bases. Systematized knowledge, based on the culture of body movement, and organized way to teach the content in its entirety and to facilitate the process of teaching and learning. We deduce that the constitution of knowledge occurs in different forms: initial training, life history, use of technology, connect with colleagues, among others. More importantly, the use of internet has been the basis for breaking with traditional forms of physical education classes (EF) and innovate. And another

teacher who, despite being at the end of career breaks with the paradigm that addresses the teacher in this phase presents a stagnation and disinvestment. The teacher demonstrates an interest in "chase" of knowledge, but is based on a theoretical production of EF published in the 1980s. Presents a concern to reflect your practice and diversify the content and activities. For, through classes, using the culture of body movement as a means and not an end, to train students for life in society. And have in their main source of experiential knowledge foundation. Thus we conclude that the observed teachers produce knowledge. Personalized knowledge that carry the marks of their life stories, their initial training, contact with colleagues, personality, their experiences. And these are personal and localized knowledge.

KEY - WORDS: teacher knowledge, epistemology of practice; physical education

SUMÁRIO

1. Apresentação: de onde venho e o que me move para este lugar	01
1.1. Objetivo	06
1.2. Justificativa	07
2. Epistemologia da prática pedagógica	11
2.1. Saberes docente: alguns apontamentos para a compreensão do contexto dos estudos	13
2.2. Saberes docentes: concepções e tipologias	15
2.3. Educação Física Escolar: panorama	20
3. Estudo I: Atividade epistemológica da prática docente: iniciando um diálogo com a Educação Física	29
4. Estudo II: Educação Física Escolar: o que tem pra hoje?	51
5. Estudo III: Olhar o professor e o olhar do professor: em busca do fio da meada	82
6. Considerações finais	100
7. Referências bibliográficas	106
8. Anexos	112
Anexo I	112
Anexo II	127
Anexo III	158

LISTA DE SIGLAS:

UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFV	Universidade Federal de Viçosa
EF	Educação Física
EFE	Educação Física Escolar
ANPED	Associação Nacional Pesquisa em Educação
ENDIPE.....	Encontro Nacional de Didática e Práticas Pedagógicas
RBCE	Revista Brasileira de Ciências do Esporte
GTT	Grupo de Trabalho Temático
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CONBRACE .	Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
RM	Revista Movimento
ENAF	Encontro Nacional de Atividade Física
E.M.	Escola Municipal
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação

1) APRESENTAÇÃO: de onde venho e o que me move para este lugar

Ao iniciarmos nosso diálogo acredito ser importante realizar uma breve apresentação para situar o leitor sobre quem sou e como vim parar aqui, e afinal, o que me move para este lugar. Pois não somos seres criados, somos seres construídos, e o que nos constitui são nossas histórias e experiências iniciadas desde nosso nascimento, e criadas e recriadas a cada instante. Como nos diz Nóvoa (1992, p.3): “o professor é uma pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”, em nosso caso, estendemos a frase para professor/pesquisador.

Sou Ayra Lovisi Oliveira, nascida em Juiz de Fora – MG no ano de 1978. Meu pai Roberto, exemplo de homem/trabalhador/pai que há anos acorda às 4:30h da manhã e não tem hora certa para chegar em casa, é representante de vendas. Minha mãe, exemplo de mulher/trabalhadora/mãe, que acumulou esses cargos como a maioria das mulheres brasileiras com maestria, vislumbrando uma boa formação para suas filhas, somos três. Formou-se em direito e trabalhava no setor administrativo.

Passei a infância em um bairro de periferia de Juiz de Fora/MG onde tive a oportunidade de “curtir” ao máximo as brincadeiras na rua, na praça e principalmente no clube. Estudava em uma escola pública de um bairro central e tenho ótimas lembranças, tanto da escola, como do clube, do bairro e dos meus pais que sempre nos levavam para passear e brincavam conosco, nos ensinavam diversas brincadeiras como: jogar vôlei, futebol, nadar, soltar pipa, costurar roupinhas de boneca, entre outras. Fora que, três meninas com idades próximas já era suficiente para fazer uma grande farra, sempre fomos amigas e parceiras nas brincadeiras.

Na adolescência, incentivada pelos meus pais, passei a frequentar uma escolinha de vôlei, e em seguida a participar do time de handebol da escola. A partir daí comecei a participar dos jogos intercolégiais, e fui convidada a integrar o time de handebol da cidade. Sem me dar conta, acabei virando “atleta amadora”, a treinar de 4 a 6 vezes por semana e viajar por várias cidades participando de inúmeras competições. Adorava, foi uma fase muito boa da minha vida, que durou até o fim da graduação.

Falando em graduação, no ensino médio, ganhei uma bolsa atleta em um cursinho pré-vestibular da cidade, e comecei a me preparar para tentar ingressar no ensino superior (apesar da vida de “atleta”, sempre fui muito estudiosa e acreditava ser o ensino superior uma forma de ascensão social). Aos 17 anos, como a maioria dos adolescentes tinha dúvidas sobre qual curso escolher, no primeiro vestibular tentei o curso de medicina, sem sucesso. No segundo tentei na UFJF, fisioterapia, e na UFV, educação física. Fiquei em excedente na UFJF e fui aprovada na UFV, mas naquele momento não me sentia preparada para morar sozinha em outra cidade e também não queria “abandonar” meu time. Depois de muita insistência dos meus pais, resolvi ir para Viçosa cursar graduação em Educação Física (EF).

Ao iniciar a faculdade tive certo estranhamento, pois a dinâmica e estrutura das aulas eram bem diferentes do ensino médio. E a visão que construí da Educação Física foi a que experimentei enquanto aluna e “atleta”. No Ensino Fundamental a escola pública que estudei possuía um pátio grande, onde havia a demarcação das quadras de vôlei e de futebol, e, em um cantinho, uma cesta de basquete com a demarcação de apenas um garrafão. No horário das aulas de Educação Física, nós descíamos para o pátio e escolhíamos o espaço que queríamos ficar, de acordo com o que gostaríamos de jogar. Como aconteciam várias aulas ao mesmo tempo, as turmas se misturavam, e quem não queria fazer nada, ficava por ali. A única hora que tínhamos contato com o professor de EF era no momento da chamada ao final da aula. Aprendíamos a jogar jogando, ou com os colegas que tinham alguma experiência de escolinhas de esportes e clubes. Já nos dias de chuva, ficávamos num galpão jogando *ping-pong* ou dama. Havia também os times da escola que disputavam as competições intercolégiais, mas estes curiosamente também não eram organizados nem treinados pelos professores de EF, os próprios alunos se organizavam, treinavam e participavam das competições.

No ensino médio fui para o cursinho pré-vestibular, lá as aulas de EF aconteciam no contra-turno e os alunos optavam previamente pelo esporte (handebol, vôlei ou futebol) que queriam praticar durante todo o ano letivo, mas como o objetivo principal era a preparação para o vestibular, essas aulas não eram obrigatórias.

Durante a graduação tive a oportunidade de cursar disciplinas que me apresentaram as fundamentações da formação no campo da EF, que desconstruíram a minha visão anterior da profissão. Na área escolar, me encantei pelas pedagogias denominadas críticas, minhas convicções foram ao encontro das ideias apresentadas pela professora, e acreditava que este seria um caminho para a superação das críticas que sofria a EF escolar naquele momento. E o que pretendia com a minha prática docente era fazer uma EF diferente daquela que vivenciei no Ensino Fundamental e que era criticada nas aulas da graduação.

Hoje sou professora de Educação Física, completando em 2012 dez anos de formada. Minha trajetória profissional se inicia como professora de academia, lugar onde a maioria dos recém-formados consegue o seu primeiro emprego, mas meu objetivo, desde a graduação era trabalhar na escola.

Lecionar na escola? Você é “*doida*”, diziam os colegas, “*lá se paga mal, ninguém te respeita, ninguém te valoriza, os alunos só querem saber de jogar bola, não tão nem aí para o que você tem a dizer*”, era o que ouvia. Já parou para pensar como ninguém te incentiva a trabalhar na escola? Mesmo durante a graduação, o que se escuta é que a melhor fatia do mercado hoje está no *fitness*, ser *personal trainer*, e os alunos que se destacam na graduação, ah... esses têm que se lançar na vida acadêmica, fazer mestrado, doutorado. E, mesmo nos cursos de licenciatura, quem vai para escola? Os fracassados [...] é essa a visão que me passaram da escola.

Bem, mas mesmo assim, segui meus objetivos e em 2004 passei no primeiro concurso da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora – MG, onde leciono desde então no ensino fundamental, e hoje, após o segundo concurso, me encontro trabalhando em duas escolas municipais da cidade.

Ao iniciar o trabalho como professora, tendo como premissa a orientação pelas pedagogias críticas, elaborei o plano de ensino e os planos de aula. Ao aplicá-los percebi que alguns pontos do planejamento era possível realizar com as turmas, mas diversos outros tiveram que ser modificados, adaptados ou substituídos. Assim fui aprendendo também com a prática, que cada turma é única, que cada aula é um acontecimento atravessado por diversas forças, e que podemos criar, modificar, inovar, além de sistematicamente questionar e refletir sobre os conteúdos e as pedagogias adotadas.

As discussões no meio acadêmico problematizavam o distanciamento entre teoria e prática, questionava-se que, muito sobre o que se produzia sob o ponto de vista teórico na EF, não chegava ao “chão da escola” e que pouca coisa havia se modificado nas aulas. O que se encontrava nas escolas ainda eram práticas baseadas no esportivismo ou em atividades recreativas, como nos meus tempos de escola.

À produção teórica da década de 1980, relativa às pedagogias críticas, mostrava a dificuldade de sua aplicação, como exemplo podemos citar os estudos de: Caparroz e Bracht (2007) – que acreditam que foi possível convencer e seduzir os professores para a ideia da EF crítica ou progressista, mas que existia certo mal-estar pela dificuldade de realizar uma prática coerente com os novos princípios pedagógicos; de Muniz *et.al.* (1998) – que também observou em sua pesquisa que os professores, os quais entrevistou, demonstram dificuldades em compreender as propostas e até mesmo projetar perspectivas de aplicação das mesmas, assim perpetuam uma prática tradicional; e Gonzáles e Fensteseifer (2007) - quando alertam que esse novo projeto de EF não existe como prática hegemônica, e que ainda se tem dificuldades de se pensar e desenvolver essa prática docente.

Essa questão: distância entre teoria e prática, dificuldade na utilização das pedagogias e a recorrente fala que as aulas de EF permaneciam sem nenhuma modificação passou a me incomodar. Pois apesar de alguns colegas ainda se utilizarem de práticas consideradas reprodutivistas¹, como apontavam as pesquisas, observava um movimento de mudança por parte de alguns professores.

Paralelamente, em minha experiência pedagógica pude perceber que as teorias para serem utilizadas na prática deveriam ser modificadas de acordo com o contexto e objetivo do docente. Desse modo, concordo com Gallo ao citar Deleuze (1998 apud Gallo, 2010),

Uma teoria é exatamente uma caixa de ferramentas. Nada a ver com o significante... É preciso que isso sirva, é preciso que isso funcione. E não para si mesmo. Se não há pessoas para dela se servirem, a

¹ Denominamos por práticas reprodutivistas as práticas pedagógicas em EF que têm como conteúdo principal os esportes (tal qual são no alto rendimento) e/ ou a recreação.

começar pelo próprio teórico que cessa então de ser teórico, é porque ela não vale para nada, ou porque o momento ainda não chegou. Não se retorna a uma teoria, fazem-se outras, têm-se outras a fazer/.../ A teoria não se totaliza, se multiplica e se multiplica. É o poder que, por natureza, opera totalizações. (DELEUZE, apud GALLO, 2010; p: 39/ grifos nossos).

E continua

Se a uma teoria não compete representar a realidade, ela precisa funcionar como uma forma de intervenção. Uma teoria é boa e faz sentido na medida em que é operativa, que me permite agir, atuar. Uma teoria que não possibilita uma atuação, não é uma boa teoria, e deve ser descartada. Uma teoria que não encontre pessoas que dela se utilizem, deixa de fazer sentido enquanto teoria. (GALLO, 2010, p.58).

A teoria deve exercer o papel de uma ferramenta, e faz sentido enquanto é usada e gera circuitos imediatos com várias práticas, que por sua vez operam alterações nas ferramentas ou mesmo implicam na construção de novas ferramentas teóricas (GALLO, 2010). Assim, como nos indica Caparroz (2007), o professor não deve aplicar teoria na prática e sim, (re) construir (reinventar) sua prática com referência em ações/experiências e em reflexões/teorias.

As pesquisas em voga na década de 1980 colocam em cena que as teorias críticas na área da EF não foram utilizadas pelos professores em suas práticas pedagógicas e que esses continuam sendo reprodutivistas. Enquanto, a meu ver, o olhar que as pesquisas deveriam ter sobre a prática pedagógica é como os professores estão se utilizando das teorias para transformar a sua prática pedagógica e construir suas próprias ferramentas de ação.

Acreditamos que os professores ao utilizarem a teoria enquanto ferramenta para operacionalizar a sua prática são produtores de um conhecimento. E que a função inicial da teoria é realizar esse movimento dialético entre teoria, prática e teoria modificada como nos mostra o diagrama a seguir:



Diagrama 1: Movimento Dialético
Elaborado por: Ayra Lovisi

E esta “teoria modificada” são os saberes produzidos pelos docentes que embora não ganhem visibilidade no campo acadêmico, são de grande valor. Principalmente para os professores que atuam nas escolas ou que irão atuar; que necessitam contracenar com as dificuldades e sucessos na operacionalização das aulas e trocar experiências.

Dessas inquietações surgem às **questões do nosso estudo**, que nos orientam neste processo complexo, e irão nos fornecer pistas para compreender melhor estas práticas:

- i) Quais saberes norteiam os professores que estão no cotidiano das escolas?
- ii) Como se configura o processo pedagógico de transmissão dos saberes docentes?
- iii) Quais dispositivos disparam os professores para a produção desses saberes?
- iv) Quais as dificuldades encontradas na prática pedagógica?
- v) Quais as estratégias e competências apresentadas pelos professores no cotidiano?

1.1) Objetivo:

Nossa pesquisa tem por objetivo geral desvelar a Atividade Epistemológica da Prática Pedagógica dos Professores de Educação Física, revelar seus saberes, compreender como estes incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam seus saberes em função dos limites e dos

recursos inerentes às suas atividades de trabalho em suas práticas cotidianas. Também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à sua identidade profissional (TARDIF, 2000).

1.2) Justificativa:

Ao tentar compreender o debate sobre os saberes docentes na prática pedagógica do professor de Educação Física observamos que a produção na área acadêmica sobre o tema apresentava-se incipiente. Desafiadas sobre esta observação, e na tentativa de recortarmos ainda mais nosso objeto de investigação nos debruçamos sobre alguns periódicos e sua produção entre os anos de 2007 e 2012.

Nos interessava o tema dos saberes docentes e os sub-temas: formação de professores, trabalho do professor, didática e prática pedagógica, que se relacionam a ele.

Elegemos analisar dois anais de congressos representativos na área de pesquisas educacionais e práticas pedagógicas: ANPED e ENDIPE. E, duas revistas acadêmicas específicas da EF, que apresentam em seu escopo relação com a EF escolar e suas práticas pedagógicas: A Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE) e os Cadernos de Formação da RBCE.

ANPED é Associação Nacional de Pós-graduação em Educação, e realiza seu congresso anualmente, onde os pesquisadores de várias partes do Brasil se reúnem para apresentar seus estudos. Os anais da ANPED têm produção anual e são divididos em grupos de trabalhos temáticos (GTT). Devido a não existência de um GTT específico sobre os saberes docentes ou Educação Física, decidimos por analisar os GTTs sobre trabalho e formação acadêmica, por entender que a maioria das pesquisas sobre os saberes docentes geralmente estão vinculados a essas temáticas.

ENDIPE é o Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino que tem como objetivo socializar e debater pesquisas, estudos e propostas sobre a didática e as práticas de ensino como áreas de conhecimento específicas, áreas disciplinares e áreas de práticas pedagógicas. Seus encontros são

realizados a cada dois anos, assim como a publicação de seus anais. Em nossa pesquisa só foi possível analisar os anais do ano de 2010 por estar disponível eletrônico, os demais não estão disponíveis nesse formato e não conseguimos sua fonte. Os anais se subdividem em eixos temáticos, e este encontro apresenta como um dos eixos temáticos a Educação Física, que analisamos por ser o específico de nosso interesse.

A RBCE, editada pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), é um dos mais tradicionais e importantes periódicos científicos brasileiros na área de Educação Física/Ciências do Esporte, indexada em indicadores internacionais, reconhecida como B1 no sistema de avaliação qualis/capes e possui publicação trimestral.

Os Cadernos de Formação da RBCE, lançados em 2009, até o ano de 2010 possuía publicação anual, a partir de 2011, suas publicações passaram a ser semestrais. Seu propósito é a publicação de trabalhos que contemplem experiências relacionadas à prática de ensino de Educação Física, objetivando compartilhar estudos, análises, propostas, experiências que estão sendo desenvolvidas nas escolas e em outros espaços. A escolha desse periódico se deu devido à ênfase que dedica às práticas pedagógicas.

Encontramos um total de 452 trabalhos publicados nos referidos periódicos, sendo 166 nos anais da ANPED, 40 no ENDIPE, 217 na RBCE e 29 nos Cadernos de Formação da RBCE. Destes, 16 estudos que abordavam a temática dos saberes docentes. Sendo que nos periódicos específicos da Educação Física havia apenas 6 publicações, que levam em consideração os saberes docentes.

Desta forma observamos que uma de nossas justificativas constroe-se a partir de um esvaziamento do debate e do olhar sobre o tema de saberes docentes na Educação Física Escolar. A produção de pesquisas sobre a prática pedagógica dos professores de Educação Física no cotidiano escolar, que coloquem o professor no centro do processo, é hoje ainda uma lacuna. Pretendemos com isso desvendar quais são os saberes produzidos e acessados pelos professores em seu cotidiano.

Almejamos analisar a prática pedagógica dos professores de Educação Física que estão no cotidiano das escolas com um novo enfoque, um novo olhar, levando em consideração o contexto onde os saberes são produzidos

entrelaçados com as histórias de vida dos professores. Esta dissertação está então organizada em um item de apresentação, seguida do item 2 em que nos aproximamos dos dispositivos teóricos que apóiam estudos sobre os saberes docentes e epistemologia da prática, tentando mostrar como essas pesquisas surgiram no cenário internacional e nacional, a partir de quais necessidades, elencando seus principais teóricos. E no item 2.3 em que realiza-se um percurso pelo cenário atual da EF e o seu diálogo com a produção dos saberes docentes.

Após a construção deste aporte teórico, que nos possibilitou um aprofundamento com o debate sobre o tema, iniciaremos então a apresentação dos da Terceira parte que envolve os três artigos constituintes desta dissertação. Estes artigos procuram responder as questões apontadas no estudo.

Assim no estudo 1: “Atividade Epistemológica da prática pedagógica docente: iniciando um diálogo com a Educação Física” tivemos como objetivo realizar uma aproximação com a produção da área de Educação Física referente à epistemologia, para assim compreendermos melhor o que vem sendo discutido, os referenciais teóricos mais utilizados, quais os principais autores e as possíveis lacunas existentes nesses estudos, para em seguida realizar um paralelo com nosso objeto de estudo, buscando o método que melhor atendesse nossos anseios.

No estudo 2: “Educação Física Escolar: o que tem pra hoje?” tentaremos demonstrar através dos dados observados por meio de um estudo etnográfico como se dá a produção dos saberes dos docentes, qual a origem desses saberes e como são acessados na prática pedagógica. Demonstrando como os docentes constituíram os saberes.

Por fim, no estudo 3: “Olhar o professor e o olhar do professor: em busca do fio da meada” buscamos entender através da história de vida dos docentes como se constituem e são constituídos os saberes. Nessa direção, também se faz necessário o olhar do professor em relação aos saberes que são produzidos por ele, para assim compreendermos o porquê e as intencionalidades com que se produzem os saberes.

Mesmo entendendo que cada artigo tem a sua estrutura própria, construímos o item 6 com as considerações finais que acreditamos trazer pontuações mais gerais sobre os achados desta pesquisa.

Apresentamos ao final (item 7) as referencias bibliográficas utilizadas ao longo da dissertação e nos anexos disponibilizamos a transcrição das entrevistas dos professores e parte do diário de campo utilizado na pesquisa.

2) Epistemologia da prática pedagógica

Assistimos na última década ao surgimento crescente de pesquisas sobre os saberes da docência, essas pesquisas têm ocupado uma boa parte da produção do conhecimento em educação. A esse campo investigativo tem sido dada a denominação de *Epistemologia da Prática Docente* (PIMENTA, 2000). Inscrevem-se, nesse campo, as vertentes que tomam a prática de ensinar como “fenômeno concreto”.

Ao definir o termo epistemologia, Silas B. Monteiro (2006), busca suas raízes no grego,

Epistême, do verbo *epistamai*. Este termo é formado por dois outros: *epi* e *hístêmi*. O segundo forma a palavra *sístêmi*, de onde o português *sistema*. O prefixo *epi* significa sobre; o verbo *hístêmi*: *fazer com que fique firmemente em pé*. Logo podemos deduzir que a união dos dois termos nos fala a respeito de algo que está literalmente *sobre alguma coisa firme*. Daí o uso corrente do grego *epistêmê* para significar ciência, pois se supõe que esteja de tal modo sobre aquilo que se pode subir com segurança e firmeza; e ainda mais: para olharmos (*thêôrêô*) com melhor visão. (MONTEIRO, 2006, p. 114, grifos do autor).

Ao defender que não há um vínculo entre *epistêmê* e verdade (*alêtheia*), o autor nos mostra que as palavras que ocorrem com mais frequência, na literatura grega antiga, associadas à *epistêmê* são: *doxa* (aparência – como o oposto de *epistêmê*), *technê* (técnica – como arte da *epistêmê*), *iatrikós* (cirurgia – como habilidade para) e *aisthêsis* (percepção sensorial – como elemento da *epistêmê*). Por isso demonstra segurança em dizer que a epistemologia diz respeito mais a uma habilidade, uma técnica que dá segurança a quem faz por permitir um olhar sob um ponto de vista seguro. Assim, a epistemologia da prática refere-se à produção (*technê*) de um saber, permitido por outro olhar (*thêôrêô*), sobre o que e quê é feito (*prássô*) (MONTEIRO, 2006).

Tendo em mente que a epistemologia da prática é a produção dos saberes, como apresentamos anteriormente, presumimos que pensar a prática é pensar o cotidiano, onde as coisas acontecem por necessidade diária de responder o desafio de ser. Ao pensar a prática estamos tentando compreender o que estamos fazendo na medida em que vamos definindo o

que estamos sendo. Isso significa que queremos compreender aquilo que somos a partir do modo como fazemos com que as coisas aconteçam nos espaços educativos. Esse hiato entre ser e estar constitui a ponte onde se situa o trabalho docente. A prática é reveladora de um modo de ser professor, especialmente que é por ela que poderemos nos certificar das teorias implícitas que a sustentam no espaço pedagógico. É justamente nesse intervalo entre ser e estar que queremos deter nosso olhar sobre o modo como construímos os saberes práticos (GUEDIN *et. al.*, 2008).

O saber dos professores depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza e, por outro lado, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores. O saber dos professores parece está assentado em transações constantes entre o que eles são (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal, suas subjetividades) e o que fazem. Assim o saber docente deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. Em outras palavras, embora os professores se utilizem de diferentes saberes, essa utilização se dá mediante as situações cotidianas, na prática pedagógica (TARDIF, 2011).

Para Guedin (2006) a experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma reflexão e sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências. Refletir sobre o conteúdo trabalhado, as maneiras como se trabalha, a postura em relação aos educandos, ao sistema social, político, econômico e cultural é fundamental para a produção do saber fundamentado na experiência. Assim, conclui o autor, que o conhecimento que o educador “transmite” não é somente aquele produzido pelos especialistas deste ou daquele campo específico de conhecimento, mas ele próprio se torna um especialista do fazer (teórico – prático - teórico).

Assim, a finalidade de uma epistemologia da prática pedagógica é revelar esses saberes, compreender como são integrados as práticas cotidianas dos docentes e como estes o incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Também visa compreender a natureza desses saberes, assim

como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (TARDIF, 2011).

Mas, tomando o cuidado para não vincular a epistemologia a uma verdade, e sim como mais um modo de olhar para a prática docente sob um ponto de vista seguro, utilizando como “ferramenta de segurança” à teoria. Sem perder de vista que, certamente, o que os professores são é muito mais do que aquilo que fazem. Ao fazerem o que fazem eles instituem práticas que condicionam outros modos de ser. Ou seja, há uma imbricação entre ser e fazer, isto é, a realidade ontológica do ser professor conjuga-se com a realidade da episteme do fazer profissional do docente em ação. O embricamento entre ontologia e epistemologia constitui o avanço mais significativo do debate contemporâneo sobre formação de professores (PIMENTA, 2008).

2.1) Saberes Docentes: alguns apontamentos para a compreensão do contexto dos estudos

As pesquisas sobre os saberes docentes têm tido nos últimos anos uma profusão substancial. O número de livros e artigos publicados com esse tema tem se multiplicado, como nos mostra a pesquisa realizada por Tardif e Borges (2001) feita no banco de dados americano ERIC². No ano de 1966 (ano de inauguração desse banco de dados) foram encontradas apenas 141 referências em relação à *teacher* (professor) e *knowledge* (saber ou conhecimento), entre os anos de 1970 e 1980 foram encontradas 4.506 documentos, entre 1980 e 1990 são 7.728, e entre 1990 e 2000 são 9.114 documentos associados a esses termos, podendo constatar que de 1996 a 2000 essas pesquisas obtiveram um aumento de 700%.

Como nos alerta os autores, isso sem somar aos dados anteriores as pesquisas que se relacionam com o tema, mas que têm outras palavras-chave como: competências, pensamentos dos professores, concepções, crenças, entre outras. O crescimento dessas pesquisas não é somente quantitativo, mas também qualitativo, pois acompanhando esse crescimento vem uma

² ERIC é o principal banco de dados da língua inglesa sobre educação, ele contém quase um milhão de documentos, e pode ser acessado gratuitamente pela internet: www.ericir.syr.edu/Eric

diversificação dos enfoques e metodologias utilizadas, como também das disciplinas e quadros teóricos de referência.

Este fenômeno pode ser explicado parcialmente pela mudança de enfoque nas pesquisas educacionais, ao realizar uma evolução das pesquisas sobre o ensino nos Estados Unidos, Gauthier *et. al.* (2006) apresenta que na segunda metade do século XX, o enfoque relativo das pesquisas era em relação aos traços da personalidade; após a segunda guerra, baseava-se em relação aos métodos; nas décadas de 1950 e 1960 eram os sistemas de observação; durante os anos 1970 o enfoque das pesquisas era no tipo processo-produto; e a partir da década de 1980, as pesquisas foram inspiradas na etnometodologia e nas ciências cognitivas. Assim, o olhar foi sendo retirado do aluno e do sistema institucional e se recaído sobre os professores, primeiro para culpabilizá-los pelo fracasso escolar e mais recentemente, para colocá-los como figura central do processo de ensino e aprendizagem.

A pergunta: “o que faz de alguém um bom professor?” é antiga, Gauthier *et.al.* (2006) aponta que o primeiro estudo encontrado com essa problemática data de 1896, pelo autor Kratz. Mas como já nos referimos anteriormente, estas pesquisas não tinham como foco central o professor.

Entretanto, é nos Estados Unidos a partir das décadas de 1980 e 1990 que estas pesquisas tomam fôlego, pois se inicia um movimento de profissionalização do ensino, e seus defensores lançam um pedido aos pesquisadores, principalmente da área de ciências da educação, que se constitua um repertório de conhecimentos profissionais para o ensino. As reformas decorrentes desse movimento tinham por objetivo a reivindicação de *status* profissional para os profissionais da Educação. Apoiados na premissa de que existe uma base de conhecimento, os pesquisadores buscaram compreender a genealogia da atividade docente e assim convalidar um corpus de saberes mobilizados pelo professor com a intenção de melhorar a formação dos professores. Ao se iniciar o processo de profissionalização buscava-se a legitimidade da profissão, e dessa forma, transpor a concepção de docência ligada a um saber vocacionado. As reformas na América do Norte influenciaram posteriormente vários países europeus e anglo-saxões e estenderam-se a América Latina (TARDIF, 2000; NUNES, 2001; ALMEIDA & BIAJONE, 2007).

Na literatura educacional brasileira, embora ainda de forma tímida, é a partir da década de 1990 que surgem novos enfoques e paradigmas para se compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar e a prática docente. Neste período inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, e utilizam de uma abordagem teórico-metodológica que dá a voz ao professor, a partir da análise de trajetórias, histórias de vida, enfim, pensa no professor a partir de um olhar que vá além do acadêmico, envolvendo também o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional (BORGES, 2001).

Segundo Almeida e Biajone (2007) é importante esclarecer que, no Brasil, a introdução dessa temática deu-se, especialmente, pelas obras de Maurice Tardif e, posteriormente, por Gauthier e Shulman. E também vêm sendo tratado direta e indiretamente por autores como: Philippe Perrenoud, Antônio Nóvoa e Keneth Zeichner.

2.2) Saberes Docentes: concepções e tipologias

Como destacamos anteriormente, as pesquisas sobre os saberes docentes vêm se multiplicando, não só em quantidade, mas também em qualidade, e isso implica a realizações de pesquisas por diferentes matizes teóricas e áreas do conhecimento. As diferentes tipologias e classificações apresentadas pelas pesquisas dão uma ideia da diversidade de enfoques e do ecletismo presente, no qual os pesquisadores buscam lançar luzes sobre as diferentes facetas do tema: aspectos, características, dimensões, etc. Neste momento do texto pretendemos apresentar algumas das principais vertentes de pesquisa sobre o tema, certo de que não esgotaremos o assunto, mas que este tema subsidiará os debates que se pretende travar neste estudo.

Um dos precursores na pesquisa sobre a reflexão da prática pedagógica é Shön (1992 apud TARDIF, 2000), que procurou através de suas investigações compreender como se dá a aquisição dos saberes que os profissionais carregam, em particular os que ele denomina de bons profissionais. Este autor embasa as linhas de pesquisa relacionadas ao

professor-reflexivo. Em suas análises formula uma perspectiva em cima de três pontos: conhecimento prático, reflexão da prática, reflexão sobre a prática e sobre a reflexão sobre a prática. E inicia uma constatação de que há uma crise de confiança nos profissionais da educação.

Com todas as críticas e acréscimos que se façam a proposta feita por Shön, é inegável a sua contribuição para uma nova visão da formação. A grande crítica que se apresenta ao autor é o pragmatismo. A questão que parece ser central é que o conhecimento pode e vem da prática, mas não há como situá-lo exclusivamente nisto (GHEDIN, 2006).

Outro estudo de grande envergadura é o de Gauthier e colaboradores (2006) que realiza um levantamento das pesquisas norte-americanas sobre o que ficou conhecido como *knowledge base* (base de conhecimentos). Os autores analisam as investigações centradas na natureza dos saberes subjacentes ao ato de ensinar, mais precisamente, os estudos sobre o ensino que buscam definir e/ ou identificar um repertório de conhecimento dos docentes. Explorando uma literatura internacional sobre o tema buscam inicialmente, enfatizar os desafios de um ofício cujo corpus de saberes é de difícil apreensão; realizam uma perspectiva histórica das pesquisas; e, em seguida analisam os problemas relativos à determinação de um repertório de conhecimentos específicos do ensino (epistemológicos, metodológicos, políticos, relativos à formação, éticos); procuram definir a pedagogia e apresentam um modelo de análise para a mesma; por fim, traçam um panorama da evolução das pesquisas sobre a eficácia do ensino, visando extrair elementos que possam contribuir para a edificação de um repertório de saberes (BORGES, 2001; GAUTHIER *et. al.*, 2006).

Ao iniciarem o livro, antes de mergulharem nas pesquisas propriamente ditas, os autores expõem os pilares de uma teoria da pedagogia e explicitam as concepções de saberes que defendem. Utilizam da frase “conhece-te a ti mesmo” do oráculo de Delfos, para dizer que apesar do ensino ser um “ofício universal”, e que ensinar seja um ofício exercido em quase todas as partes do mundo, sem interrupção, desde a Antiguidade, ainda se sabe muito pouco dos fenômenos que lhe são inerentes.

Segundo o autor, avançar nas pesquisas sobre o repertório de conhecimentos seria contornar dois obstáculos que se interpuseram à

pedagogia: primeiro o da própria atividade docente, por ser uma atividade que se exerce sem se revelar os saberes que lhe são inerentes (ofício sem saberes); segundo, o das ciências da educação, por produzirem saberes que não levam em conta as condições concretas de exercício do magistério (saberes sem ofício) (GAUTHIER *et.al.*, 2006).

A terceira categoria, ofício feito de saberes, se refere à tipologia dos saberes que são utilizados pelos professores em sua prática, seriam eles: a) disciplinar – referente ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado; b) curricular – relativo à transformação da disciplina em programa de ensino; c) das Ciências da Educação – relacionado ao saber profissional específico que não está diretamente relacionado à ação pedagógica; d) da tradição pedagógica – relativo ao saber de dar aulas que será modificado e adaptado pelo saber experiencial e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica; e) da experiência – referentes aos julgamentos privados responsáveis pela elaboração, ao longo do tempo, de uma jurisprudência de truques; f) da ação pedagógica – que se refere ao saber experiencial tornado público e testado. Segundo o autor, os saberes docentes são aqueles adquiridos no trabalho e ou para o trabalho tendo em vista uma tarefa ligada ao ensino e a prática docente, exigindo uma ação reflexiva (NUNES, 2001; ALMEIDA e BIAJONE, 2007; GAUTHIER, 2006).

Outro autor de grande relevância nas pesquisas sobre saberes docentes e formação profissional, constantemente referenciado nas pesquisas brasileiras é Maurice Tardif, a primeira produção desse autor publicada no Brasil ocorreu em 1991 na Revista Teoria & Educação em parceria com os autores Lessard e Lahaye. O texto apresentava um panorama sobre os docentes em relação a seus saberes, buscando identificar e definir os diferentes saberes presentes na prática docente (ALMEIDA e BIAJONE, 2007).

Tardif (2011) acredita que

Na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. O saber não é alguma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e sua história profissional, com suas relações com

os alunos em sala de aula, e com os outros atores escolares, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (p. 11).

O saber dos professores depende das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza, e por outro lado, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores. Nessa perspectiva, o saber dos professores parece estar assentado em transações constantes entre o que eles são (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc.) e o que fazem. O ser e o agir não devem ser vistos como dois polos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar.

Assim, o autor situa o saber dos professores em seis fios condutores: o primeiro diz respeito ao saber e trabalho – o saber do professor deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho na escola e na sala de aula, são as relações mediadas pelo trabalho que fornecem princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas; o segundo fio condutor é a diversidade do saber – pois entende que o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, por envolver no próprio exercício da ação docente conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas; o terceiro é a temporalidade do saber – no qual reconhece o saber dos professores como temporal, uma vez que é adquirido numa história de vida e de uma carreira profissional; o quarto fio denomina-se experiência de trabalho enquanto fundamento do saber – a experiência de trabalho é o espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes, em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional; o quinto fio condutor são os saberes humanos a respeito dos seres humanos – é a ideia de trabalho interativo, ou seja, um trabalho onde o trabalhador se relaciona com o seu objeto de trabalho fundamentalmente através da interação humana; e por fim, o sexto fio – saberes e formação de professores – que decorre dos anteriores, que seria a necessidade de repensar a formação do magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano (TARDIF, 2011).

Para Tardif (2011) pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da: *formação profissional* (das ciências da educação e da ideologia pedagógica) – compreendido por um conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação); *saberes disciplinares* – são saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior das faculdades e de cursos distintos; *saberes curriculares* – correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita; e os *saberes experienciais* – os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e por ela são validados, eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Também Lee Shulman, com seus estudos que ficaram conhecidos para nós como *Knowledge base*, que seguiu produzindo e servindo como referência não só nas pesquisas, como também nas reformas educativas americanas durante toda a década de 1990. Em seu trabalho: *Paradigms and researcher programs in the study of teaching: A contemporary perspective*, publicado em 1986, o autor tinha como objetivo mapear os diferentes programas de pesquisa sobre ensino e suas respectivas abordagens e, também, indicar perspectivas futuras para a pesquisa, considerando as lacunas observadas nos programas anteriores (BORGES, 2001).

A conclusão apresentada pelo autor é que há um ponto cego com relação ao conteúdo que caracteriza essas pesquisas, denominado por ele de paradigma ausente, ou seja, perdem-se questões sobre o conteúdo das questões ensinadas, as questões feitas e as explicações oferecidas. Acreditando assim que as pesquisas trivializam as práticas pedagógicas, ignorando a sua complexidade e reduzindo as suas demandas. Shulman e seus colaboradores dedicam-se então a investigar a mobilização dos saberes

passíveis de ensino sob uma perspectiva compreensiva dos conhecimentos e das ações dos professores, agora vistos como sujeitos da ação (ALMEIDA e BIAJONE, 2007).

O autor distingue três categorias de conhecimentos presentes no desenvolvimento cognitivo do professor: 1) *subject knowledge matter* (conhecimento do conhecimento da matéria ensinada): refere-se às compreensões do professor acerca da estrutura da disciplina, de como ele organiza cognitivamente o conhecimento da matéria que será objeto de ensino. 2) *pedagogical knowledge matter* (conhecimento pedagógico da matéria): consiste nos modos de formular e apresentar o conteúdo de forma a torná-lo compreensível aos alunos, incluindo analogias, exemplos, ilustrações, explanações e demonstrações. 3) *curricular knowledge* (conhecimento curricular): dispõe-se a conhecer a entidade currículo como o conjunto de programas elaborados para o ensino de assuntos e tópicos específicos de um dado nível, bem como a variedade de matérias instrucionais disponíveis relacionadas aquele programa (IDEM).

Tendo os pressupostos da epistemologia da prática e dos saberes docentes como premissas, e como o objetivo de analisar a Atividade Epistemológica dos saberes docentes dos professores de Educação Física; tentaremos relacionar o cenário atual da Educação Física Escolar e à valorização da produção dos saberes docentes pelos professores de Educação Física.

2.3) Educação Física Escolar: panorama

Parafraseando González e Fensterseifer (2009), a Educação Física Escolar se encontra hoje entre o “não mais” e o “ainda não”, o objetivo dos autores com essa frase, carregada de sentidos e significados, é chamar a atenção para o processo de transformação sem precedentes pela qual esta atividade pedagógica vem passando. Para compreendermos melhor as ideias,

dos autores e as nossas, acredito ser relevante fazermos uma breve contextualização sobre o percurso da EF enquanto disciplina escolar³.

Nas sociedades ocidentais, parece possível se afirmar que é a partir do século XX que a EF se consolidou na escola, sustentada pelo discurso médico-biológico e da promoção da saúde. Até a década de 1980, havia nas escolas uma hipertrofia da didática⁴ em relação às discussões pedagógicas, o que pode ser tomado como exemplo na EF, é a predominância de manuais contendo formas de exercitação, indicações de procedimentos de ensino, com pouca ou nenhuma discussão em torno das finalidades sociopolíticas da EF.

Nas décadas de 1960 e 1970, a onda “cientificista” na EF brasileira provocou uma desvalorização da discussão pedagógica, e simultaneamente acentuou a dissociação entre essa e a didática, entendida como a “prática”, no sentido de oferecer respostas do como fazer, como ensinar, como treinar (CAPARROZ e BRACHT, 2007). Ainda nesse caminho de exaltação a “prática”, a EF estabeleceu uma relação simbiótica com o esporte, de forma mais intensa a partir da metade do século passado, por meio da qual, esse fenômeno, em sua forma institucionalizada, acabou sendo praticamente hegemônico nas aulas de EF, tal fenômeno ficou conhecido como esportivização da EF. A tal ponto de, no senso comum, a EF ser confundida com a prática esportiva (GONZÁLEZ & FENSTERSEIFER, 2009).

