

AS PRÁTICAS DE DESINVESTIMENTO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Thiago da Silva Machado
Valter Bracht
Cláudia Emilia Aguiar Moraes
Felipe Quintão de Almeida
Marianne Alves da Silva

RESUMO

Investiga o desinvestimento do professor de Educação Física (EF) em relação à sua função pedagógica, utilizando a metodologia história de vida e o estudo de caso etnográfico. Para tanto, estuda também elementos envolvidos na produção de uma cultura escolar. Os dados produzidos são analisados a partir de quatro categorias: a) A EF como componente curricular: a escola também desinveste? b) Formação profissional em EF: entre a teoria e a prática c) A dificuldade de operar a mediação entre a teoria e a prática: mas, afinal, o que é uma aula crítica de EF?; d) O esporte como conteúdo das aulas de EF: pseudovalorização?

Palavras-chave: Professor de Educação Física; História de Vida; Desinvestimento Pedagógico; Cultura escolar

ABSTRACT

This article describes an investigation on the divestment of the Physical Education (PE) teacher regarding his pedagogical function. For this, the methodologies of life stories and ethnographic case study were used. We also examined the elements involved in the production of a school culture. The collected data were analyzed in four categories: a) PE as a curricular component: does the school divest as well?; b) Professional education in PE: between theory and practice; c) The difficulty in operating the mediation between theory and practice: but, anyway, what is a critical PE class?; d) Sport as a content of PE classes: pseudo-valorization?

Key words: Physical Education teacher; Life History; Pedagogical Divestment; School culture

RESUMEN

Investiga la no investidura del maestro de Educación Física (EF) en relación a su función pedagógica, utilizando la metodología historia de vida y el estudio de caso etnográfico. Para ello, estudia también, elementos involucrados en la producción de una cultura escolar. Los datos producidos son analizados valiéndose de cuatro categorías: a) La EF como componente curricular: la escuela también desinvierte? b) Formación profesional en EF: entre la teoría y la práctica c) La dificultad de desarrollar la mediación entre la teoría y la práctica: pero, a fin de cuentas, que es una clase crítica de EF?; d) El deporte como contenido de las clases de EF: “seudovalorización”?

Palabras-clave: Maestro de Educación Física; Historia de Vida; Desinversión Pedagógica; Cultura escolar.

1. Introdução

Um dos fenômenos que mais chamam a atenção no panorama atual da prática pedagógica em Educação Física (EF) nas nossas escolas é o de que muitos professores resumem sua ação a observar os seus alunos na quadra enquanto esses realizam atividades que eles mesmos escolheram ou então, aquelas que são possíveis em função do tipo de equipamento e material existente (quase sempre futebol ou futsal, queimada ou mesmo voleibol). Em alguns contextos esses professores são conhecidos como “professores bola” e, em outros como “professores rola-bola”. Embora essa figura seja muito presente (talvez de forma crescente), esse fenômeno permanece não estudado, atribuindo-se “a culpa”, na maioria das vezes, de forma simplista, aos próprios professores (falta de compromisso; vagabundo; não tem vergonha, etc.).

Assim, na tentativa de melhor compreender esse fenômeno, realizamos um trabalho de campo (estudo de caso etnográfico) visando identificar/analisar possíveis fatores implicados nessa postura assumida por parte dos docentes em relação às suas práticas pedagógicas. Na perspectiva de valorizar as chamadas micro-estruturas e ouvir o que os agentes escolares têm a dizer, se elegeu como princípio norteador a investigação de caráter qualitativo. Ainda do ponto de vista metodológico, a história de vida, dentro de sua perspectiva sociológica (BOGDAN; BIKLEN, 1994), foi utilizada com o intuito de reconstituir a *carreira*¹ profissional dos sujeitos, visando enfatizar o papel das organizações, dos acontecimentos marcantes e a presença de outras pessoas que possam ter exercido influências significativas na moldagem das definições de si e das suas perspectivas sobre a vida e sobre o trabalho. Cruzamos essas informações com os demais elementos envolvidos na produção da *cultura escolar* (FORQUIN, 1993) em que os docentes investigados estavam inseridos. Essa estratégia se mostrou muito profícua, pois a reflexão sobre a cultura escolar também consiste na compreensão de que os sujeitos escolares “[...] carregam para o tempo-espaço concreto da escola a sua história de vida, as marcas de sua cultura originária, seus interesses, seus sonhos, suas paixões, suas carências [...]” (VAGO, 2003, p. 213).

As visitas às escolas aconteceram duas vezes por semana e o trabalho teve duração de 8 meses. Empregamos o diário de campo, a observação participante e as entrevistas aprofundadas como técnicas principais da produção dos dados. Após cada visita, os dados produzidos foram registrados no diário de campo, sendo as entrevistas (gravadas em áudio) transcritas posteriormente. A seguir, trazemos, em razão das limitações de espaço, alguns elementos conceituais e perspectivas de análise que estamos produzindo no processo de pesquisa.

2. O desinvestimento pedagógico: entre a aula e a não-aula.

¹ Os autores empregam o termo *carreira* visando designar as diversas posições, estágios e formas de pensar dos indivíduos, ao longo de suas vidas (HUGHES, apud BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 93).

Estabelecer uma definição acerca do termo desinvestimento pedagógico, a partir dos elementos determinantes desse processo, é tarefa difícil e exige cuidado. Durante os estudos de revisão de literatura, deparamo-nos com uma série de conceitos que apontam para o fenômeno. Tais definições o apresentam sempre como um produto resultante de um emaranhado de fatores relacionados entre si, o que nos permite classificá-lo como um fenômeno de caráter multifatorial.

A inspiração para o emprego do termo desinvestimento advém da taxionomia elaborada por Huberman (1995). De acordo com o modelo elaborado por esse autor, o professor atravessa uma *fase* de desinvestimento, presente nos períodos finais da carreira docente, na qual o trabalho perde centralidade em sua vida. Assumimos esse modelo como uma *ferramenta* que nos ajuda a pensar (um tipo ideal), sem permitir que ele engesse a própria história de vida profissional e pessoal de cada professor em categorias estanques e regulares. Expressão disso é o fato de encararmos, ao contrário de Huberman (1995), o desinvestimento não como uma *fase*, mas sim como um *estado*, o que nos distancia de uma compreensão do fenômeno como algo dotado de certa cronologia ou linearidade. No caso específico da EF, o desinvestimento, por nós adjetivado de pedagógico, corresponderia àqueles casos em que os professores de EF escolar permanecem em seus postos de trabalho, mas abandonam o compromisso com a qualidade do trabalho docente.

Assim, as perguntas que nos colocamos apontam na direção de saber em que medida é possível conceituar o estado de desinvestimento. Tal questão ganha pertinência, principalmente, ao pensarmos que o estabelecimento de um conceito, com contornos rígidos, poderia nos levar a incorrer em equívocos metodológicos, particularmente no tocante ao trabalho de campo. A idéia assumida, então, foi a do estabelecimento de um diálogo com o mundo empírico a partir de uma ampla caracterização do desinvestimento pedagógico, a ser usada com flexibilidade e rigorosidade. Evitar-se-ia, desse modo, qualquer limitação terminológica causada pela seletividade oriunda de um “pré-conceito” teórico. Dessa forma, embasados por nossos estudos e pela relação com o campo de pesquisa, foi possível estabelecer as primeiras considerações sobre esse fenômeno.