No final da década de 1970 e início dos anos de 1980, a educação brasileira passa por um movimento de questionamento da redução do caráter pedagógico da educação (e conseqüente despolitização) em relação ao didático, movimento que também repercute no cenário da EF brasileira. O pensamento “progressista” da educação brasileira denuncia o tecnicismo da educação como mais um dos mecanismos de reprodução capitalista. São mobilizadas e absorvidas, nas discussões pedagógicas, as análises sociológicas de orientação marxista ou por ela influenciada, relacionada à função social da educação.

³ Não pretendemos apresentar uma pesquisa histórica sobre a EF enquanto disciplina escolar, esse não é o objetivo da pesquisa, apenas trazer alguns elementos históricos que nos ajudem a compreender a EF na atualidade.

⁴ Entendendo a didática, em linhas gerais, como uma área da pedagogia que se ocupa do processo de ensino-aprendizagem e o campo pedagógico como uma opção metodológica geral, relacionada a uma visão de mundo, uma concepção de práxis pedagógica (LIBÂNEO, 2000).

Este processo na EF ficou conhecido como “movimento renovador” e impulsionou mudanças em diversas dimensões da área. Provocando um ponto de inflexão, no sentido de que, o objetivo nesse momento era entender a inserção macrossocial da EF em detrimento das preocupações com a prática imediata dos professores na escola, ou melhor, a prática desses professores agora era explicada como consequência de interesses e movimentos macrossociais. Questionou-se veementemente o paradigma da aptidão física e da prática esportiva, havendo uma ruptura definitiva com a tradição legitimadora da área. Entre outras iniciativas, o movimento renovador entendeu que uma das ações necessárias para transformar a EF seria elevá-la à condição de disciplina escolar, tirando-a da categoria de mera atividade (GONZÁLEZ & FENSTERSEIFER, 2009; CAPARROZ & BRACHT, 2007).

As discussões que surgiram na década de 1980 provocaram uma inflexão que culminou numa hipertrofia da discussão pedagógica, “curvou-se a vara” para o outro extremo (CAPARROZ e BRACHT, 2007). Assim as questões do cotidiano escolar perdem prestígio ante as questões sociopolíticas mais gerais, gerando ou reforçando uma dicotomia entre “teoria” e “prática”. Houve uma grande produção teórica na área sobre as pedagogias na década de 1980, mas as reclamações dos professores que estão nas escolas ainda são constantes em relação à distância das teorias com o cotidiano, o “chão da escola”, como mostramos anteriormente no Item 1.

Constata-se que existe um mal-estar instalado pela dificuldade em realizar uma prática coerente com os novos princípios pedagógicos e também pelas interpretações errôneas realizadas em relação a essas teorias, entre elas, que as aulas de educação física agora só seriam teóricas, ou a negação dos esportes e da técnica enquanto conteúdo dessa disciplina, entre outros.

Assim González e Fensterseifer (2009), nos alertam,

É bom ter clareza de que esse novo projeto não existe enquanto prática hegemônica, o que significa que essa nova responsabilidade autoatribuída deva passar pela invenção de novas práticas pedagógicas. Assim, na nossa compreensão, a EF se encontra ‘*entre o não mais e o ainda não*’, ou seja, entre uma prática docente na qual não se acredita mais, e outra que ainda se tem dificuldades de pensar e desenvolver (p.12).

Passados mais de vinte anos desse turbilhão que mostrou uma alternativa de pensamento da área, entendendo e concordando que a EF se encontra entre o “não mais e o ainda não” a indagação que fica é: e então, o que tem pra hoje? Essa indagação surge de um movimento de pensamento que parte da minha prática pedagógica e de outros professores que estão na escola influenciados por essas mudanças produzindo saberes, questionando e transformando essas teorias para realizar o seu fazer diário, e concretizando a Educação Física. Tendo como premissa que nós professores somos produtores de saberes, fica a questão: qual é a EF que está sendo produzida hoje?

É nesse contexto que talvez pudéssemos falar de um novo olhar das pesquisas para o cotidiano das escolas, agora não mais com o olhar técnico da década de 1960 e 1970, mas com um olhar que valoriza o professor como centro do processo, suas histórias de vida, trajetórias de formação, experiência, criatividade, etc. Apresentaremos a seguir algumas pesquisas na área da EFE que tentam olhar a prática pedagógica do professor com um enfoque no saber docente, movimento recente em nossa área acadêmica.

Um dos estudos emblemáticos é o de Célia Maria Ferreira Borges que culminou no livro: “O professor de Educação Física e a construção do saber” lançado no ano de 1998. Nele a autora pesquisa a trajetória de vida de dois professores de EF, reúne elementos relativos à vida escolar e à vida profissional de cada um deles para compreender como se dedicaram ao magistério. Explica como foram acumulando experiências, saberes e motivações que expressam em suas respectivas práticas pedagógicas. A análise que a autora faz dos dois casos, mostra a diversidade de fatores implicados na opção pela profissão, na construção do saber docente e na prática pedagógica revelada no cotidiano escolar. A opção pela carreira é analisada com base na origem social e nas possibilidades profissionais que se associam às condições concretas de vida de cada um dos professores analisados.

A autora focaliza especificamente a trajetória profissional a partir da análise de sua formação e prática pedagógica. Assim, pôde identificar que tanto as experiências vivenciadas no processo de escolarização, quanto às experiências esportivas, acadêmicas e profissionais contribuem na gênese dos

saberes que eles mobilizam no cotidiano da prática escolar. Dessa forma, como o tema central de seu estudo é a formação e a prática pedagógica do professor de EF, propõe que talvez se possa pensar que a valorização dos saberes da experiência, dos saberes docentes de um modo geral, seja uma alternativa no sentido de buscar uma maior aproximação da formação acadêmica com a realidade escolar, estreitando os vínculos na relação entre teoria e prática (BORGES, 1998).

No ano de 2001, foi publicado na RBCE⁵ o artigo: A formação de professores de educação física: quais saberes e quais habilidades? (CALDEIRA, 2001). O artigo tem como objetivo apresentar princípios orientadores para a formação docente e continuada frente às mudanças que vêm ocorrendo na sociedade, seriam eles: intencionalidade do trabalho docente, articulação entre teoria-prática no processo de formação; trabalho coletivo na escola e reconhecimento do caráter subjetivo e social do trabalho docente. E apresenta dois exemplos da construção do saber docente na escola, em relação ao gênero e a análise dos “jogos de integração” realizados na escola. A autora conclui o trabalho afirmando que na construção desse saber estão presentes os quatro princípios referidos como fundamentais na proposta de formação dos professores, uma vez que possibilita que os docentes tenham condições de construir saberes e habilidades necessárias à profissão. E essa competência se revela através da capacidade de definir os fins que se pretende alcançar, da reflexão coletiva da prática cotidiana, sempre apoiada teoricamente e da consciência da dimensão subjetiva e da determinação social do trabalho docente.

Podemos perceber que inicialmente os trabalhos sobre saberes docentes estavam interligados a temática da formação inicial e tinham como objetivo questionar e produzir propostas para que a formação acadêmica dos professores não se distanciasse da prática pedagógica. Entretanto, a partir de 2004, diante de uma alavancada das produções sobre o tema, não mais encontramos as pesquisas com o enfoque apenas na formação inicial, mas sim com o objetivo de mostrar a realidade do trabalho de diferentes professores, relacionada à história de vida, as “novas práticas”, entre outros aspectos.

⁵ Revista Brasileira de Ciências do Esporte

José Angelo Gariglio, em sua tese de doutorado intitulada “A cultura docente de professores de educação física de uma escola profissionalizante: saberes e práticas profissionais em contexto de ações situadas”, do ano de 2004, fez uma análise da relação existente entre os saberes profissionais necessários ao ensino e o componente curricular ensinado. Através da observação de três professores de EF, da realização de entrevistas com os mesmos e com outros atores da escola, e análise documental, o autor toma como ponto de partida que o objeto de ensino da EF, ou seja, seus conteúdos são diferentes das demais disciplinas escolares, que os papéis atribuídos a essa disciplina no currículo escolar são diferenciados, e que as condições ambientais onde o ensino se materializa (a sala de aula da EF) encerra um conjunto de particularidades; então questiona, qual seria o lugar, o peso e o significado do referido componente curricular no processo de construção dos saberes pedagógicos dos seus referidos professores?

O autor centra suas análises em quatro ordens de questões relativas às aprendizagens do trabalho docente: a trajetória pré-profissional, a formação inicial, a totalidade da experiência profissional na escola e o ensino da disciplina escolar. Mostra-nos que os professores de EF aprendem, desde muito cedo, que o trabalho docente em EF se diferencia da ação profissional das demais disciplinas, porque exige o domínio de determinados saberes profissionais capazes de interferir mais diretamente no processo de formação geral dos alunos, do que propriamente na instrução dos conhecimentos disciplinares. Por fim, aponta que os estudos sobre os saberes docentes devem avançar para se contrapor à ideia da existência de **uma** cultura docente, comum ao conjunto dos professores (GARIGLIO, 2004).

Nesse sentido, alguns trabalhos vêm tentando mostrar a realidade dos professores em sua prática docente, analisando os saberes por eles produzidos, nos diferentes segmentos da educação (Ed. Infantil, ensino fundamental e ensino médio) e em diferentes regiões do país. Como o estudo de Costa *et. al.* (2010) que interpreta o cotidiano de uma professora de EF do estado do Amapá, tentando evidenciar sua rotina e seu fazer pedagógico, destaca que a professora possui saberes docentes que trazem as marcas do seu trabalho, suas concepções de mundo, de vida e de sociedade que adquiriu ao longo de suas experiências acadêmicas e profissionais.

Já Antunes e Saldanha Filho (2011) analisam os saberes docentes dos professores de EF da cidade de Cruz Alta no RS e constatam que eles estão preocupados com a sua construção, bem como a formação continuada acreditando que a inter-relação entre eles está se tornando cada vez mais essencial na práxis diária dos professores, os quais estão em busca da construção de fundamentações teóricas para embasar suas ações pedagógicas.

Também em São Carlos – SP, Oliveira e Ramos (2008), investigaram a construção do saber relativa à formação e à experiência profissionais de uma professora de EF do ensino médio, e concluíram que: a prática e a experiência ensinaram a professora pesquisada a enfrentar a realidade escolar, mas os saberes da formação (mesmo que inadequados às atuais características da educação, da escola e dos alunos) e da experiência foram os que mais contribuíram para a construção do saber da professora. Esses são apenas alguns exemplos de pesquisas que vêm tentando mapear como a construção dos saberes vem sendo produzida nas diferentes realidades escolares.

Outros estudos voltam seu enfoque para a trajetória de vida dos professores, tentando evidenciar como os saberes são produzidos nas diferentes fases da carreira profissional, como Amorim Filho e Ramos (2010) que analisam a trajetória de vida de duas professoras de EF, uma com quase trinta anos de formada e a outra, com aproximadamente, um ano e meio de carreira, sendo as duas professoras da rede municipal de São Carlos – SP. As análises se baseiam em três categorias: a infância e possíveis reflexos na atuação profissional; visão de curso/universidade; dificuldades/reflexões sobre a vida docente. As docentes participantes discorreram sobre as influências de seus familiares na sua atuação profissional, assim como, sobre as relações com seus pares; a indisciplina dos alunos; os problemas com a estrutura escolar; a influência da EF escolar na escolha das suas profissões; as dificuldades no início da carreira, entre outras temáticas que influenciaram e influenciam na construção de seus saberes. Ressaltam que a professora novata “sobrevive” às situações problemáticas usualmente enfrentadas no início da carreira (indisciplina, lidar com seus pares, etc.) e a professora experiente, embora apresente relações com as fases de “Lamentações e

Conservantismo” e “Desinvestimento” na carreira, consegue lidar, na maioria das vezes, com eficiência com as situações incertas encontradas na escola.

Alguns pesquisadores aliam suas pesquisas às práticas pedagógicas dos professores em busca de evidenciar práticas criativas e inovadoras. Como Fensterseifer e Silva (2011) que, através da análise da prática de três professores de EF, buscam conhecer e analisar elementos que, na ótica desses professores, foram e estão sendo importantes para a realização e sustentação dessas práticas. Os autores finalizam a pesquisa sinalizando para a importante ligação entre a trajetória da prática pedagógica dos professores de EF e a sua constituição profissional e que também, o fato dos sujeitos-participantes terem na sua formação inicial conhecimentos filosófico-humanistas e pontos de experimentação do fazer pedagógico (oficinas, projetos), para além dos conhecimentos técnico-científicos, foi fundamental para a constituição de suas “práticas inovadoras”.

Betti e Jardim (2010) buscam compreender como os professores de EF lidam com propostas de mudança curricular e como seus saberes profissionais intervêm nesse processo, assim buscam descrever e interpretar como uma professora de EF lida com o conhecimento pedagógico do conteúdo de um tema específico apresentado pela proposta curricular de EF do estado de São Paulo. Os resultados da pesquisa evidenciam que a professora realizou mediações, adaptações e exclusões face à proposta sugerida para o desenvolvimento do tema e nesse processo mobilizou saberes docentes de diversas naturezas. Assim concluem demonstrando que, apesar da proposta existente, a autonomia da professora não foi eliminada, pois pôde compatibilizar os conteúdos e as atividades com seus próprios valores e saberes, e com as características dos alunos.

Ao realizar uma breve análise sobre as pesquisas da área em relação aos saberes docentes mobilizados em diferentes estudos, evidenciamos um esforço em apresentar “a EF que se tem pra hoje”, ou seja, a EF que também está presente nas escolas, desvinculada do antigo discurso do “*professor rola a bola*” que nós não cansamos de perpetuar. O que se deseja mostrar com a produção dos saberes dos docentes, é que a educação física que se anuncia é outra, que entre “o não mais” e o “ainda não” práticas diferenciadas da cultura do “*rola a bola*” vêm sendo realizadas diariamente nas escolas brasileiras.

Assim, para realizarmos nosso estudo sobre a Atividade Epistemológica dos Saberes Docentes dos professores de Educação Física, mergulharemos no cotidiano escolar para acompanhar o dia a dia de dois professores. Com o desejo de compreender:

- quais saberes pedagógicos são produzidos por esses professores;
- como os professores observados produzem os seus saberes;
- qual a natureza dos saberes produzidos por esses docentes;
- qual o papel desses saberes na construção da identidade profissional;
- e compreender como esses saberes integram-se as práticas pedagógicas cotidianas dos professores.

Na tentativa de responder a essas complexas questões, subdividiremos nosso trabalho em três etapas que se materializarão na forma dos estudos: I - “Atividade epistemológica da prática docente: iniciando um diálogo com a educação física”, II - “Educação Física Escolar: o que tem pra hoje?”; III - “Olhar o professor e o olhar do professor: em busca do fio da meada”; que apresentaremos a seguir.

3) Estudo I

ATIVIDADE EPISTEMOLÓGICA DA PRÁTICA DOCENTE: INICIANDO UM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO FÍSICA

Iniciaremos este estudo apresentando o movimento de pensamento que possibilitou cunhar este termo que apresentamos constituindo o título desta dissertação: Atividade Epistemológica da Prática Docente. Tarefa árdua! Apresentamos nossas reflexões e construções neste texto em quatro partes.

Na primeira, questionamos o que vem sendo discutido recentemente sobre epistemologia no campo da Educação Física, através da análise da produção acadêmica da área. Para tal elegemos os Anais do CONBRACE (Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte) dos anos de 2009 e 2011, por entender que este reúne e debate parte significativa da produção sobre o tema no Grupo Trabalho Temático (GTT) denominado Epistemologia. Este grupo está presente no CBCE desde 1995, ano em que o CONBRACE (Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte) subdividiu a discussão e apresentação dos trabalhos acadêmicos em grupos de trabalhos temáticos.

A opção pela análise dos anais do CONBRACE se deu pela importância do mesmo no cenário acadêmico brasileiro. O CBCE, entidade científica fundada em 1978, tem um importante papel na vanguarda da Educação Física brasileira, pelas contribuições e reconhecimento no debate acadêmico, e tem como objetivo a promoção e o incremento das pesquisas na área de Educação Física/ciências do esporte. O conhecimento produzido encontra espaço para a sua circulação e reflexão, principalmente através de suas publicações (revista científica, boletim informativo, anais e livros) e reuniões científicas organizadas e/ou realizadas pelo CBCE (PAIVA *et. al.*, 1998).

Além dos anais elegemos um periódico da área que desde 1994 vem contribuindo para a qualidade da produção intelectual da Educação Física, desempenhando um papel importante na veiculação do conhecimento produzido nos programas de pós-graduação da Educação Física. A Revista Movimento tem periodicidade trimestral, disponibiliza seu conhecimento em formato eletrônico, e é uma publicação da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul que tem por objetivo publicar

pesquisas científicas sobre temas relacionados à Educação Física em interface com as Ciências Humanas e Sociais, em seus aspectos pedagógicos, históricos, políticos e culturais⁶. É um periódico que está enquadrado no estrato da qualidade – A2, em uma escala em que o mais elevado é A1; A2; B1; B2; B3; B4; B5; C – e o menos elevado é C, com peso zero de acordo com a CAPES.

Na segunda parte, dialogaremos com a bibliografia específica, apresentaremos a origem do termo Epistemologia, e Epistemologia da Prática Docente no campo da filosofia da Educação.

Na terceira, seguindo o movimento, apresentaremos através de alguns textos de Paulo Evaldo Fensterseifer, o que ele denomina por *Atividade Epistemológica*, e qual o constructo teórico que possibilitou tal formulação.

Finalizando, na quarta parte, nossa tentativa de sintetizar este movimento teórico que possibilitou pensar na *Atividade Epistemológica da Prática Docente*, apresentando o seu significado e suas implicações para nossa pesquisa.

Iniciemos o Movimento...

1) As Pesquisas sobre Epistemologia no Campo da Educação Física

Ao iniciarmos um diálogo sobre epistemologia no campo da Educação Física, fez-se necessário realizar um levantamento sobre a produção acadêmica recente relacionada ao tema epistemologia na Educação Física. Não somente para analisar as tendências das pesquisas, metodologias, referenciais teóricos, principais autores, entre outros; mas também, para encontrarmos as lacunas existentes, tentando questioná-las e assim, ampliar o debate e construir argumentos.

Como nos mostra Gamboa (1996) os estudos sobre a produção do conhecimento surgem a partir da necessidade de analisar as principais abordagens metodológicas, opções paradigmáticas ou modos diversos de interpretar a realidade. Além disso, buscam diferentes maneiras de identificar a

⁶ <http://seer.ufrgs.br/Movimento>, acessado em 15/02/2013.

construção do objeto científico, formas de relacionar o sujeito e o objeto, ou de tratar o real, o concreto e o abstrato no processo de conhecimento, identificando os processos de cientificidade nos quais se fundamentam as pesquisas (SANCHEZ GAMBOA, 1996).

Estes estudos têm conquistado cada vez mais espaço nas pesquisas nos campos da Educação e da Educação Física, visto que se apresentam como uma nova forma de analisar os avanços e lacunas existentes. Os primeiros estudos voltados para a análise da produção científica na área da Educação Física no Brasil, são datados da década de 1980 e trouxeram importantes contribuições para uma melhor explicitação dos rumos das pesquisas, e para uma redefinição dos modelos tradicionais que predominaram nos anos 70 e em meados dos anos 80 do século XX. Apesar destes avanços, os estudos sobre a produção científica no Brasil, que visam uma análise mais abrangente, principalmente no que diz respeito a uma reflexão mais crítica sobre essa produção, ainda são escassos (SOUZA *et. al.*, 2009).

Para Fensterseifer (2009) a relação entre Educação Física e epistemologia deve orientar-se muito mais pela percepção de como tem se produzido o conhecimento no interior da área, pois esses conhecimentos vão forjando a própria área e induzindo tanto a produção de novos conhecimentos quanto os procedimentos pedagógicos de onde se originam e se legitimam, em detrimento da busca e lapidação de um modelo de cientificidade, espécie de gabarito fundido nos moldes da ciência moderna, que permite julgar os conhecimentos no interior da área como científicos e não-científicos (FENSTERSEIFER, 2009).

Pensando nas ideias expostas, analisamos necessário realizar um levantamento de parte da produção acadêmica da área, tendo como objetivos investigar: as tendências e objetivos das pesquisas, as regiões do país que mais produzem na área, os autores que mais publicam, os teóricos mais referenciados, as abordagens epistemológicas utilizadas e as metodologias utilizadas nas pesquisas.

O levantamento proposto não tem a pretensão de analisar a produção epistemológica da Educação Física brasileira em toda sua abrangência (pois este não é o objetivo principal da nossa pesquisa). Temos como limitação da pesquisa a busca em duas fontes já apresentadas, Anais do GTT

Epistemologia do CONBRACE e Revista Movimento, nossa intenção neste estudo foi estabelecer uma aproximação com o debate do tema. Para tanto, elegemos analisar os anais do CONBRACE⁷ dos anos de 2009 e 2011, por entender que em seu grupo de trabalho temático (GTT) denominado epistemologia se agrupa parte dessa produção acadêmica.

Selecionamos também a Revista Movimento (RM), um dos periódicos nacionais na área da EF. Optamos por analisar os últimos três anos de suas publicações, de 2010 a 2012, sendo analisados quatro volumes nos anos de 2012 e 2011, e cinco no ano de 2010, devido a uma publicação da edição especial.

O procedimento adotado junto a RM e os Anais do CONBRACE foi o levantamento dos trabalhos publicados através do *site* do CBCE (Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte)⁸ que aloja os anais do CONBRACE e do *site* da Revista Movimento. Os artigos foram selecionados através dos resumos, e lidos na íntegra.

Foram encontrados um total de 70 trabalhos, 45 nos anais do GTT Epistemologia do CONBRACE e 25 na Revista Movimento como mostra o quadro abaixo:

ANO	Nº DE PUBLICAÇÕES	PERIÓDICO
2009	23	COMBRACE
2010	9	RM
2011	22	COMBRACE
2011	6	RM
2012	10	RM

Quadro 1: Produção por ano e periódico
Elaboração: Ayra Lovisi

Ao analisarmos a produção, encontramos três artigos de origem internacional (Argentina, Portugal e Inglaterra) e os demais todos nacionais. Ao se dividir a produção acadêmica por região geográfica, encontramos os seguintes resultados:

⁷ Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte um dos principais eventos nacionais na área acadêmica da Educação Física.

⁸ Órgão responsável pela realização do CONBRACE, *site*: www.cbce.org.br.

REGIÃO	PRODUÇÃO	% DA PRODUÇÃO
Norte	0	0%
Nordeste	12	17,91%
Centro-Oeste	4	5,97%
Sudeste	20	29,85%
Sul	31	46,26%

Quadro 2: Produção por região
Elaboração: Ayra Lovisi

Constatamos que as produções sobre epistemologia na Educação Física estão concentradas principalmente na região sul (46,26%) e região sudeste (29,85%), somando 76,11% das pesquisas. A região nordeste com 17,91%, despertou a nossa atenção. A região norte, neste período, não apresentou nenhuma produção sobre o tema e a região centro-oeste apenas 5,97% da produção. O que pode ser explicado, em parte, pela concentração dos programas de pós-graduação em Educação Física nas regiões sudeste e sul do país.

No quadro abaixo, apresentamos o cenário da distribuição dos cursos de pós-graduação em Educação Física no Brasil, os cursos e programas existentes subdivididos por Estados, suas respectivas instituições, e quantificação por modalidades: mestrado e doutorado; ilustrando nossa análise.

ESTADOS	IES	Mestrado	Doutorado
São Paulo	USP/SP; UNICAMP; UNESP; USJT; UNICSUL	5	5
Rio de Janeiro	UGF, UNIVERSO	2	1
Minas Gerais	UFMG, UFJF/UFV	2	1
Espírito Santo	UFES	1	-
Rio Grande do Sul	UFRGS, UFPEL	2	1
Santa Catarina	UFSC, UDESC	2	2
Paraná	UFPR, UEL/UEM	2	2
Distrito Federal	UCB, UNB	2	1
TOTAL	18 IES	18	13

Quadro 3: Pós-graduações em Educação Física no Brasil
Elaboração: Ayra Lovisi

Em relação ao tipo de autoria, individual, em dupla ou coletiva, obteve-se uma variação de: mínimo de 1 (um) autor e máximo de 11 (onze) autores por artigo, como mostra a quadro abaixo:

Nº de Autores	QUANTIDADE	% DE AUTORES
1 Autor	17	24,28%
2 Autores	27	38,57%
3 Autores	10	14,28%
4 Autores	5	7,14%
5 Autores	6	8,57%
>5 Autores	5	7,14%

Quadro 4: Autores por artigo
Elaboração: Ayra Lovisi

A maioria das publicações foi produzida por um ou dois autores, sendo uma pequena parte produzida por grandes grupos (mais de cinco autores), apenas 7,14% dos artigos. Em nossa análise observamos que, as autorias coletivas, no geral, estão em pesquisas realizados com grandes bancos de dados (teses, dissertações, monografias, entre outros) demandando maior dispêndio de trabalho e necessitando de grupos maiores para a coleta e organização dos dados. Em relação ao tipo de autoria, Lovisolo e Kowalski (2000) e Corte e Ferreira Neto (2009), notam que os autores nas áreas de Ciências Humanas e Sociais privilegiam a individualidade na produção dos trabalhos, é observado que os objetos de pesquisa na maioria das vezes representa a opção e esforço do pesquisador em aprofundar e compreender o tema que o capturou ou foi capturado por ele. Estas reflexões normalmente não são abordadas em grupo e são construídas a partir da identidade teórica do pesquisador, logo no máximo, são discutidas com mais um autor.

Os autores que mais publicaram entre os anos de 2009 e 2012 nos anais CONCRACE no GTT – Epistemologia e na Revista Movimento, conforme quadro 5 abaixo, são:

AUTOR	Nº PUBLICAÇÕES	INSTITUIÇÃO
Paulo Evaldo Fensterseifer	4	UNIJUÍ
Felipe Ferreira Gghidetti	4	UFES
Felipe Quintão Almeida	4	UFES
Ricardo Rezer	3	UNICHAPECÓ
Valter Bracht	3	UFES

Sílvio A. Sanchez Gamboa	2	UNICAMP
Alexandre Fernandes Vaz	2	UFSC
Selvino José Assmann	2	UFSC
Micheli Silva Sacardo	2	UFSC
Marcos Antônio Carneiro da Silva	2	UFRJ
Ivan Marcelo Gomes	2	UFES

Quadro 5 – Autores que mais publicaram no período da pesquisa
Elaboração: Ayra Lovisi

Como nos mostram os dados, os cinco autores que mais publicaram na área de epistemologia, se concentram na região sul e sudeste do país, e atuam na Educação Física, com tradição na produção de artigos e livros sobre a epistemologia na/da Educação Física.

Em relação às abordagens epistemológicas, subdividimos baseados em Triviños (1987), as pesquisas em três principais abordagens: abordagem positivista⁹, abordagem da fenomenologia¹⁰ e abordagem materialista histórico dialético¹¹.

De acordo com as características apresentadas acima, encontramos os seguintes resultados, como podemos observar no quadro 6:

⁹ O positivismo se caracteriza por considerar a realidade formada por partes isoladas. O positivismo não aceita outra realidade que não sejam os fatos, fatos que possam ser observados. Dessa maneira o positivismo desconsidera os estados mentais. Outra característica dessas pesquisas apontada é a neutralidade da ciência e a rejeição do conhecimento metafísico, não poderia existir qualquer tipo de conhecimento elaborado a priori (TRIVIÑOS, 1987).

¹⁰ A abordagem da fenomenologia caracteriza-se por afirmar a importância dos fenômenos da consciência os quais devem ser estudados em si mesmos – tudo que podemos saber do mundo resume-se a esses fenômenos, a esses objetos ideais que existem na mente, cada um designado por uma palavra que representa a sua essência, sua significação. A redução fenomenológica é o processo pelo qual tudo que é informado pelos sentidos é mudado em uma experiência de consciência, em um fenômeno que consiste em se estar consciente de algo. Coisas, imagens, fantasias, atos, relações, pensamentos, eventos, memórias, sentimentos, etc. constituem nossas experiências de consciência (IDEM).

¹¹ A abordagem materialista histórica dialética ou abordagem marxista, compreende três principais aspectos: o materialismo dialético – que é a base filosófica do marxismo e como tal realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento, e tem a importância da prática social como critério de verdade; o materialismo histórico é a ciência filosófica que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade; e a economia política (IDEM).

ABORDAGENS	QUANTIDADE	% POR ABORDAGEM
Positivista	5	7,14%
Fenomenologica	56	80%
Materialista Histórica Dialética	9	12,85%

Quadro 6: Abordagem Epistemológica
Elaboração: Ayra Lovisi

Os resultados mostram uma tendência no uso da abordagem fenomenológica (80%) nas pesquisas sobre epistemologia, e um pequeno percentual com abordagem positivista e marxista. O que nos leva a pensar que as pesquisas nesta área estão levando em consideração os dados empíricos, mas, sobretudo a consciência, ou seja, as coisas, as imagens, as fantasias, os atos, as relações, os pensamentos, as memórias, os sentimentos, entre outros, que constituem as experiências da consciência. Verificamos que as pesquisas com características positivistas, são provenientes de análises dos bancos de dados, objeto de estudo em crescimento na área.

Ao analisarmos o número de autores referenciados nos artigos encontramos um total de 615 autores diferentes, e os mais citados foram:

AUTORES	Nº DE CITAÇÕES
BRACHT, Valter	21
GAMBOA, Sílvio A. Sanchez	12
FENSTERSEIFER, Paulo E.	12
SOARES, Carmen Lúcia	11
BETTI, Mauro	11

Quadro 7: Referências Teóricas
Elaboração: Ayra Lovisi

Nos resultados encontrados podemos perceber um número grande de autores citados nos textos, e os autores mais citados são pesquisadores da área de Educação Física, que tradicionalmente escrevem sobre epistemologia da Educação Física. Podemos observar que os autores que mais pesquisam na área apareceram como os mais citados nos artigos. Corroboramos com as evidências encontradas no estudo Corte e Ferreira Neto (2009), que ao analisarem a produção da Revista Brasileira de Ciências do Esporte entre os anos de 1974 a 2009, apontaram para uma crescente utilização de referências

nacionais e da área de Educação Física nas pesquisas ligadas a área pedagógica.

Verifica-se que a produção nacional tem sido relevante para as pesquisas, mas o mesmo não podemos dizer da literatura internacional. Onde podemos concluir que a produção nesta área tem sido relevante. Ao compararmos os autores que mais publicam na área com os autores mais citados encontramos que Sílvio A. Sanchez Gamboa, Paulo Evaldo Fensterseifer e Valter Bracht que, com suas publicações, têm se tornado referência para os demais estudos.

As metodologias utilizadas nas pesquisas se apresentaram basicamente em três linhas (Quadro 8):

METODOLOGIAS	Nº DE PESQUISAS	% DE PESQUISAS
Bibliografia	58	82,85%
Análise documental	11	15,71%
Etnografia	1	1,42%

Quadro 8: Metodologias
Elaboração: Ayra Lovisi

Podemos observar o alto grau de concentração das pesquisas do tipo bibliográfico nos estudos analisados. O que atribuímos ao crescente número de pesquisas que analisam o conhecimento da área, realizando uma revisão das publicações para levantar as contribuições para a área.

Em relação aos temas e objetivos abordados nos artigos, optamos por categorizá-los nos seguintes temas:

- a) Produção do conhecimento nas publicações: pesquisas com objetivo de investigar a produção do conhecimento de um tema ou termo específico nos periódicos (Educação Física Escolar; gênero, corpo, etc.);
- b) Produção do conhecimento nas pós-graduações: análise de determinado tema ou termo nas produções de dissertações e/ou teses;
- c) Produção do conhecimento na graduação: análise de determinado tema ou termo nos trabalhos de conclusão de curso;
- d) Currículos: pesquisas que se propõem a analisar os currículos da formação de professores;

- e) Análise de termos: pesquisas com o objetivo de investigar a origem, a utilização, a vertente filosófica sobre determinado tema ou termo;
- f) Discussão Epistemológica: pesquisas que analisam a epistemologia das pesquisas na diferentes temáticas, de acordo com o objeto de pesquisa;
- g) Outros: temas que não se encaixaram nas categorias apresentadas anteriormente.

Encontramos os seguintes resultados, apresentados no quadro 9:

CATEGORIAS	QUANTIDADE DE ARTIGOS	% DE ARTIGOS
a) Produção do conhecimento nas publicações	23	32,85%
b) Produção do conhecimento na pós-graduação <i>stricto sensu</i> (dissertações e teses)	7	10%
c) Análise da produção do conhecimento na graduação (tcc)	1	1,42%
d) Currículo	3	4,28%
e) Análise de termos	24	34,28%
f) Discussão epistemológica	4	5,71%
g) Outros	8	11,42%

Quadro 9: Categorização dos temas
Elaboração: Ayra Lovisi

Encontramos uma tendência das pesquisas em estudar a produção do conhecimento da área, ao se somar a produção do conhecimento nas publicações da Educação Física (32,85%), com os estudos voltados para a análise da produção na pós-graduação (produção de dissertações e teses), seguida da graduação com os Trabalhos de Conclusão de Curso (1,42%), encontramos um total de 44,26% das pesquisas. O que vem a corroborar com o pensamento de Fensterseifer (2009) ao concluir que são esses conhecimentos que vão forjar a área de Educação Física e induzir a produção de novos conhecimentos, os legitimando.

Há ainda uma boa parte das pesquisas, 34,28%, realizando discussões através de revisões bibliográficas de diferentes matizes teóricas, sobre alguns termos utilizados na área, como: o corpo como metáfora da cultura, os processos de governamentalidade, a teoria do movimentar-se humano, entre outros. E, 5,71% dos artigos, categorizados como discussões epistemológicas,

por conter em seu título ou objetivo a definição da pesquisa como análise epistemológica.

Após a análise das publicações podemos concluir que as pesquisas encontradas entre os anos de 2009 e 2012, no GTT- epistemologia e na Revista Movimento em sua maioria:

- se concentram na Região Sul e Sudeste do país;
- são produzidas por pequenos grupos (dois autores);
- utilizam a abordagem epistemológica baseada na fenomenologia;
- os autores mais citados são nacionais e pesquisadores da área de Educação Física;
- utilizam como metodologia a bibliografia;
- e o tema de pesquisa em ascensão se relaciona às análises das produções da área.

Ao relacionarmos a pesquisa realizada nas publicações sobre epistemologia com o objetivo de nossa pesquisa, não encontramos nenhum estudo relacionado com a Prática Docente do Professor de Educação Física, ou a Epistemologia da prática pedagógica, ou ainda Atividade Epistemológica da Prática Pedagógica, apresentando-nos uma possível lacuna nesta área de investigação.

2) Origem do termo Epistemologia e Epistemologia da Prática Docente no campo da filosofia da Educação

Dedicar-se a um exame conceitual de determinado termo parece, por vezes, ser uma questão menor. Mas, ao nosso olhar, os conceitos são elementos operadores de ideias, sendo assim, criam sentido e orientam a prática. Portanto, para dar continuidade ao movimento do pensamento, acreditamos ser necessário, apresentar a origem do termo *epistemologia da prática docente*.

O termo epistemologia da prática tem sido utilizado pelo campo de estudos da educação que toma o saber docente como objeto privilegiado de compreensão da sua identidade profissional. Procederam desse campo investigações que têm contribuído para avaliar práticas formativas, buscando compreender a ação dos docentes a partir de seu interior, ou seja, da situação

concreta do ensino. Assim, entendemos por epistemologia da prática, a compreensão de saber que tome como referência a prática profissional efetiva.

Para entendermos a origem deste campo de investigação, iniciaremos pela compreensão da origem da palavra *epistemologia*. Apesar do problema do conhecimento fazer parte das questões da Filosofia desde os gregos antigos, o termo epistemologia começou a ocupar maior espaço na literatura filosófica apenas na modernidade. O termo encontrado anteriormente era *epistêmê*, ligado ao verbo *epistamai* que significa, em termos gerais, familiaridade com o assunto, habilidade, experiência; e é uma forma de conhecimento prático. Provavelmente foi formado pela conjugação de *epi* (preposição que significa sobre) e *histêmê*, que significa colocar em pé, erguer, fixar, colocar firme. Podemos concluir que este termo, *epistêmê*, traz a ideia de algo que sobre o quê se pode sustentar firmemente (MONTEIRO, 2006).

Segundo HEIDEGGER (1998)

O que diz *epistêmê*? O verbo que lhe corresponde é *epistasthai*, colocar-se diante de alguma coisa, ali permanecer e deparar-se, a fim de que ela se mostre em sua visão. *Epistasis* significa também permanecer-se diante de algo, dar atenção a alguma coisa. Esse estar diante de algo numa permanência atenta, *epistêmê*, propicia e encerra em si o fato de nós nos tornarmos e sermos cientes daquilo diante do que assim nos colocamos. Sendo cientes podemos, portanto, entender para (*vorstehen*) a coisa em causa, diante da qual e na qual permanecemos na atenção. Poder entender para a coisa significa entender-se com ela. Traduzimos *epistêmê*, por: entender-se com-alguma-coisa (p. 204).

Seguindo a compreensão da palavra epistemologia, como apresentado anteriormente, não encontramos a ocorrência do termo na literatura grega antiga, mas encontramos *epistêmê* e *logos*. Sobre *logos*, resumidamente, poderíamos dizer que o seu significado pode ser compreendido como: o que deve ser seguido, aquilo que é com, está junto, faz parte. Assim, Monteiro (2006) conclui que

[...] a palavra *epistemologia* nos fala de um tipo de ciência, ou ainda de *con(s)ciência* acerca do modo como nos entendemos com-alguma-coisa, ou seja, o modo como a ouvimos; em uma palavra, o seu *logos*. Com isso quero dizer que há um *logos* a ser aprendido quando nos colocamos diante de algo com a intenção de nos entendermos com ele.

E em nosso caso, queremos tudo isso em relação à prática docente. Mas já sabendo que isso depende de nossa escuta e do nosso esforço intelectual em nos entendermos com essa prática. Isso é mais que dizer como ela deve ser; está além de nossas prescrições técnicas ou teóricas. Diria que a *epistemologia* requer esse estar junto intencionalmente para entender-se com ela (p. 4).

Em relação ao sentido que a tradição filosófica, no século XX, tem atribuído ao termo epistemologia, são identificadas duas tradições: a francesa e a inglesa.

A francesa tem seu início remetido à obra de Emile Meyerson em seu texto *Identidade e Realidade*, publicado em junho de 1907. Seu método científico sustenta-se na compreensão de que a causa de um fenômeno é a lei, a regra empírica que governa toda a classe dos fenômenos análogos. Para o autor, compete à epistemologia analisar os métodos usados na produção das ciências, assim como compete à ciência explicar e resolver fenômenos indicando a causa, isto é, a razão pela qual se produz (MONTEIRO, 2009).

Na tradição inglesa o autor de referência é Bertrand Russell. Ele utiliza epistemologia em seu livro *Um Ensaio sobre os Fundamentos da Geometria*, publicado em 1897. Nesse texto o autor afirma ser Kant o criador da epistemologia moderna. Para Russell, a sustentação do conhecimento científico se dá pela postulação de empírico, assim como ocorre na geometria. Logo, todo conhecimento científico é empírico-dedutivo por princípio. Assim, epistemologia é a análise lógica de conhecimentos empírico-dedutivos (IDEM).

Na educação, não é possível precisar a origem da utilização do termo epistemologia, mas há indícios de que foram três as trilhas que conduziram o termo no debate na educação: a primeira, por leitores de Jean Piaget, principalmente pelo texto *Epistemologia Genética*; a segunda, por leitores de John Dewey, influenciados pelo movimento escolanovista; e a terceira por leitores de Álvaro Vieira Pinto¹².

Já o termo epistemologia da prática tem sua raiz atribuída às discussões colocadas por Selma Garrido Pimenta no livro *Didática e Formação de*

¹² Importante filósofo brasileiro, em 1955 assumiu a chefia do Departamento de Filosofia do Instituto Superior de Estudos brasileiros (ISEB), autor de vários livros na área da Filosofia, entre eles "Textos de Filosofia Contemporânea" entre outros.

Professores (1997), quando coloca em cena a importância das discussões epistemológicas acerca da ciência da educação. Pimenta sustenta a sua argumentação baseada em Vieira Pinto, de tradição marxista, que entende que não se deve fazer ciência apenas pela ciência, mas que se deve fazer ciência com consciência, ou seja, o papel intrínseco da ciência deve ser o de aperfeiçoar as condições de vida do ser humano.

Também por influência do seu orientador de mestrado e doutorado, Dermeval Saviani, a autora acredita na produção de uma ciência da prática, no caso da educação, que tenha sentido na transformação social. Em 2000, a autora incorpora efetivamente o termo epistemologia da prática em seu trabalho intitulado “A pesquisa em didática – 1996 – 1999”. Neste texto indica a fertilidade do conceito para aprofundar as análises da prática em sala de aula, com suas importantes contribuições para a didática (IDEM).

Outro autor a utilizar o termo foi Donald Schön onde se refere à epistemologia da prática como modelo de conhecimento profissional, implantado em níveis institucionais no currículo e nos arranjos para a pesquisa e para a prática, entende-a enquanto modelo explicativo de formação para o trabalho profissional. Com base em estudos de caso, o autor afirma que é na reflexão, baseada nos problemas que surgem na prática cotidiana dos profissionais, que se produz uma base epistemológica. Neste sentido, a epistemologia da prática pode ser entendida tanto como um campo teórico-metodológico que procura explicar o modelo em que se situam as práticas, como os saberes e os sentidos por ela produzidos; ou seja, a racionalidade em que estão apoiados (THERRIEN e CARVALHO, 2009).

Outro precursor das pesquisas sobre epistemologia da prática é Maurice Tardif, que afirma “chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2011).

Por fim, podemos concluir que as pesquisas na área educacional utilizam o termo para evidenciar tanto os saberes que estão sendo produzidos na práxis docente, como qual a racionalidade destes, considerando o paradigma que o fundamenta. Da mesma forma, permite identificar as intencionalidades que permeiam à prática pedagógica e os processos de

formação profissional. A epistemologia da prática enquanto campo sistemático de estudo desvela a relação que o professor estabelece com o objeto de aprendizagem, neste caso, são os saberes docentes, incidentes de certa racionalidade, que originam um processo educativo. Assim os termos epistemologia da prática e saberes docentes se tornam termos concludentes, inclusive na literatura. Assim, para se entender a epistemologia da prática é necessário desvelar os saberes docentes (TERRIEN e CARVALHO, 2009).

2) Atividade Epistemológica

Sabemos que a epistemologia, conhecimento herdeiro da *epistêmê*, é hoje o conhecimento considerado “científico”. E, como apresentamos na seção anterior, tem sua origem no conhecimento positivista. Mas, nos posicionamos tal qual Fensterseifer ao colocar que estamos vivendo a crise da razão na modernidade, e a crise anuncia que: *A Ciência morreu, Viva as Ciências!* (FENSTERSEIFER, 2006). Vamos tentar sucintamente entender a emersão *das Ciências* e a crise da razão.

Segundo o autor, utilizando-se de STEIN, ao analisarmos a corrente filosófica que tem como característica fundamental a ideia de razão (predominante na modernidade) percebemos que esta forma de análise não dá mais conta de incluir as diversas regiões fundamentais do saber e do convívio humano (nível cognitivo, de conhecimento, prático, moral, subjetivo, artístico, etc.), assim anuncia-se o fim da modernidade e a maneira de pensar presente nela (STEIN, 1991, p.17-18, apud FENSTERSEIFER, 2006).

Outro sinal da crise estaria na perda da “fé na ciência”, pois, acredita-se agora que ela não nos revela “verdades”, limitando-se a procura de certezas que lhe permitam eficácia. O próprio conceito de verdade desaparece das ciências. Mas o fator mais determinante da crise é a percepção da finitude do conhecimento, pois são vistos agora como finitos e dependentes das condições históricas exteriores (IDEM).

As ciências agora trazem consigo as certezas locais. A pretensão de unificação da razão clássica vai cedendo lugar a uma série de regiões autônomas e separadas, contribuindo para a fragmentação do real. É impossível continuar supondo que a ordem define, exclusivamente, os

processos naturais e o destino do ser humano. É insustentável a concepção de uma natureza homogênea, uniforme, desprovida de singularidade e complexidade, orientada por leis causais simples e ordenadas. Os proscritos ‘desordem’, ‘degradação’, ‘desorganização’, e ‘acaso’ voltam à cena abalando o mito da ciência clássica e sua metafísica legitimadora. O objetivo da ciência não é mais “desvendar o segredo do mundo” (FENSTERSEIFER, 2006).

Há uma ruptura com a noção cartesiana de que a clareza e a distinção das ideias são um sinal da sua verdade, entram em crise as demarcações absolutas entre ciência/não ciência, entre sujeito/objeto. Há uma reintrodução do sujeito e o reconhecimento do caráter cultural e social dos conhecimentos científicos, onde não pode o objeto isolar-se do sujeito, que o penetra e o perturba ao mesmo passo que por ele é afetado e transformado.

Contudo, a complexidade do real e a diversidade humana necessitam de outras formas de racionalidade que não a ciência, ela é apenas uma. A partir daí falar-se de um “relativismo epistemológico”, onde a ciência é um empreendimento que se reduz a um conjunto de práticas, nela não podendo haver verdade, pois não constitui um atributo da natureza universal do homem, e, sendo um fenômeno cultural enraizado socialmente, é relativo.

Resumidamente, apresentaremos alguns pressupostos que norteiam o pensamento dos idealistas do relativismo epistemológico (cientes que existem muitos outros): a) contra o método, propõe-se um pluralismo metodológico; b) a ciência não é necessariamente superior às outras disciplinas; c) a simples utilização de um critério de cientificidade e de racionalidade é totalmente insuficiente para desqualificar os saberes não científicos; d) o objetivo é demolir o mito da razão e a ideia de objetividade; e) cada ponto de vista determina o real que investiga, cada jogo possui suas regras, não havendo exigências intelectuais, neutras e objetivas (IDEM).

Mas este relativismo não deve significar um “*samba do crioulo doido*”, onde vale tudo. Não deve significar a equivalência das opiniões ou ausência de objetividade no exercício efetivo das ciências. Ao contrário, como argumenta Paraíso (2012), em nossas metodologias temos, por um lado, algumas premissas e alguns pressupostos importantes que nos auxiliam a construir nossos caminhos e, por outro lado, alguns procedimentos gerais que nos possibilitam a abertura e a coragem necessárias para pesquisar em educação

sem um método previamente definido a seguir; não desconsideramos o já produzido com outras teorias, com outros olhares, com outras abordagens sobre o objeto que escolhemos investigar, ocupamo-nos deles para interrogar e encontrar caminhos outros.

Prosseguindo, explica que o relativismo epistemológico explodiu as separações entre teoria e prática, entre o discurso e a “realidade”, entre conhecimento e saberes do senso comum, entre representação e realidade. Desconstruíram as oposições binárias que tantas hierarquias construíram entre as pessoas e as coisas do mundo e, conseqüentemente, os mais tipos de verdades que estão presentes nas imagens de pensamento já construídas sobre o nosso objeto de pesquisa (IDEM).

Assim Fensterseifer (2009a) nos mostra que a atividade epistemológica, ao contrário da epistemologia que historicamente partiu da crença que o conhecimento se explica por uma lógica interna da(s) ciência(s), busca compreender a lógica de produção dos saberes das ciências nas inter-relações com o contexto em que se legitimam (ou não) estes saberes, mas persegue também uma melhor compreensão dos arranjos internos do saber científico que, na sua demanda por objetivações, esquece-se do não dito, ou seja, que toda pretensão de verdade, como sabiam os gregos, vela ao desvelar. E nos mostram um bom exemplo disso, que é o reconhecimento de chegarmos a verdades diferentes nos movimentando em paradigmas diferentes ou com diferentes metodologias.

Nos dizeres do autor:

Cabe aqui lembrar Aristóteles que afirmava pensar uma ética para seres humanos (não para deuses ou animais), logo, as escolhas são produtos da deliberação (deuses e animais não escolhem porque já estão na verdade). Analogamente penso uma epistemologia (atividade epistemológica) para as ciências contemporâneas, não para a ciência. Seus critérios, portanto, não pressupõem um simples arranjo meios-fim (epistemologia como tribunal de uma ciência pura), mas contemplam o próprio estabelecimento de fins (que não são científicos) e a adequação dos procedimentos que, sempre, aproximadamente, busquem realizá-los no plano do conhecimento (a atividade epistemológica zela pela busca de coerência destes procedimentos) (IDEM, p. 3, grifos do autor).

Assim, a atividade epistemológica deve permitir capturar a dinâmica do denominado conhecimento científico em uma área em particular e em suas

inter-relações. Este exercício crítico deve se fazer sem o objetivo de se constituir uma verdade com V maiúsculo, mas na interlocução dos atores envolvidos na produção dos saberes que por mais sólidos (interna e externamente legitimados) não podem ignorar que suas verdades possuem endereço ou fazem aniversário, isto é, são verdades pessoais e localizadas (FENSTERSEIFER, 2006).

Por fim, parafraseando Fensterseifer, com a queda desta “estrada real” para o conhecimento, guardada pelos epistemólogos de plantão, temos hoje o reconhecimento de que onde circula o conhecimento há construção de conhecimento, ao que a atividade epistemológica deve permanecer atenta, auscultando a riqueza desses processos, e levando em conta suas especificidades (FENSTERSEIFER, 2009a).

4) Atividade Epistemológica da Prática Docente

Neste último item tentaremos sintetizar o movimento do pensamento que nos levou à opção de utilizar a *Atividade Epistemológica da Prática Docente* como método e objeto de nossa pesquisa.

O objetivo geral de nossa pesquisa está pautado em compreender a produção dos saberes docentes dos professores de Educação Física em suas aulas, por entender que *onde há saber há produção de saber*. Assim os professores de Educação Física em suas práticas pedagógicas são produtores de saber. Saber este que, historicamente não é reconhecido na área acadêmica, de origem positivista, que acredita na epistemologia enquanto produção de verdade, e que para se produzir ciência é necessário ter métodos rígidos e passar pelo crivo dos especialistas.

Inicialmente, realizamos uma visita a produção acadêmica da área relacionada à epistemologia da Educação Física. Detectamos a ausência de pesquisas relacionadas aos saberes docentes dos professores de Educação Física. Em seguida, tentamos compreender através da literatura como os conceitos de epistemologia e epistemologia da prática emergiram no cenário acadêmico filosófico e educacional.

Por entender que a raiz histórica e filosófica da epistemologia não atendia nossos anseios, buscamos alguns pensadores para nos ajudar a refletir

sobre como pensar na atualidade a epistemologia, e chegamos à conclusão junto a estes intelectuais que este movimento de pensamento seria uma atividade epistemológica.

Já é sabido por nós que os conhecimentos que sustentam o trabalho docente não são exclusivamente provenientes das chamadas ciências humanas e da educação, mas também são oriundos do senso comum. Como nos mostra TARDIF (2011):

No âmbito dos ofícios e das profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2011, p. 11, grifos do autor).

Assim, as soluções de caráter epistemológico e pedagógico dependem dos envolvidos no processo – os professores. Precisamos entender que uma prática educativa pode ser permanentemente questionada e reinventada por ser uma prática humana, portanto, histórico cultural. Se aceitarmos essas características para a prática educativa, mais facilmente vamos admitir que ela pode ser diferente, mas que precisa ser produzida na interação entre sujeitos que se identificam em uma comunidade de produção de saberes e conhecimentos (GADAMER, 2000 apud FENSTERSEIFER, 2009).

Por fim, ficamos felizes em saber que “*a ciência ande na boca de qualquer um*”, e que se faz necessário que os seres humanos conheçam a natureza do conhecimento que manipulam para não serem manipulados por ele. Assim, assume importância à atividade epistemológica, principalmente se considerarmos que o conhecimento não revela ou descobre uma realidade já posta, mas que ele constitui aquilo que tomamos como real. Logo, nossa tarefa não se encerra na pretensa concordância entre verdade e realidade (ou teoria e prática), mas começa justamente pela interrogação das verdades que se apresentam como o real para nós (FENSTERSEIFER, 2009). E, na crença que somos produtores de saberes em nosso ato pedagógico.

5) Considerações Finais

Tendo como premissa que os professores de Educação Física em suas práticas pedagógicas são produtores de saber, buscamos neste estudo realizar um movimento de pensamento que pudesse embasar e auxiliar nossas investigações sobre os saberes produzidos pelos docentes no seu fazer diário.

Ao analisarmos as produções de dois periódicos da área constatamos a pouca veiculação das pesquisas com essa temática, e que as pesquisas sobre epistemologia na área da EF se concentram na região sul e sudeste do país, onde também se concentram os cursos de pós-graduação *strictu sensu*. São produzidas por pequenos grupos, pois são construídas a partir da identidade teórica do pesquisador. Utilizam a abordagem fenomenológica por levarem em consideração a subjetividade nas pesquisas. E os autores mais referenciados nas pesquisas também aparecem como os que mais produzem na área, mostrando assim a relevância das pesquisas. E o tema mais abordado nas pesquisas está relacionado às análises das produções, e se mostra como tendência na área.

Na tentativa de compreender a produção dos saberes docentes dos professores de Educação Física em suas aulas, buscamos embasamento teórico na epistemologia da prática pedagógica. Por compreendemos que a epistemologia não pode mais ser sinônimo de verdade, por não existir uma única verdade, mas sim verdades, e que essas são localizadas e finitas; refletimos junto aos autores pós-estruturalistas a complementação do termo epistemologia da prática por atividade epistemológica da prática.

Por fim, neste trajeto reflexivo, consideramos que *atividade epistemológica da prática pedagógica* é a busca por entender-se de forma con(s)ciente com a lógica da produção dos saberes docentes, nas inter-relações com o contexto que legitimam (ou não) esses saberes, e compreender o que os constitui e como são constituídos pelos docentes.

Nos próximos estudos utilizaremos a atividade epistemológica da prática docente como método e objeto da pesquisa, na busca por revelar a produção dos saberes dos docentes em sua prática pedagógica, como esses são produzidos pelos docentes, relacionando-os as suas histórias de vida.

6) Referências Bibliográficas:

BEZERRA, H.P.O.; MENDES, M.I.B.S. A produção do conhecimento e a pós-graduação em Educação Física: dialogando com o programa de pós-graduação em Educação Física da UFRN. In **Anais do XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IV Congresso Internacional de Ciências do Esporte**. Porto Alegre – RS, setembro de 2011.

CORTE, R.B., FERREIRA NETO, A. A produção do conhecimento na Revista Brasileira de Ciências do Esporte de 1979- 2004: entre o biológico e o pedagógico In **Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte**. Salvador – BA, setembro de 2009.

FENSTERSEIFER, P.E. Educação Física na Crise da Modernidade. Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós-graduação na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas: SP, 1999.

FENSTERSEIFER, P.E. Educação Física e Atividade Epistemológica: entre o dogmatismo e o relativismo. In **Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte**. Salvador – BA, setembro de 2009a.

FENSTERSEIFER, P.E. Epistemologia e Prática Pedagógica. In **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, vol. 30, n.3, p. 203-214, maio de 2009b.

HEIDEGGER, M. Lógica. A doutrina heraclítica do logos; In **Heráclito**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1998. Este texto foi um curso de Heidegger ministrado em 1944.

LOVISOLO, H; KOWALSKI, M. As nossas revistas: uma primeira aproximação. In **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 93-107, nov. 2000.

MONTEIRO, S. B. Considerações a cerca do Conceito de Epistemologia da Prática In **Pesquiseduca**, Santos, vol.1, n.1, p.57-66, jan-jun de 2009.

MONTEIRO, S.B. Epistemologia da Prática e Processos Formativos In **Revista de Ciências Humanas e Sociais da FSDB**, ano II, vol. IV, p. 90-101, jul.-dez. de 2006.

PAIVA, F.S.L.; GOELNER, S.V.; MELO, V.A. Revista Brasileira de Ciências do Esporte – Bibliografia e Perfil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, número especial; 20 anos CBCE, setembro/1998.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas In MEYER, D. E., PARAÍSO, M. A.(Org.) **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**, Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PIMENTA, S. G. Panorama atual da Didática no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática; In **Pedagogia, Ciência da Educação?** (Org.) Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Campinas: Práxis, 1996.

SOUZA, M.J.G.; BORGES, T. R.; FRANCO, A. A.; CAMPOS, F.G.; ROCHA, L. R.; VAZ, A. C. P.; SANTOS, C.S.; LIMA, L.F.; SILVA, R.P.S. Produção de Conhecimento em Educação Física e Esportes na UFG/CAC – Trabalhos Monográficos de 1993 a 2006. In **Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte**. Salvador – BA, setembro de 2009.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 12^a ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2011.

TERRIEN, J.; CARVALHO, A.D.F. O professor no trabalho: epistemologia da prática e ação/cognição situada – elementos para a análise da prática pedagógica In **Revista Brasileira de Formação de Professores** – RBFP, vol.1, n.1, p. 129-147, maio/2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

4) Estudo II

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O QUE TEM PRA HOJE?

1) Introdução:

As reflexões apresentadas nesse artigo foram inspiradas na leitura do texto intitulado “Entre o ‘não mais’ e o ‘ainda não’: pensando saídas do não lugar da Educação Física Escolar I” escrito por González e Fensterseifer e publicado em 2009, nos Cadernos de Formação do CBCE¹³. Este texto nos intrigou e nos levou a pensar sobre o que seria o “não mais” da educação física escolar (EFE), o “ainda não”, e principalmente, qual seria o “não-lugar” ocupado por essa disciplina.

Os autores desenvolvem o texto a partir da consideração de que a EFE brasileira passa por um processo de transformação sem precedentes na história e nos coloca diante do abandono de um discurso legitimador desta atividade pedagógica, centrado no “exercitar-se para...” contextualizando-a historicamente.

Apresentam que no séc. XX, nas sociedades ocidentais, a consolidação da EF na escola foi sustentada no conhecimento médico-biológico e orientada pela ideia de que sua função principal era a promoção da saúde, articulada discursivamente com a ideia de educação integral do homem. A partir da metade do século passado, EF estabeleceu uma relação simbiótica com o esporte em sua forma institucionalizada, por meio do qual esse fenômeno acabou sendo praticamente hegemônico nas aulas de EF. Descrevem que esse processo ficou conhecido como a esportivização da EFE, e passou a ser duramente criticado a partir da década de 1980 pelo movimento denominado de renovador da EF brasileira. Neste contexto, questionava-se principalmente o paradigma da aptidão física e esportiva que eram os pilares de sustentação das práticas pedagógicas da EF brasileira. Mostram que o movimento

¹³ GONZÁLES, J.F., FENSTERSEIFER, P.E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 9-24, set. 2009.

renovador entendeu que uma das ações necessárias para transformar a EF era legitimá-la como componente curricular, que provocou na área o surgimento de algumas questões como: quais são os seus objetivos? Quais são seus conteúdos e como podemos sistematizá-los?

A inserção dessas discussões imprimiu uma mudança de tal magnitude na EFE que os autores comparam a um ponto de inflexão¹⁴, na qual a trajetória desta disciplina faz uma quebra definitiva com a tradição legitimada. Podemos inferir através da metáfora utilizada, que os autores sinalizam que a EF mudou o rumo de suas reflexões filosóficas.

Ao mudar sua trajetória ela então rompe com a base que os autores denominaram como “exercitar para... (exercitar para melhorar a saúde, exercitar-se para formar o caráter, exercitar-se para o desenvolvimento do homem integral, exercitar-se para)” (GONZÁLEZ e FENSTERSEIFER, 2009). Chegando assim ao lugar do “não mais”, ou seja, da negação do que se era, ou da afirmação do que não se deseja ser.

Para ocupar o “não lugar” da EFE houve a necessidade de reinventar seu espaço na escola, agora entendendo-a enquanto uma disciplina componente do currículo escolar.

A partir do movimento renovador surgiram as teorias denominadas críticas¹⁵ na EFE brasileira. Contudo, estudos constatam que estas teorias não foram aceitas de forma harmoniosa e que existe um mal-estar instalado na área pela dificuldade de se realizar uma prática coerente com os novos princípios pedagógicos (CAPARROZ e BRACHT, 2007).

O estudo de Muniz *et.al.* (1998), por exemplo, observou junto aos professores de EFE entrevistados, suas dificuldades em compreender as propostas pedagógicas que surgiram com o movimento renovador da EF, e até mesmo em projetar as perspectivas de aplicação das mesmas, perpetuando assim, uma prática tradicional.

¹⁴ Podemos definir como ponto de inflexão um ponto sobre uma curva na qual a curvatura troca o sinal, ou seja, a curva muda de ter curvatura côncava para cima (positiva) para concavidade para baixo (negativa) ou vice-versa. Definição retirada da: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ponto_de_inflex%C3%A3o

¹⁵ Denominamos como pedagogias críticas as abordagens que surgiram a partir do movimento renovador da EF que têm em sua fundamentação teórica a preocupação com a EFE enquanto componente curricular, levando em consideração questões como: conteúdo, didática, sistematização, objetivos, metodologia, avaliação, entre outros (DARIDO, 2001).

Também Gariglio (2004) aponta que estudos da área¹⁶ têm demonstrado que as proposições didático-metodológicas desenvolvidas por grupos de pesquisas ligados às Universidades ou até mesmo por alguns pesquisadores isolados, não conseguem acomodar-se no interior das práticas pedagógicas dos professores de educação física nas escolas. O estudo desvela um distanciamento teórico-prático entre as proposições pedagógicas e a capacidade de compreensão e retradução dessas para o ambiente da prática pedagógica.

González e Fensterseifer (2009) consideram também que

Esse novo projeto não existe enquanto prática hegemônica, o que significa que essa nova responsabilidade autoatribuída deva passar pela invenção de novas práticas pedagógicas. Assim, na nossa compreensão, a EF se encontra '*entre o não mais e o ainda não*', ou seja, entre uma prática docente na qual não se acredita mais, e outra que ainda se tem dificuldades de pensar e desenvolver (p.12).

Assim, entendemos que o “ainda não” surge diante da dificuldade dos professores de utilizar as abordagens pedagógicas¹⁷ que emergiram com o movimento renovador da EFE. E o “não lugar”, idealizado por alguns teóricos, é aquele que talvez jamais iremos chegar e nem sabemos se devemos chegar, na medida em que as teorias quando são utilizadas na prática pedagógica são modificadas de acordo com a intenção e realidade dos docentes.

Passados mais de vinte anos destas proposições que construíram uma referência de pensamento para a área, entendendo e concordando que a EF se encontra entre o “não mais e o ainda não” a indagação deste estudo é: e então, o que tem pra hoje? Essa indagação surge de uma reflexão que tem como ponto de partida a nossa prática pedagógica e a de outros colegas na escola que influenciados por todas essas mudanças, produzem saberes, questionam e transformam essas teorias no seu fazer pedagógico diário, construindo assim a

¹⁶ BRACHT et al (2002); JÚNIOR, A. (2002).

¹⁷ O espaço deste texto não nos permite a apresentação e aprofundamento na discussão de tais abordagens, mas é importante situar o leitor que as mesmas possuem divergências e suas discussões se “arrastam” no cenário acadêmico da EF, para aprofundamento sugerimos o texto: DARIDO, S.C. Os conteúdos da Educação Física Escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. Perspectivas em Educação Física Escolar, Niterói, v.2, n.1 (suplemento), 2001.

Educação Física Escolar. Tendo como premissa que a EFE é resultado de múltiplas representações e práticas de nós professores, que somos produtores de saberes, e temos ao longo da história desta disciplina realizado um esforço de problematização da mesma, fica a questão: de que EF estamos falando? O que tem sido sistematizado hoje no cotidiano das aulas de EF nas escolas públicas do município de Juiz de Fora?

Para tentar responder a essas questões acreditamos ser necessário realizar uma análise da atividade epistemológica da prática pedagógica do professor, com a identificação dos saberes produzidos pelos docentes no cotidiano das escolas, e como estes vêm sendo produzidos em suas aulas.

2) Atividade Epistemológica da Prática Pedagógica dos professores de Educação Física

Apresentaremos nesta parte do estudo o que entendemos e como se cunhou o termo *Atividade epistemológica da prática pedagógica*, bem como o pressuposto teórico e o método de análise que utilizamos em nosso estudo.

O termo *epistemologia da prática* tem sido utilizado pelo campo de estudos da educação que toma o saber docente como objeto privilegiado de compreensão da sua identidade profissional. Procederam desse campo investigações que têm contribuído para avaliar práticas formativas, buscando compreender a ação dos docentes a partir de seu interior, ou seja, da situação concreta do ensino. Assim, entendemos por *epistemologia da prática*, a compreensão de saber que tome como referência a prática profissional efetiva.

Para entendermos a origem deste campo de investigação, iniciaremos pela compreensão da origem da palavra *epistemologia*. Apesar do problema do conhecimento fazer parte das questões da Filosofia desde os gregos antigos, o termo epistemologia começou a ocupar maior espaço na literatura filosófica apenas na modernidade. O termo encontrado anteriormente era *epistêmê*, ligado ao verbo *epistemai* que significa, em termos gerais, familiaridade com o assunto, habilidade, experiência; e é uma forma de conhecimento prático. Provavelmente foi formado pela conjugação de *epi* (preposição que significa sobre) e *histêmê*, que significa colocar em pé, erguer, fixar, colocar firme.

Podemos concluir que este termo, *epistêmê*, traz a ideia de algo que embasa, sobre o quê se pode sustentar firmemente (MONTEIRO, 2006).

Segundo HEIDEGGER (1998),

O que diz *epistemê*? O verbo que lhe corresponde é *epistasthai*, colocar-se diante de alguma coisa, ali permanecer e deparar-se, a fim de que ela se mostre em sua visão. *Epistasis* significa também permanecer-se diante de algo, dar atenção a alguma coisa. Esse estar diante de algo numa permanência atenta, *epistêmê*, propicia e encerra em si o fato de nós nos tornarmos e sermos cientes daquilo diante do que assim nos colocamos. Sendo cientes podemos, portanto, entender para (*vorstehen*) a coisa em causa, diante da qual e na qual permanecemos na atenção. Poder entender para a coisa significa entender-se com ela. Traduzimos *epistêmê*, por: entender-se com-alguma-coisa (1998, p. 204).

Seguindo a compreensão da palavra epistemologia, não encontramos a ocorrência do termo na literatura grega antiga, mas encontramos *epistêmê* e *logos*. Sobre *logos*, resumidamente, poderíamos dizer que o seu significado pode ser compreendido como: o que deve ser seguido, aquilo que-é com, está junto, faz parte. Assim, MONTEIRO (2006) conclui que

[...] a palavra *epistemologia* nos fala de um tipo de ciência, ou ainda de *con(s)ciência* acerca do modo como nos entendemos com-alguma-coisa, ou seja, o modo como a ouvimos; em uma palavra, o seu *logos*. Com isso quero dizer que há um *logos* a ser aprendido quando nos colocamos diante de algo com a intenção de nos entendermos com ele. E em nosso caso, queremos tudo isso em relação à prática docente. Mas já sabendo que isso depende de nossa escuta e do nosso esforço intelectual em nos entendermos com essa prática. Isso é mais que dizer como ela deve ser; está além de nossas prescrições técnicas ou teóricas. Diria que a *epistemologia* requer esse estar junto intencionalmente para entender-se com ela (2006, p. 4).

Neste sentido, a epistemologia da prática pode ser entendida tanto como um campo teórico-metodológico que procura explicar o modelo em que se situam as práticas, como os saberes e os sentidos por ela produzidos; ou seja, a racionalidade em que estão apoiados (TERRIEN e CARVALHO, 2009).

Outro pesquisador da epistemologia da prática, Maurice Tardif (2011), afirma que “chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”.

Podemos inferir que as pesquisas na área educacional utilizam o termo para evidenciar tanto os saberes que estão sendo produzidos na práxis docente, como qual a racionalidade destes, considerando o paradigma que o fundamenta. Da mesma forma, permite identificar as intencionalidades que permeiam à prática pedagógica e os processos de formação profissional. A epistemologia da prática enquanto campo sistemático de estudo desvela a relação que o professor estabelece com o objeto de aprendizagem, neste caso, são os saberes docentes, incidentes de certa racionalidade, que originam um processo educativo. Assim os termos epistemologia da prática e saberes docentes se tornam termos concludentes, inclusive na literatura. Assim, para se entender a epistemologia da prática é necessário desvelar os saberes docentes (TERRIEN e CARVALHO, 2009).

Contudo, não devemos entender a epistemologia enquanto sinônimo de verdade, tal qual os positivistas. É preciso ter em mente que as ciências agora trazem consigo as certezas locais. A pretensão de unificação da razão clássica vai cedendo lugar a uma série de regiões autônomas e separadas, contribuindo para a fragmentação do real. É impossível continuar supondo que a ordem define, exclusivamente, os processos naturais e o destino do ser humano. É insustentável a concepção de uma natureza homogênea, uniforme, desprovida de singularidade e complexidade, orientada por leis causais simples e ordenadas. Os proscritos ‘desordem’, ‘degradação’, ‘desorganização’, e ‘acaso’ voltam à cena abalando o mito da ciência clássica e sua metafísica legitimadora. O objetivo da ciência não é mais “desvendar o segredo do mundo” (FENSTERSEIFER, 1999).

Observa-se uma ruptura com a noção cartesiana de que a clareza e a distinção das ideias são um sinal da sua verdade, entram em crise as demarcações absolutas entre ciência/não ciência, entre sujeito/objeto. Há uma reintrodução do sujeito e o reconhecimento do caráter cultural e social dos conhecimentos científicos, onde não pode o objeto isolar-se do sujeito, que o penetra e o perturba ao mesmo passo que por ele é afetado e transformado.

Contudo, a complexidade do real e a diversidade humana necessitam de outras formas de racionalidade que não a ciência, ela é apenas uma. A partir daí fala-se de um “relativismo epistemológico”, onde a ciência é um empreendimento que se reduz a um conjunto de práticas, nela não podendo

haver verdade, pois não constitui um atributo da natureza universal do homem, e, sendo um fenômeno cultural enraizado socialmente, é relativo.

O relativismo epistemológico explodiu as separações entre teoria e prática, entre o discurso e a “realidade”, entre conhecimento e saberes do senso comum, entre representação e realidade. Desconstruíram as oposições binárias que tantas hierarquias construíram entre as pessoas e as coisas do mundo e, conseqüentemente, os diferentes tipos de verdades que estão presentes nas imagens de pensamento já construídas sobre o nosso objeto de pesquisa (PARAÍSO, 2012).

Para Fensterseifer (2009a) a atividade epistemológica, ao contrário da epistemologia que historicamente partiu da crença que o conhecimento se explica por uma lógica interna da(s) ciência(s), busca compreender a lógica de produção dos saberes das ciências nas inter-relações com o contexto em que se legitimam (ou não) estes saberes, e persegue também uma melhor compreensão dos arranjos internos do saber científico que, na sua demanda por objetivações, esquece-se do não dito, ou seja, que toda pretensão de verdade, como sabiam os gregos, vela ao desvelar. E nos mostra um bom exemplo disso, que é o reconhecimento de chegarmos a verdades diferentes nos movimentando em paradigmas diferentes ou com diferentes metodologias.

Portanto, a atividade epistemológica deve permitir capturar a dinâmica do denominado conhecimento científico, em uma área em particular e em suas inter-relações. Este exercício crítico deve se fazer sem o objetivo de se constituir uma verdade com “V maiúsculo”, mas na interlocução dos atores envolvidos na produção dos saberes que por mais sólidos (interna e externamente legitimados) não podem ignorar que suas verdades possuem endereço ou fazem aniversário, isto é, são verdades pessoais e localizadas (FENSTERSEIFER, 2009a).

Parafraseando o autor, com a queda desta “estrada real” para o conhecimento, guardada pelos epistemólogos de plantão, temos hoje o reconhecimento de que onde circula o conhecimento há construção de conhecimento, ao que a atividade epistemológica deve permanecer atenta, auscultando a riqueza desses processos, e levando em conta suas especificidades.

Já é sabido por nós que os conhecimentos que sustentam o trabalho docente não são exclusivamente provenientes das chamadas ciências humanas e da educação, mas também são oriundos da prática docente. Como nos mostra TARDIF (2011):

No âmbito dos ofícios e das profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2011, p.11, grifos do autor).

Logo, as soluções de caráter epistemológico e pedagógico dependem dos envolvidos no processo – os professores. Precisamos entender que uma prática educativa pode ser permanentemente questionada e reinventada por ser uma prática humana, portanto, histórico cultural. Se aceitarmos essas características para a prática educativa, mais facilmente vamos admitir que ela pode ser diferente, mas que precisa ser produzida na interação entre sujeitos que se identificam em uma comunidade de produção de saberes e conhecimentos (GADAMER, 2000 apud FENSTERSEIFER, 2009b).

Por fim, ficamos felizes em saber que “*a ciência ande na boca de qualquer um*”, e que se faz necessário que os seres humanos conheçam a natureza do conhecimento que manipulam para não ser manipulado por ele. Assim, assume importância à atividade epistemológica, principalmente se considerarmos que o conhecimento não revela ou descobre uma realidade já posta, mas que ele constitui aquilo que tomamos como real. Logo, nossa tarefa não se encerra na pretensa concordância entre verdade e realidade (ou teoria e prática), mas começa justamente pela interrogação das verdades que se apresentam como o real para nós (FENSTERSEIFER, 2009a). E, na crença que somos produtores de saberes em nosso ato pedagógico.

Neste trajeto reflexivo, consideramos que *atividade epistemológica da prática pedagógica* é a busca por entender-se de forma con(s)ciente com a lógica da produção dos saberes docentes, nas inter-relações com o contexto

que legitimam (ou não) esses saberes, e compreender o que os constitui e como são constituídos pelos docentes.

3) Metodologia:

Na busca de desvendar a atividade epistemológica da prática pedagógica dos professores de educação física, buscamos neste artigo realizar um exercício etnográfico que não visasse à totalidade, mas que considerasse as condições de produção de determinados saberes, conhecimentos, crenças, formação, história de vida e contexto de trabalho. Um exercício de investigação que delineasse um pouco dos múltiplos fatores que compõem os saberes docentes e como estes se materializam no fazer pedagógico, constituindo o saber dos docentes observados.

Optamos assim, por utilizar a etnografia pós-moderna que para além das suas tarefas mais tradicionais em relação aos textos e dados, exige também que

O autor permaneça constante e criticamente atento a questões tais como a subjetividade, os movimentos retóricos e os problemas relacionados às vozes presentes no texto, pergunta-se que jogos de poder estão envolvidos com a produção desse objeto e, nessa medida, também problematizar os limites à autoridade, as asserções de verdade, os desejos inconscientes e assim por diante (DAMICO, 2011 apud DAMICO e KLEIN, 2012, p.78).

Esse exercício de reflexividade exige que o investigador assuma o fato de que sua subjetividade está envolvida na produção dos dados e das análises. Além de não se negar que no decorrer da pesquisa se estabelecerá uma relação entre o pesquisador e o pesquisado.

Devendo-se, a partir dos atores pesquisados, produzir um diálogo levando em consideração os diferentes tempos, lugares sociais e pertencimentos éticos, políticos e econômicos. Levando em consideração que o contexto social a ser pesquisado pode carregar uma materialidade muitas vezes expressa por meio de comportamentos, atitudes e emoções, importando compreender o contexto e os diferentes elementos que configuram essas experiências, e principalmente o sentido que elas assumem nas relações sociais (KLEIN e DAMICO, 2012).

De acordo com a ética em pesquisa com seres humanos, antes de realizarmos a pesquisa de campo submetemos o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFJF, que foi aprovado sob o parecer nº 336/2011. Para efetivarmos as observações desta pesquisa, escolhemos duas escolas públicas municipais de Juiz de Fora – MG, e as observações ocorreram entre os meses de fevereiro e junho de 2012.

Para configurar o contexto da pesquisa apresentaremos alguns dados relativos a rede pública municipal de ensino da cidade de Juiz de Fora.

Os dados do Anuário Estatístico de 2011 (UFJF, 2011) do Centro de Pesquisas Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora (CPS/UFJF) mostram que, atualmente, a cidade de Juiz de Fora possui cerca de 516 mil habitantes e tem como atividades econômicas básicas o comércio e os serviços.

O sistema municipal de ensino possui uma rede escolar bem desenvolvida considerada um pólo educacional na região. Conta com 127 escolas municipais, que coexistem com outras 250 escolas, sendo 198 privadas, 49 estaduais e três federais. De acordo com os dados de 2011, o índice de alfabetização em Juiz de Fora é de 98,52% da população em idade escolar adequada ao ensino fundamental, entre os seis e quatorze anos de idade. O IDEB (índice de desenvolvimento da educação básica) observado na rede municipal foi de 4,6 para o 5º ano e de 3,9 para o 9º ano, apesar de obter um crescimento em relação aos anos anteriores ainda se encontra abaixo da média nacional. No total são 4.710 profissionais atuando na área da educação pública municipal na cidade, dentre os quais 346 são professores de Educação Física, sendo 214 efetivos e 132 contratados.

O critério inicial de inclusão das escolas foi o oferecimento do segmento do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e a aceitação da comunidade em participar da pesquisa. Escolhemos este segmento por entender que são nesses anos do ensino fundamental que a prática pedagógica dos professores passa por maiores conflitos, não só de conteúdo, mas também de sistematização do mesmo e de aceitação por parte dos alunos. Outro critério de inclusão foi a localização das escolas, pois estando no entorno da Universidade de Juiz de Fora (UFJF) facilitaria a troca de informações entre universidade e escola.

Após a escolha das escolas (amostra intencional), foi realizado um primeiro contato com os diretores para autorização da realização da pesquisa, em seguida, contatamos os professores de EF, que também aceitaram a participar do estudo. No contato foi explicitado aos professores os objetivos e procedimentos da pesquisa, e os mesmos, por iniciativa própria, indicaram as turmas para a realização das observações deste estudo.

Uma das escolas escolhidas foi a Escola Municipal Rosa do Povo¹⁸, localizada a cem metros da UFJF, com uma média de 700 alunos matriculados, oferecendo turma do 1º ano da educação infantil ao 9º ano do ensino fundamental. A escola possui uma boa infra-estrutura, com dois pátios grandes, sendo um deles coberto, um ginásio poli-esportivo, sala de informática, biblioteca, refeitório, salas de aulas limpas e bem cuidadas, secretaria, sala da coordenação, sala da direção e sala dos professores.

As aulas de Educação Física acontecem nas salas, nos pátios e/ou no ginásio, pois no mesmo turno coincidem mais de um professor de EF, e os mesmos se alternam entre os espaços. No ginásio encontra-se também uma sala que guarda o material da EF e cada professor tem o seu armário e material separados. No armário do professor observado encontramos: bolas, cordas e bambolês em estado de degradação, e alguns materiais construídos pelo professor com sucatas.

Observamos nesta escola uma turma de 9º ano, com 25 alunos, sendo 15 meninas e 10 meninos, as aulas eram de cinquenta minutos, duas vezes por semana. Ao todo foram observadas vinte e uma aulas no período de fevereiro a junho de 2012.