O professor que temos denominado “em estado de desinvestimento pedagógico” é aquele cuja prática recebe denominações como “rola bola” e/ou como “pedagogia da sombra”.² Este, geralmente, encontra-se em estados nos quais não apresenta grandes pretensões com suas práticas; talvez, a pretensão maior seja a de ocupar seus alunos com alguma atividade. Com frequência se converte em simples administrador de material didático, atividade que não exigiria qualquer formação superior. Outras vezes, assume uma postura de compensador do tédio dos alunos produzido nas outras disciplinas (como matemática, português, etc.). Outra característica marcante com a qual temos nos deparado durante as observações é que, como consequência deste “não se empenhar” ou desta “ausência de pretensão” com a prática pedagógica, o que se nota é a configuração de um fenômeno que podemos denominar de “não-aula”. De forma incipiente, pode-se caracterizar esta “não-aula” quando: no tempo-espaco

² Expressão, de certa maneira pejorativa, utilizada para caracterizar (e caricaturizar) a prática de professores de educação física que, por conta de uma série de fatores, fica reduzida ao ato de distribuir os materiais didáticos aos alunos e, posteriormente sentar-se à sombra, para, por exemplo, ler o jornal.

designado/reservado para que a prática pedagógica do professor ocorra, este não intervem de forma objetiva-intencional, privando os alunos da possibilidade de acesso a aprendizagem de um conteúdo específico e/ou do desenvolvimento de uma determinada habilidade. Geralmente este espaço pode confundir-se, ainda, com outros momentos nos quais os alunos simplesmente se divertem (recreio ou aula vaga), sem que haja qualquer diretividade do professor com intenções pedagógicas de aprendizagem.

Em estudo correlato ao nosso, González e Fensterseifer (2006, p. 739-740) buscaram estabelecer critérios que permitissem a identificação/caracterização do conceito de aula, o que nos auxilia na definição do processo inverso (a “não-aula”). Assim, os autores definem a aula como: a) um fenômeno vivo; b) dotada de intencionalidade; c) as aprendizagens e/ou desenvolvimentos procurados são fundamentais para todos os alunos da turma; d) uma aula acontece quando desempenha seu papel no projeto que articula o trabalho no médio e longo prazo; e) uma aula supõe, por parte do professor, um projeto de mediação daquele saber que se pretende que seus alunos construam e/ou da capacidade que pretende que alunos desenvolvam.

Ainda segundo os autores supracitados, a aula como um fenômeno vivo pressupõe que esse momento configure-se como repleto de situações inesperadas, capazes de surpreender o professor. Mas isso não exime o professor de um planejamento prévio. No que diz respeito à intencionalidade, a ação docente deve estar pautada em uma reflexão acerca do que vai ser proposto, bem como na busca de seus porquês. Já as aprendizagens e/ou desenvolvimentos procurados são fundamentais para todos os alunos da turma, desta forma, a participação ou não na aula não deve ser simplesmente uma escolha do aluno, o que não significa ignorar os interesses dos alunos, elemento importante para potencializar sua participação.

Uma aula acontece quando desempenha seu papel no projeto que articula o trabalho no médio e longo prazo, ou seja, a aula não pode ser entendida como um fenômeno isolado, que não demande continuidade visando uma aprendizagem efetiva. E ainda, uma aula supõe por parte do professor um projeto de mediação daquele saber que se pretende que seus alunos construam e/ou da capacidade que pretende que seus alunos desenvolvam. Isso se evidencia na forma como o professor propicia que os alunos se envolvam com o ‘objeto’ de trabalho, com vistas a potencializar a aprendizagem.

Por fim, destacamos que nossa compreensão do *estado* de desinvestimento pedagógico está orientada pelo pressuposto de que a prática pedagógica deve ser entendida como uma construção que envolve, entre outras coisas, as crenças, as motivações, as tensões e as conquistas próprias da formação humana desses professores. Nesse sentido, compreender o fenômeno implica, também, avaliar em que medida, se articulam os projetos de vida pessoal e profissional desses professores e o próprio ambiente de trabalho.

3. O caso do professor José: aspectos marcantes de sua prática pedagógica em uma cultura escolar específica

O professor José nasceu no interior de Minas Gerais, onde viveu até completar 15 anos de idade. Sempre estudou em escolas da rede pública de ensino, tendo se formado em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo, no ano de 1987, em um currículo conhecido, hoje, como tradicional-esportivo (BETTI; BETTI, 1996). Desde que se formou, atua como professor de EF escolar, o que a seu entender é bastante desgastante. Hoje se divide entre o trabalho na escola, no município de Serra/ES, e o de instrutor no programa municipal de Serviço de Orientação ao Exercício (SOE), na cidade vizinha (Vitória/ES).

A escola na qual a pesquisa foi desenvolvida situa-se no município de Serra/ES. Trata-se de uma antiga escola estadual que passou pelo processo de municipalização e que, como afirmam alguns funcionários, ainda hoje sofre algumas adaptações e problemas decorrentes desse processo de transição. Atualmente, atende a 242 alunos e conta com 17 professores e 21 funcionários. Com relação à estrutura, pode ser caracterizada como uma escola de pequeno porte: contém um pequeno número de salas de aula, não tem quadra poliesportiva (existe na escola um pátio que foi adaptado para se tornar quadra de futsal), a biblioteca encontra-se em um espaço improvisado (o que, em certa medida, dificulta o trabalho com o acervo) e a sala de informática ainda não foi instalada, devido à ausência de um espaço adequado. Em contrapartida, há uma área arborizada que oferece diversas possibilidades de trabalho. É nesse espaço que, comumente, se observa, afixada entre duas árvores, a rede de vôlei nas aulas de EF.

Segundo a diretora da escola, o problema da violência atinge o bairro e, conseqüentemente, a escola. Durante algumas visitas, pudemos observar isso de forma clara, principalmente quando alguns rapazes jovens pulavam o muro da escola e resistiam aos pedidos de que se retirassem. Algo que também afeta aquela Instituição é a existência de muitas casas de prostituição no bairro.

De maneira geral, podemos dizer, também, que durante o estudo não nos foi perceptível a existência de conflitos relacionais de alargada amplitude entre a equipe pedagógica e os professores da escola ou mesmo entre os próprios docentes, a ponto de causar um clima desfavorável para o trabalho. Isso não implica, necessariamente, que haja grande afinidade entre eles, ou, ainda, que estejam satisfeitos com o trabalho que os colegas vêm realizando. Afinal, há por parte da escola um descontentamento com o trabalho do professor José.

Ao tomar conhecimento do projeto de pesquisa, ela se mostrou muito interessada pelo estudo e disse que seria ótimo se eu escolhesse sua escola, pois ‘o professor não dá aula’ (Diário de campo, conversa com a Diretora da escola).

‘O professor X já anda meio que em final de carreira, mas é uma pessoa ótima. Só que já tá meio cansado, mas você não tem que tomar suas aulas como exemplo, pra quem tá começando como você, não’. (Diário de campo, fala da Coordenadora da escola).

‘Você está fazendo estágio aqui?’. Respondi-lhe que não, falei que se tratava de uma pesquisa. Ela emendou: ‘Ah, sim. Por que

fazer estágio com este professor aí não dá. Ele não tá com nada’
(Diário de campo, conversa com uma das Secretárias da escola).

Percebemos, ainda, que há grande dificuldade na implementação de um trabalho coletivo na escola:

Olha, é algo que a gente vem tentando implantar, mas é difícil. Sabemos que é importante, mas de certa forma está muito enraizada uma cultura de professores que querem trabalhar de forma mais individual. De 1^a a 4^a séries até dá pra fazer algo, sempre há reuniões, mas de 5^a a 8^a séries é mais difícil. Mas tem, por exemplo, a reunião de planejamento no início do ano onde a gente senta para estar falando para os professores sobre o que se pretende para aquele ano, para estar passando como funciona a escola para os novatos (Entrevista com a Diretora da escola).