A segunda escola observada foi a Escola Municipal Mundo Infantil, localizada no principal bairro do entorno da UFJF, ficando a aproximadamente quatro quilômetros da mesma. A escola possui em média 600 alunos matriculados, oferecendo ensino do primeiro ao nono ano do ensino fundamental. Também possui uma boa infraestrutura com quadra coberta, sala de informática, sala de artes, biblioteca, salas de aulas bem organizadas,

¹⁸ Optamos por denominar as escolas com nome fictícios para que os atores das pesquisas tenham as suas identidades preservadas.

refeitório, secretaria, sala dos professores, sala da direção e sala da coordenação.

As aulas de EF acontecem na quadra coberta ou na sala. Ao lado da quadra fica a sala de materiais da EF, com materiais diversificados: bolas de diferentes modalidades, cordas, colchões, peteca, raquetes de tênis de mesa e frescobol, jogo de dama, xadrez e cartas; em grande número e em bom estado. A sala não possui armários individuais, sendo o material comum a todos os professores de EF da escola. Nessa escola observamos uma turma de 6º ano por indicação do professor, a turma possuía aproximadamente 32 alunos, sendo 17 meninos e 15 meninas. As aulas tinham duração de cinquenta minutos e aconteciam duas vezes por semana. Nesta turma totalizaram-se vinte e uma aulas observadas no período de fevereiro a junho de 2012.

Durante as observações utilizamos o diário de campo como instrumento de coleta de dados, por acreditar que este é o instrumento que melhor apreende a realidade, preservando a imagem dos atores observados. Ao final das observações realizamos uma entrevista semi-estruturada com os professores, com o intuito de apreender nas suas narrativas os fatos que não se desvelaram nas observações. Temos a convicção que este tipo de pesquisa que realizamos tem características de uma observação participante, porque partimos do princípio de que o observador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo afetado por ela (ANDRÉ, 1995). E também pela pesquisadora pertencer ao quadro docente do município de Juiz de Fora lecionando aulas de EF no ensino fundamental.

Ao final das observações, analisamos os dados contidos nos diários de campo e nas entrevistas, tendo como premissa compreender a *atividade epistemológica da prática pedagógica*, como são constituídos os saberes pelos docentes e o que os constitui. Neste estudo, vamos apresentar as análises relacionadas à produção dos saberes docentes no cotidiano das aulas, para estabelecer um diálogo com a questão já apresentada na introdução do artigo:

EFE: o que tem pra hoje?

Iniciamos agora a difícil missão de escolher o que apresentar ao leitor. Difícil, diria quase impossível, pois o cotidiano ferve, borbulha de informações, é um organismo vivo em constante produção, reprodução e mutação. E sabemos que não vamos esgotar as possibilidades de análise e qualquer

fragmento privilegiado nesse momento parece uma injustiça com o todo. Mas, infelizmente a árdua missão da escrita tem essa limitação. Gostaria de enfatizar ao leitor que o cotidiano é muito mais do que apresentaremos aqui, e a produção dos saberes dos docentes observados também vai muito além desses fragmentos, mas fique certo, o esforço empreendido será grande para apresentarmos nosso olhar sobre as nossas observações.

Para facilitar a compreensão e preservar a identidade dos professores, denominaremos de Zeus, o professor observado na E.M. Rosa do Povo, e de Hera, a docente da E.M. Mundo Infantil. E destacaremos as falas dos docentes extraídas nas entrevistas utilizando a formatação *Ítalico* e utilizando aspas.

4) O campo e os docentes pesquisados:

A fase da docência e de vida em que se encontram os professores está diretamente relacionada com a produção dos seus saberes docentes, portanto é necessário apresentá-las, não com o intuito de compará-los, pois ao se encontrarem em fases distintas, temos em mente que os saberes produzidos por eles também serão diferenciados.

Como explicitado na metodologia, os professores observados foram escolhidos ao acaso, depois de elegermos as escolas que participariam do estudo. Assim, fomos a campo sem saber o que iríamos encontrar, em busca da “EF que se tem pra hoje”, e nos deparamos com docentes em fases de vida e de carreira distintas. Que, conseqüentemente, nos indicaram para as observações turmas em estágios diferentes de ensino.

Zeus se formou na UFJF em 2008 e trabalha na rede municipal de ensino como contratado desde 2009. Este nos indicou para as observações uma turma de 9º. Acreditamos que não por um acaso, pois nesta turma ele já ministrava aulas há três anos. Além de ser uma turma com relativamente “poucos” alunos, vinte e cinco (o limite máximo por turma de 6º ao 9º ano no município é de 35 alunos), era bastante participativa e interessada com a qual foi possível perceber, ele se identificava.

Hera, também formada na UFJF no ano de 1981, com 31 anos de formada é efetiva na Rede Municipal de Ensino á 25 anos, possui

especialização em psicopedagogia concluída no ano de 1992. Indicou-nos uma turma de 6º ano para as observações. A turma era bem cheia e agitada.

Respondendo a questão que sempre é levantada nos trabalhos de cunho etnográfico sobre a influência do pesquisador no campo em relação ao comportamento dos docentes e alunos, pude notar que:

Zeus sempre agiu com naturalidade, não sendo observado ao longo da pesquisa mudanças de comportamento, planejamento ou atitudes, nem mesmo por parte dos alunos. Em conversa (relato espontâneo¹⁹) com o docente, o mesmo nos disse que sempre recebe estagiários, que possui uma “pareceria informal” com a professora de prática de ensino da UFJF que sempre indica suas aulas para as observações, pelo reconhecimento de seu trabalho e também pela proximidade da escola com a universidade, estando assim acostumado com a interação de pessoas na observação de suas aulas.

Os alunos da turma criaram certa aproximação com a pesquisadora, que aconteceu naturalmente, questionavam o que estava anotando, queriam ver o caderno do diário de campo, com o tempo já pediam para guardar seus objetos (celular, cordão, dinheiro, etc), e ao final convidaram para participar das atividades, passeios, festa junina, entre outros eventos da escola. O docente também sempre conversava, perguntava sobre o meu trabalho, enquanto docente e estudante de pós-graduação, me contava fatos do cotidiano, mostrava seu trabalho com outras turmas, suas produções fora da escola, suas dificuldades com colegas de trabalho, criando certo vínculo. Sentia-me totalmente incluída no contexto pesquisado.

Já Hera, no início das observações apresentava certo receio em relação a minha presença. Em alguns momentos foi possível perceber um desconforto da docente, mas com o passar do tempo, esse comportamento se diluiu e o processo se tornou natural. Também nesse contexto, houve uma aproximação da docente com a pesquisadora, principalmente porque via em mim uma colega de trabalho, o que acredito, ter facilitado o processo. Ela também conversava sobre o trabalho realizado, seus problemas familiares, suas atividades nos finais de semana, entre outros assuntos.

¹⁹ Denominaremos de relato espontâneo as conversas entre docente e observador que aconteceram em outros momentos, além das entrevistas, que foram incluídos no diário de campo como dados para a pesquisa.

Com os alunos da turma do 6º ano a aproximação foi bem mais demorada, apesar da curiosidade em relação ao que estava fazendo ou escrevendo, os mesmos eram agitados e afoitos em aula, e a minha presença passava mais “despercebida” por esta turma.

Como apresentado, os professores observados se encontram em estágios de vida e de docência diferentes. Zeus se encontra no início da carreira, concluiu sua graduação em 2008, e começou a lecionar há apenas quatro anos. Na entrevista relatou ainda não ter feito especialização por não haver na cidade curso de seu interesse. Já Hera concluiu a sua graduação na década de 1980, completando em 2012 vinte e cinco anos de docência. Possui especialização em psicopedagogia e já participou de vários cursos de formação (ENAF²⁰ e outros oferecidos pela secretaria municipal de educação). Em relato espontâneo durante as observações disse ter interesse em pedir aposentadoria proporcional no ano de 2013, embora ainda não tenha atingido a idade.

Em relação aos percursos e/ou ciclos de desenvolvimento profissional docente a literatura apresenta diversas e divergentes classificações advindas de diferentes estudos. A investigação considerada pioneira nessa área foi desenvolvida por Huberman (1995), o autor estudou a carreira dos professores ao longo de suas vidas, e desenvolveu uma classificação de acordo com as características apresentadas em cada fase do seu percurso profissional: fase de entrada na carreira, fase de estabilização, fase de diversificação, fase de serenidade, fase de conservantismo e fase de desinvestimento (HUBERMAN, 1995; NORBERTO, 2012; MOREIRA, 1991).

Acreditamos que as individualidades pessoais nem sempre seguem os padrões pré-determinados nas classificações, que existem condutas desviantes e que isto não se apresenta para nós como problema. Contudo, ao utilizarmos uma classificação não temos o objetivo de enquadrar as pessoas em determinados padrões, mas sim caracterizá-las diante de um cenário que nos possibilita abrir o horizonte.

Ao relacionarmos os docentes observados com as classificações propostas por Huberman, temos a nítida impressão que Zeus encontra-se na fase de entrada na carreira, que compreende os dois primeiros anos de

²⁰ ENAF – Encontro Nacional de Atividades Físicas, este congresso é tradicional na área de Educação Física, com característica de ministrar cursos práticos.

docência. Apresentando dois estágios: o estágio de sobrevivência, momento no qual ocorre um “choque com o real” o distanciamento entre o ideal e a realidade cotidiana e a fragmentação do trabalho; e o estágio de descoberta que se resume no entusiasmo inicial, a exaltação pela responsabilidade de ser professor e sentir-se inserido no corpo de professores (HUBERMAN, 1995). Como podemos observar na entrevista de Zeus ao dizer:

“[...] o principal é a gente mostrar que a gente tá fazendo que não precisa ficar no marasmo da pra fazer a gente tá fazendo e a gente tá com outras propostas assim de...(pausa)...de criar um blog na internet ou um material didático aí é vídeo, foto, produção de material que a gente tem, alguma coisa [...]”.

“[...] tô conseguindo evoluir muito assim eu... é exponencial a subida assim num é um pouquinho a pouquinho não, e a tendência é eu evoluir mais acho que aos poucos a gente vai [...]”

Através das observações notamos igualmente o entusiasmo de Zeus, na diversificação e inovação nos conteúdos trabalhados, e também nos relatos espontâneos onde sempre mostrava os conteúdos desenvolvidos nas outras turmas não observadas nessa pesquisa, na aquisição e invenção de materiais didáticos para trabalhar nas aulas, entre outros.

Hera apesar do tempo de docência e o desejo de se aposentar, ao nosso ver não se encontra na fase de desinvestimento (momento em que o professor passa a investir mais em seus interesses pessoais do que investir na carreira), mas sim na fase de serenidade, fase em que os docentes não apresentam mais a preocupação com a avaliação dos colegas ou direção, diminuem o nível de ambição, apresentam-se mais sensíveis e menos vulneráveis. Como podemos perceber na sua fala:

“...já melhorou muito agora parece que a gente já tem mais nosso espaço... têm muitos anos que eu trabalho aqui, vinte cinco anos, então depois desse tempo todo, a gente consegue ter um espaço... ali dentro da escola...”

“...e todos respeitam o trabalho cada um respeita seu status então não tem muito problema não...”

Nas observações percebemos um comprometimento da docente em relação às aulas, uma tentativa de diversificação das atividades e dos materiais e um interesse em participação em cursos de formação quando lamenta:

“...era um encontro que tinha sempre uma vez por ano, de formação dos professores era muito interessante, mas já acabou já tem uns seis, sete anos... então quem quer fazer... tem que correr atrás...”

Mesmo com 25 anos de docência Hera tem interesse em renovar seu conhecimento, “*correr atrás*”, o que o legitima na fase de serenidade.

Sabemos que a produção dos saberes além de estar relacionada à fase docente também depende das condições concretas nas quais o trabalho se realiza, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores. Nessa perspectiva, o saber dos professores está assentado em transações constantes entre o que eles são (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc.) e o que fazem (TARDIF, 2011).

Para este autor o saber docente é um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de: saberes advindos da formação profissional (conjunto de saberes transmitidos pelas instituições formadoras de professores – escolas, universidades); saberes disciplinares (que correspondem aos diversos campos do conhecimento); saberes curriculares (estão relacionados aos conteúdos, objetivos, métodos a partir dos quais a instituição escolar se categoriza) e saberes experienciais (que são desenvolvidos no exercício de suas funções, no seu trabalho cotidiano).

Portanto a formação do saber docente se dá ao longo da carreira, influenciada por diversos fatores. Em nossa pesquisa, verificamos que Zeus se encontra no processo de apropriação dos saberes curriculares e de construção dos saberes experienciais, já Hera, como já teve a oportunidade, ao longo de sua carreira, de ter contato com todos esses saberes, pode agora aprimorá-los de acordo com a sua necessidade.

A partir dessas constatações tentaremos agora realizar um paralelo entre os saberes docentes observado nas aulas, com a atividade epistemológica da prática pedagógica dos docentes. Isto é, tentaremos compreender a lógica da produção desses saberes, na inter-relação do seu contexto, buscando entender o que os constitui e como são constituídos.

5) Os saberes dos docentes observados:

Inicialmente devemos destacar que os saberes docentes são saberes fortemente personalizados, isto é, que se tratam raramente de saberes formalizados ou objetivados. As pesquisas apontam que esses saberes são apropriados pelos docentes, incorporados, subjetivados, e que é difícil dissociá-los das pessoas, da sua experiência e do seu contexto de trabalho (TARDIF, 2011).

Esse mesmo autor identifica que os saberes docentes são personalizados, temporais e situados. São personalizados porque os professores lançam mão de saberes advindos da sua personalidade e história de vida, não somente intelectual, no sentido restrito do termo, mas também emocional, afetivo, pessoal e interpessoal. Os professores possuem emoções, um corpo, uma personalidade, uma cultura, e seus pensamentos e ações carregam suas marcas.

São temporais porque são adquiridos através do tempo pela história de vida escolar pré-profissional, por meio das estratégias de ensino e da incorporação de papéis do professor. Além de serem utilizados, validados e se desenvolverem no âmbito da carreira, durante um processo de socialização profissional de longa duração.

E são situados porque são construídos em função das situações particulares e singulares de trabalho. São nas situações específicas de trabalho que esses saberes ganham sentido e validade.

Assim, não há sentido comparar a produção de saberes dos docentes por nós observados, pois os mesmos possuem histórias de vidas totalmente distintas, produzindo seus saberes de acordo com as suas características pessoais, em tempos e contextos diferentes. Tentaremos destacar o que nos chamou mais a atenção em cada um deles, na observação de suas aulas, respeitando as suas individualidades e personalidades.

5.1) Zeus

Em relação a Zeus destacamos das observações de suas aulas a utilização de alguns saberes docentes que lhe são próprios, como por exemplo: a criatividade - em relação à diversificação dos conteúdos e dos materiais didáticos utilizados; a utilização das tecnologias (TICs) - como recurso didático

pedagógico e material de suporte em seus planejamentos, característica marcante, observada por nós e relatada pelo docente na entrevista. Vejamos mais detalhadamente essas competências a partir dos registros do diário de campo.

Ao analisar o diário de campo percebemos que, em vários momentos, Zeus recorreu a materiais didáticos confeccionados por ele. Embora a falta de materiais diversificados para as aulas seja uma realidade na escola, esse fato ao invés de se tornar um empecilho para o professor o motiva a criar e inovar.

Como, por exemplo, ao ministrar o conteúdo “Esportes pouco praticados no Brasil”, um dos temas das aulas era o “*rugby*”. Na escola não havia a bola específica do esporte, então o professor transformou uma bola de basquete furada em uma bola de *rugby*. Ele retirou sua câmara de ar, colocou vários retalhos de pano dentro para dar peso, e a costurou no formato da bola de *rugby*. A bola confeccionada ficou bem semelhante à oficial. Assim oportunizou aos alunos a vivência do esporte com um material próximo ao característico.

Dentro do mesmo conteúdo, ao ministrar a aula com a temática do “*lacrosse*”²¹, para a realização da vivência, o docente improvisou os tacos com garrafas de detergentes cortadas. Com o material alternativo, mesmo não sendo tão parecido com o oficial, realizou o jogo com a turma adaptando suas regras.

Ao indagarmos como surgiu a ideia da criação e confecção dos materiais o professor explica

“...quando eu brincava... na rua... a gente sempre inventava brincadeira... Era assim, a gente sempre inventava as coisas; daí essa questão das invenções dos materiais, da adaptação, da criação. Eu vou citar um professor da faculdade, quando a gente discutiu essa questão de reciclagem, essas coisas, ... , ele falou, isso eu gravei na minha cabeça, eu até aprofundo um pouco mais, não é porque você não tem

²¹ **Lacrosse** é um esporte de equipe de origem nativa americana jogado com uma bola de borracha pequena e sólida e um bastão de cabo longo chamado de crosse ou taco de lacrosse, jogado principalmente na costa leste dos Estados Unidos e Canadá. A cabeça do taco de lacrosse é amarrada com malhas soltas, projetado para capturar e segurar a bola de lacrosse. Ofensivamente, o objetivo do jogo é marcar, atirando a bola na baliza do adversário, utilizando o bastão de lacrosse de capturar, transportar, e passar a bola para "fazer". Defensivamente, o objetivo é manter a equipe adversária "longe" de marcar e despojá-los da bola através do uso de verificação de pau e contato corporal ou posicionamento. O esporte tem quatro tipos principais: O Field lacrosse dos homens, O lacrosse das mulheres, Box lacrosse e intercrosse. Lacrosse (em especial o Box lacrosse) é o esporte nacional de verão no Canadá (fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Lacrosse>).

material que você não vai adaptar... não é porque você adaptou que você não vai cobrar o material oficial da escola, da secretaria, de Deus, de quem for... não quer dizer que eu não tenha que criar pra trabalhar...”
“...que eu não vá fazer... então beleza... eu não tenho, vou culpar alguém e não vou fazer. Eu não tenho, eu crio o material, dou a minha aula e mostro que dá pra dar essa aula, e vou lá e cobro, pra no ano que vem ter... e sinceramente dentro dessa criação desses materiais o que eu crio ele é muito mais fácil de utilizar porque eu adapto de acordo com as necessidades do grupo que eu vou trabalhar... vou dar o exemplo, a bola de futebol americano oficial, ela é grande, ela não cabe na mão da criança... agora você tem aluno que vai caber a bola que eu fiz, você viu a bola que eu fiz...”

Nos relatos do professor podemos perceber a sua preocupação em relação aos materiais didáticos que a escola deve fornecer para que realize o seu trabalho, contudo, nos mostra também, que a precarização dos recursos materiais não se traduz em um empecilho para a realização de um bom trabalho.

A criatividade na produção desses saberes do professor é fruto de uma infância rica em brincadeiras e invenções e de aprendizagens mediada por discussões nas aulas e com os docentes na sua formação inicial (graduação). Segundo Perrenoud (1993)

a experiência pessoal, a partilha de uma cultura profissional, a conversa cotidiana com os colegas são, tanto quanto a formação teórica, modos de construir representações. Na formação para uma profissão complexa, tudo conta, não é possível fixar-se pelos saberes científicos: todas as representações e todos os esquemas pertinentes em situação profissional merecem um cuidado na sua construção durante a formação profissional (p.179).

Outro ponto a destacar relativo a criatividade do professor é a diversificação dos conteúdos e temas das aulas. No período de observação da pesquisa identificamos o trabalho com dois conteúdos: “Esportes pouco praticados no Brasil” e “Esportes de aventura e esportes da natureza”.

No conteúdo “Esportes pouco praticados no Brasil” os temas trabalhados foram: *rugby, dogeball, badminton, críquete, lacrosse, punhobol e frisbee*. Nos “Esportes de aventura e esportes da natureza” os temas observados foram: *Le Parkour, Slackline, trekking* e corrida de orientação. Além desses conteúdos em relato espontâneo, o professor diz ter trabalhado com o conteúdo do circo na turma do 7º ano e mostrou alguns vídeos das aulas.

Podemos notar que Zeus foge dos padrões identificados nas pesquisas em que os conteúdos trabalhados majoritariamente nas escolas são os esportes mais tradicionais da cultura brasileira, como: futebol, handebol, vôlei e basquete. Ou até mesmo as aulas baseadas na recreação ou com ausência de intencionalidades. Gariglio (2004) ao observar os saberes produzidos pelos docentes do CEFET-OP conclui que os conteúdos predominantes nas aulas observadas são os esportes, e as justificativas estão relacionadas com a facilidade em operar com esse conteúdo devido à experiência e formação dos docentes, e também na facilidade de convencimento dos alunos, o que não aconteceria com outros conteúdos pouco conhecidos. Além dos ambientes e materiais reservados pela escola para as aulas de EF serem oriundos do âmbito esportivo.

Ao indagarmos de onde surgiu o conhecimento para trabalhar com tais conteúdos, o docente relata que em sua graduação teve um primeiro contato. Mas, faz uma crítica ao currículo ao falar que o que predominava eram

“...os esportes, ai é o quadrado mágico [futebol, handebol, basquetebol e voleibol] mais o atletismo, porque não tem essa diversidade esportiva. A gente tinha uma disciplina esportes complementares, o que acontecia era um seminário, cada semana um grupo apresentava um esporte. Eram 4 horas, quer dizer, a dimensão técnica, dimensão tática, a questão histórica, essas dimensões você não trabalhava na disciplina, não tinha. Igual aqui eu faço com eles o rugby, o futebol americano, o badminton, isso é por conta minha, eu que tô correndo atrás...”

Como já relatado na fala de Zeus, outro aspecto que destacamos na nossa vivência do campo foi à sistematização do conhecimento. Ao iniciar um tema, o docente apresentava aos alunos a sua história, as suas principais regras, a dinâmica do jogo, o lugar onde era mais praticado, contextualizava o esporte em relação às olimpíadas, suas principais competições e jogadores, geralmente apresentava um vídeo do esporte para que os alunos entendessem a dinâmica do jogo, entre outros. Esta aula de abertura de cada tema era realizada na sala de aula ou no ginásio. Somente depois dessa apresentação os alunos iam para as vivências (quando o tempo permitia, na mesma aula, ou na aula subsequente) que poderiam ser com exercícios educativos da técnica do esporte, ou o jogo em si.

Ao indagarmos no que se baseou a organização dos seus conteúdos, ele nos explica:

“...essa divisão de explicar os aspectos históricos, técnicos, uma parte vamos dizer assim, teórica... ai eu vou retomar lá na abordagem crítico superadora ...você tem que ser radical no fenômeno social que você esta trabalhando, ser radical no sentido de narrar ele, dos meninos entenderem... vou pegar o exemplo do rugby, que o rugby surgiu do mesmo jogo que o futebol... que o rugby é uma coisa e o futebol americano é outra , futebol de campo é outra. O meu intuito em explicar pra eles isso é pra eles entenderem que isso não surgiu do nada ...tento ser um pouco crítico nessa minha análise...”

Ao mencionar a abordagem crítico superadora, o docente está se remetendo ao livro: Didática do ensino da Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 1992)²² um clássico da área, que versa como princípios curriculares para o trato com o conhecimento: a relevância social do conteúdo, a contemporaneidade do conteúdo, a adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno, a simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade, a espiralidade da incorporação dos conteúdos e a provisoriade do conhecimento. Ao se embasar nessa obra, o professor revela uma clara intenção de organização dos conteúdos ministrados, com o objetivo de oferecer aos alunos o conhecimento do conteúdo na íntegra e de forma sistematizada, facilitando assim o processo de ensino-aprendizagem.

Consideramos a utilização dos recursos tecnológicos (TICs) no auxílio ao planejamento do conteúdo e como material didático outro diferencial na produção do saber docente de Zeus. Podemos exemplificar esse saber, enquanto recurso didático, através do uso do Data show para apresentação da história, das regras, dos vídeos, dinamizando as aulas. Também através de relato espontâneo, onde disse ter trabalhado em outros momentos com algumas turmas na sala de informática, quando chegaram a criar um blog para a turma e a editar de um livro sobre brincadeiras populares.

Sobre a utilização das TICs em seus planejamentos relata

²² O Coletivo de Autores foi o trabalho mais marcante da abordagem crítico-superadora, uma das primeiras publicações que se baseia na cultura corporal enquanto conteúdo das aulas de EFE.

“...a gente consegue material didático... tudo na internet, tutorial ensinando como pega a raquete de jogo ...como que é o passo de dança tal, quais são os movimentos básicos da luta. Ta lá, a gente pega na internet, então o que a gente mais utiliza é a internet...”

O fato de ser jovem pode ser um fator preponderante do desenvolvimento desse saber, pois ele pertence a uma geração com maior facilidade de acesso a esses recursos. E, até mesmo a presença de tais recursos na escola é recente, possibilitando essa “nova geração” de professores incluírem em seus planejamentos a sala de informática, o uso da internet e a utilização de Data Show.

A utilização das TICs no planejamento das aulas, a nosso ver, está diretamente relacionada com os saberes que destacamos anteriormente. Pois ao utilizar os “tutoriais” na construção do seu saber, o docente tem maiores possibilidades de inovar nos conteúdos escolhidos para serem trabalhados, de inovar nos materiais didáticos, de buscar informações sobre a história, as regras, a dinâmica, a técnica de conteúdos que não fizeram parte do currículo na sua formação inicial e nem da sua história de vida. Sinalizando assim, uma ruptura do docente com os modelos tradicionais das aulas de EF.

5.2) Hera

Os saberes docentes destacados por nós, durante a permanência no campo, observados em Hera estão relacionados: a criatividade no uso dos materiais disponíveis na escola nas aulas de EF, e a facilidade no “trato” com os adolescentes, principalmente a habilidade para interferir nos momentos de conflito. Detalharemos a seguir os saberes destacados.

Em suas aulas Hera também demonstrou certo grau de criatividade na diversificação dos materiais utilizados. Como, por exemplo, em uma aula que realiza um “circuito de trânsito”. A professora, se apropriando de um material que foi doado à escola para ser utilizado num projeto interinstitucional de “Educação para o Trânsito” entre a Polícia Militar e a escola, propôs um circuito com os alunos em que os desafios eram as mudanças de direção, paradas obrigatórias, entre outras, conforme as orientações mostradas nas placas. Ao indagarmos a docente sobre a origem da ideia, nos relata que

“...esse material já tinha... ai eu falei, vou mudar um pouquinho, vê se eles interessam... esse negócio de trânsito hoje em dia está tão complicado... eu achei que seria interessante algumas mudanças de direção e tal... respeito as placas, sinais, assim essas coisas, então foi uma coisa mais intuitiva mesmo...”

Percebemos que a opção pela utilização desse material partiu do próprio docente em uma reflexão sobre a diversificação dos materiais didáticos utilizados nas aulas para torná-las mais atraentes aos alunos. Assim, organizou uma aula a partir de um material não específico da EF, fazendo uma ligação entre “Educação para o Trânsito” com alguns elementos de atividades físicas: caminhadas, corridas, saltos, mudanças de direção, entre outros.

Ao analisar a aula proposta constatamos que seu objetivo principal não se relaciona somente a área de conhecimento específica da EF, mas sim a uma formação social cidadã, de respeito às regras. A aula também não fazia parte de um projeto interdisciplinar da escola, pelo que percebemos o projeto de trânsito em parceria com a Polícia Militar já havia acabado e os materiais estavam “parados” na escola. A inclusão pela professora de outros conteúdos nas aulas além dos específicos da EF pode ser explicado, em parte, pelo material utilizado como apoio para organizar o planejamento das aulas

“... tem vários livros... tem um livro que eu gosto muito... é ‘Educação de Corpo Inteiro’, de João Batista Freire, sempre foi o meu livro de apoio...”

O livro citado se embasa na perspectiva construtivista-interacionista, influenciado pela psicomotricidade principalmente na questão da busca da formação integral, com a inclusão das dimensões afetivas, cognitivas ao movimento humano. Segundo Darido (2001) a principal vantagem dessa abordagem é que ela possibilita uma maior integração com uma proposta pedagógica ampla e integrada da EF. Porém, desconsidera a questão da especificidade da EF. Nesta perspectiva, o que pode ocorrer com frequência, é que conteúdos que não tem relação com a prática do movimento em si podem ser aceitos para atingir objetivos que não consideram a especificidade do objeto, que estaria em torno do eixo corpo/movimento.

A proposta de João Batista Freire (1989) se baseia na pedagogia do movimento. Seu livro se divide de acordo com as fases da infância, e contém

propostas de atividades e materiais que podem ser utilizados em cada uma delas. Ao relacionarmos as aulas observadas com o material de embasamento teórico utilizado pela docente, percebemos algumas semelhanças. As atividades propostas pela docente parecem estar fundamentadas no movimento pelo movimento, sem se preocupar com as questões específicas de cada conteúdo (história, contextualização, regras, entre outros), além de apresentar um caráter recreacionista, pois tem como um dos objetivos proporcionar prazer aos alunos.

Ao investigar os objetivos dos docentes em relação aos conteúdos ministrados nas aulas de EF, também Gariglio conclui que: a aprendizagem dos conteúdos não constitui a única preocupação dos professores, uma vez que eles buscam alcançar fins e objetivos que não somente àqueles relativos aos resultados escolares (GARIGLIO, 2004). E esses objetivos geralmente estão relacionados ao convívio social, respeito às regras, disciplina, respeito ao próximo, integração, entre outros.

Em vários momentos das nossas observações percebemos a preocupação de Hera em diversificar as atividades planejadas e os materiais que seriam utilizados nas aulas. Em alguns trechos da entrevista, ao indagarmos sobre as atividades propostas é possível perceber a sua angústia

“...tô tentando usar mais materiais, diversificar mais...”

“... uma atividade mais assim interessante que usa mais materiais...”

Atribuímos a essa angústia o modo como Hera elabora seu planejamento, sem uma sequência linear. As aulas que observamos apresentavam cada dia um tema diferente: atletismo, handebol, jogos e brincadeiras, circuitos aeróbicos, entre outros. Ao relacionarmos o seu planejamento aos objetivos verificados nas aulas com seus relatos, podemos inferir que suas aulas são voltadas a atender um objetivo maior, que seria possibilitar aos alunos a oportunidade de experimentar vivências de aprendizado humano que vão além da simples aprendizagem do conteúdo. Assim os conteúdos da EF são utilizados como meio de se alcançar esses objetivos e não como fim.

Em relação ao planejamento dos professores mais experiente Ghautier *et al* (1998) sinaliza que esses docentes geralmente dedicam menos tempo à tarefa do planejamento, segundo o autor eles planejam com base em “panos de fundo” incompleto, de imagens de aulas baseadas nas experiências anteriores. Como nos confirma Hera sobre os saberes utilizados por ela

“...utilizo...é o saber mesmo da gente...eu acho que saber a gente tem mesmo com a gente...”

Correlacionando os fatos apresentados acima, podemos concluir que o planejamento de Hera tem como base o movimentar-se, e utiliza os conteúdos da cultura corporal como meio e não como fim em suas aulas. E que as atividades escolhidas por ela são baseadas em suas experiências e não numa sequência de ensino-aprendizagem.

E apesar da docente demonstrar um desejo de atualizar seus conhecimentos através de cursos de formação, ela ainda se baseia numa literatura da década de 1980, desprezando toda a produção teórica que versa sobre os conteúdos a serem trabalhados nas aulas e sua sistematização. Para nós fica a questão, por que esses conhecimentos não estão chegando aos docentes que atuam no cotidiano das escolas? Não creio que a “culpa” deve recair somente nos docentes, pois como nos mostra a professora observado existe um desejo pelo conhecimento.

Outro aspecto que destacamos de Hera é a facilidade no “trato” com os adolescentes e, principalmente, em resolver conflitos. A turma indicada pela docente para as observações era bastante agitada. Característico da idade, pois estão na fase de transição entre a infância e a adolescência. Eram comuns conflitos entre meninos e meninas, brincadeiras de “lutinhas” entre os meninos que acabavam em confusão, “fofocas” entre a turma, entre outros.

Em uma das aulas observadas, a turma estava bastante eufórica. O tema proposto da aula era “corrida de revezamento”. Logo no início das atividades a turma apresentou vários conflitos: na divisão das equipes, na execução, alunos trapaceando, outros reclamando do colega implicando, entre outros. Ao perceber que a atividade não estava fluindo a docente optou por trocar a atividade e sugeriu a realização de um “pique-bandeira”. Mas a

permuta da atividade não resolveu os problemas, do mesmo modo reiniciaram-se os conflitos. Novamente a docente modificou a atividade, ela pede então para que os alunos sentem em círculo no centro da quadra, e realiza uma brincadeira cantada (Atenção, concentração²³), característica da educação infantil.

Para nossa surpresa, os alunos ficaram mais calmos e participaram de toda a atividade. Ao questionarmos Hera sobre sua perspicácia na mudança e improvisação das atividades ela relata

“pois é... foi uma coisa assim... essa atividade é mais pra crianças menores... mas eu vi que tava muito agitado... ai eu tava ficando meio agitado com aquela confusão. Eu falei vamos tentar fazer... ai comecei a brincar e tal de repente eles sentaram, gostaram da brincadeira...”

A docente, com sua experiência de vinte e cinco anos de magistério, percebeu que não adiantaria insistir na mesma atividade, e modificou o planejamento por duas vezes para motivar os alunos a participarem da aula. Propôs uma brincadeira infantil que trabalha concentração e eles participaram.

Tardif (2011) ao caracterizar os saberes da experiência evidencia que: é um saber interativo, entre os professores e os outros atores educativos. Ele traz as marcas dessa interação, ele está impregnado de normatividade e afetividade e recorre a procedimentos de interpretação de situações rápidas, instáveis, complexas; é um saber sincrético e plural, que repousa sobre vários conhecimentos e sobre o saber-fazer que são mobilizados e utilizados em função dos contextos variáveis e contingentes da prática profissional; e é um saber prático, ou seja, sua utilização depende de sua adequação às funções, problemas e situações peculiares ao trabalho.

Igualmente em estudo apresentado por Borges (1998) sobre o professor de EF e a construção do saber, em suas conclusões a autora destaca que os professores produzem saberes com base em suas experiências cotidianas e por elas são validados. Esses saberes constituem a cultura docente em ação; por meio deles os professores compreendem, orientam e dominam suas práticas. Ao analisarmos os saberes que destacamos de Hera percebemos que

²³ Para visualizar a brincadeira consulte: <http://www.youtube.com/watch?v=D1dnZsZgZW4>

se constituíram pela experiência docente, o que nos indica que essa professora recorre e orienta sua prática com base nos seus saberes experienciais.

6) E aí, o que tem pra hoje?

Na busca da EFE presente no cotidiano das escolas, encontramos docentes rompendo com paradigmas recorrentes no pensamento acadêmico e produzindo **saberes**. Saberes no plural não somente pelo sentido de estarem produzindo mais de um saber, mas também por serem saberes personalizados, individuais, ligados às histórias de vida desses docentes e ao contexto onde os produz. Por isso **saberes docentes**.

Zeus, que se encontra no início da carreira nos revela um saber criativo e inventivo, com bases teóricas determinadas. Saber sistematizado, baseado na cultura corporal de movimento, e organizado de maneira a ensinar os conteúdos em sua íntegra e a facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Deduzimos que a constituição desses saberes se dá de diferentes formas: formação inicial, história de vida, uso das TICs, contato com os colegas, entre outros. E, principalmente, que o uso da internet tem sido a base para romper com as formas tradicionais das aulas de EF e inovar.

Hera, apesar de se encontrar no final da carreira, rompe com o paradigma que versa que o professor nessa fase apresenta um imobilismo e um desinvestimento. A professora demonstra um interesse em “correr atrás” do conhecimento, contudo se baseia em uma produção teórica da EF publicada na década de 1980. Apresenta uma preocupação em refletir a sua prática e diversificar os conteúdos e atividades. Para, através das aulas de EF, utilizando-se da cultura corporal de movimento como meio e não como fim, formar os alunos para a vida em sociedade. E tem em seus saberes experienciais e na organização e seleção do conhecimento principal fonte de embasamento nas relações professor-aluno e aluno-aluno.

Respeitando as individualidades e subjetividades dos docentes observados, podemos inferir que ambos romperam com paradigmas e revelaram diferentes produções de saberes. A nosso ver, o que possibilita Zeus se aproximar da ruptura é sua criatividade e aproximação com as tecnologias que o auxiliam na formação dos seus saberes. Já Hera, nos mostra que

mesmo ao final da carreira, ainda é possível refletir, organizar as aulas e ter desejo de atualizar os conhecimentos, e a importância que obtém os saberes experienciais na prática docente.

E afinal, o que se tem pra hoje? Encontramos uma EF sendo realizada nas escolas por docentes comprometidos com suas práticas pedagógicas, produzindo saberes diferenciados, e iniciando movimentos de rupturas construídos a partir de suas histórias de vidas, suas individualidades, suas características, seus contextos e seus tempos. Revelando que “entre o não mais e o ainda não” existe vida, existe produção de **saberes docentes** que constitui e é constituído no cotidiano das escolas.

7) Referências bibliográficas:

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

BORGES, C.M.F. **O professor de educação física e a construção do saber**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

BRACHT, V.; PIRES, R.; GARCIA, S. P.; SOFISTE, A. F. S. A prática pedagógica em Educação Física: a mudança a partir da pesquisa-ação. In **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 7-212, jan.2002.

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

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

DAMICO, J.; KLEIN, C. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão In MEYER, D.E., PARAÍSO, M.A.(Org.) **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**, Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

DARIDO, S.C. Os Conteúdos da Educação Física Escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades In **Perspectivas da Educação Física Escolar**, Niterói, v.2, n.1 (suplemento), 2001.

FENSTERSEIFER, P.E. Educação Física na Crise da Modernidade. Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós-graduação na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas: SP, 1999.

FENSTERSEIFER, P.E. Educação Física e Atividade Epistemológica: entre o dogmatismo e o relativismo. In **Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte**. Salvador – BA, setembro de 2009a.

FENSTERSEIFER, P.E. Epistemologia e Prática Pedagógica. In **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, vol. 30, n.3, p. 203-214, maio de 2009b.

FREIRE, J.B. **Educação de Corpo Inteiro**. São Paulo: Scipione, 1989.

GARIGLIO, J.A. A cultura docente de professores de Educação Física de uma escola profissionalizante: saberes e práticas profissionais em contexto de ações situadas. Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da PUC- Rio, Rio de Janeiro: RJ, 2004.

GONZÁLES, J.F., FENSTERSEIFER, P.E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. In **Cadernos de Formação RBCE**, p. 9-24, set. 2009.

HEIDEGGER, M. Lógica. A doutrina heraclítica do logos. In **Heráclito**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1998. Este texto foi um curso de Heidegger ministrado em 1944.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, p.31-62, 1995.

JÚNIOR, A. S. A. Saber docente e prática cotidiana: construindo uma nova proposta de ensino de educação física na escola. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

MONTEIRO, S.B. Epistemologia da Prática e Processos Formativos. In **Revista de Ciências Humanas e Sociais da FSDB**, ano II, vol. IV, p.90-101, jul-dez de 2006.

MOREIRA, J.M. Desenvolvimento profissional dos professores: Acepções, concepções e implicações. Comunicação apresentada no **III Seminário "A Componente de Psicologia na Formação de Professores e Outros Agentes Educativos"**, Évora, 26-28/09/1991. <http://www2.fpce.ul.pt/pessoal/jmoreira/Port/abstracts/ev91.htm>. Acesso em 15/11/12.

MUNIZ, N.L., REZENDE, H.G., SOARES, A.J.G. Influências do pensamento pedagógico renovador da Educação Física: sonho ou realidade? In **Revis. de Educação Física e Desporto**, v. 18, n. 1, p. 16-26, 1998.

NORBERTO, H. Os percursos e/ou ciclos de desenvolvimento profissional dos professores... de Educação Física. Janeiro de 2012.

krughttp://gepefufsm.blogspot.com.br/2012/01/cenas-e-cenarios-sobre-formacao-e_07.html. Acesso em 15/11/12.

PARAÍSO, M.A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas In MEYER, D.E., PARAÍSO, M.A.(Org.) **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**, Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PERRENOUD, P. **Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa, Pt: Publicações Dom Quixote, 1993.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 12^aed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2011.

TERRIEN, J., CARVALHO, A.D.F. O professor no trabalho: epistemologia da prática e ação/cognição situada – elementos para a análise da prática pedagógica. In **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**, vol.1, n.1, p. 129-147, maio/2009. UFJF. Anuário Estatístico 2011. <http://www.cps.ufjf.br/anuarios/Anuario2011/index.html>. Acesso em 12 de novembro de 2012.

5) Estudo III

Olhar o professor e o olhar do professor: em busca do fio da meada

1) Introdução:

Na busca de desvendar a atividade epistemológica da prática pedagógica, um dos fatores que se faz importante é entender como os saberes docentes se constituem e são constituídos. Para tanto, acreditamos ser necessário inicialmente **olhar o professor**, pois essa constituição se dá ao longo da vida e carrega consigo suas marcas. Nessa direção, também se faz necessário **o olhar do professor** em relação aos saberes que são produzidos por ele, para assim compreendermos o porquê e as intencionalidades com que se produzem os saberes.

Ao **olhar o professor** devemos ter em mente que ser professor é somente uma parte da pessoa, como nos diz Nóvoa (1992) “o professor é uma pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor” (p.3). Assim na construção da docência e dos seus saberes, a história de vida tem um papel essencial, pois ela os constitui. As trajetórias que os profissionais percorrem, incluindo o período que compreende a infância e a adolescência, o momento de formação acadêmica e a etapa da prática docente, são fortes influenciadores de suas ações durante o exercício da profissão.

Segundo Tardif (2011) uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e como ensinar provém de sua própria história de vida. Principalmente de sua socialização enquanto aluno. Os professores são profissionais que ficaram imersos em seu ambiente de trabalho durante grande parte de suas vidas, aproximadamente 16 anos, antes mesmo de começarem a exercer sua profissão. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. E, as pesquisas nos mostram que esse legado da socialização escolar permanece forte e estável através do tempo.

Acrescentam-se às experiências escolares anteriores as experiências marcantes com outros adultos, principalmente a família. Para Bourdieu (1989) pensar a questão do *habitus*²⁴ social na família significa reconhecer que ela é o primeiro lugar de formação do *habitus*, entendendo-o como um processo decorrente de ações pedagógicas familiares que envolvem uma didática na aquisição de signos lingüísticos, bem como relações de afetividade, moralidade, valores e ética.

Outras relações sociais, como por exemplo, os amigos, a religião, experiências culturais diversas como as vividas no universo das artes em geral (teatro, dança), ou mesmo atividades de cunho coletivo vividas no tempo de lazer ou no contato com o esporte compõe o ser professor e o seu saber-fazer pedagógico (GARIGLIO, 2004).

A esse processo de socialização que antecede à entrada no ensino superior denomina-se socialização primária ou socialização pré-profissional. E de socialização secundária, a formação profissional propriamente dita (TARDIF, 2011; PIMENTA, 2002). Em suma, a socialização pré-profissional caracteriza-se por conhecimentos provenientes da formação escolar anterior, tendo como fontes sociais de aquisição a escola primária e secundária e os estudos pós-secundários não especializados, além da socialização familiar, com amigos e o contato com diferentes formas de socialização (religião, lazer, esportes, entre outros). E a socialização profissional tem como referência os saberes provenientes da formação profissional para o magistério, adquirido dentro das instituições de formação de professores por meio das disciplinas oferecidas e dos estágios supervisionados.

Acreditamos assim que na construção dos saberes, os processos de formação da pessoa e do professor são fundamentais para a compreensão da prática docente, uma vez que nos tornamos professores por inteiro. E, para nós, a história de vida influencia diretamente nos saberes que são produzidos pelos docentes.

²⁴ O conceito de *habitus* estabelecido por Bourdieu tem por significado a internalização das consequências das práticas sociais, bem como a exteriorização corporal daquelas por meio de expressões da fala, dos gestos, do olhar, do andar, entre outras realizadas pelos agentes sociais (SETTON, 2002).

Também **o olhar do professor** se mostra para nós, essencial, pois o saber docente é dotado de intencionalidades, e para desvelarmos como se constituem e são constituídos é necessário que os docentes reflitam sobre suas ações e intencionalidades no ato de ensinar.

Pois, se constituem “saberes” os pensamentos, as ideias, as ações, os discursos, os argumentos que obedecem a certas exigências de racionalidade. Eu falo ou ajo racionalmente, quando sou capaz de justificar, por meio de razões, de declarações, de procedimentos, diante de outro ator que me questiona sobre a pertinência e o valor deles (TARDIF, 2011).

Para descobrir os “porquês” e o “como” da prática docente, de acordo com Silva e Souza Neto (2011), devemos investigar onde o professor se alicerça para tentar entender como pensa e como produz seus saberes. Mesmo sabendo que se trata de um fenômeno impregnado de subjetividade, a produção de conhecimento a partir da história de vida não pode ser apenas uma biografia e uma relativização da prática docente. Mas sim, servir como o início de um esforço para compreender suas influências na docência, bem como, possibilitar ao professor uma reflexão sobre a sua própria trajetória e suas influências no seu fazer pedagógico (AMORIM FILHO e RAMOS, 2010).

Nesse sentido, o objetivo deste terceiro estudo é resgatar a trajetória de vida, pessoal e profissional, dos dois professores de Educação Física investigados, com o intuito de compreender como eles construíram e vêm construindo seus saberes, identificando suas experiências, aprendizagens, ideias e ações que tenham contribuído na formação, na prática pedagógica e nas respectivas carreiras docentes. Além de levá-los a refletir sobre os saberes produzidos por eles e por nós observados, no intuito de desvelar as suas origens e intenções.

2) Percorso metodológico:

Este terceiro estudo é parte integrante da pesquisa Atividade epistemológica da prática pedagógica do professor de Educação Física, que busca entender de forma con(s)ciente a lógica da produção dos saberes docentes, nas inter-relações com o contexto que legitimam (ou não) esses saberes, e o que os constitui e como são constituídos.

Para esta tarefa optamos por nos guiarmos pela etnografia pós-moderna, que exige que o observador permaneça constante e criticamente atento a questões como subjetividade e aos jogos de poder que estão envolvidos com a produção do objeto e, nessa medida, também problematize os limites à autoridade, as asserções de verdade e os desejos inconscientes. (DAMICO e KLEIN, 2012).

Esse exercício etnográfico leva em consideração as condições de produção de determinados saberes, conhecimentos, crenças, formação, história de vida e contexto de trabalho. Nossa conduta nesta investigação será pautada pelo esforço em delinear os múltiplos fatores que compõem os saberes docentes e como estes se materializam no fazer pedagógico, constituindo assim, o saber dos docentes observados.

Para a realização da pesquisa, submetemos nosso projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFJF, que foi aprovado sob o parecer nº 336/2011. Para efetivarmos as observações da pesquisa, escolhemos duas escolas públicas municipais de Juiz de Fora – MG, e as observações ocorreram entre os meses de fevereiro e junho de 2012. Além das observações realizamos entrevistas semi-estruturadas com os dois professores observados com o intuito de desvelarmos fatos que contribuíssem para entender a constituição dos seus saberes.

Para Andrade (2012)

As entrevistas não permitem dizer uma ou a verdade sobre as coisas e os fatos, mas pode-se considerá-las como a instância central que, somada a outras, traz informações fundamentais do vivido e possibilita uma interpretação (mesmo que provisória e parcial) dos motivos que fundamentam [...](p.175).

Pretendemos assim, através das entrevistas e das observações interpretar os fatos observados no fazer pedagógico dos docentes.

Os critérios eleitos para a escolha das escolas observadas foram: possuir o ensino fundamental de 6º ao 9º ano, estarem localizadas no entorno da UFJF, pois facilitaria a troca de informações entre as instituições, e por fim, os docentes aceitarem participar da pesquisa.

Após o contato com as escolas eleitas e a permissão pela direção das mesmas para a realização da pesquisa, entramos em contato com os

docentes, explicitamos os objetivos e procedimentos da pesquisa e os mesmos aceitaram a participação. Assim passamos a observar as aulas na E.M. Rosa do Povo²⁵, que fica a 100 metros da UFJF em uma turma de 9º ano indicada pelo docente. E na E.M. Mundo Infantil, que fica a aproximadamente quatro quilômetros da UFJF em uma turma de 6º ano também indicada pela docente.

Neste estudo vamos trabalhar com os dados provenientes da entrevista e das observações, na medida em que temos como objetivo relacionar os saberes observados com a trajetória de vida pessoal e profissional dos docentes para tentar entender, através de suas reflexões, quais as intenções e como se constituem os saberes produzidos pelos professores.

3) Profissão professor, escolher ou ser escolhido:

Ao iniciarmos nossa pesquisa não tivemos a preocupação de escolher ou selecionar os docentes que iríamos pesquisar, pois queríamos nos deparar com a realidade tal qual ela se mostra. Somente após elegermos os critérios de escolha das escolas e obtermos a autorização dos diretores que fomos conhecer os professores de Educação Física que trabalhavam nas instituições. Para nossa surpresa, os mesmos após serem apresentados aos objetivos e procedimentos da pesquisa aceitaram participar sem demonstrar nenhum tipo de resistência.

Curioso é que os docentes desvendados pelo campo possuem características bem distintas, o que não encaramos como um problema, pois tendo como premissa que os saberes docentes são pessoais, não temos o objetivo de compará-los. Nosso interesse enquanto pesquisadores é mostrar como cada docente observado, com suas individualidades e contextos, são constituídos e constituem seus saberes.

A escolha da profissão é um momento crucial na vida do ser humano, geralmente ele é cercado de dúvidas e incertezas, pois a partir dela será traçado o caminho a ser seguido. Podemos depreender que a decisão por qual profissão seguir é o resultado do encontro de um conjunto de fatores culturais e

²⁵ Optamos por utilizar nomes fictícios para as escolas observadas, afim de preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

sociais que, aliados às condições subjetivas, constituem a própria vida em construção (SANTOS *et. al.*, 2009). Não tenho certeza se escolhemos nossa profissão ou somos escolhidos por ela de acordo com nossas experiências e histórias que antecedem ou fazem parte desse momento.

Zeus²⁶ subdivide a escolha da sua profissão em dois momentos

“Na verdade a minha escolha tem dois momentos que... são marcantes. O primeiro momento que com 12 anos de idade comecei a dar aulas particular de português e matemática e gostei da história de dar aula... E na época tava tendo intercolegial... minha escola só levava o futebol no masculino e handebol no feminino... eu não era bom de futebol... mas sabia correr,... eu cheguei pra professora e falei com ela... professora tem atletismo no intercolegial? Tem como? Ela falou...tem, mas tem que montar equipe e eu não tenho tempo...falei...eu monto. Aí fiz um movimento na escola...passei em todas as turmas avisei, montei a equipe...peguei um livro de atletismo que tinha na escola, li o livro, treinei os meninos, a gente foi pro centro olímpico, aqui pra UFJF... foi isso e quando eu passei lá no centro olímpico, passei pela faculdade, ... falei assim legal vou fazer educação física, muito legal o espaço tem muitas coisas diferentes...”

Como relatado à escolha da profissão foi influenciada pela sua atuação como professor particular, pois desde novo teve que trabalhar para ajudar em casa. E pela vontade de participar dos jogos escolares Intercolegial, como nas competições a tendência é termos os melhores jogadores participando, Zeus ao sentir o desejo de participar como os colegas dessa experiência, buscou alternativas com sua professora e uma modalidade esportiva de sua preferência. Assim, foi capaz de organizar os alunos e formar uma equipe. Este conjunto de vivências foi desenvolvendo em Zeus competências e experiências desafiadoras e construtoras de caminhos e realizações que mais tarde transformaram-se em argumentos e gostos para a escolha da profissão.

A escolha de Hera pela profissão está relacionada à sua história de vida familiar e, ao que é mais comum de se encontrar na escolha pela EF, às experiências corporais.

“Na época, vários anos atrás, não tinha muita opção de curso... mas eu sempre gostei de ginástica, dança, trabalhar o corpo, e na família já tem

²⁶ Denominamos os docentes com os nomes fictícios, Zeus e Hera, para preservar suas identidades. E destacaremos suas falas no decorrer do texto com itálico e aspas.

outros professores... acho que já é um pouco genético, minha mãe, minhas irmãs, minhas tias..."

De acordo com alguns estudos (LASSANGE, 1997) os atores algumas vezes se baseiam em falsos cognatos, dois deles se relacionam com as narrativas dos professores pesquisados: habilidades específicas – no caso em que o jovem associa, por exemplo, que saber desenhar está relacionado a arquitetura, ou ter habilidades em algum esporte está ligado à Educação Física; e ao contato direto com a atividade relacionada – tendo pouco contato com diferentes áreas ocupacionais é comum que o adolescente se decida por uma das quais está diretamente relacionada.

Hera pautou sua escolha com base em exemplos familiares, que foram capazes de subjetivar experiências com práticas corporais de sucesso e estas potencializaram o gosto e influenciaram na escolha da profissão. Por outro lado, as condições objetivas de vida e o interesse somado a um comportamento audacioso e autônomo levaram Zeus a articular experiências em sua história de vida que culminaram na escolha da profissão.

As narrativas dos docentes pesquisados corroboram com as pesquisas sobre o tema que sinalizam que as experiências sociais, culturais e corporais cuja origem remonta suas histórias de vida, são determinantes na escolha da profissão e posterior envolvimento nos cursos de formação inicial (SANTOS et.al., 2009; AMORIM FILHO e RAMOS, 2010).

4) Marcas, ações e reflexões da socialização primária:

[...] um professor “não pensa somente com a cabeça”, mas “com a vida”, com o que foi, com o que viveu, com o que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastros de certezas. Em suma, ele pensa a partir da sua história de vida, não somente intelectual no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal [...] (TARDIF & RAYMOND, 2000, p. 235).

Partindo dessa premissa, as experiências que antecedem a formação profissional, tornam-se relevantes para entendermos como são construídos os saberes docentes, na medida em que as decisões e ações docentes também se baseiam nos hábitos e crenças que são construídos ao longo da sua história de vida. Nesse sentido indagamos aos professores sobre suas experiências na

fase da infância e adolescência, sobre as aulas de EF a professora Hera nos revela que as mesmas:

“Não eram muito assim diversificadas não... o professor mandava correr... e depois fazer caminhada em volta da quadra... Não tenho muitas lembranças... eu jogava vôlei, queimada... jogava muito barra manteiga umas brincadeiras assim, nem era na educação física, era na hora do recreio... era essas brincadeiras de criança, pular corda, amarelinha, então isso aí ficou bem na memória.”

“Eram duas aulas por semana, nunca vou esquecer disso, a escola tinha um pátio de terra e uma quadra, o espaço físico da escola era grande, mas tinha esses dois espaços pra aula. Um dia a quadra era pros meninos e no outro dia a quadra era das meninas. Eu não podia fazer aula no pátio de terra porque eu tenho asma, bronquite, tenho problema de pulmão e não posso com poeira. E no dia da quadra dos meninos, os meninos não deixavam eu jogar porque eu era ruim de bola, era o nerd da turma. Num é que eu era ruim de bola, eu era peladeiro de rua, jogava descalço, tirava meu tênis jogava bem, botava tênis era horrível... e a professora da época... não tinha organização, era sempre a mesma coisa futebol e queimada, queimada e futebol, a primeira aula do ano era uma avaliação física. E, futebol e queimada, queimada e futebol, e tinha uma mesa de pingue-pongue, então quem não fazia um dos dois ia jogar pingue-pongue então assim, minhas aulas eram essas.” (Zeus).

A partir das falas percebemos que os professores sofreram diferentes influências do passado, consciente ou inconscientemente, também as interpretaram de forma diferente. Zeus, de acordo com sua experiência de aluno e posteriormente de professor de EF revela que *“... a minha professora na época, que eu assim admiro muito ela, gosto muito dela, não tinha organização... essa crítica eu fiz para ela na época da faculdade fui lá e critiquei.”* Suas memórias mostram que as diferentes formas pelas quais somos moldados pelo passado, se articulam e identificam com as novas experiências legitimando os saberes do presente. No caso de Zeus, a crítica a desorganização de sua professora de EF nas aulas, influenciou na sua valorização de uma educação sistematizada, planejada, com objetivos definidos.

Já Hera, apesar de não ter verbalizado os exemplos de docentes da sua infância, em nossas observações foi possível perceber sua afinidade pedagógica com a educação física que teve na escola. Ao iniciar algumas aulas, Hera solicitava aos alunos que corressem ao redor da quadra para se

aquecer. Neste exemplo nos deparamos com um dilema histórico que transcende a metodologia e envolve toda uma ideologia fortemente arraigada a cultura da EFE. A ênfase no movimento nas atividades da professora Hera é notório, sobretudo se considerarmos atualmente o crescente interesse por parte dos educadores em buscar um melhor aprimoramento no ensino, de modo que conteúdos sejam apreendidos pelos estudantes de forma cada vez mais significativa e eficaz.

Outra questão colocada aos docentes foi sobre suas experiências corporais anteriores ao ingresso no ensino superior. Zeus nos diz que apesar da vontade de aprender futebol em uma escolhinha, sua condição social não permitiu, assim as suas experiências corporais se deram na infância com as brincadeiras de rua.

Hera se recorda que sempre gostou de *“trabalhar o corpo”*, como diz: *“já havia feito ginástica e na adolescência fez ballet”*.

Ao refletirmos sobre as ações dos docentes e os saberes produzidos por eles observados nas aulas relacionados às suas histórias de vida podemos destacar, no caso de Zeus a organização didático-pedagógica das suas aulas. Há marcas bastante interessantes, como a preocupação em não provocar a exclusão dos alunos das atividades, além de não se preocupar com a vestimenta que os meninos utilizam nas aulas, chegando a algumas vezes o aluno, por estar de chinelo, realizar a aula descalço.

As marcas observadas em Hera se relacionam à preocupação com o desenvolvimento da saúde de seus alunos: *“...educação física serve pra melhorar a saúde então a gente está sempre falando sobre isso ...”* Nesse sentido, realiza em suas aulas alongamentos, atividades que envolvam corridas, pular corda, estafetas, entre outras. E, no resgate das brincadeiras que vivenciou na infância, assim baseia-se

“...nas coisas que aprendia...acho que é tudo um processo assim que vai desde as brincadeiras que eu fazia quando era criança...que eu achava interessante então eu passava isso também pros alunos...”

Foi possível verificar nas falas e memórias dos docentes que as experiências vividas na fase de socialização pré-profissional deixam marcas e

influenciam nos saberes produzidos. Confirmando a ideia que “um professor não pensa somente com a cabeça, mas com a vida”.

5) Marcas, ações e reflexões da profissionalização:

O período acadêmico corresponde ao início da formação profissional sistematizada. Esta é a fase em que o futuro professor adquire grande parte dos conhecimentos específicos. Mas, uma reclamação recorrente na área, é que a formação acadêmica está muito distante da prática profissional. E ao indagarmos os docentes sobre como sua formação profissional contribui para a sua prática profissional, Hera e Zeus destacam

“...ficou muita coisa vaga assim, na época só eram três anos... então a gente saía da faculdade... ainda não tava bem preparada... acho que é muito pouco tempo de formação acadêmica... eu acho que assim ficou muito a desejar...muita matéria não foi bem dada... de algumas aulas depois eu tive que aprender por minha conta mesmo, na prática era bem diferente da teoria, então corri atrás.” (Hera).

“meu curso na época era de licenciatura plena então teoricamente as disciplinas, vamos dizer assim da faculdade de educação física: iniciação ao atletismo, basquete, futebol... que acontecia nessas disciplinas... a dimensão técnica dos fundamentos, da prática dos esportes, vou dividir assim... eu até aproveito essa dimensão técnica pra trabalhar determinados aspectos desses esportes com os meninos... O trato pedagógico, aí a gente vai pra parte das disciplinas da faculdade de educação... elas me ampararam teoricamente pro conteúdo, mas esse link pegar o conteúdo específico... a luta, o esporte ou a dança enfim, pegar o conhecimento, a teoria, a abordagem, pegar o conhecimento técnico, e fazer essa mistura isso ficou faltando... mas de certa forma faltou, como que eu posso te dizer isso, faltou um pouco de chão de escola...” (Zeus)

Os docentes reclamam de sua formação inicial, falam de falhas como a falta que faz estar relacionando as aprendizagens com as experiências, um pouco de “chão da escola”, “a prática era bem diferente da teoria”. As observações relatadas por Zeus e Hera foram encontradas também no estudo de Borges (1998) onde os docentes destacam, positivamente, apenas as disciplinas que de alguma forma, se aproxima dos saberes práticos, do saber-fazer adquirido na prática; e que ao concluir a formação inicial fica uma sensação de vazio, de que não está preparado para intervenção profissional.

Os professores analisados por Gariglio (2004) também criticam a instituição formadora, o que segundo o autor, não é o mesmo que negar o papel da teoria, mas a impropriedade com que essas foram oferecidas no curso.

Nossos professores são categóricos ao afirmar que a formação está muito distante da realidade vivida nas escolas, constatação essa comum a vários estudos (BORGES, 1998; GARIGLIO, 2004; SANTOS *et al*, 2009; AMORIM FILHO e RAMOS, 2010). Para complementar essa informação, perguntamos aos professores quais conteúdos da formação inicial eram mais utilizados em seus planejamentos e execução das aulas, as respostas foram: “*ginástica escolar*” e “*esporte ponto... quadrado mágico [futebol, vôlei, basquete, handebol]*”, Hera e Zeus, respectivamente. Assim podemos perceber que as contribuições destacadas pelos docentes de sua formação inicial foram poucas, e são relacionadas a conteúdos de ordem prática.

Assim, pedimos aos docentes que refletissem sobre o que acreditam então ser necessário em uma formação inicial para capacitar os professores de EF para trabalhar na escola, segundo Hera

“... tem que ter mais uma parte prática... mais estágio supervisionado e trabalhar mais nas escolas, fazer estágio... fazer acompanhamento... acho que é mais interessante... acho que falta muito, mais teoria, mais a parte prática fica muito falha... ai depois na escola agente tem que complementar com cursos... mas a faculdade mesmo tem que tratar dessa parte prática...”

O posicionamento de Hera vem corroborar com as ideias de Tardif (2011) ao dizer que o saber dos professores é um saber do trabalho, e não um saber sobre o trabalho, e deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. É preciso, não exatamente esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas essa lógica profissional deve ser baseada na análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão; ela deve proceder por meio de um enfoque reflexivo, levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente.

6) Ações e reflexões da atuação profissional:

Ao iniciar a sua carreira os professores começam a construir os seus saberes da experiência. Pode-se chamar de saberes experiências o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente, esses saberes são constituídos através de: relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores do campo de sua prática; as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; e a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas (TARDIF, 2011).

Dentro desse contexto, o início da carreira docente pode apresentar as situações mais problemáticas uma vez que devido à inexperiência, o professor pode não saber lidar com algumas situações. Ao indagarmos os docentes pesquisados sobre as principais dificuldades do início da carreira Hera relata

“... foi com a disciplina, essa parte de disciplina dos alunos, em querer passar os conteúdos, às vezes eles tinham outras opções, jogar bola, eles acham que... educação física é mais futebol, queimada, então às vezes, quando agente queria mudar, até hoje tem essa resistência...”
(Hera).

Zeus nos diz que quando chegou a escola para trabalhar não teve oportunidade para escolher as turmas que iria ministrar aulas, pois os professores mais experientes escolheram as que tinham preferência e o que “sobrou” ficou com ele. Além de não contar com o auxílio da coordenação da escola no planejamento de suas atividades, nem mesmo dos colegas. Alguns estudos apontam que esse isolamento parte da própria instituição escolar que não acolhe e não dá suporte aos professores no início da carreira.

Em relação aos colegas de profissão Hera relata que geralmente eles se reúnem quando vai haver algum evento que envolve todas as turmas, como interclasse, festa junina, entre outros; e que os espaços dados à EF nas reuniões pedagógicas também são para discutir sobre esses eventos que são atribuídos à EF. Zeus relata que no início do trabalho na escola sentia certa insegurança em planejar sozinho, pois vinha da experiência do estágio onde planejavam em duplas. Como na escola não conseguiu se articular com os

colegas para planejar, ele se encontra com outros amigos, professores da rede municipal, que trabalham em outras escolas, e planejam juntos. Zeus nos conta que está sendo uma experiência enriquecedora, e que estão pensando até em lançar um livro e um *blog* com os planos de aulas do grupo.

Outras pesquisas revelam que assim como Hera, os docentes na busca de desinvisibilizar a EF no cotidiano da escola acabam assumindo inúmeras funções que não fazem parte dos objetivos da disciplina EF (festas juninas, mês do folclore, competições, etc.) na busca de reconhecimento. Esse fato está relacionado à hierarquia dos saberes escolares, onde a EF teria menor prestígio, devido a função de formar os alunos na perspectiva do saber-ser e saber-fazer (COSTA *et. al.*, 2010; GARIGLIO, 2004).

Através do exemplo de Zeus, apreendemos que o trabalho em conjunto além de diminuir a insegurança do professor iniciante na carreira, em relação ao planejamento, pode desencadear uma política inter-institucional de desenvolvimento da Educação Física que procura, dentre outros aspectos, valorizar o planejamento componente no sistema escolar, além de promover a formação ampliada dos/as educadores/as participantes. De acordo com Zeus “*é muito mais produtivo e prazeroso o trabalho em grupo*”.

7) Reflexões sobre a docência:

É sabido que a prática docente é repleta de intencionalidades, quando selecionamos os conteúdos a serem trabalhados, a forma como iremos trabalhá-los, todas essas ações têm um objetivo, uma intenção. Acreditamos assim que ao produzirem seus saberes, os docentes devem ter em mente qual a relevância dos saberes produzidos por eles na formação dos alunos. A refletir sobre essa questão os professores verbalizam:

“Eles gostam, se sentem motivados, gostam de participar da educação física... às vezes... quando eu quero mudar, fazer uma aula diferente tem um pouco de resistência, mas depois eles vêem que aquilo é importante então eles valorizam. Gostam e é um momento que eles tem... de ter um prazer..., momento de integração, de troca... isso tudo pra eles é um crescimento, eles valorizam, gostam da aula... às vezes eu encontro ex- aluno no cinema...oh professora sua aula era legal e tal sinto falta...” (Hera)

“Assim, você nota nos meninos uma visão diferente das coisas hoje eu tenho segurança total em deixar eles organizarem o futebol... os meninos eles tem a capacidade de me pedir o material, por exemplo, de badminton... Você vê os meninos aqui na faculdade jogando Rugby e futebol americano... quer dizer esse saber essa teoria eles tão pegando pra prática pra vida social deles... Autonomia, e tão tendo senso crítico nas coisas, igual a questão das lutas muitos aqui fazem Muay Thai, Jiu Jitsu aqui por perto e eles tem a noção de que não é para lutar na rua, não é violência...” (Zeus)

Como mostram os docentes suas intencionalidades são diversificadas, Hera está mais preocupada com o prazer que os alunos sentem nas aulas e Zeus em desenvolver a autonomia e o senso crítico dos alunos. Ao relacionar os depoimentos dos professores com as observações que realizamos das aulas podemos perceber claramente essa diferença. Em suas aulas Hera se baseia na vivência de atividades diversificadas, se preocupa mais em desenvolver a interação dos alunos. E Zeus, em seu planejamento e ações, se preocupa em refletir com os alunos a história das práticas corporais, suas contextualizações além das vivências das atividades.

Por fim, indagamos aos professores, após refletirem sobre sua formação, história de vida e intencionalidades dos saberes docentes, quais são as maiores dificuldades da prática pedagógica e o que acreditam ser importante para ser um bom professor de EF. Zeus relata que

“Os maiores entraves que a gente tem são entraves que vem acima da gente, acho que turma com 35 alunos, 18 aulas por semana... aluno repetente que ta fora da faixa etária... ganhando o que a gente ganha tendo curso superior... você tem que pegar dois cargos pra ganhar o que um advogado ganha... Indo para segunda pergunta, hoje um professor para se tornar bom professor de escola... ele tem que ter uma paciência de jó, para agüentar isso tudo que eu falei e agüentar uma penca de adolescentes que não querem nada da vida...Ele tem que se preparar psicologicamente para agüentar esse tipo de coisa, e agüentar as condições de trabalho, e agüentar as limitações que o curso traz...”

Hera ao falar sobre as dificuldades reafirmou vários aspectos já apresentados por Zeus, agora nos diz o que acredita ser necessário para seguir a carreira docente

“Ah... tem que ter, primeira coisa paciência, tolerância, tem que ser bem flexível... saber escutar o aluno, respeitar a individualidade do aluno... ter muito jogo de cintura ... e principalmente respeito por eles ... conhecimento das aulas, dos esportes ... E gostar do que faz, ter

disposição, acho que sempre poder melhorar, nunca ficar parado, ter sempre ideias novas, buscar coisas novas...”

Podemos perceber que diante dos entraves relacionados ao trabalho na escola, os docentes apontam saberes que vão além do conhecimento do conteúdo, saberes principalmente relacionados à interação com os alunos como paciência, respeito, jogo de cintura, tolerância. Como já apontado por outros autores, o objeto do trabalho docente são os seres humanos e, conseqüentemente, os saberes dos professores carregam consigo as marcas de seu objeto de trabalho (TARDIF, 2011).

Borges (1998) já apontava em sua pesquisa que o saber dos professores é determinante e determinado, ou seja, é um saber situado, produzido no contexto de trabalho dos docentes, acreditamos assim que as condições de trabalho dos docentes também são determinantes na sua produção de saberes.

8) Considerações finais:

Em busca do fio da meada optamos por olhar os docentes no intuito de levantarmos fatos que nos ajudassem a compreender como os professores constituem os saberes que utilizam em sua prática pedagógica. No desenrolar desse novelo, a reconstituição das histórias de vida e as reflexões dos professores se mostraram fundamentais, pois as marcas deixadas pelas diferentes fases da vida ajudam a constituir os docentes e seus saberes.

Como já apontado em estudos anteriores não é possível distinguir a pessoa da pessoa do professor, o pessoal do profissional, o fio da meada é único, assim como seus nós e sua história. Ao reconstruirmos as biografias dos docentes, descobrimos que a escolha de sua profissão está atrelada as suas histórias familiares e/ou sociais. Igualmente, como outras marcas da socialização primária foram percebidas nas ações pedagógicas, tais como as da experiência enquanto alunos de educação física, das experiências corporais, sejam de uma infância rica em brincadeiras ou da prática da atividade física sistematizada.

Contudo, as reflexões realizadas sobre a fase da profissionalização, referente à formação inicial, nos mostraram que as contribuições dessa fase foram escassas. Os relatos dos docentes corroboram com o que outras pesquisas já mostraram anteriormente, que a formação universitária não leva em consideração os saberes da prática pedagógica, ficando assim distante da realidade do trabalho docente. Neste sentido, os docentes apontam que a formação inicial deveria se aproximar mais da prática pedagógica e assinalam os estágios da formação como uma possível alternativa.

Por fim, ao analisarem a sua prática profissional, os professores observados revelam que suas intencionalidades estão ligadas ao desenvolvimento do prazer, da autonomia e da formação crítica dos alunos. Explicitaram que os entraves para o desenvolvimento da prática docente estão relacionados aos espaços, aos materiais, ao acúmulo de funções em busca de reconhecimento no espaço escolar, à indisciplina dos alunos, turmas cheias, alunos repetentes, além de baixos salários levando os docentes a acumularem cargos para complementar à renda.

Ao declararem que no início da carreira não receberam auxílio dos coordenadores pedagógicos da escola e, em alguns casos, nem mesmo dos colegas de profissão, podemos perceber o descaso da escola em acolher os docentes recém chegados, que a nosso ver são os que necessitam de maior apoio. Pois, como constatado, eles deixam a graduação se sentindo despreparados e inseguros para realizar suas tarefas sozinhos. O trabalho em conjunto se mostra motivante e produtivo, além de promover nos docentes conforto e amparo.

Ao solicitarmos dos professores integrantes da pesquisa a opinião sobre o que acreditam ser necessário para se trabalhar na escola, as qualidades elencadas por eles não se relacionam aos saberes dos conteúdos da disciplina, mas sim aos entraves da prática docente. Qualidades como paciência, tolerância, respeito, jogo de cintura, entre outras.

Todas as marcas encontradas ao longo do fio constituem os docentes e seus saberes e nos mostram que essa constituição está ligada a diversos fatores e momentos da vida (do) docente. Podemos por assim dizer que os saberes docentes se constituem na construção em que são constituídos os

docentes e que “o professor é uma pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor” (NÓVOA, 1992, p.3).

9) Referências bibliográficas:

AMORIM FILHO, M.L.; RAMOS, G.N.S. Trajetória de vida e construção dos saberes de professores de Educação Física. In **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.24, n.2, p.23-38, abr./jun. de 2010.

ANDRADE, S.S. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In MEYER, D.E., PARAÍSO, M. A.(Org.) **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**, Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

BORGES, C.M.F. **O professor de educação física e a construção do saber**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

BOURDIEU, P. Capítulo III: A gênese do conceito de *habitus* e de campo. In **O poder simbólico**. Rio de Janeiro/RJ: Bertrand Brasil, 1989.

COSTA, M.C.S., MENDONÇA, M.S.S., TERRA, D.V. A prática pedagógica de uma professora de Educação Física: mergulhando no universo de uma escola pública do Estado do Amapá. In **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 31, n.2, p. 215- 230, jan. 2010.

DAMICO, J.; KLEIN, C. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão. In MEYER, D.E., PARAÍSO, M.A.(Org.) **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**, Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

GARIGLIO, J.A. A cultura docente de professores de Educação Física de uma escola profissionalizante: saberes e práticas profissionais em contexto de ações situadas. Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da PUC- Rio, Rio de Janeiro: RJ, 2004.

LASSANGE, M.C.P. Orientação profissional e a globalização da economia. **Revista ABOP**, Porto Alegre, 1997.

NÓVOA, A. Os professores e suas histórias de vida. In NÓVOA, A. **Vida de professores**. Porto: Porto, 1992.

PIMENTA, S.G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

SANTOS, N.Z.; BRACHT, V.; ALMEIDA, F.Q. Vida de Professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. In **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n.2, p. 141-165, abril/junho de 2009.

SILVA, M.F.G., SOUZA NETO, S. **Os saberes docentes na história de vida do professor de Educação Física**. Curitiba, PR: CRV, 2011.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo de trabalho no magistério. In **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n. 73, p. 209-244, 2000.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 12^aed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2011.

6) CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar uma pesquisa tendo como objeto de investigação a Atividade Epistemológica da prática pedagógica do professor de Educação Física foi para nós um desafio. Inicialmente por ser um campo de investigação tão próximo e familiar a nós, e como já discorremos várias vezes, parafraseando Nóvoa (1992), o professor/pesquisador é uma pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor/pesquisador.

Entramos no campo de pesquisa não só como pesquisadores, mas como colegas de trabalho, que compartilhavam a mesma realidade profissional. E levamos para o nosso objeto de pesquisa todas as inquietações de um professor/pesquisador que desejava realizar uma pesquisa que trouxesse suas marcas enquanto pessoa/pesquisador/professor, pois acreditamos ser impossível separar essas funções, pois somos somente uma pessoa.

Assim o objeto escolhido para a pesquisa carrega um pouco (ou tudo) de nós: desvelar a Atividade Epistemológica da Prática Pedagógica dos Professores de Educação Física, revelar seus saberes, compreender como estes incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam seus saberes em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho em suas práticas cotidianas. Também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à sua identidade profissional.

Tivemos que ter uma vigilância constante em relação ao nosso olhar sobre o campo investigativo, para não levarmos para nossas interpretações pré-conceitos, ideais ou sonhos; tentamos desnudar nosso olhar para deixar o campo aflorar tal qual ele é. Sabemos das nossas limitações enquanto humanos carregados de subjetividades, e que apesar desse esforço de autovigilância, temos consciência da incompletude de nossas análises.

Entretanto, essa intimidade com o campo investigativo também teve suas vantagens. Pois estar ali enquanto colega de trabalho facilitou a “intimidade” com os docentes observados, que se sentiram mais à vontade para compartilhar seus saberes, angústias, dúvidas, curiosidades, ansiedades... Enriquecendo nossa pesquisa. Além de facilitar também a integração do pesquisador com o campo, pois a área investigada já fazia parte

da rotina do pesquisador, “pulando” o momento de estranhamento com o local pesquisado, ajudando a focar o olhar mais rapidamente para o objeto da pesquisa.

A partir das inquietações das pesquisas que continuam perpetuando que os professores que estão no cotidiano das escolas são reprodutivistas, e que não se utilizam das teorias renovadoras em suas práticas pedagógicas, e que a EFE se encontra entre o “não mais” e o “ainda não”, buscamos em nossa pesquisa mostrar “A EF que tem pra hoje”, e que em suas práticas pedagógicas os professores são produtores de saber, saber esse não valorizado no campo acadêmico. Tentamos voltar nosso olhar na contramão das pesquisas, e mostrar como os professores produzem saberes e constroem suas próprias ferramentas de ação, levando em consideração suas histórias de vida, e o que os constitui enquanto docentes.

Nesse percurso nos deparamos com a dificuldade de encontrar um método de pesquisa que capturasse o fervilhar do campo de pesquisa e nossos pensamentos/ideias/objetivos. Assim recorremos ao movimento teórico onde analisamos a epistemologia da prática pedagógica, metodologia de pesquisa utilizada recentemente nas pesquisas em educação; e aos pensadores pós-estruturalistas, principalmente Paulo Evaldo Fensterseifer, que propõe a atividade epistemológica em “substituição” da epistemologia, pois esta, busca compreender a lógica de produção dos saberes das ciências nas inter-relações com o contexto em que se legitimam (ou não) estes saberes, e persegue também uma melhor compreensão dos arranjos internos do saber científico que, na sua demanda por objetivações, esquece-se do não dito, ou seja, que toda pretensão de verdade, como sabiam os gregos, vela ao desvelar. E nos mostram um bom exemplo disso, que é o reconhecimento de chegarmos a verdades diferentes nos movimentando em paradigmas diferentes ou com diferentes metodologias.

Concluindo esse trajeto reflexivo, consideramos que *atividade epistemológica da prática pedagógica* é a busca por entender-se de forma con(s)ciente com a lógica da produção dos saberes docentes, nas inter-relações com o contexto que legitimam (ou não) esses saberes, e compreender o que os constitui e como são constituídos pelos docentes. Adotamos este termo enquanto método e objeto de nossa pesquisa.

No que tange aos resultados da nossa investigação, num primeiro momento viu-se a necessidade de analisar o que está sendo produzido sobre epistemologia no cenário acadêmico da Educação Física brasileira. Encontramos uma tendência nas pesquisas em analisar a produção da área, o que pode ajudar a forjar o conhecimento da mesma. Essas pesquisas estão concentradas nas regiões sul e sudeste do Brasil, o que podemos inferir a concentração dos cursos de pós-graduação *strictu sensu* também nesta região. A maioria das pesquisas utiliza-se como aporte teórico a fenomenologia e como método de pesquisa a análise bibliográfica. São produzidas em pequenos grupos e os autores utilizados como referências teóricas da área também foram os que mais publicaram neste período, mostrando a relevância de suas pesquisas.

Nesta análise, percebemos uma escassez nas pesquisas com a temática epistemologia da prática e/ou saberes docentes, o que nos mostra que as pesquisas na área de Educação Física ainda não voltaram o seu olhar para os docentes, ou estão iniciando suas investigações nessa temática.

Após essas constatações fomos em busca da “Educação Física Escolar: o que tem pra hoje?” numa tentativa de debater com a literatura que apresenta que a Educação Física Escolar se encontra entre “o não mais e o ainda não”. Tentamos evidenciar em nossas análises sobre a produção dos saberes docentes observados, que “o não-lugar da educação física” vem sendo produzido no cotidiano das escolas.