Com relação à EF, o mergulho no cotidiano escolar deixou claro o descrédito da disciplina em relação às demais. Isso porque, apesar das constantes reclamações por parte dos membros da escola sobre a forma como o professor José conduz suas aulas, nota-se que a cobrança não é tão enfática. E mais, a escola almeja uma mudança por parte do professor, mas não tem clareza sobre qual é a função pedagógica desse componente curricular. A própria pedagoga afirma que não tem acompanhado a disciplina “de perto”, apesar de ter recebido do professor seu plano de curso.

Bom... eu tenho que ver as aulas do José, eu tenho que conversar com ele de novo. Eu tenho conversado menos com ele. Inclusive, a Coordenadora tem conversado com ele mais do que eu. Mas eu vou conversar mais com ele sobre isso. Porque eu tô meio por fora, eu sei o que ele passou pra mim aqui no projeto, mas sinceramente eu não tô muito por dentro. Sabe, você veio me perguntar isso agora e eu fiquei assim... não sei! Eu preciso, realmente, tá revendo isso daí (Entrevista com a Pedagoga da escola).

Algo que agrava a situação é o fato de o professor de EF em questão atuar na escola apenas para complementar sua carga horária, ficando, dessa forma, “isento” do planejamento semanal, das reuniões coletivas, da elaboração do Projeto Político Pedagógico e outras atividades, já que o faz na outra escola em que atua.³ A impressão que se tem é de que, para a escola, basta ao professor de EF a assiduidade e a pontualidade, além do cumprimento de atividades burocráticas, como, por exemplo, o preenchimento das pautas de chamada. O próprio professor José destaca isso:

A cobrança da direção é natural. É mais aquelas coisas pontuais: assiduidade, frequência e você estar a frente dos alunos pra não

³ Além da escola que foi objeto da pesquisa, o professor atua em outra, além de atuar no Serviço de Orientação ao Exercício da Prefeitura Municipal de Vitória.

permitir que aconteça nada de surpreendente. O que é mais exigido é assiduidade mesmo, comparecer no ambiente de trabalho, que é obrigatório, lógico. Enfim, o resto é resto (Entrevista com o professor José).

Observando a sua prática docente atual, podemos afirmar que as “aulas” de EF de José na instituição investigada pouco diferem das atividades dos espaços de recreio ou das aulas vagas. A principal diferença encontra-se no fato de não estarem disponíveis aos alunos materiais que, na maioria das vezes, só podem ser acessados por meio das aulas de EF. A dinâmica de aula é sempre a mesma: os alunos saem das salas e estão livres para realizar a atividade que lhes convier. Muitos escolhem, inclusive, não participar de atividade alguma, passando a aula toda a conversar com outros colegas ou a realizar tarefas de outras disciplinas. Essa situação torna complexa, também, a tarefa de constatar se existe algum tipo de planejamento, já que em momento algum se observa a proposição ou realização de uma tarefa que envolva todo o coletivo de alunos. O que se observa, portanto, é que, no momento da aula, o professor José comporta-se apenas como um administrador do material didático. Para ele, a função da EF é “possibilitar que os alunos tenham contato com o desporto, já que muitas vezes eles não têm essa oportunidade em outros espaços” (Prof. José, entrevista). Afirma, ainda, que a EF pode possibilitar um conhecimento para além de um saber-fazer corporal, mas que não trabalha nessa perspectiva.

Por fim, destacamos como característica de seu trabalho a inexistência de uma avaliação coerente, pois o professor não acompanha todos os alunos durante as aulas (já que estes se encontram dispersos pela escola), além de não realizar nenhum registro dos alunos faltosos. Conforme nossa descrição do diário de campo,

De repente, o professor de EF sai da sala dos professores e vai até uma aluna da 8º série para pedir-lhe ajuda em relação ao preenchimento de sua pauta. A questão era saber quais alunos, entre aqueles que tinham o nome na lista de chamada, que ainda freqüentavam a escola. Em seguida, ele se dirige a mim para dizer que iria até a sala da 6º série fazer o mesmo (Diário de campo, Prof. José).