Nas observações encontramos Zeus no início da carreira, na fase de descoberta, de entusiasmo. Ele nos revela um saber criativo e inventivo, sistematizado, baseado na cultura corporal de movimento. Organizado de maneira a ensinar os conteúdos em sua íntegra (história, contextualização, técnica, regras, entre outros) e facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Declara que essa sistematização se baseia na perspectiva crítico-superadora. Outro fator que contribui para esse planejamento criativo e organizado é o apoio e discussão com seus pares, segundo o professor isso facilita o seu trabalho, retira a insegurança e ajuda a experimentar o que dá certo ou não na prática pedagógica. Além de ser um ponto de apoio e incentivo nos momentos difíceis da carreira, pois partilham as angústias, os sucessos e os planos.

Outra conclusão que chegamos relacionada a Zeus, é que a criatividade demonstrada em suas aulas, tanto na construção de materiais como na diversificação de conteúdos e atividades tem influência da sua infância, rica em brincadeiras e criações e, principalmente, na utilização da internet como material de apoio em seus planejamentos. E, que algumas atitudes tomadas enquanto docente, se remetem a experiências que vivenciou enquanto aluno na EFE em seu ensino fundamental. Assim, os saberes docentes produzidos em suas aulas carregam as marcas da sua história de vida.

Hera, apesar de se encontrar no final da carreira, rompe com o paradigma que versa que o professor nessa fase apresenta um imobilismo e um desinvestimento. Pois demonstra um interesse em “correr atrás” do conhecimento, contudo ao planejar suas aulas se baseia em uma produção teórica, que tem como referencia o autor João Batista Freire, Educação de Corpo Inteiro (1989). Carrega da sua formação inicial, concluída na mesma época, a ênfase no movimento voltado para o aprimoramento da saúde. A questão que fica para nós é: por que os conhecimentos produzidos na EF não estão atingindo os professores das escolas, apesar desses mostrarem interesse em atualizar seus conhecimentos?

Através das observações notamos que Hera utiliza-se da cultura corporal de movimento como meio e não como fim, e tem como objetivos a formação cidadã, a interação dos alunos, o prazer, entre outros; objetivos que ao nosso entender não são específicos da EF. E que, as competências observadas por nós na docente se baseiam, em sua maioria, nos saberes experienciais, principalmente as relacionadas à resolução de conflitos.

Ao refletirem sobre a formação inicial os docentes observados concluíram que estas contribuíram timidamente na construção dos seus saberes docentes. Analisaram que o curso de graduação deveria ser mais próximo da prática pedagógica, deveria mostrar mais sobre o cotidiano das escolas, e que poderiam ter mais estágio para que essa aproximação aconteça de maneira efetiva. As disciplinas relacionadas por eles que contribuíram para suas práticas pedagógicas estão ligadas a atividades práticas, que geralmente são utilizadas em seus cotidianos.

Em relação ao início da carreira docente no trabalho escolar, percebemos um total descaso das escolas em acolher os professores. Através

dos relatos entendemos ser este um momento delicado, com inúmeras dificuldades, como insegurança, indisciplina dos alunos, aceitação pelos colegas, ambientação com o espaço e seus procedimentos. E, como revelado pelos professores não há uma orientação da escola em relação a essas dificuldades, nem mesmo no momento de escolher a turma, é dado a eles o que sobrou, aumentando as dificuldades caso não tenham afinidade com o segmento a ser trabalhado.

Outro ponto que destacamos em nossa pesquisa está relacionado às intencionalidades dos docentes em relação aos saberes que produzem. Os resultados nos mostram que nem sempre essas intencionalidades estão ligadas somente ao conteúdo específico da EF, estão ligadas também ao desenvolvimento do prazer, da autonomia e da formação crítica dos alunos.

Os docentes explicitaram que os entraves para o desenvolvimento da prática docente estão relacionados aos espaços, aos materiais, ao acúmulo de funções em busca de reconhecimento no espaço escolar, à indisciplina dos alunos, turmas cheias, alunos repetentes, além de baixos salários levando os docentes a acumularem cargos para complementar à renda. E, para eles, as competências necessárias para se trabalhar na escola se relacionam a qualidades como: paciência, tolerância, respeito, jogo de cintura, entre outras. São competências que não estão ligadas diretamente às especificidades da EF e sim aos entraves do trabalho docente.

Por fim, podemos concluir que os professores observados produzem saberes. Saberes personalizados que carregam as marcas das suas histórias de vida, da sua formação inicial, do contato com os colegas, da personalidade, das suas experiências. E que esses saberes, tal qual as verdades, parafraseando Fensterseifer, têm endereço e fazem aniversário, isto é, são saberes pessoais e localizados.

Buscamos assim demonstrar através do nosso estudo a *Atividade Epistemológica da Prática Pedagógica* dos professores observados. Tentamos entender de forma con(s)ciente a lógica da produção dos seus saberes docentes através da observação do cotidiano, evidenciando os saberes produzidos por eles e observados por nós, na inter-relação do contexto que os legitimam, as escolas. Por fim, através da história de vida dos docentes relacionado-as com os saberes observados e as reflexões dos docentes em

relação aos seus saberes, procuramos compreender como os saberes se constituem e são constituídos pelos professores.

7) REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, P.C.A., BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. In **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, mai/ago 2007.

AMORIM FILHO, M.L., RAMOS, G.N.S. Trajetória de vida e construção de saberes de professoras de educação física. In **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v. 24, n.2, p. 223-238, abr/jun 2010.

ANDRADE, S.S. A entrevista narrativa ressignificada na pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In MEYER, D.E., PARAÍSO, M.A.(Org.) **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**, Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

ANDRÉ, M. E. D. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ANTUNES, F.R., SALDANHA FILHO, M. Os saberes docentes dos professores de Educação Física do município de Cruz Alta. In **Anais do XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, setembro 2011. Disponível: www.rbceonline.org.br/congressos.

BEZERRA, H.P.O., MENDES, M.I.B.S. A produção do conhecimento e a pós-graduação em Educação Física: dialogando com o programa de pós-graduação em Educação Física da UFRN. In **Anais do XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IV Congresso Internacional de Ciências do Esporte**. Porto Alegre – RS, setembro de 2011.

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. In **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº74, abril de 2001.

BORGES, C.M.F. **O professor de educação física e a construção do saber**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

BOURDIEU, P. Capítulo III: A gênese do conceito de *habitus* e de campo. In **O poder simbólico**. Rio de Janeiro/RJ: Bertrand Brasil, 1989.

BRACHT, V. GONZÁLES, F. J. Educação física escolar. In GONZÁLES, F.J. FENSTERSEFER, P. E. (Orgs.) **Dicionário Crítico de educação física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005, p. 144-150.

BRACHT, V.; PIRES, R. GARCIA, S.P.; SOFISTE, A.F.S. A prática pedagógica em Educação Física: a mudança a partir da pesquisa-ação. In **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 7-212, jan.2002.

CALDEIRA, A.M. A formação do professor de educação física: quais saberes e quais habilidades? In **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.22, n.33, p. 87-103, maio 2001.

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

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

CORTE, R.B., FERREIRA NETO, A. A produção do conhecimento na Revista Brasileira de Ciências do Esporte de 1979- 2004: entre o biológico e o pedagógico. In **Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte**. Salvador – BA, setembro de 2009.

COSTA, M.C.S., MENDONÇA, M.S.S., TERRA, D.V. A prática pedagógica de uma professora de Educação Física: mergulhando no universo de uma escola pública do Estado do Amapá. In **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 31, n.2, p. 215- 230, jan. 2010.

DAMICO, J.; KLEIN, C. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão In MEYER, D.E., PARAÍSO, M.A.(Org.) **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**, Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

DARIDO, S.C. Os Conteúdos da Educação Física Escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades In: **Perspectivas da Educação Física Escolar**, Niterói, v.2, n.1 (suplemento), 2001.

FENSTERSEIFER, P.E. Educação Física na Crise da Modernidade. Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós-graduação na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas: SP, 1999.

FENSTERSEIFER, P.E. Educação Física e Atividade Epistemológica: entre o dogmatismo e o relativismo. In **Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte**. Salvador – BA, setembro de 2009a.

FENSTERSEIFER, P.E. Epistemologia e Prática Pedagógica. In **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, vol. 30, n.3, p. 203-214, maio de 2009b.

FENSTERSEIFER, P.E., SILVA, M.A. Ensaando o “novo” em educação física escolar: a perspectiva de seus atores. In **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n.1, p. 119- 134, jan/mar. 2011.

FREIRE, J.B. **Educação de Corpo Inteiro**. São Paulo: Scipione, 1989.

GALLO, S. Filosofias da diferença e educação: o revezamento entre teoria e prática. In CLARETO, S.M., FERRARI, A.(Org.) **Foucault, Deleuze & Educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.

GARGLIO, J.A. A cultura docente de professores de Educação Física de uma escola profissionalizante: saberes e práticas profissionais em contexto de

ações situadas. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação PUC-Rio, Rio de Janeiro, agosto de 2004.

GAUTHIER, C., MARTINEAU, S., DESBIENS, J., MALO, A., SIMARD, D. Por uma teoria da pedagogia. **Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Trad. Francisco Pereira. Ijuí: Ed. Unijuí, 2.ed., 2006.

GAYA, A. Mas afinal, o que é Educação Física? In **Revista Movimento**, v.1, n.1, 1994.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In PIMENTA, S.G., GHEDIN, E.(Org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 4.ed., 2006.

GUEDIN, E. ALMEIDA, M.I.; LEITE, Y.U.F. **Formação de Professores. Caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Editora, 2008.

GONZÁLES, J.F., FENSTERSEIFER, P.E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. In **Cadernos de Formação RBCE**, p. 9-24, set. 2009.

HEIDEGGER, Martin. *Lógica. A doutrina heraclítica do logos*; in **Heráclito**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1998. Este texto foi um curso de Heidegger ministrado em 1944.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, p.31-62, 1995.

JARDIM, J.G., BETTI, M. A construção do conhecimento pedagógico do conteúdo na educação física: um estudo de caso no ensino fundamental a partir da proposta curricular do estado de São Paulo. In **Anais do XV ENDIPE**, Belo Horizonte, 2010.

JÚNIOR, A. S. A. *Saber docente e prática cotidiana: construindo uma nova proposta de ensino de educação física na escola*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

LASSANGE, M.C.P. Orientação profissional e a globalização da economia. In **Revista ABOP**, Porto Alegre, 1997.

LOVISOLO, H. Mas, afinal, o que é educação física?: a favor da mediação e contra o radicalismo. In **Revista Movimento**, v.2, n.2, 1995.

LOVISOLO, Hugo; KOWALSKI, Marizabel. As nossas revistas: uma primeira aproximação. In **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 93-107, nov. 2000.

MONTEIRO, S.B. Considerações a cerca do Conceito de Epistemologia da Prática. In **Pesquiseduca**, Santos, vol.1, n.1, p.57-66, jan-jun de 2009.

MONTEIRO, S.B. Epistemologia da Prática e Processos Formativos In **Revista de Ciências Humanas e Sociais da FSDB**, ano II, vol. IV, p.90-101, jul-dez de 2006.

MONTEIRO, S.B. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In PIMENTA, S.G., GHEDIN, E.(Org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 4.ed., 2006.

MOREIRA, J.M. Desenvolvimento profissional dos professores: Acepções, concepções e implicações. Comunicação apresentada no **III Seminário "A Componente de Psicologia na Formação de Professores e Outros Agentes Educativos"**, Évora, 26-28/09/1991. <http://www2.fpce.ul.pt/pessoal/jmoreira/Port/abstracts/ev91.htm> acesso em 15/11/12.

MUNIZ, N.L., REZENDE, H.G., SOARES, A.J.G. Influências do pensamento pedagógico renovador da Educação Física: sonho ou realidade? In **Revis. de Educação Física e Desporto**, v. 18, n. 1, p. 16-26, 1998.

NORBERTO, H. Os percursos e/ou ciclos de desenvolvimento profissional dos professores... de Educação Física. Janeiro de 2012. [krughttp://gepefufsm.blogspot.com.br/2012/01/cenas-e-cenarios-sobre-formacao-e_07.html](http://gepefufsm.blogspot.com.br/2012/01/cenas-e-cenarios-sobre-formacao-e_07.html). Acesso em 15/11/12.

NÓVOA, A. Os professores e suas histórias de vida. In NÓVOA, A. **Vida de professores**. Porto: Porto, 1992.

NUNES, C. M. F. Saberes Docentes e Formação de Professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. In **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº74, abril de 2001.

OLVIVEIRA, A.C.S., RAMOS, G.N.S. Construindo saberes pela formação e prática profissionais de uma professora de Educação Física do ensino médio. In **Motriz**, Rio Claro, v. 14, n.3, p. 252-259, jul/set 2008.

PAIVA, F.S.L.; GOELNER, S.V.; MELO, V.A. Revista Brasileira de Ciências do Esporte – Bibliografia e Perfil. In **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, número especial; 20 anos CBCE, setembro/1998.

PARAÍSO, M.A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas In MEYER, D.E., PARAÍSO, M.A.(Org.) **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**, Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PERRENOUD, P. **Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa, Pt: Publicações Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, S.G. Apresentação In: GUEDIN, E. ALMEIDA, M.I.; LEITE, Y.U.F. Formação de Professores. **Caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Editora, 2008.

PIMENTA, S.G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In PIMENTA, S.G., GHEDIN, E.(Org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 4.ed., 2006.

PIMENTA, S.G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. Panorama atual da Didática no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática; In **Pedagogia, Ciência da Educação?** Org. Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Campinas: Práxis, 1996.

SANTOS, N.Z.; BRACHT, V.; ALMEIDA, F.Q. Vida de Professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. In **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n.2, p. 141-165, abril/junho de 2009.

SILVA, M.F.G., SOUZA NETO, S. **Os saberes docentes na história de vida do professor de Educação Física**. Curitiba, PR: CRV, 2011.

SOUZA, M.J.G., BORGES, T.R., FRANCO, A.A., CAMPOS, F.G., ROCHA, L.R.,VAZ, A.C.P., SANTOS, C.S., LIMA, L.F., SILVA, R.P.S. Produção de Conhecimento em Educação Física e Esportes na UFG/CAC – Trabalhos Monográficos de 1993 a 2006. In **Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte**. Salvador – BA, setembro de 2009.

TAFFAREL,C.N.Z., ESCOBAR, M.O. Mas, afinal, o que é Educação Física?: um exemplo do simplismo intelectual. In **Revista Movimento**, v.1, n.1, 1994.

TARDIF, M. Saberes Profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In **Revista Brasileira de Educação**, nº13, Jan/Fev/Mar/Abr de 2000.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo de trabalho no magistério. In **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n. 73, p. 209-244, 2000.

TARDIF. M., BORGES, C. Apresentação. In **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº74, abril de 2001.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 12ªed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2011.

THERRIEN, J., CARVALHO, A.D.F. O professor no trabalho: epistemologia da prática e ação/cognição situada – elementos para a análise da prática pedagógica. In **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**, vol.1, n.1, p. 129-147, maio/2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UFJF. Anuário Estatístico 2011.
<http://www.cps.ufjf.br/anuarios/Anuario2011/index.html>. Acesso em 12 de novembro de 2012.

8) Anexos

Anexo I

ENTREVISTA HERA

D: É você se formou na UFJF?

L: na UFJF...uhum

D: em que ano você se formou?

L: em 1981

D:em 1981?

L: uhum

D: você fez algum curso de especialização?

L: sim... psicopedagogia...foi lá em além Paraíba.

D: em Além Paraíba?

L: o ano eu não lembro foi em 90...91... 92...acho que 92

D: aí você tinha que ficar indo e voltando?

L: Não, era no fim de semana... acho que a gente ia a cada 2 sábados por mês, eram dois sábados por mês...mas aí dava tudo bem, saía de manhã e voltava a tardinha

D: você lembra por que você escolheu fazer educação física?

L: Ah...essa pergunta...é péssima para minha cabeça

D: risos

L: porque na época, a vários anos atrás...não tinha muita opção de curso...e tal...mas eu sempre gostei de ginástica...dança...trabalhar o corpo...e na família já tem outros professores...e acho que já é um pouco genético, minha mãe, minhas irmãs, minhas tias...

D: são todos professores?

L: é

D: De educação física nenhum?

L: não. Português... minha mãe geografia... história ela também lecionou...minha tia também já foi diretora de escola...então acho que fica um pouco dessa carga genética

D: fica né...(risos)

L: e na época eu gostava muito de fazer dança, de ginástica...eu fazia ballet era uma época mais de adolescente...sempre gostei de trabalhar o corpo....e promover a saúde. Acho que a Educação Física... é ligado a essa área ...também de melhorar a qualidade de vida...e trabalhar em escola também

D: já era genético...né(risos)

L: é (risos)...faltava só despertar mesmo.

D: e na sua época de escola você lembra como eram as aulas de educação física?

L: ah...não eram muito assim...diversificadas não...e o professor mandava correr...e depois fazer caminhada em volta da quadra...(risada)

D: qual escola você estudou?

L: ah... primário foi....não...de primeiro ao quinto ano.

D: primário...a gente fez primário...(risos)

L: naquela época era primário... foi no Instituto Santos Anjos ...numa escola de irmãs...aí depois...fui pro(Carmo)... Nossa Senhora do Carmo....e depois estudei na Academia

D: tinha Educação Física né?

L: é... tinha...na academia são poucas as lembranças das aulas de educação física...acho que a gente não era obrigado a fazer...matava aula...né...(risos)

D: risos

L: é não tenho muitas lembranças...no Carmo eu jogava vôlei...queimada...lá do primeiro ao quinto ano no primário...jogava muito barra manteiga umas brincadeiras assim...nem era na educação física, era na hora do recreio...era essas brincadeira de criança...pular corda...amarelinha...então isso aí ficou bem=

D: mercado

L: =na memória...

D: e você lembra depois que você se formou...porque você escolheu trabalhar com a escola?

L: ah...na época comecei a dar umas aulas de ginástica...mexer com dança...ballet pra criança....aí depois eu comecei a dar aula no estado ...fui mais para ter uma experiência...aí fiz o concurso para a prefeitura....passei...aí comecei desde 87....agosto de de 87...

D: aí agora você dá aula na prefeitura e no estado?

L: é...no estado...aí eu parei um tempo...fiquei só na prefeitura...acho que eu fiquei uns 15 anos sem dar aula no estado...aí voltei...aí já tem uns 15...12...ou 13 anos que voltei a dar aula no estado...mas são poucas aulas...umas 7 aulas só...porque=

D: só para complementar

L: =é...é...é...fiquei ...não quis optar por mais aulas também

D: cansativo

L: é cansativo...é dois cargos...e queria só uma complementação da carga horária...então optei por 7 aulas...na época surgiu a lei cem... que é aquela lei...que quem já tava ...era efetivado..ai continuei e to até hoje lá no estado.

D: ai você está efetivada então né?

L: tô ... é tem 7 anos isso...antes perguntaram se eu queria aumentar a carga horária...mas eu não quis não...

D: E você acha que sua formação lá na graduação, o que da sua formação lá na faculdade ajuda na sua prática profissional?

L: é tem lá na área esportiva do vôlei...e...e...temque é uma área importante....e o handebol.....o hanbebol nem tanto assim...na área da ginástica...da escolar...aí eu gostava mais assim de trabalhar com essa área da ginástica...eu tinha boas lembranças do vôlei do basquete do municipal...né....o atletismo que eu também gostava né...que eu tinha mais interesse... = então assim...ficou muita coisa vaga assim na época só eram três anos não né...então a gente saia da faculdade assim meio que não tinha né

D: sem saber o que fazer né?

L: ainda não tava bem preparada... acho que é muito pouco tempo de formação acadêmica e faltava a área de musculação...ginástica em academia...essas coisas né

D: você sabe que ainda não tem musculação né?=-

L: Ah...não tem não né...Ah..tá.

D: =(Risos) no currículo.

L: meu filho faz no Grambery e lá tem

D: é aqui não na (Ufjf) não tem.

L: La é bem forte...então eu acho que assim ficou muito a desejar...muita muita matéria não foi bem dada mas eu tenho boas recordações de alguns professores né... de algumas aulas depois eu tive que aprender por minha conta mesmo na prática era bem diferente da teoria, então corri atrás.

D: e desses conteúdos da faculdade que você citou, quais você acha que mais te ajudam pra planejar e realizar as aulas na escola?

L: Ahh...foi a ginástica escolar que na época era ginástica escolar, não sei se ainda tem

D: pode ter mudado o nome

L: na época era com (Bassole) então a gente foi fazer um trabalho assim, ligado a escola ...é na área do vôlei também, apesar de que eu não gostava de jogar... mas eu sempre achei bonito assim de né...as regras ... essas coisas assim ficaram bem definidas.

D: vocês faziam estágio na escola?

L: Ahhh fizemos...

D: fizeram

L: mas foi muito pouco tempo não eram bem orientados foi no João XXIII. É...ai foi que deu pra ver assim um pouco de como funciona a escola as aulas de educação física... mas acho que faltou mais embasamento mais direção mais...ficou meio falho... não foi bem dado não...

D: e quais desses conteúdos você acha importante ter na faculdade para poder trabalhar na escola?

L: ahhh eu na área de musculação né, que ta crescendo muito, ginástica em academia, essas coisas e mais a ginástica mesmo escolar né... trabalhar com crianças... como que chama... psicomotricidade é uma área assim interessante depois eu até fiz alguns cursos ligados a essa área psicomotricidade é ginástica aeróbica na época da ginástica aeróbica.

D: é...(risos)

L: dança aeróbica

D: eu já dei aula de aeróbica...(risos)

L: na época era... é pois é...na época tinha aqueles... (ENAF) né...

D: é acho que é ENAF...

L: Na minha época era em Poços De Caldas...

D: Ainda é lá...

L: é né...ai eu participei de bastante encontros lá...e dava assim na parte teórica e prática interessante...foi bom...

D: Ai assim ...assim você já falou um pouco que acha que na faculdade tinha que ter mais coisas ai como assim

L: é...

D: você avalia essa formação na faculdade frente aos desafios que agente enfrenta na escola? queria que você falasse um pouco sobre isso.

L: ahhhh...é na minha época como eu falei era bem falho porque..apesar de que era só três anos de faculdade não deu pra...os conteúdos ficaram meio...mas hoje em dia assim não sei como é que tá...e mas acho que tem que ter mais uma parte prática mesmo...mais estágio...supervisionados e trabalhar mais nas escolar fazer estágio... fazer acompanhamento..ai acho que é mais interessante...acho que falta muito... mais teoria... mas a parte prática fica muito falha...é ai depois da escola agente tem que complementar com cursos...cursos de extensão...ai ajuda um pouco, mas que a faculdade mesmo tem que tratar dessa parte prática...

D: E quando você começou a trabalhar na escola que você sentiu mais dificuldade?

L: ahhh é...foi com a disciplina...essa parte de disciplina...alunos...em querer passar os conteúdos...as vezes eles tinham outras opções jogar bola que eles acham que ... concepção de educação física mais futebol... queimada...então as vezes quando agente queria mudar até hoje tem essa resistência né....e eu acho que a parte de disciplina também era mais difícil é...

D: e você acha que a prefeitura tem algum currículo algum material que te ajude a trabalhar na escola?

L: ...depois de batalhar muitos anos sem material...sem até quadra...a quadra foi feita tem uns dez anos ...coberta acho que tem uns seis anos...então na época ...agora parece que eles estão dando mais apoio ...já faz a quadra...já faz a escola...tem que ter a quadra...mas na época agente não tinha assim esse apoio da escola da prefeitura...ihh já trabalhei muito em campo de escola... pátio de Igreja...

D: Praça pública

L: praça pública...mas no momento parece que eles estão dando mais atenção à educação física.

D: E eles oferecem cursos de formação para ajudar a formação continuada livro, revista?

L:não...

D: livro ...

L: Livro e revistas muito não, mas formação teve uns encontros nem lembro... na época era um encontro que tinha sempre uma vez por ano de formação dos professores era muito interessante , mas já acabou já tem uns seis...sete anos.

D: não deu em nada.

L: é...então quem quer fazer né tem que correr atrás... mas teve uma época que eles estavam dando mais atenção...num lembro como que chamava....os

encontros que tinham todos os anos...ai era tinha na área de educação física...na área de outras também...

D: as que tinham é...como é que chamava...era semana alguma coisa...

L: é...era uma semana assim de educação...

D: quando entrei pra prefeitura tinha acabado...eu lembro que falava realmente dessa semana...

L: é...eram muito interessantes os cursos né...era semana toda assim tinha professores bons de fora...na área de recreação...até cheguei a fazer vários cursos na área de recreação...educação física escolar...é... (pausa) ginástica acho que tinha nessa área de academia também então era bem interessante, mas no momento não ta tendo muitos cursos não...só melhorou assim a área de mais atenção na quadra... material esportivo ta vindo né bolas

D: do ano passado pra cá acho que aumentou muito,né?

L: ihhh é...esse ano então que acabou o segundo tempo então o material vem todo pras escolas então teve bastante opção de...

D: e na escola assim na biblioteca você consegue encontrar livro que ajuda no seu planejamento? A coordenadora te ajuda no planejamento?

L: a coordenadora sim né...esta sempre disposta a ajudar...quando tem algum evento na escola...festa junina...ou interclasse sempre apóia...ihh...em biblioteca, assim livros é muito difícil agente conseguir...tem vídeos que eu já peguei alguns...mas quando surge algumas novidades...comunicam agente...alguma reportagem sobre educação física...

D: e com os outros professores de educação física da escola você consegue fazer alguma coisa junto? Planejar alguma coisa junto?

L: Ah da...já fizemos os jogos interclasse...a gente ta sempre conversandose bem que esse ano ta só eu de manhã e mais uma outra professora que quase a gente =

D: não encontra...

L: =não encontra... pouco tempo...dá poucas aulas...mas a gente sempre discute algumas reuniões né...sobre os jogos ... festa junina... os lugares a serem realizados...então tem esse encontro...esse bate papo...

D: na reunião pedagógica tem um espaço pra educação física? Pra discutir as coisas da educação física?

L: ah já teve...já tem as vezes...principalmente quando é jogos, época de jogos interclasse ...eles dão tempo de professores opinarem também, melhor maneira de ser realizado, melhor época...que não vai ter prova ...esses problemas assim...e sempre tem esse espaço...

D: pra discutir esse assunto sim...

L: uhum

D: E assim na sua casa... porque na biblioteca você falou que não tem...tem algum livro, alguma revista que você consulta sempre pra ta ajudando no planejamento?

L: tem...tem...tem vários livros...assim da...na época era mais...quando eu trabalhava mais com criança né...de idade de ginástica escolar, recreação...tem um livro que eu gosto muito também que ele é a “Educação de Corpo Inteiro” né de João Baptista Freire...e a gente ...sempre foi o meu livro de apoio assim num...=

D: planejamento...

L: =é... num planejamento...é...

D: você acha que hoje a estrutura que a escola tem atende todas as necessidades? Assim espaço, material, apoio...

L: é... num é...espaço só tem uma quadra né...as vezes é necessário até de ser duas quadras, mas de tudo que eu já passei pra mim ta eu acho que já ta...um...=

D: Melhorou bastante...

L: =melhorou bastante... mas ainda pode...o ideal seria ter mais um espaço pra outros tipos de atividades as vezes os meninos querem uma atividade as meninas querem praticar outras...então tem de dividir o tempo dividir a quadra ai já torna um pouco mais complicado...mas a gente já trabalha assim eles já estão acostumados ...o espaço da escola não é mesmo adequado tem pouca área de lazer... pouco espaço...

D: e você acha que...(pausa)...esqueci o que eu ia perguntar...ah não é...que a educação física é bem reconhecida assim na escola hoje?

L: ah já melhorou muito agora parece que a gente já tem mais nosso espaço né...tem muitos anos que eu trabalho aqui vinte cinco anos então depois desse tempo todo a gente consegue ter um espaço né...ali dentro da escola, mas já foi muito mais difícil muito mais...a educação física era sempre deixada de lado não tinha lugar na sala pra guardar material...hoje não já temos nossa sala e num é sala adequada, mas já tem um espaço é a quadra coberta tem materiais pra trabalhar...

D: e os colegas de trabalho valorizam seu trabalho? Direção, coordenação, os professores?

L: ah sim...eu acho que sim...o diretor atual...vice-diretor ...sempre fala que ta bem, que as aulas estão boas, que os alunos gostam, então é um reconhecimento ai...

D: e sua relação com os colegas de trabalho? É boa, tranqüila?

L: ah boa...boa...tranquila...respeito também o trabalho...já teve problemas assim bem difíceis, numa época ai que eu comecei e tal ...passei muitas dificuldades, mas na momento já superei ...e... todos respeitam o trabalho cada um respeita seu status então não tem muito problema não...

D: quando você passou por um problema foi o que? Direção?

L: é...não tinha apoio...as vezes a direção...apoio dos colegas...apoio assim...os alunos também eram mais indisciplinados...não respeitavam tanto as aulas....

D: você acha que hoje é mais fácil trabalhar com educação física do que na época que você começou?

L: ah...eu..depois de muita experiência de ta...fazer...de ter muitas dificuldades...hoje em dia eu acho bem mais fácil, mas quando eu comecei foi tudo bem complicado até pensei em não dar aula em escola , mudar de profissão...depois fui encaixado as coisas...as coisas foram melhorando...

D: e na escola tem alguma avaliação assim pro seu trabalho? Assim aquelas avaliações anuais que a gente tem que fazer?

L: não...agora no município não ...na prefeitura não...mas no Estado passo por essas avaliações mesmo....

D: hum

L: mas aqui não...depois que...aqui efetivo não tem esse tipo de avaliação ...mas no Estado tem avaliação anual mesmo...

D: na prefeitura tem menos cobrança, né? No estado acho que essa cobrança tem que ser maior,né?

L: é...tem sido maior...falta de apoio é menor...=

D: tem um...

L: =de apoio é menor...(risos)

D: como que é? Tem uma avaliação que acrescenta alguma coisa no seu salário?

L: ah tem...tem avaliação de desempenho ...a gente tem que ter...horário...cumprir bem o horário...não faltar as aulas...tem..ai:: conforme também o desempenho dos alunos nas outras disciplinas...a gente tem um...

D:a avaliação é global,né?

L: é...

D: é global?

L: é global...tem que ter os...os alunos tem que ter o desempenho também nas outras disciplinas...nota...

D: geral...

L: é...

D: ai assim...dos saberes que você acha assim pra poder fazer aula.Qual você acha mais importante pra sua formação, das suas experiências ,da sua historia de vida? O que te ajuda mais a poder dar as aulas na escola?

L: ah...é...a formação ... foi a base também ...ajudou desde que...é...desde que eu né...me entendo por gente...assim...no meu processo acadêmico tudo...a faculdade também teve um apoio...que na época a gente não tem essas experiências e a gente nem tem muito interesse assim ...melhorar, querer aprender mais alguma coisa ...mas acho que foi tudo um processo assim desde a minha escola que eu estudei...a base que eu tive desde criança...a família ...participação da minha mãe...da minha família...isso tudo acrescentou na minha experiência e eu acho que melhor também a experiência que a gente tem com o tempo mesmo, mas a gente vai adquirindo essa experiência...

D: e hoje o que facilita você a dar aula? São as coisas que você aprendeu na faculdade ou a sua experiência no dia a dia?

L: ah foi mais a experiência no dia a dia...

D: a gente vai aprendendo...

L: tropeços...

D: risos

L: os erros, os acertos né...principalmente com os erros que a gente aprende assim...

D: e quando você escolhe uma atividade pra dar aula hoje você se baseia em que nas coisas que você aprendeu ou nas coisas que você foi fazendo curso?

L: é...nas coisas que aprendia...acho que é tudo um processo assim que vai desde as brincadeiras que eu fazia quando era criança...que eu achava interessante então eu passava isso também pros alunos e...mas...é ...acho que também a faculdade me deu esse apoio assim né...a gente tem que =

D: é...

L: =reconhecer que não é só falho

D: risos

D: tem as partes boas,né?

L: é...também a experiência é o que me ajuda mais mesmo as aulas que as vezes tentava dar e não dava certa que...ai depois fui tentando mudar o jeito né...e...e...tentando acertar sempre...a gente vai melhorando a cada dia...

D: uhum...

D: é...você já falou um pouquinho disso, mas eu queria que você falasse mais que a maioria dos professores acham que existe uma distancia entre o que se produz na teoria de educação física e a pratica na escola mesmo. O que você acha disso assim? O que acontece?

L: é um pouco distante né...porque lá a gente aprende sempre uma aula que todos participam que os alunos são disciplinados...e no dia a dia não bem assim que acontece...então a gente tem sempre que tentar buscar é que os alunos se interessem...interessem...tenham motivação pra praticar aquela atividade então essa parte da teoria pra pratica tem bastante...tem uma distância bem grande...

D: bem grande...(risos)

B: é...então a gente tem que sempre ta tentando né...nunca desistir...as vezes um dia não dá certo, outro dia melhora, então acho que é persistência mesmo e tentar sempre melhorar...

D: você acha assim que nessa prática do seu dia a dia você acabou produzindo um outro tipo de teoria de saber assim que você utiliza pra dar as aulas?

L: ah...utilizo...é o saber mesmo a gente guarda, na gente lógico pra coisas pessoais...acho que...e as vezes a gente vê depois...vai ler...vê que ta fazendo a coisa mais ou menos certa né...eu acho que saber a gente tem mesmo com a gente ...

D: humm

D: o que você acha assim da sua produção das aulas? Qual que é a importância disso pros seus alunos?

L: ah eles gostam...se sentem motivados, gostam de participar da educação física...ihh as vezes também quando eu quero mudar fazer uma aula diferente tem um pouco de resistência, mas depois eles veem que aquilo é importante então eles valorizam, gostam e é um momento que eles tem assim mais de ter um prazer...momento de prazer, momento de integração de troca de..as vezes surge até algumas discussões , mas isso é próprio da idade...eu acho que isso tudo pra eles é um crescimento...e eles valorizam né...gostam da aula tem...gostam de participar se sentem motivados...

D: e você acha que eles vão levar isso assim pra vida deles?

L: ah sim...eu acho que sim...às vezes eu encontro ex- aluno no cinema...ohh professora sua aula era legal e tal sinto falta...que hoje em dia dou aula pra alunos que foram meus alunos quando menores que agora no ensino médio estão sendo meus alunos novamente então eu...ai eles falam que né...ah já passou aquela fase assim mais critica então aprenderam alguma coisa ...acho que esse crescimento deles...a gente vê que eles cresceram, amadureceram..acho que isso importante...ihh na área ate esportiva também..alguns seguem a profissão outros...

D: isso é legal, né?

L: ah é...tem muitos que né... falam vem aqui fazer estágio então isso ai a gente dá uma motivação pra gente continuar né... e ver que valeu a pena ...que ta valendo a pena...

D: humm..

D: ai...agora assim eu vou falar um pouquinho das coisas que eu observei dentre muitas eu destaquei algumas que eu achei muito legais assim só pra gente poder conversar.

L:Uhum...ah tá...risos

D: ai só destaquei algumas pra não estender muito a entrevista

L: ahhh tá...uhum

D: uma coisa que eu notei muito assim que na aula existente vários conflitos né entre os meninos entre eles

L: é...o tempo todo...(risos)

D: assim é...você tem uma habilidade pra resolver isso com eles assim....como você acha que você conseguiu desenvolver isso? Assim o que te ajudou a desenvolver essa habilidade de desenvolver esses conflitos?

L: eu acho que foram muito tempo de experiência mesmo...de ter passando vários conflitos também então...é...a gente tem que ter muito jogo de cintura né...saber escutar os alunos principalmente saber escutar...que é uma coisa que da trabalho ... às vezes...você quer impor uma atividade...eles não estão interessados naquela atividade então acho que o ...a gente escutar muito importante...saber também o que eles querem o que eles desejam também é importante...a gente poder ter essa troca ...e... sempre, poder também elogiar até quando possível ...às vezes também chamar a atenção...mas eu acho que ta sempre assim tentando entender o aluno ...sempre do lado...e... passar pra eles um pouco mais de é...como é que fala...educação,respeito isso tudo ai ...valorização da atividade...educação física serve pra melhorar a saúde então a gente ta sempre falando sobre isso então acho que é por ai...

D: é...

L: e sempre mesmo tentando resolver os conflitos e as vezes ate para aula conversa...eles ficam muito eufóricos...acho que a própria atividade física da essa euforia também ...

D: se libertar da sala? Que uma coisa que eu...risos

L: é...é...que podem fazer tudo que querem então é uma...a gente tem que ter muito jogo de cintura ...ta sempre também com muita disposição né...que as vezes...

D: é...risos

L: se não a gente acaba até entregando os pontos...(risos)...tem que ta sempre é=

D:disposta...

L: =disposta é...disposição mesmo..tem que ter muita...

D: ai teve uma aula que você usou a placa de trânsito que eu achei muito legal. Ai de onde veio essa ideia? Você fez algum curso? Foi disciplina faculdade?

L: não...não...esse material já tinha ai, mas nunca tinha sido usado ...é...fica meio guardado...ai depois foi la pra outra sala de educação física...ai tinha até faltando algumas placas algum material, mas ai eu falei vou mudar um pouquinho vê se eles interessam...esse negócio de trânsito hoje em dia ta tão complicado...

D: é...

L: a gente ta sempre alerta ai pros ...ai eu achei que seria interessante algumas mudanças de direção e tal...respeito das placas, sinais assim essas coisas então foi uma coisa mais intuitiva mesmo...

D: você quem criou mesmo?

L: foi é...foi...foi nada assim não...

D: la tem esse material fazer alguma coisa...

L: to tentando usar mais materiais diversificar mais...então tem mais vários tipos de bola...então as vezes eles...empresto mais bola eles vão...tem uma turminha que gosta de jogar vôlei outra mais futebol outra basquete então acho já vai saindo deles mesmo acho mais... essa pratica esportiva assim eles já vão...

D: um guiando também

L: já tem um que gosta mais de basquete ai vai fazendo ai os outros que gostam vão entrando então é uma coisa assim que não é tão imposta ... mas é uma coisa que surge deles mesmos acho importante deles mesmo ter esse né..

D: e teve uma outra aula também que eles estavam muito agitados ai, acho que você tinha dado uma corrida, depois pique bandeira, ai eles estavam muito agitado, ai você começou a brincar daquela brincadeira “atenção, concentração.” A turma inteira se sentou naquele momento e se interessou pela aula ...

L: pois é...foi uma coisa assim né...essa atividade é mais pra crianças menores então a gente acha que eles não vão se interessar muito pela brincadeira , mas eu vi que tava muito agitado...ai eu tava ficando meio agitado com aquela confusão eu falei a vamos tenta fazer... ai comecei a brincar e tal de repente eles sentaram , gostaram da brincadeira então eu acho que é isso também a gente as vezes deixa de fazer alguma atividade achando que eles não vão ter interesse e a gente ...tem que propor pra ver qual é...

D: foi intuição mesmo...

L: foi é...

D: na hora que você viu que a turma tava daquele jeito...

L: ah é...

L: tem dia que eles são

D: tem dia que eles são...

L: eu até acho que tem mais que dar essa volta a calma...pra eles, mas eles quando começo por exemplo uma atividade mais agitada... eles...a dificuldade é deles pararem um pouquinho sabe assim pra respirar e tal então esse momento acho que é importante, mas eu sempre acontece acho que tem mais que ter esse momento de ...volta a calma...de respirar então esse dia foi assim uma coisa que bateu lembrei dessa brincadeira falei ah vou tentar fazer com eles e tal e a gente tem que motivar muito as vezes eles acham sem graça não a gente faz e fica também..senta no chão tem que virar crianças igual a eles...

D: eu também às vezes penso assim não vou dar essa atividade que eles vão achar que é pra a criança, né?

L: tem uns que...

D: é...não, mas ai você da eles adoram...a gente num tem muito essa...a gente não sabe na verdade eles se acham em alguns momentos adolescente em outro eles querem ser crianças...

L: acho que até o sexto ano eles ainda tem...bem infantis ainda...

D: é...e as atividades assim que você propõe geralmente assim estafeta, circuito, pique bandeira é alguns esportes aonde você acha que você aprendeu mais isso na faculdade, na sua experiência de vida, na sua educação física na escola, curso que você fez...

L: ah é...foi curso também que fiz ...de recreação...e experiência assim de livros didáticos as vezes eu pego assim pra ter uma noção, experiências do dia a dia a gente vai vendo e tal, vídeos também então um pouco de cada coisa a gente vai juntando daqui e dali né...igual agora esse do circuito...to querendo fazer mais que outro dia passou na televisão tava vendo la ate os adultos querendo fazer em praias as vezes...lugares também...

D: é...eu vi..

L: é uma atividade mais assim interessante que usa mais materiais apesar de que eles começam a querer colocar o cone na cabeça...risos...

D: tem sempre um...

L: é...

D: a maioria gosta e faz...

L: ai...ate eles entrarem num acordo, que tem o lugar das coisas todas demora um pouco, da trabalho...

D: é..uhum

L: é...porque usam coisa usa mais materiais as vezes eles querem usar materiais de outra maneira apesar de que vale a pena que o resultado é interessante então a gente tem que ta bem disposta porque é uma aula bem cansativa e tudo, mas vale a pena...

D: e... algumas brincadeiras que você da são das que você lembra da sua infância?

L: lembro...lembro...algumas eu lembro da minha infância...

D: (risos)

L: queimada, jogadas, pique, pique bandeira, pique pega, isso tudo ai vem da minha infância também pula corda...

D: eu penso assim eles não brincam mais na rua,né?

L: não...é....(risos)

D: o espaço que eles tem pra aprender essas brincadeiras agora é a escola,né?

L: é.. pula corda...até outro dia eu fui dar um circuito que tinha que pular corda ai muitos falaram a professora, mas eu não sei pula corda...

D: é...risos

L: ai eu falei não...a gente vai aprender...ai eles viam o outro fazendo...fazia errado , mas depois acertavam...Mas acho que tudo é o espaço que eles tem é a escola...porque antes a gente brincava na rua né...não tinha esse problema de violência..

D: é...

L: eu tento resgatar mesmo essas brincadeiras mesmo mais infantis...

D: e agora pra gente encerrar ...é a última...(risos)

L: ahh ta...risos

D: o que você acredita ser importante assim...que um professor de educação física tem q ter pra trabalhar na escola?

L: ahhh é...tem que ter primeira coisa paciência, tolerância, tem que ser bem flexível aceitar né...saber escutar o aluno, respeitar a individualidade do aluno...alguns tem mais aptidões outros não né então acho que tem muito jogo de cintura ...risos...muito mesmo e principalmente respeito por eles assim ...mais é isso tolerância essas coisas mesmo e conhecimento das aulas , dos esportes ...mas...e... gostar do que faz ter disposição..acho que sempre poder melhorar nunca ficar parado ter sempre ideias novas, buscar coisas novas ..eu acho que é isso...tem que ter muita...principalmente disponibilidade de aceitar ...de as vezes errar tentar acertar...e hoje em dia gostar do que faz muito...

D: é...trabalho de escola não é fácil...

L: é cansativo...a gente tem muitas reuniões...muita cobrança...mas eu acho que tudo vale a pena ...com a educação a gente aprende muito também, mas do que é...depois tem...igual uma vez teve uma reunião aqui...as vezes a gente no momento acha que é coisa que não ta valendo muito, mas eu acho que no futuro ...a gente vê os alunos, é melhorando de vida, na faculdade então isso ai é um prazer a gente vê que valeu a pena..

D: humm...(risos)

L: então acho que é isso.

Anexo II

ENTREVISTA ZEUS

D: Você formou aonde?

L: eu formei na UFJF.

D: Em qual ano?

L: 2008

D: Vai fazer 4 anos de formado?

L: vai.

D: Você já fez alguma especialização?

L: por enquanto não

D: Por quê? Tá esperando...

L: tô esperando uma pós-graduação que me atenda dentro da área que eu trabalho

D: Hum...

L: na minha área de atuação

D: E a universidade não oferece? Nem próximo daqui?

L: o que eu fiquei sabendo é que vai abrir agora com os meninos lá no INFET

D: Eles conseguiram?

L: não tenho informação, não sei

D: Hum...

L: sinceramente não encontrei com eles

D: E porque você escolheu se graduar em educação física?

L: Ah, bom na verdade a minha escolha...tem dois momentos assim...que pra mim...são marcantes...o primeiro momento... é que com 12 anos de idade...comecei a dar aulas particular de português e matemática...e gostei da historia de dar aula, achava muito legal, era muito bom... E ai na época tava tendo intercolegial...tudo mais...a escola....minha escola só levava futebol e era futebol e handebol, futebol no masculino e handebol no feminino... eu não era bom de futebol...mas sabia correr... Então comecei nas minhas aulas de educação física... eu comecei a correr em volta da quadra...era até muito bacana...os meninos...tentavam me acertar a bola. Eu cheguei pra professora e falei com ela.... professora tem atletismo no intercolegial? Tem como? Ela falou...tem...mas tem que montar equipe e eu não tenho tempo... Falei, eu monto, aí fiz um movimento na escola... passei em todas as turmas avisei montei a equipe... peguei um livro de atletismo que tinha na escola...li o

livro...treinei os meninos... A gente foi pro centro olímpico... aqui pra UFJF... aí a gente conseguiu o quinto lugar no revezamento...eu fiquei em quinto lugar na corrida rústica de abertura...eu fui remanejado pela professora, tinha treinado a prova de 100m me botaram nos 200m, fiquei em último e o menino que entrou no 100m não ganhou nada também, fiquei muito triste por isso... Fomos campeões no arremesso de peso, a equipe foi campeã a gente ganhou a metade da pontuação no intercolegial. Na época foi isso, e quando eu passei lá no centro olímpico, passei pela faculdade olhei pra aquele negócio, falei assim: legal, vou fazer educação física, muito legal o espaço, tem muitas coisas diferentes... e tudo mais; e fiquei com isso, mas desde os doze anos de idade minha ideia era ser professor, quando eu comecei a fazer o Pism lá na escola eu era apaixonado por matemática. Então eu fiquei pensando se era matemática ou educação física. E aí me pesou muito a questão da qualidade... é...como que eu vou te explicar isso.... da qualidade de vida que eu via dos dois professores. O professor de educação física andava de bermudinha, chininho, bermudinha, camiseta...

D: (Risos)

L: (risos) ...chegava dava bola pros meninos, ia sentava, e ia ler o jornal ou ia brincar com as meninas, e a professora de matemática com a mesma idade que o homem errando sinal de mais com sinal de menos no quadro, doida a mulher. Gosto muito dela... mas tipo assim sabe, botava sinal de menos e cisma que era sinal de mais...

D: (Risos)...tava variando já..

L: ela chegava a ponto de me dar a prova que ela ia aplicar para minha sala, para eu resolver pra ela, pra dar o gabarito pra ela...

D: nossa...(Risos)

L: entendeu? assim...

D: aham...

L: chegava a esse ponto e como eu estudei em escola estadual é, eu optei por fazer o Pism. Na época eu estudava em casa, para mim o que aparecia para estudar era lucro, a gente ficava três quatro meses sem professor na escola.

D: uhum...

L: então assim o que parecia eu pegava e ia fazendo...

D: qual escola você estudou?

L: No José Freire no bairro Industrial... diga se de passagem a quadra é a mesma desde a época que eu estudei..

D: igual escola normal

L: é...não...a historia da educação física lá é outra...ai eu olhei pros dois e falei assim, não vou me esquecer disso, no dia que fui fazer a inscrição lá, eu marcando...falei...fiquei olhando matemática, educação física, matemática...

falei ah vou fazer educação física e marquei, fui, fiz e passei...passei no vestibular...e fui...Meu intuito quando eu entrei acho que eu era um dos poucos na faculdade que pensava nisso era para área de escola ...era pra área de...

D: ser professor mesmo...

L: de professor mesmo...não ir pra academia, treinamento nunca foi minha praia, apesar de não ter problema nenhum nessas áreas, mas...

D: uhum...

L: meu foco era escola...

D: tem alguém que é professor na sua família?

L: não..

D: essa vontade...algum exemplo...(Risos)

L: não...não...

D: foi de dar aula mesmo que você começou a gostar...

L: gostei da história...

D: você começou a dar aula muito novo, né?

L: é...

D: E antes da graduação você teve alguma experiência com alguma atividade corporal, esportiva ?

L: quanto o treinamento em mim mesmo?

D: Não, fora da escola...

L: não...o que acontecia, a minha família a gente passava ...num passava dificuldade, mas a gente tinha determinadas privações, então assim eu ficava muito com pena da minha mãe e do meu pai...pô mãe paga uma escolinha de futebol pra mim, e até o cursinho pré vestibular eu não tive coragem de pedir

D: uhum..

L: eu fiz um revisional no terceiro ano do pism, que custou a ceia de natal nossa. Foi um momento bem pesado pra gente, ai depois acabou que eu consegui uns três alunos na semana de natal, recuperou o dinheiro. A gente foi e assim então essa experiência com prática corporal que eu tinha era futebol na rua, vôlei na rua e as aulas de educação física que na verdade eram ...não eram...

D: como eram as aulas de educação física?

L: eram duas aulas por semana, nunca vou esquecer disso, a escola tinha um pátio de terra e uma quadra, espaço físico da escola é grande, mas tinha esses dois espaços pra aula...um dia a quadra era pros meninos e no outro dia a quadra era das meninas, eu não podia fazer aula no pátio de terra porque eu

tinha asma, bronquite...tenho problema de pulmão e não posso com poeira. E no dia da quadra dos meninos, os meninos não deixavam eu jogar porque eu era ruim de bola, era o nerd da turma, não é que eu era ruim de bola, eu era peladeiro de rua jogava descalço, tirava meu tênis jogava bem...botava tênis era horrível. E a professora na época que eu assim admiro muito ela...gosto muito dela, mas essa critica eu faço e fiz pra ela na época da faculdade fui lá e critiquei ela, não tinha organização era sempre a mesma coisa futebol e queimada, queimada e futebol a primeira aula do ano era uma avaliação física E futebol e queimada, queimada e futebol, e tinha uma mesa de pingue - pongue então quem não fazia nenhum dos dois ia jogar pingue -pongue, então assim minhas aulas eram essas...

D: durante o todo o ensino fundamental?

L: tudo...tudo...

D: era a mesma professora?

L: era a mesma professora

L:era...ai no ensino médio entrou um outro professor que não também não fez a mínima questão disso...

D: era mesma coisa também né...(Risos)

L: é..uhum...enfim...e...

D: agora vamos falar um pouquinho sobre a sua graduação...o que você acha assim da sua graduação, que influencia na sua pratica profissional?

L: (pausa)...bom vamos lá...qual...o que acontece...eu sempre nisso assim o que eu posso aproveitar da minha graduação pra utilizar na minha prática, meu curso na época era de licenciatura plena então teoricamente as disciplinas, vamos dizer assim da faculdade de educação física: iniciação ao atletismo, basquete, futebol elas deveriam atender tanto a demanda do ...da...dimensão vamos dizer assim do bacharel...do atendimento a escolinha, personal tudo mais quanto pra área escolar. O que acontecia nessas disciplinas, isso eu não posso negar aqui, a dimensão técnica dos fundamentos da pratica dos esportes, vou dividir assim, me contemplou no que eu não tive na minha formação enquanto criança, então assim, eu até aproveito essa dimensão técnica pra trabalhar determinados aspectos desses esportes com os meninos né... Eu não posso, igual hoje, no tênis de mesa, eu não posso obrigar meus alunos a fazerem um torneio de tênis de mesa sendo que eles não sabem nem segurarem na raquete, então assim essa parte essa dimensão ...

D: não é só... mas é importante...

L: é importante ...é uma das dimensões do trato pedagógico, aí a gente vai pra parte das disciplinas da faculdade de educação, é as disciplinas da faculdade de educação elas me ampararam teoricamente para o conteúdo, mas esse link pegar o conteúdo específico né...

D: uhum...

L: a luta, o esporte ou a dança enfim... pegar o conhecimento, a teoria, a abordagem, pegar o conhecimento técnico e fazer essa mistura isso ficou faltando de certa forma, na minha visão assim, a gente teve os três estágios tivemos as práticas de ensino, mas de certa forma faltou...como que eu posso te dizer isso...faltou um pouco de chão de escola...

D: da vivencia eu acho, né?

L: é...entendeu, de pô legal você vai trabalhar futebol numa turma de nono ano qual as dimensões de conhecimento que você vai trabalhar, são essas, beleza. E aula, como que eu faço essa aula, ficou muito a cargo nosso dos acadêmicos às vezes a gente se perdia...

D: os seus estágios forma todos no João 23?

L: os três foram lá no João 23...

D: porque eu... eu o penso assim..que a realidade do João 23 foge um pouquinho da realidade das escolas?

L: é...foge bastante...só que o que aconteceu quando eu fui fazer estágio lá, eu propus pro meu grupo de estágio na época: vamos imaginar que a gente esta numa escola pública... Porque eu sei que a realidade não é essa...então assim, sempre, as aulas que a gente tentou montar foi nesse sentido... de não usar todo o material, de não utilizar um material que sei lá, já ta pronto. A gente produzia muito material, enfim pelo pouco que eu lembro dos meus estágios foram muito nesse sentido, assim da gente não usufruir de todo o aparato que tinha lá.

D: Mas mais por você...né? Não foi por orientação...

L: não...não foi orientação, nem da faculdade, nem dos professores do colégio, foi uma iniciativa que eu tive na época...

D: porque eu penso assim... na minha opinião sobre o estágio no João 23, eu acho que às vezes, tinha que misturar um pouco, não que seja ruim fazer estagio lá, mas misturar um pouco pra você conhecer a dinâmica de outras escolas porque a dinâmica do João 23 é uma dinâmica diferente...

L: é...

D: são trinta alunos, tem dois professores...

L: pega uma turma de trinta igual você pega na escola pública...sem ter material

D: é...acho que nem é pelo espaço físico e pelo material, essa dinâmica de escola mesmo que às vezes a gente não tem essa visão na faculdade ...

L: é...e até assim, a condição financeira dos alunos, lá é outra é uma escola pública particular,né?

D: é...

L: sim, você tem lá o filho do juiz, o filho do professor tal...o pessoal tem condição financeira, aqui a situação infelizmente, até em nível de consciência dos alunos assim, lá eles conseguem abstrair mais, porque a quantidade de informação que eles tem na família é uma, aqui é outra entendeu

D: o recurso que tem em casa ...internet...livro..

L: é...entendeu, e o incentivo que o pai e a mãe dão ali

D: o tempo às vezes...é...

D: e quais os conteúdos assim que você aprendeu lá na faculdade nas disciplinas, no geral, que você mais usa nas suas aulas na escola, que você acha que você mais usa?

L: esporte ponto.

D: só os esportes?

L: esporte... quadrado mágico, assim...é...assim...só desenvolver um pouco melhor...que acontece é, os outros conteúdos que eu trabalho, eu tive que correr atrás entendeu

D: uhum...

L: porque que eu to falando o quadrado mágico mais atletismo, e aspectos de musculação que eu trabalho com os meninos do nono ano qualidade de vida ponto... até pelas turmas que eu trabalho acho que assim ginástica rítmica, ginástica artística oitavo, nono ano não dá pra trabalhar se você não fizer uma preparação antes.

D: é...

L: é até o sétimo vai a trancos e barrancos, esses conteúdos eu acho que deveria na minha organização, no meu pensamento, isso deveria ser jogado lá no início até pra você trabalhar outros aspectos com os maiores... agora os esportes, aí é o quadrado mágico mais o atletismo, porque não tem essa diversidade esportiva. A gente tinha uma disciplina lá esportes complementares que acontecia era um seminário, cada semana um grupo apresentava um esporte, eram 4 horas, quer dizer... a dimensão técnica, dimensão tática, a questão histórica, essas dimensões você não trabalhava na disciplina não tinha...igual aqui eu faço com eles o rugby, o futebol americano, o badminton isso é por conta minha eu que tô correndo atrás...

D: você que tá correndo atrás...

L: entendeu...não é formação acadêmica...

D: e quais conteúdos você acha que tinham que ter na sua formação que seriam importante pra você trabalhar na escola, que faltaram na sua formação na graduação?

L: (pausa) ...hoje, vendo hoje dentro do nível de estudo que eu tenho, vou fazer propaganda, não é propaganda...

D: não sim claro...

L: mas é um trabalho assim que eu tô fazendo, que tá sendo muito bacana, por exemplo, inserção do circuito os elementos das atividades circenses que é um trabalho que a gente vem desenvolvendo, aí desde 2009 lá no....pode falar o nome?...

D:pode, pode...

L: Lá no João 23 que a gente começou estudar lá, e a cada dia a gente tá aprofundado mais, inclusive a gente tá dando curso

D: uhum...

L: a gente deu curso lá na UFJF...fui convidado pra trabalhar na semana acadêmica do granbery... mais ou menos,né?

D: eu acho que eu você tinha que fazer a proposta pra fazer esse curso na secretaria de educação, ano que vem...(Risos)

L: pois é... entendeu assim...uma questão pra mim é falha, e que pra mim dá pra trabalhar, é uma coisa que é relevantíssimo pros meninos hoje, é a questão das lutas, porque a disciplina iniciação as lutas na faculdade se limitou a uma luta que não dá pra mim que não da fazer aqui porque eu preciso de tatame que é o judô...

D: que predomina na maioria das faculdades, não sei porque...

L: pois é...por exemplo o karate é uma luta uma arte marcial que não precisa de tatame ...

D: ohhh... taekwondo ...o sumô...

D: a própria capoeira...

L: a capoeira...guardado as...

D: as discussões...

L: guardado as discussões teóricas, então assim porque é...é uma pergunta minha feita, porque o professor ele tem o conhecimento técnico só nessa luta, mas porque não aprofundar esse estudo dentro do universo das lutas e proporciona também pros professores que pretendem trabalhar na escola essa dimensão técnica, porque se não...a gente cai numa questão assim... beleza não vou trabalhar porque eu não sei

D: uhum...

L: eu tô tendo disponibilidade de tempo, horário disposição minha mesmo pra correr atrás e estudar...

D: é difícil...

L: é difícil de...

D: a maioria trabalha em dois cargos chega em casa ainda tem...

L: tarde...ainda tem família, são outras coisas que infelizmente não dá, são assim mais esses dois aspectos os circos e as lutas...o circo assim guardado essa ressalva pra na época eu nem imaginava que circo...

D: seria conteúdo...

L: até cinco anos atrás ninguém imaginava isso...

D: é também acho...

L: então tá todo novo...

D: Mas eu penso assim o professor de lutas da faculdade ...da minha também que o professor era graduado em judô, mas eu penso assim se ele é um professor da licenciatura, porque do mesmo jeito que a gente tem que correr atrás pra poder abranger esse conteúdo na escola, porque eles também não correm atrás?

L: não...e...e...eu acho que...

D: porque ele não tá na cadeira de judô..

L: é...e..

D: Lá em Viçosa ta, é judô a disciplina.

L: aqui não...aqui é lutas

D: é...

L: e tem uma outra questão que é o seguinte, qual que é a sensação da disciplina lutas, artes marciais na faculdade...dentro da faculdade é pra que... eu acho que falta também, isso um pouco dos professores daqui pensarem o seguinte gente eu não tá formando aqui atleta..

D: uhum

L: porque o que você vê ali são métodos de treinamento pra atleta, as aulas práticas, efetivas mesmo, tem professores que vão dos jogos abertos, os grandes jogos até especificidade, isso é um método de treino. Tem professor que trabalho aspecto técnico e tático, e estafeta. Tudo bem isso, tem que ser ensinado tem, mas não é o foco, não tá formando atleta aqui, eu tô formando professor. Acho que falta essa concepção de currículo, ter uma uniformidade no pensamento do que é currículo, enquanto tem professores que pensam nisso, tem professor que pensa em formar atleta, forma treinador, e aí cai nessa questão das lutas entendeu...

D: é...

L: tudo bem ...

D: esse é um exemplo...

L: mas é isso mesmo beleza...não tem formação em karatê, muay thai... beleza...eu vou dividir, vou correr atrás, vou fazer um curso, vou chamar alguém sei lá, mas vou garantir que meus alunos saiam daqui com uma formação, entendendo o que é arte marcial, se toda arte marcial é luta que tem uma filosófica embutida.... pelo amor de Deus Ayra a gente te que chegar toda aula e fazer saudação pro Girokano, num tô numa escolinha de judô...

D: até porque assim...partindo pra outra discussão agora que nem é da escola o professor de luta não é o professor de educação física...

L: é...

D: acho que nem pode...você tem que se graduar na luta, chegar na faixa preta pra poder ser professor...

L: na luta...é...aquela velha discussão da regulamentação né...

D: não nem entrando na discussão da regulamentação em si...

L: não...é...

D: você não vai bancar o professor de lutas...

L: eu não posso sair dando aula de judô pra tudo conte lado, eu tenho que ser faixa preta...

D: porque você sai da faculdade faixa amarela...

L: amarela...é...

D: então você nunca vai ser um professor de judô...

L: pois é...

D: você pensa nisso....e ele nem pensa nisso...ai assim agora eu queria que você fizesse uma avaliação da sua formação frente aos desafios da escola...assim geral assim que você falasse um pouco disso...

L: pausa...

D: o que faltou o que você acha que foi bom o que você acha que dá para aproveitar, relacionar...

L: assim a vantagem que eu tive, se eu posso dizer assim, foi que o meu professor...eu tive um professor no primeiro período da faculdade que ele trabalhou...era a disciplina introdução a educação física, não era nem o foco dele mas acho que foi crucial na minha formação e no estado em que eu estou hoje...ele assim desceu o pau na educação física no primeiro período, a análise crítica da educação física eu tive no primeiro período livros do..."A historia que não se conta", os livros, as abordagens, "O que é educação física?", os livros né...os livros críticos da década de oitenta, eu tive isso no primeiro período. Então, de certa forma, pra mim foi ótimo, assim acho que foi assim, minha nota foi a maior da turma, e eu acho que eu fui o único que entendeu o que tava sendo dito naquela sala de aula, eu era o único que não dormia na aula...não, mas era brabo que era depois do almoço...

D: (Risos)

L: o professor já falando baixinho ia dando um sono...

D: (Risos)

L: mas imagina uma e meia da tarde depois do almoço do RU

D:é..

L: então assim isso de certa forma me direcionou, assim, me fez ter uma postura crítica frente a todas as disciplinas que eu tive na faculdade, então quando o professor chegava falando determinada coisa sobre a função da educação física na escola eu já estava armado pra defender ...

D: uhum...já tinha uma visão crítica daquilo...

L: é...e a vantagem de que o currículo da licenciatura plena tinha é porque no segundo período você tinha didática, terceiro prática de ensino de 1º ao 4º, 5º a 8º, segundo grau, sétimo não-formal, todo período você tinha uma pratica de ensino...

D: isso não existe mais?

L: que agora o currículo é fragmentado, você faz primeiro o bacharelado e depois a licenciatura

D: uma perda né...

L: enfim...quando eu fiz a disciplina no primeiro período, no segundo período teve grupo de estudo de trabalho e educação e educação física, no terceiro período eu tava num projeto de pesquisa como bolsista voluntário, até o quinto período...do quinto até o oitavo, eu fiquei em um projeto de extensão dentro da escola...

D: humm...

L: então assim meio que a minha formação foi especial por conta disso...mas se eu pensar nas disciplinas na forma que elas foram tocadas assim, a formação que a gente teve na faculdade pro trabalho dentro da escola foi muito fraco, não por conta dos professores que se propuseram...que tinham a disciplina voltada pra escola, mas a discussão se tinha dentro da faculdade de educação física o preconceito...é...ah a gente zoava de encajado, tinha caixa de professor chegando com foto de aluno pendurado na barra...ah lá falando educação física comunista é isso, você não tá incluindo ninguém, porque o papel da educação física na escola é lazer, você escutar isso dentro da faculdade e esse trabalho ser relegado no segundo plano, assim é complicado, é um preconceito sendo que a formação era plena...

D: engraçado você comentar isso porque no meu projeto da pesquisa aqui eu começo falando assim de mim, um pouco de mim, ai eu faço uma questão que como é engraçado você dentro de um curso de licenciatura, que o meu também lá em Viçosa já era bacharelado e licenciatura, mas não era dividido que assim...tinha uma formação única e no ultimo você

período você fazia um semestre a mais pro bacharelado, mas nenhum professor te incentivava a trabalhar na escola, eu não sei se você incentivou, nenhum professor você só escuta falar mal escola, que paga mal né...os professores da própria licenciatura, os bons alunos os professores acham que tem que fazer mestrado, doutorado agora a moda é essa, tentam te encaminhar pra isso, mas ninguém te encaminha pra escola e os cara que não gosta da sala fala que o bom é ser personal, trabalhar em academia...

L: acaba que no fim das contas quem não gosta de escola acaba caindo na escola, porque a condição de trabalho é um pouco melhor, menos ruim enfim, tem outras questões...

D: é...mas alguém te incentivou a trabalhar na escola?

L: não, incentivou não, assim o professor de atletismo ele voltou...o trabalho era muito voltado pra escola, mas mais no caminho da psicomotricidade, da formação do atleta, iniciação esportiva até porque ele é de escola... ele é do João XXIII transferido, assim...ele era do João XXIII... Mas assim, você não ouviu isso, tinha um professor que ele ficava zoando, primeiro dia de aula, ele zoando, ele falando assim tem professor de educação física que se contenta em ganhar R\$900,00 nem mendigo ganha por mês sabe... eu por exemplo ganho R\$40 mil, R\$20 mil, R\$30 mil porque eu dou consultoria disso, daquilo, daquilo. Outro, pelo que me consta ele tá errado até porque universidade é dedicação exclusiva né...

D: exclusiva...(Risos)

L: enfim, deixa ele lá com os 40 mil dele...

D: é...

L: mas é...o que a gente vê é um preconceito sabe é preconceito mesmo nunca pisou numa escola fala mal acho que não dá certo enfim que é o caos acha que escola é o caos ...

D: pra te consolar nada mudou porque eu sofro preconceito...

L: é...

D: (Risos)

L: sabendo quem está fazendo mestrado lá, agora quem são os alunos que estão ainda...

D: eu sofro ...eu assim senti isso na pele. Um pouco diferente da minha realidade de Viçosa que, assim, lá em Viçosa ninguém te incentivava para escola, mas também não tinha esse racha que tem aqui, você entendeu que você...que o professor da escola é o ruim vamos dizer assim. É o que eu percebo aqui... o professor da escola é assim num deu nada na vida, foi pra escola, a visão que eu tenho do pessoal daqui..

L: é isso mesmo...aqui é pior sim..

D: mas...(Risos)...

D: vamos lá... queria falar agora da sua chegada na escola do seu cotidiano na escola...tem quanto tempo que você trabalha com escola?

L: eu trabalho com educação física desde 2009 ...

D: começou no João XXIII?

L: comecei no João XXIII...passei no concurso pra professor substituto lá, já tinha feito concurso na prefeitura, ai em 2010 eu assumi como contratado pela lista de contratação e to ate hoje como contratado ...

D: na mesma escola?

L: na mesma escola, a vantagem de você tá na frente no concurso é que se confirmar... você tende a permanecer...

D:é...

L: mais ou menos nisso...

D: E assim quando você entrou pra prefeitura...vou falar da prefeitura...

L: uhum

D: que aonde a gente ta observando as aulas de educação física...existe algum currículo de educação física pra você seguir, você recebeu isso quando você entrou na prefeitura ...

L: não...

D: existe algum material didático que te apóia como professor de educação física?

L: não...tem um programa curricular de 2001. No ano 2010...foi em 2010 a discussão de currículo? Foi no ano 2010 num foi?

D: é foi...

L: teve um rediscussão do currículo que pelo que eu li, pelo que eu fiquei sabendo das pessoas que estavam lá, não aconteceu por divergências, enfim da secretaria de educação e dos professores que estavam lá...

D: uhum...

L: não tem... não tem material didático, não tem as orientações... a reformulação, o caderninho de 12 páginas, parece lista de reivindicação de sindicato pedindo quadra, pedindo material enfim...

D: foi dessa última discussão...

L: é...e o de 2001...eu assim consegui pra ler pro concurso emprestado de um professor que na época estava na rede...não tem disponível online você vai na secretaria de educação, na biblioteca do professor não tem, vai na biblioteca

pública não tem, aqui na biblioteca da universidade não tem...você não acha isso

D: na biblioteca da escola também não tem...(Risos)

L: não sei...não tem...não sei...

D: (Risos)

D: e ninguém te fala o que tem que trabalhar,né?

L: não...é solto que é pra mim é muito bom...pra mim é ótimo...

D: tem o lado, mas é...

L: pra mim pessoalmente assim porque ai eu organizo meu trabalho

D: do jeito que...

L: da minha forma entendeu...

D: e assim aqui na biblioteca da escola ou da prefeitura tem algum material didático que te auxilia assim nessa organização das suas aulas, no seu planejamento?

L: não...não... Tem um material aí, muito ruim, são discussões teóricas que eu não compactuo e uns livros de atividades que sinceramente não vale a pena nem ler...

D: a sua coordenadora pedagógica te auxilia em alguma coisa no planejamento da escola?

L: no planejamento das aulas?

D: das suas aulas...

L: não...

D: nada, né?

L: eu entrego o meu planejamento pra ela

D: uhum

L: eu chego na primeira semana de aula entrego, ohh tá aqui

D: ela lê?

L: não sei... ela tá a par do que eu faço...isso tenho certeza...

D: Mas não faz uma discussão com você se isso é bom, se isso é ruim?

L: não...não..ela me dá autonomia

D: uhum

L: é...num é solto assim num é larga pra lá, mas assim me da autonomia pra trabalhar, até porque eu acho que, creio eu, que tem a consciência que o trabalho que eu tô fazendo aqui.

D: uhum..

L: é consistente

D: mas isso depois de você mostrar o seu trabalho? No início...

L: não...no início...eu nunca tive problema com coordenação...coordenadora nunca chegou pra mim trabalha isso, isso aqui ta errado, trabalha isso. De três anos que eu estou aqui, a coordenação, nem direção...a direção mais ou menos, enfim me disse assim, você num trabalha isso daqui, não trabalha isso daqui porque eu quero

D: uhum

L: não...

D: então a escola assim não possui um currículo unificado...

L: Não...

D: pra vocês trabalharem o conteúdo...

L: não...nem os professores da área

D: também não tão...

L: os professores da área... a gente não tem sintonia pra trabalho já tentei, mas não dá certo...

D: você já até me falou assim...eu tô perguntando de algumas coisas eu sei, mas tô perguntando de novo só pra ficar registrado mesmo como pesquisa mesmo porque foi informal...ai assim quando você chegou na escola queria saber sua recepção na escola como é que foi assim, você escolheu as turmas que você trabalha, te deram as piores turmas?

L: ah foi o que sobrou...

D: foi o que sobrou?

L: na verdade assim eu peguei o contrato para dezoito aulas com turmas de sétimo, oitavo e nono ano, sendo que tinha duas turmas de nono ano a noite que teriam aula de manhã...

D: uhum

L: num horário meu de janela, no horário com três janelas, eu trabalhava todos os dias menos na terça...(pausa)...foi o que sobrou né...as professoras da escola escolheram as turmas menores, por afinidade, e eu fiquei com os maiores, que pra mim não tem problema nenhum, que eu adoro, um dos motivos escolhidos pra voltar para aqui...

D: isso te contemplou, né?

L: é...

D: eu só estou perguntando isso porque a gente as vezes faz uma discussão, porque isso desmotiva alguns professores que chegam, professor recém formado chegou pra trabalhar na escola ele tinha que pegar as melhores turmas...teoricamente as melhores turmas...

L: uma mais leve...

D: pra poder se sentir motivado a permanecer e, geralmente, faz o contrário...

L: é, só que na verdade assim, eu não sei se foi empatia dos alunos por mim, de mim por eles, ou se os meninos, assim hoje eu avalio, assim que as turmas eram bons mesmo...são bons mesmo...acabou que a turma, saiu meio pela culatra, porque se foi escolhido as melhores turmas...

D: não assim num estou falando que eles...eles escolheram as turmas por afinidade os professores escolheram as turmas que eles queriam e deixou o resto pra você e não fez ao contrario...

L: é isso que to dizendo assim se escolheram por afinidade deram tiro no pé porque as turmas que ficaram do sétimo ao nono ...

D: eram as melhores...

L: eram ótimas, são ótimas até hoje, que os meninos estão ai entendeu?

D: é...

L: e foi um dos motivos que fez, se não o principal motivo, que me fez continuar aqui esses três anos...

D: mas assim o meu caso foi diferente se eu não quisesse permanecer na escola era, eu peguei dezoito aulas de educação infantil que eu também não gosto tanto, mas eu não tive escolha também,né?

L: pois é...

D: e desestimula acho que muita gente para de trabalhar na escolar porque tem... é mais difícil na verdade, quando você pega uma coisa que você não gosta, que você não tem afinidade, porque a gente é da educação física acham que tem trabalhado da educação infantil ao ensino médio e são muito diferentes as características...

L: demais...

D: nem sem a gente da conta...

L: a formação devia ser especifica né?

D: É...

L: o então a gente ter formação específica educação infantil, ensino fundamental inicial, ensino fundamental final e ensino médio, porque a forma de trabalhar é diferente

D: é fazer o que...(Risos)...agora assim o seu planejamento que você faz em casa sozinho que você já falou...você utiliza algum material, revista didática, livro que você utiliza, mais assim pra poder fazer esse trabalho?

L: na verdade assim desde o ano passado...início do ano passado, final de 2010 eu tenho sentado com alguns professores da rede a gente tem feito esse planejamento e a nossa proposta, que evoluiu pra agora...só fazer essa ressalva aqui...

D: não mas eu acho que é isso mesmo...

L: o que acontece, desde agosto/setembro de 2010 a gente tem sentado e organizado esse conteúdo nas escolas então assim

D: que vocês trabalham...

L: que a gente trabalha então o mesmo conteúdo que eu to trabalhando aqui com as turmas de nono ano, é a mesma que a professora está trabalhando na escola dela com o nono ano, assim a gente tem feito isso até pra gente ter isso montado, ter um programa de educação física para escola que não seja pra escola, seja pra gente entendeu. Assim, se ano que vem eu for pra outra escola de sessão, nono ano meu planejamento é esse, está montando, e aí a gente utiliza de um recurso, eu pessoalmente utilizo de um recurso que hoje ninguém vive sem que é a internet...internet é uma benção.

D: também acho...(Risos)

L: a gente consegue material didático até, tudo na internet, tutorial ensinando como pega a raquete de jogo tal, como que joga bola que joga tal, como que é o passo de dança tal, quais são os movimentos básicos da luta, tá lá, a gente pega na internet, então o que a gente mais utiliza é a internet. Algum material de alguns livros que a gente vai conseguindo igual o de circo, o manual de luta. Basicamente é isso, internet e livros, alguma coisa de revista acadêmica, algum material que a gente vai achando interessante, mas basicamente é isso...

D: e esse trabalho em conjunto você acha enriquecedor?

L: é legal porque quando em 2010 quando eu tava planejando sozinho, e isso de certa forma eu herdei um pouco do João XXIII, que lá a gente trabalhava em duplas, mas as duplas que a gente formava eram duplas que tinham a característica de terem a mesma forma de trabalho, então a gente planejava junto...a gente sentava ... beleza, primeiro bimestre vai ser tal conteúdo, aula tal essa, aula tal essa, aula tal essa, a gente pesquisa junto então esse trabalho acabou que eu herdei de lá essa característica, e eu ficava muito inseguro em fazer esse trabalho sozinho no seguinte sentido, tá mais é isso mesmo será que o que eu to fazendo aqui é além, ou é aquém, então assim quando você tem uma outra visão, quando você trabalha em conjunto se perde um pouco dessa insegurança ...

D: é...

L: e agora a gente tá tomando até proporções maiores, a gente vai publicar um livro

D: isso é muito bom...

L: a gente vai lançar o *site* também

D: ah que bom

L: um *blog*, de início um *blog*, enfim, tá tomando proporções que agente espera que...

D: dê certo...

L: que sejam...

D: é porque eu acho que na escola a gente às vezes fica um pouco órfão porque igual você falou aqui com seus colegas aqui você não conseguiu fazer isso ...

L: não existe isso aqui...

D: é...e as vezes assim você...essa troca é importante ...vê se você escolheu certo..ah o que eu posso fazer um exercício diferente de futebol, porque as vezes a gente fica na mesmice...

L: a gente acostuma num determinado movimento...numa determinada atividade...

D: é..a gente...é..

L: e tá sendo interessante porque assim como a gente tá fazendo o mesmo planejamento...só para dar um exemplo...a gente trabalhou os esportes pouco conhecidos no Brasil, os esportes que eu fiz aqui foram os mesmos, mas a dinâmica foi diferente pela característica da turma, então toda vez que a gente se encontrava, oh beleza hoje foi a aula de futebol americano...como que foi aí?... foi legal...ah aqui não foi tão boa...ah porque?...por isso, por isso, por isso

D: aham

L: então no próximo ano a gente já vai adequando isso pra ficar o melhor possível, por exemplo, ano passado a gente fez o lacrosse lá na outra escola e não fizemos aqui. Não fiz aqui porque eu não tinha material pra montar, a gente fez o material lá ficou uma porcaria, lá então assim, o que eu fiz. Só que o lacrosse é legal, esse jogo é bacana, deu tempo nesse ano, deu tempo de eu produzir um material que esse ano funcionou aqui e lá entendeu...igual o futebol americano que foi bagunçado, a gente conseguiu organizar um pouco melhor o rugby, enfim essa troca é bacana de ter duas escolas fazendo, ou três ou quatro fazendo o mesmo trabalho, a gente consegue enxergar coisas que aqui não acontecem e que lá aconteceu, que é uma falha que a gente pode modificar ou a discussão tal rolou, lá foi legal a gente puxa do lado de cá, então essa troca está sendo bem bacana...

D: eu também assim tenho essa dificuldade... lá na escola também não tenho esse apoio até porque a professora não trabalha a mesma linha que eu, e eu sinto falta mesmo de sentar com alguém e ter essa troca mesmo de informação mesmo, de material, às vezes assim, ah eu construí um material desse jeito pra fazer isso, de ver outra pessoa como trabalha. Igual você falou, às vezes a gente fica inseguro... você planeja uma coisa, será que é assim mesmo, aí vem outra pessoa fala você podia fazer ...

L: é num tem pra quem perguntar...isso que é complicado

D: La na outra escola a gente vai começar a montar agora um currículo único...

L: aqui eu desisti mesmo...

D: Lá no Caic ...

L: aqui eu desisti...não...não...não dá...não dá.

D: que tipo de material didático você acredita que deveria ser produzido pra auxiliar a prática dos professores na escola?

L: pois é tem ...eu vou fazer uma propaganda aqui...mas não é propaganda...

D: tem que fazer mesmo...(Risos)...

L: por exemplo... o site da secretaria de educação do estado do Paraná é ótimo você entra lá, tá lá o link luta, você clica, tem 20 lutas, aí você clica na luta que você quer abre o histórico, abre um tutorialzinho com algumas técnicas, mas aí lá embaixo tem vídeos e fotos e áudios...(pausa)...num dá para secretaria de educação fazer isso? Contrata duas pessoas, pega a ideia com os professores da rede, dá um incentivo sei lá...e se manda pra lá o material conta como publicação, eles lançam como livros didáticos da educação física...

D: eu tenho um lá baixado se quiser eu te mando...

L: é...

D: se quiser eu te mando...

L: é eu tenho...eu queria arrumar um impresso..

D: é eles não mandaram...

L: é...eu tentarei pedir, mas não mandaram não...

D: é...

L: e aí que dentro dessa necessidade surgiu a ideia do livro, foi do coletivo meu e da Carla...a ideia foi da Carla...virou pra mim Adriano vamos fazer esse troço...Vamos, que dia que tem que montar o projeto? Ela, semana quem...falei não vamos embora...larga o planejamento essa semana aí..que as aulas já estão montada...larga isso aí, vamos dar aula livre essa semana, que nós vamos correr atrás desse negócio... a gente conseguiu, a gente reuniu com mais dois professores com o Leo e com a Renata a gente está de organizador,

a gente montou o projeto mandamos pra lá, foi aceito pela FADEP e a gente convidou alguns professores da rede...(pausa)

D: ai a gente convidou alguns professores da rede que a gente tinha uma certa afinidade, que era um grupo de estudo do...de trabalho de educação na educação física do GETHEMI, e que a gente sabia que tava produzindo alguma coisa ...a gente ...a nossa proposta é mostrar que dá para fazer, que não precisa ficar só em jogos, brincadeiras e alguma coisa de dança... dá para trabalhar com luta, dá para trabalhar com ginástica, dá pra trabalhar com circo, dá pra trabalhar com esporte de uma forma diferente, dá pra trabalhar com os jogos de uma forma diferente, dá pra trabalhar com dança e a nossa proposta é justamente mostrar que dá pra fazer. Dentro do livro, cada capítulo tem plano de unidade, de trabalho, não é um plano de unidade feito utópico, são trabalhos que estão sendo feitos nas escola, a gente tá tendo esse cuidado. Igual o de lutas, eu vou aplicar aqui no terceiro bimestre, o de circo eu apliquei aqui no segundo bimestre, o de dança a gente vai aplicar no terceiro bimestre com o oitavo ano, o de ginástica foi um trabalho que foi aplicado no ensino médio, o de jogos é pra turma de sétimo ano a gente ta vendo aonde vai ser aplicado em fim são...num é...a gente até recebeu algumas críticas em relação a isso... ah mas isso não é viável pra escola é sim a gente ta tirando aqui a...o principal é a gente mostrar que a gente tá fazendo que não precisa ficar no marasmo, dá pra fazer, a gente tá fazendo, e a gente tá com outras propostas assim de...(pausa)...de criar um blog na internet ou um material didático ai é vídeo, foto, produção de material que a gente tem, alguma coisa ...é divulgar isso a nossa proposta, é de divulgar e de dar auxílio, pra gente não cair naquela fala não faço porque minha escola não tem material, porque eu não tenho informação...da pra fazer entendeu...a gente quer que o cara pegue aquele plano de unidade vou aplicar hoje é dia dois eu vou fazer aula tal

D: uhum...

L: que seja isso que ele faça

D: um exemplo mesmo de como fazer

L: que seja... que o cara ele seja...que ele tenha o conteúdo teórico pra ele discutir pra ele sair do zero pra num reclamar que num tem tempo entendeu...pelo menos pegar o livro La e ler e aplicar aquela aula ele vai conseguir...

D: eu acho que o que faz falta assim são exemplos de como fazer assim...eu acho que isso é uma coisa que faz falta...até porque...igual aqui assim a gente ta reclamando de ter um professor pra discutir, mas tem escola que é um professor, ele ta lá na zona rural...

L: é..é...é...

D: pra ele ter acesso mesmo porque ele não tem com quem discutir porque o coordenador pedagógico não tem formação na nossa área pra ajudar

L: e ele não vai conseguir fazer essas coisas

D: e assim vamos falar um pouquinho da estrutura da escola...da sua escola...você acha que te atende assim espaço, material eu sei assim que você compra material...

L: tem porque eu adapto...assim..atende porque eu adapto, porque a gente compra material, a gente inventa material...espaço físico eu não tenho que reclamar a gente tem uma quadra coberta, sem coberta, a gente tem dois pátios enorme, a gente tem um outro pátio atrás da escola que era espaço de lutas nosso, mas que a gente teve problemas com o tatame...mas de vagar a gente vai montando...eu brinco com a professora que daqui a uns tempos isso aqui vira João XXIII pela diversidade de espaços e de materiais...

D: eu vejo assim que há um tempo atrás era uma desculpa o espaço...hoje não é uma reclamação constante dos professores as vezes é a falta de material...o material perde rápido a escola as vezes não compra,né?

L: uhum..

D: não sei se você notou assim nos dois últimos anos nem material num tem faltado ...

L: é...

D: pelo menos nas escolas que eu trabalho...

L: é...vem material ruinzinho...mas vem...

D: mas vem,não é desculpa também pra não fazer o trabalho diferenciado né...

L: é..

D: e assim na escola assim existe alguma avaliação sobre o seu trabalho?

L: existe porque eu sou contratado

D: ...aquela avaliação periódica ...não existe uma discussão se está sendo bom se está sendo ruim, na reunião pedagógica com outro professor?

L: não..nada...

D: nada...

D: agora vamos falar assim um pouquinho do tema específico da minha pesquisa que são saberes produzidos pelo professor...

L: humm...

D: assim na sua prática pedagógica você acredita que você está transformando esse saber da sua graduação, da sua história de vida num outro saber que você produz, num saber diferenciado?

L: ...to conseguindo assim, o nível que eu to hoje, eu tava fazendo essa avaliação assim, eu to muito maduro e to muito é seguro com o trabalho que eu to fazendo entendeu..

D: uhum...

L: é hoje eu dependo muito menos do meu material da faculdade pra organizar as aulas, de ter que ir no caderno da disciplina tal, de ter que ir no livro de tal disciplina, essa transformação ta sendo na minha cabeça...eu acho a gente...eu to conseguindo evoluir tanto teoricamente como praticamente nas atividades em si...

D: uhum..

L: to conseguindo evoluir muito assim eu...é exponencial a subida assim num é um pouquinho a pouquinho não, e a tendência é eu evoluir mais acho que aos poucos a gente vai...

D: sobre essa coisa assim que todo mundo fala um pouquinho que é a distância entre teoria e prática, queria que você falasse um pouquinho disso, você acha que realmente existe essa distancia do que é produzido teoricamente na educação física e sua prática na escola, que para trabalhar você tem que às vezes reinventar essa teoria, produzir uma coisa nova...

L: ah existe eu vejo assim os livros, as teorias, os livros teóricos sobre a educação física na área escolar, eles são acadêmicos, são muito afastados da prática

D: uhum

L: em que sentido a grande maioria dos pesquisadores em área escolar não pisam em escola, assim você pega livro...você pode pegar os livros os novos né...enfim que tem sugestões de atividades, você olha pra aquilo você fala assim, não da pra fazer, você ta ficando doida, a professora ou professor você esta ficando doida em propor isso. Eu lembro que tinha um livro, acho que era da Suraya

D: um grandão verde...

L: é, tem umas atividades lá...ela propõe uma as atividades lúdicas, briguinha de galo, a aula toda...

D: (Risos)...

L: e se você não colocar um campeonatinho ali pra instigar os moleques, num vai... quem ganha...ganha uma bala, e ai vem o outro e fala não porque você não pode competir na escola gente...ta eu acho que você tem que ressignificar, a competição é inerente...

D: a motivação, né?

L: a nossa sociedade hoje, competir se não tem como fazer isso ficar pensando na briga de galo...

D: e assim é o fator de motivação assim pros alunos...

L: é... o menino, e zoar outro no final porque eu ganhei, você perdeu, guardadas as devidas proporções e o respeito mútuo, a competição ta ai, você tem que ensinar o menino a ganhar e a perder ...tem que ser humano pra ganhar e humano pra perder...

D: é ...faz parte da vida dele..

L: é enfim...

D: é...e assim qual a importância assim desses..dessas aulas que você da pros meninos, assim desse saber que você passa pra eles na formação dos seus alunos...

L: o que eu tenho notado assim, que eu tomo como exemplo esse nono ano que eles estão comigo desde o sétimo, o oitavo tem uma grande parte que esta comigo desde o sexto, mas esse sétimo assim, são as meninas dos meus olhos eles vieram sétimo, oitavo e nono e a grande maioria não repetiu então assim os que estão aqui. Hoje são meus alunos desde o sétimo 99% tem um ou outro que entrou esse ano, até pelo número de turmas, assim você nota nos meninos uma visão diferente das coisas, hoje eu tenho segurança total em deixar eles organizarem o futebol deles...eles vão ter esse noção eu tenho como característica em algumas aulas, você notou isso mais até por conta do estagio né...

D: uhum...

L: porque num da pra você dar continuidade nas aulas e não da pra ficar contando conteúdos completamente diferentes ao mesmo tempo que eu dou a aula livre pra eles né...uma aula da semana é a aula dos estagiários né que que a gente toca junto um trabalho que iria ser feito de um jeito ou de outro e na outra aula eu dou a aula livre os meninos eles tem a capacidade de me pedir o material por exemplo de badminton o dia que eu trago material d badminton não tem futebol na quadra...perdeu semana passada aqui na segunda feria não teve futebol...

D: eles ficaram jogando badminton

L: badminton todo mundo...

D: eles adoraram mesmo...

L: badminton vieram aqui pegaram a corda amarraram a rede jogaram ...você vê os meninos aqui na faculdade jogando Rugby e futebol americano você vê os meninos, ano passado as meninas graças ao trabalho que fiz com dança no centro...quer dizer esse saber essa teoria eles tão pegando pra prática para vida social deles...

D: autonomia mesmo na prática...

L: autonomia e tão tendo senso critico nas coisas igual à questão das lutas muito a aqui fazem muay tai, jiu jitsu aqui por perto e eles tem a noção de que não é pra brigar na rua, não é violência por mais que o professor ...professor

pode fazer uma lavagem cerebral nos meninos, mas de certa forma alguma coisa eu cativei neles pra eles guardarem isso

D: com certeza...

L: e é muito tranqüilo isso aqui na escola

D: é bem legal ver esse retorno..

L: é...da pra ver é muito bacana...

D: é e acho que é o mais legal da nossa profissão né...Agora vou falar um pouco das observações assim que eu elenquei algumas coisas assim foram as aulas foram todas ótimas adorei te acompanhar assim nas aulas acho que você faz um trabalho excelente com os meninos diferenciado mesmo.Mas assim eu peguei algumas coisas só pra você falar assim da visão que eu tive sobre isso...uma das coisas que eu percebi assim é da sua organização da aula que você sempre tenta expor uma parte teórica com uma historia, com as regras e assim como se deu essa organização foi por sua conta algum exemplo de professor alguma disciplina da faculdade que t ensinou a fazer isso?

L: não...essa divisão de explicar os aspectos histórico, técnicos, uma parte vamos dizer assim teórica que acontece, é ai eu vou retomar lá na abordagem critico superadora, você tem que ser radical no fenômeno social que você esta trabalhando, ser radical no sentido de narrar ele, dos meninos entenderem que, vou pegar o exemplo do rugby, que o rugby surgiu do mesmo jogo que o futebol e que o futebol americano, uma divergência nas regras e que hoje o rugby é uma coisa o futebol americano é outra , futebol de campo é outra. O meu intuito em explicar pra eles isso, é pra eles entenderem que isso num surgiu do nada entendeu, assim... então é isso não sei se ficou claro nas observações mas eu tento ser um pouco critico nessa minha análise...

D: com certeza...

L: fala com eles o futebol foi criado como uma forma de limitar a violência dos pobres na Inglaterra no século dezoito

D: uhum

L: então era uma violência, mas era controlado, naquele momento hoje se tornou o maior esportivo... maior esporte do mundo, que as regras hoje são tendenciosas pra um lado e pra outro, de acordo com algumas situações sociais, é uma copa do mundo na Argentina que a Argentina foi campeã ganhando de 6 a 1 no Peru na semi-final, e o goleiro do Peru era argentino

D: (Risos)

L: entendeu...nesse sentido, é mais nesse sentido, deles entenderem que aquilo não surgiu do nada, que o não foi o meu primo que inventou, que ele abriu um grupo...não foi um cara na França que com tal objetivo, assim assim assim hoje ele é utilizado assim assim assim...

D: tem outras pessoas que fazem isso

L: de outras formas diferentes...

D: você citou o livro do crítico-superador e eu acho que as teorias críticas que vieram não vou me limitar só a crítico superadora porque eu acho que foi uma coisa ...um movimento que surgiu a grande vantagem foi essa de organizar o conhecimento do menino ter uma parte da história né..

L: de você é...

D: de ter a técnica, de contextualizar ele no mundo, porque antes assim a minha educação física foi assim pelo que você relatou a sua educação física foi assim era o fazer por fazer....

L: é, tem um sentido na realidade do aluno...

D: é...de organização...de organizar o conhecimento da mesma forma que a história vem com aquela evolução, apesar das críticas do ensino da história tem uma evolução, da educação física também a o futebol é mais praticado no Brasil porque...tem uma história aquilo, um sentido ser o futebol que veio da década...

L:é...

D: eu acho importante essa organização do conteúdo, acho que é uma coisa que a gente não vê em todos os professores...

L: só um último detalhe, dentro da prática eu faço essa contextualização da história na prática, num sei se você pegou a aula do basquete...

D: não a do basquete não...qual que eu peguei na prática...deixa eu lembrar...

L: vôlei...

D:acho que foi...

L: por exemplo...vou dar os exemplos que vai ficar mais fácil, o basquete e o vôlei quando eu trabalho, eu trabalho as regras, eu chego pra eles e falo hoje a gente vai jogar um jogo foi inventando ai pego a foto do tio esse cara aqui, ele inventou as seguintes regras PA, PA ,PA vamos jogar? Vamos, ai pego a bola de futebol só vai passar, não vai driblar pego ponho um saco de farinha pra cesta não ficar vazada, ou então passo um vídeo pra eles de 5 minutos, eu tento fazer isso na prática o máximo possível, mas em determinados momentos

D: não tem jeito...

L: e dependendo do grau de abstração

D:(Risos)

L: abstração do aluno você faz uma aula mais teórica, o nono ano é o mais fácil...

D: com certeza eu até acho que essa é uma crítica até infundada das pessoas que não conhecem as teorias críticas principalmente a crítico superadora de achar que a gente assim por trazer a teoria a história que a aula vai virar teórica e na verdade não é isso assim você faz isso muito bem vai ter momentos que você vai pra sala passar vídeos e porque não pra fazer isso se tem um objetivo, vai ter momentos que você vai dar na quadra...

L: vai depender do aluno...

D: a ideia é a organização do conteúdo num todo aonde vai ser, o que você vai usar acho que é consequência ...

L:é...

D: Outra coisa que me chamou muita atenção foi a criação dos materiais didáticos... a bola de futebol americano...todos assim...de...isso se já me falou isso é uma criação sua assim ninguém te ensinou a fazer isso...alguém te ensinou, algum exemplo?

L: não...na verdade assim que acontecia quando eu brincava assim muito na rua eu...a gente sempre inventava brincadeira assim, é tem brincadeiras nossa assim da rua que são clássicas assim a gente...uma vez a gente inventou um pique bandeira que era pique país ai valia a rua inteira a linha do trem e teve um dia...ficava a tarde inteira procurando aquele troço era assim a gente sempre inventava as coisas e ai essa questão das invenções dos materiais, da adaptação, da criação eu vou citar um professor da faculdade quando a gente discutiu essa questão de reciclagem, essas coisas que é o seguinte ele falou isso eu gravei na minha cabeça eu até aprofundo um pouco mais, não é porque você não tem material que você vai adaptar beleza...num é porque você adaptou que você não vai cobrar o material oficial da escola, da secretaria, de Deus, de quem for...mas num é porque eu vou criar eu vou cobrar...não quer dizer que eu num tenha que criar pra trabalhar...

D: que você não vai fazer...

L: que eu não vá fazer...então beleza ...eu não tenho, vou culpar alguém e não vou fazer eu não tenho, eu crio o material, dou a minha aula e mostro que da pra dar essa aula e vou lá e cobro, pra no ano que vem ter ...e sinceramente dentro dessa criação desses materiais o material que eu crio ele é muito mais fácil de utilizar porque eu adapto de acordo com as necessidades do grupo que eu vou trabalhar

D: uhum...

L: vou dar o exemplo a bola de futebol americano oficial ela é grande ela não cabe na mão de a criança...de determinados alunos agora você tem aluno que vai caber a bola que eu fiz você viu bola que eu fiz...

D: vi...(Risos)...

L: você viu a bola com uma bola...

D:vi...(Risos)...de basquete

L: a bola de GR...

D: não...não...

L: ela ficou miudinha cabe na mão do menino, o menino sabe o momento certo, então pro menino ter noção do pegar e do lançar correto essa bola é perfeita

D: é...

L: eu num vou mexer...eu não vou achar um lugar que venda uma bola de futebol americano pequena só vou achar bola oficial entendeu..

D: é...

L: e então assim foi mais isso, e na verdade quando eu entrei aqui eu não tinha bola no meu armário, essas bolas que eu tenho agora foram ganhadas esse ano, tem uma caixa de bola ali furada eu catava a bola o couro de uma, a câmara de outra, botava uma dentro da outra pros meninos chutarem pra fazer um futebol, pra fazer um vôlei assim esse processo de criação sempre foi assim eu peço o material a direção, a direção consegue pra mim mas o material acaba...

D: acaba...

L: e pra determinadas atividades eu quero material que ta ali...

D: ate porque a maioria do material que vem é do quadrado mágico

L: pois é...

D: então pra fazer as outras coisas você tem que adquirindo assim...porque assim a escola também eu penso hoje assim que a escola também não tem que adivinhar o que ...cada professor tem uma característica...

L: é cada professor vai trabalhar de um jeito...

D: é vai precisar de material diferente a escola geralmente tem o básico, e cada professor vai adquirindo isso eu acho...

L: ah uma ultima coisa em relação a essa questão...o peso eu fiz um peso com terra, câmara de ar, camisa velha porque...porque a quadra aqui não ia suportar o peso do original nenhum espaço aqui na escola iria suportar...

D: é...uhum...

L: então eu fiz esse peso desse jeito nem é porque eu quis fazer não é porque eu sabia que se eu arrumasse o peso...eu até tenho peso oficial lá em casa, não sei como que anda não, mas eu tenho...mas se eu trazer pra cá vai quebrar a quadra inteira, vai ser péssimo, então é preferível eu fazer do meu jeito e dar aula...

D: lógico...não vai deixar de da porque você num está na pista de atletismo né...

L: pois é...a adaptação do material as vezes pra mim é melhor, usar o material adaptado do que o material oficial

D: eu acho que na escola a maioria, até porque, por exemplo, você vai trabalhar futebol com os meninos pequenos, a bola de futebol machuca e a maioria não tem tênis, é aquilo que a gente tava conversando. Outra coisa que eu coloquei aqui, mas você já me falou que o primeiro conteúdo que eu observei que são os esportes pouco conhecidos no Brasil ai eu ia te pergunta assim de onde vem esse conhecimento da historia, da técnica você já disse que foi na internet. que na graduação você não teve esses esportes todos, da internet ?

L: não...não...tive alguns , mas foi como se nada...nem tem esse material teórico que foi seminário...

D: muito rápido né...

L: você não vai ficar anotando...até porque não caiu na prova ...foi só seminário a disciplina só na nota...

D: é verdade...(Risos)

D: é outra característica assim que você diversifica muito as suas aulas e duas coisas que você fez assim que e do tempo que eu observei claro que no seu trabalho você faz outras coisas né...que foi a caminhada, o treking, que eu não pude ir que você foi que você foi na trilha la e desse grupo de sleekline que veio aqui assim...eu queria saber a escola te apóia nessas coisas? Te da alguma ajuda?

L: esse ano apóia...

D: em termo de estrutura mesmo assim...

L: assim que acontece é, na verdade com relação a isso eu tenho dois momentos nessa escola, a antiga direção e a nova direção...a antiga direção ela me boicotava em tudo é quanto fosse possível

D: uhum

L: ano passado eu fui proibido da direção da escola de dar os esportes de aventura pro nono ano que era uma turma assim... sou apaixonado por eles...eu fiquei...eu fiquei pra baixo no dia que eu cheguei...eu nem cheguei pra pedir eu cheguei pra comunicar a escola que eu iria utilizar o pátio pra atividade de parcur

D: uhum

L: que não era pra eles estressarem que eu ia utilizar pra fazer o parcur era sexto horário não iria ter ninguém na escola o menino vai escorregar vai cair vai quebrar a perna ...mas eu falei mas eu vou adaptar a atividade de acordo com a necessidade do aluno

D: claro

L: você assistiu aula de parcur aqui Ayra, não deu um problema um nada

D: você não vai mandar o menino pular de cabeça, você num é doido né

L: os alunos não... ele tem medo por isso que eu trabalho com nono ano, não trabalho com quarto, o menino tem medo ele vai saber o que vai fazer esse tipo de atividade. Você deixa pro sábado letivo pra escola inteira pra fazer, falei muito obrigada, não quero mais, cheguei na quadra falei pros meninos, a direção da escola proibiu de eu trabalhar isso com vocês, a gente vai trabalhar futebol, handebol, basquete e vôlei, os meninos ficaram putos da vida comigo, pô professor mas você ta prometendo o ano inteiro, falei uai

D: não cabe a você

L: uai, entendeu...um outro ponto que ano passado me chateou muito foi um trabalho que a gente fez de construção de brinquedos e doação desses brinquedos pra outra escola que eu trabalhava de educação infantil foi muito legal os meninos fizeram assim, os meninos...eles me conquistaram por conta desse trabalho que foi muito legal muito, assim não tenho o que reclamar

D: uhum

L: só tenho uma coisa a reclamar a direção da escola ficou de me dar um ônibus chegando na semana do negócio, não podia dar o ônibus tinha que cobrar seis reais de cada aluno, metade dos alunos não podiam ir, por fim a coordenação correu atrás pra você ter ideia a coordenadora pagou do bolso dela pra gente pagar a ela depois entendeu

D: uhum

L: esse ano tá sendo muito mais tranqüilo esse tipo de diálogo com a direção da escola entendeu, assim o slekline a gente teve um problema de ...

D: (Risos)

L: não vou nem falar que vou ficar puto...a gente teve um problema de organização do espaço...enfim...o dia que o professor pode vir a gente não podia utilizar o espaço...conversei com a direção ...a direção tinha liberado da gente levar os meninos pra universidade no dia choveu mas ..

D: conseguiu fazer

L: foi perfeita a aula, quanto ao treking a gente conseguiu porque foi todo por conta empresa.

D: uhum

L: foi o ônibus, transporte biscoito pra cada...

D: (Risos)

L: tudo por conta deles, até a festa dentro do ônibus na volta foi por conta deles mas a gente assim esse ano eu não tô tendo problema de bancar esse tipo de aula, de atividade

D: o que você faz agora eles num..

L: mais ou menos né

D: mas as propostas são mais aceitas né

L: é eles não falam que não na cara, eles pensam antes e dialogam.

D: uhm

L: esse ano eu não tô tendo problema nenhum ..

D: é que bom. E assim, outra coisa, é sua facilidade de lidar com adolescente, você acha que foi a universidade que te deu esse suporte ou é seu jeito pessoal?

L: não, eu sou meio cachorro igual eles...

D: (Risos)...é sua idade mais próxima

L: é...e tem umas coisa assim que eu tomo cuidado e isso eu aprendi no projeto é tratar esses meninos igual gente, a gente não pode tratar eles igual bicho, não é um número na chamada, é um adolescente, é um menino que tem que ir pra casa correndo cuidar não pode atrasar porque que tem que cuidar do irmão porque senão cuidar do irmão vai levar uma surra do pai e da mãe. E assim, a gente entender determinadas coisas, é lógico que tem uma hora que você não aguenta, estoura com os meninos, na hora que estoura geralmente da problema, mas precisa ter esses cuidado com os meninos, de não estressar de não loprar, de eles verem que essa aceitação deles, minha por eles, é recíproca. E que o trabalho tá sendo organizado, o trabalho está sendo bem feito, eles sabem que dia, e qual atividade vai ser dada. Os problemas técnicos e pessoais eles sabem, esse bimestre a gente vai trabalhar assim, assim assado, a gente vai trabalhar esse esporte, esse elemento, assim, assim, assado vai ser tal aula na sala de informática, tal aula tal lugar assim assim. essa noção de organização pra eles assim é muito bom eles não ...eles sabem que é organizado eles sabem que não vão montar nas costas quando tem algum problema eu explico o gente não vai dar pra dar esse conteúdo agora deixa mais pra frente, ou a gente troca, ou a gente não vai trabalhar por isso por isso por isso...não vou dizer que é um mar de rosas, mas assim é melhor do que normalmente a gente vê por ai que..

D: é...

L: as reclamações que são feitas...

D: agora pra gente encerrar, até por causa do seu horário também, é duas opiniões suas que eu queria que você falasse... quais as maiores dificuldades que você encontra no trabalho da escola hoje enquanto docente e, o que você acha importante pra um professor de educação física ser um bom... se formar um bom professor de escola quais saberes,

quase habilidades que você acha que ele tem que ter pra fazer um bom trabalho na escola?

L: a maior dificuldade que a gente tem, e ai eu não vou ser político pra falar isso, acho que os maiores entraves que a gente tem são entraves que vem acima da gente, acho que turma com 35 alunos, 18 aulas por semana sabe, ta ruim você pegar turma com 35, 40 alunos, aluno repetente que tá fora da faixa etária e você querer fazer um trabalho pra privilegiar a todos, são dezoito aulas, ganhando o que a gente ganha, tendo curso superior entendeu, você tem que pegar dois cargos pra ganhar o que um advogado ganha ...

D: é dezoito aulas em um cargo, dois cargos são trinta e seis

L: trinta aulas, pra você trabalhar de 7 da manha as 5 da tarde, de segunda a sexta quando você tem folga...se você ta comprometido com isso a sua folga os eu dia de semana de folga você vai fazer o..

D: planejamento

L: correr atrás..

D: estudar

L: estudar...acho que a dificuldade ta aqui pra mim o de menos é dar o de menos chegar aqui

D:uhum

L: o de menos...chegar aquela..hoje a aula é tal vamos organizar..é o de menos eu não vou..é o de menos, tem cinco alunos querendo fazer pra mim os cinco tão querendo, os outros cinco vão pensar na atividade entendeu? E isso eu controlo, tranquilo, com os meninos organizo, cinco jogando depois vou puxando um, puxando outro, organização dentro de sala de aula pra mim é o de menos. Acho que o que mina o professor, e acho que isso é proposital, são as condições de trabalho as condições de vida nossa entendeu...é...basicamente é isso. E aí, indo pra segunda pergunta, hoje um professor pra se tornar bom professor de escola ele tem que ser ...ele tem que ter uma paciência de jó para agüentar isso todo que eu falei, e agüentar uma renca de adolescentes que não querem nada da vida...porque não que porque é característico da faixa etária, hormonal,isso é biológico do menino num vai querer...é um menino de 19 anos que são...você num viu os meninos brincando de abraçar todo mundo ali viu?

D: não...(Risos)...

L: dois meninos de dezessete e outro de dezenove, a turma inteira fazendo e eles indo um abraçando de cada lado a pessoa e abraçando ficando abraçado 30, 40 minutos

D: (Risos)

L: por fim me pegaram pra abraçar...

D: deixa né...

L: eu tiro a blusa cada um pega a manga da blusa e sai andando junto meu, eu sinceramente não vou estressar com isso, meu objetivo não é estressar com isso...eu quero uma aula organizada ou eu quero dar aula. Eu vou dar aula pros outros 25 que querem ver a aula até porque o que eu to ensinando os dois já sabem porque são repetentes e eu já dei isso ano passado...eu acho assim que a primeira coisa o professor ele tem que se preparar psicologicamente pra agüentar esse tipo de coisa, e agüentar as condições de trabalho, e agüentar as limitações que o curso que o curso traz pra ele, assim eu nunca ia imaginar sério mesmo, eu nunca ia imaginar na minha vida que eu iria dar uma aula de mágica, eu nunca nunca nunca imaginei na minha vida isso, sempre adorei...

D: ia ter que aprender mais...(Risos)

L:eu ai ter que apresentar mágica pra dar aula de mágica...eu ia dar uma aula pratica de mágica, que eu ia dar uma aula prática de malabarismo, que eu ia dar uma aula prática de grafite, eu nunca na minha vida ia pensar nisso. Para mim, a dez anos atrás grafite era pichação entendeu..essas demandas práticas acho que a gente corre, atrás isso é o de menos acho que, é mais isso a questão psicológica do professor...o professor se preparar psicologicamente pra isso pra essas demandas e ele ter a sensibilidade de captar o conteúdo, assim o mais moderno, o mais atual, transformar isso em conhecimento científico pro aluno basta, a gente é isso...limitação técnica das práticas lá que a gente falou, aqui acho que falta mesmo falta pensar a universidade como centro de formação de professor, de cientistas ...a gente dentro da escola a gente é um cientista também a gente produz conhecimento aqui

D: com certeza

L: e acho que falta isso como a faculdade, a universidade dificilmente terá essa modificação agora creio eu que não vai modificar tão cedo

D: é

L: o cara pra entrar dentro da escola tem que tá preparado pra isso, apto pra isso

D: é isso não é fácil

ANEXO III

TRANSCRIÇÃO DIÁRIO DE CAMPO

HERA

AULA 3 – 06/03/2012

A turma desce para aula correndo, bastante agitada, chegam na quadra agitados (fico aguardando a turma descer na quadra, o professora vai até a sala buscá-los). Eles demoram a se concentrar no que a professora está falando, ficam correndo uns atrás dos outros.

A professora inicia a aula com duas filas e os alunos deveriam passar a bola um para o outro com as duas mãos (ir e voltar na extensão da quadra), depois deveriam realizar o mesmo exercício só que a bola deve ser passada de um para o outro quicando a bola.

A professora menciona com os alunos que eram exercícios relacionados ao handebol.

Depois dividiu uma rodinha de meninos e meninas separados, os alunos deveriam passar a bola entre si e um ficava no meio tentando roubar a bola – uma espécie de bobinho – depois para motivar os alunos que estavam começando a se dispersar acrescentou mais um aluno no centro da roda, ficaram dois tentando roubar a bola.

Em seguida realizou com os alunos o jogo dos dez passes, ela explica para os alunos algumas regras: não pode agarrar a bola e nem andar com a bola na mão.

No fim realiza um jogo de handebol, os meninos contra as meninas, durante o jogo a professora fica apitando (arbitra), os meninos reclamam muito, o tempo inteiro em relação às regras, tentam burlar, brigam entre si, não passam a bola, etc. Já as meninas reclamam em relação os meninos que não medem a força para jogar contra elas, e porque estão perdendo o jogo. Por fim, um dos meninos se dispõe a passar para o time das meninas para ajudá-las, mas quase não toca a bola pra elas.

A turma é bastante cheia e agitada, durante a aula a professora, em alguns momentos tem um pouco de dificuldade de controlar a turma e explicar os exercícios, passa grande parte da aula tentando resolver conflitos.

AULA 4 – 12/03

A turma desce para a aula agitada, a professora tem que chamar atenção para não gritarem, pois estão atrapalhando as outras salas, a quadra da escola fica bem no meio da escola, ficando as salas em torno.

A professora pede que os alunos organizem um círculo no meio da quadra e inicia a aula com alongamentos, a professora realiza os alongamentos e os alunos imitam. Neste momento da aula todos os alunos participam. Durante os alongamentos a professora explicava qual parte do corpo estava sendo alongada.

A professora anuncia que hoje farão corrida de revezamento, e divide a turma em duas filas, uma de menina e outra de menino. Na primeira atividade os alunos deveriam correr até um bambolê que foi colocado no lado oposto da quadra, com um pino de boliche nas mãos, dar a volta e voltar correndo em direção a fila. Ao chegar na fila deveriam entregar para o próximo aluno executar o mesmo exercício e ir para o final da fila.

O segundo exercício tinha a mesma dinâmica, só que aumentou a distância da corrida, os alunos teriam que dar a volta na quadra toda.

Nesse momento os alunos começam a burlar as regras da atividade, por causa das reclamações a professora tem que para a aula para resolver os conflitos entre os alunos, pois os que se sentiram injustiçados começaram a empurrar os que estavam burlando as regras.

Ao final da aula a professora explica que este é um exercício anaeróbico de corridas rápidas para trabalhar o pulmão e o coração e que é importante ser feito.

AULA 6 – 13/03

A professora demorou uns vinte minutos para descer com a turma, fiquei esperando na quadra pois no início das observações ela me disse que eu não precisava subir, pois ela só vai a sala para buscar os meninos e às vezes chamar a atenção da turma, fico sem graça em insistir para subir e aguardo na quadra. Ao chegar na quadra ela relatou que demorou a descer porque estava mostrando para eles uma reportagem que saiu no jornal com o título “Quem quer ser campeão”, mostrando os atletas da cidade que obtiveram sucesso no esporte.

Hoje a professora propôs realizar o “jogo do trânsito”, utiliza-se das placas de trânsito para realizar um circuito de acordo com as indicações das placas, os alunos deveriam correr, parar, virar, etc.

No início da aula professora não consegue explicar claramente como seria o circuito de trânsito, a turma fica bem confusa e cada um tenta fazer a seu modo, muitos alunos não participam da aula.

Depois a professora resolve utilizar somente o sinal vermelho parado, amarelo os alunos deveriam dar uma volta na quadra andando, e verde dar a volta na quadra correndo.

Depois acrescentou algumas placas de mudança de direção, os alunos conforme às setas deveriam mudar a direção da corrida.

Após as mudanças do “jogo de trânsito” os alunos entenderam melhor e participaram sem muitos problemas. Foi uma atividade que os alunos fizeram todos juntos e ao mesmo tempo.

AULA 10 – 09/04

A professora inicia a aula com alongamentos, pede que os alunos se posicionem no círculo central da quadra – hoje a turma se encontra bastante dispersa e agitada, poucos alunos participam da atividade. O professor tem que chamar a atenção por várias vezes enquanto demonstrava os alongamentos.

Inicialmente a professora dividiu a turma em duas filas, uma de meninos e outra de meninas para fazer uma corrida de revezamento, os alunos devem entregar o bastão na mão do aluno que se posiciona no fundo da quadra e voltar para a fila, o próximo da fila deve ir ao aluno que está no fundo da quadra e pegar o bastão, voltar e entregar para o próximo da fila e assim sucessivamente.

A turma permaneceu bastante agitada levando, alguns alunos começaram a implicar com os outros atrapalhando toda a atividade. Assim a professora propõe mudar de atividade.

Pergunta a turma se preferem fazer um pique-bandeira e eles aceitam, depois de muita confusão conseguiram dividir as equipes em meninos e meninas, os meninos começaram a infringir as regras e recomeçou as confusões. As meninas começaram a correr atrás dos meninos que estavam avacalhando. Aí a atividade se tornou um caos. Mais alunos desistiram de fazer a atividade e sentaram do lado da quadra.

A professora novamente propõe a troca de atividade, e propõe uma atividade em que os meninos deveriam sentar em roda, no centro da quadra, e cantavam uma música: “atenção, concentração, ritmo, movimento, vai haver revolução, se você, não me disser o nome de (uma fruta, animal, etc.) e cada aluno deveria falar o nome; e quem repetisse ou errasse pagava uma prenda.

Nesse momento a turma se interessou pela atividade, se acalmou e todos participaram.

ZEUS

AULA 1 – 27/02

A aula hoje será na sala de aula, pois dentro do conteúdo esportes pouco conhecidos no Brasil, o professor irá o tema sobre rugby. A aula será teórica, o professor elaborou uma aula no PowerPoint, os temas dos slides apresentados foram:

- o que é o rugby
- o histórico do rugby
- as regras do jogo
- os equipamentos
- um vídeo que demonstrando a dinâmica do jogo

Os alunos no início da aula chiaram um pouco, porque queriam ir para a quadra, mas depois assistiram atentamente a apresentação, fizeram questionamentos sobre as regras e a dinâmica do jogo.

Ao ser interrogado pelos alunos o professor demonstra domínio e clareza em suas publicações, e estar preparado para ministrar o conteúdo proposto.

AULA 2 – 28/02

O professor reúne a turma, hoje a aula é na quadra coberta, e explica como será realizada a aula, primeiro irá haver uma atividade para “treinar” os passes do rugby.

No início da aula o professor precisa convencer a turma a realizar as atividades das aulas, primeiro tenta convencer através do diálogo, mas em seguida é necessário ameaçar que vai mandar os alunos que não quiserem participar para a coordenação.

A primeira atividade é um exercício de passes, os alunos deveriam realizar uma corrida para frente e passar a bola para um companheiro que vinha correndo logo atrás. A atividade tinha o objetivo de mostrar a dinâmica do jogo, onde a bola só pode ser passada para quem está atrás. Na próxima atividade realizam o mesmo exercício, só que agora um aluno faria o papel do marcador.

Depois o professor reuniu a turma novamente para explicar como vai ser realizado o jogo de rugby adaptado. Novamente tem que convencer a turma a participar. Ainda assim alguns alunos se recusam e não participam, e o professor acaba tendo que jogar para completar o time e motivar os alunos.

O jogo de rugby adaptado – tem as mesmas regras do jogo normal, mas ao invés de agarrar o jogador para fazer a falta é só puxar o colete que fica preso na cintura dos jogadores.

O professor coordena a atividade durante todo o tempo, apita o jogo e explica as regras que os alunos ainda têm dúvida.

Ao final da aula o professor deixa eles jogarem futebol “realizando a vontade deles”.

AULA 3 – 05/03

A aula iniciou na sala de aula, pois o local onde a aula iria acontecer havia um aluno com deficiência tendo um surto psiquiátrico. O professor reuniu os alunos na sala de aula e explicou o que estava acontecendo e retomou com eles a discussão sobre o planejamento das aulas. O professor avisou que ficaria devendo a aula de rugby com a bola oficial para turma.

Hoje então iriam fazer o “dogebol” uma espécie de queimada jogada com seis bolas (mas eles iriam jogar com cinco, pois na escola não haviam cinco bolas). Os alunos gostaram da troca e em seguida desceram para a quadra.

A dinâmica do jogo consiste na pessoa que é queimada “sai do jogo” e retorna quando alguém do seu time agarra a bola. O professor ainda em sala de aula havia explicado que esse é um esporte praticado nos Estados Unidos e que existe um filme que sempre passa na TV que mostra esse esporte. Alguns alunos disseram já ter visto o filme.

Os alunos participaram das atividades super motivados, o professor também participou e ao final da aula me relatou que já havia trabalhado com eles essa brincadeira, no conteúdo jogos e brincadeiras populares no 7ºano.

AULA 4 – 06/03

A aula hoje será novamente teórica, o professor explica que hoje eles não terão a quadra, e o que ele havia planejado não para ser feito no pátio, pois precisa de uma explicação teórica que antecede a atividade.

Os alunos reclamam demais, e no início da apresentação teórica começam a atrapalhar, mas o professor interrompe as explicações e dá uma bronca nos meninos que estão atrapalhando.

O tema da aula é badminton, o professor organiza uma apresentação em PowerPoint. Os conteúdos dos slides são:

- o que é
- histórico
- a quadra
- para começar o jogo (explica a dinâmica do jogo)
- o saque
- durante o jogo
- será falta quando
- fim do jogo
- por fim passa um vídeo de um jogo de badminton oficial para demonstrar a dinâmica do jogo

Ao final da apresentação o professor relata que comprou (com o seu próprio dinheiro) somente oito raquetes de badminton.

Ao falar sobre o conteúdo o professor demonstra domínio sobre e responde algumas questões levantadas pelos alunos com propriedade. Os alunos levantam questões relativas às regras e dinâmica do jogo. A turma é muito madura e interessada, e aula flui super bem.