4. Compreendendo o desinvestimento pedagógico: aspectos marcantes na construção de uma prática pedagógica

A triangulação entre as observações, as entrevistas e os diálogos com o professor possibilitou-nos agrupar os dados em três categorias de análise:

a) A escola também desinveste?

A EF é, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), ou seja, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, componente curricular obrigatório. Apesar da legalidade, vigente há mais de uma década, será que os professores de EF escolar, bem como os demais agentes escolares, têm clareza da especificidade de tal componente? O que nossa pesquisa tem evidenciado?

Pudemos observar, durante nossos trabalhos de campo, que a escola e o próprio professor têm um entendimento de EF muito diferenciado daquilo que a produção acadêmica na área vem construindo. Permanece um enorme fosso entre os recentes avanços teóricos da EF como área de conhecimento e a intervenção pedagógica no âmbito escolar (CAPARROZ; BRACHT, 2007). Como já evidenciado, a prática com características de desinvestimento pedagógico, é objeto de diversas reclamações por parte de membros da equipe pedagógica da escola. O problema, contudo, reside no fato de que, em momento algum, essa cobrança esteve voltada para a função pedagógica que a disciplina (como um componente curricular com conteúdo/saber a ser ensinado) deveria cumprir. No máximo, o que se ouvia, por exemplo, nas entrevistas com a equipe pedagógica, eram frases do tipo: “A EF está na escola para somar, para auxiliar no trabalho da escola, seja na questão da disciplina, do comportamento” (Diário de campo). Ou seja, notamos que a escola possui uma visão acerca da função pedagógica da EF muito distante da perspectiva que a entende como um componente curricular com um saber a ser transmitido/tematizado e que se configura naquilo que se tem denominado de cultura corporal de movimento. Nesse sentido, talvez seja possível pensarmos que existe, por parte da escola, dificuldade em “perceber” que outro tipo de contribuição pedagógica a EF pode oferecer. Poderíamos, ainda, propor uma indagação inversa: no caso da existência dessa “percepção”, até que ponto o saber específico da disciplina é valorizado pela escola?

Queremos, assim, chamar atenção para o fato de que a escola, em algumas oportunidades, ao não conferir à EF o estatuto de disciplina escolar mediadora de um conhecimento/saber, pode dificultar, em razão desse não reconhecimento, a produção de práticas pedagógicas de qualidade. É com base no que vimos descrevendo que entendemos ser pertinente a seguinte reflexão: é comum ouvir que esse ou aquele professor de EF apresenta uma prática com características de desinvestimento pedagógico (recebem a denominação de “rola-bola”), mas seriam esses docentes os únicos responsáveis pela construção dessa prática? De que forma a escola colabora para tal processo? Não seriam as escolas (com suas culturas escolares), locais propícios ao desinvestimento pedagógico e nas quais o professor percebe sua prática pedagógica esvaziada de sentido? Quais posturas, atitudes e saberes a escola exige do professor de EF? O que a escola busca garantir que os alunos aprendam nas aulas de EF? Ou, simplesmente podemos interpelar: a escola também desinveste? Não se trata de apontar, no caso específico do professor José, esse fator como causador direto do desinvestimento pedagógico, mas sim de pensar de que forma essa cultura escolar de EF favorece o desinvestimento do professor.

b) A relação teoria-prática e a formação profissional

Durante os trabalhos de observação, uma questão muito presente dizia respeito à relação estabelecida pelo professor estudado com a produção acadêmica no campo. A sensação que tínhamos era a de que esse professor tinha certa dificuldade e, às vezes, repulsa em lidar com os conhecimentos ditos “teóricos” (presentes na literatura mais recente), construídos na área. As entrevistas e os diálogos estabelecidos durante esse período, demonstraram que a reação esboçada por esse docente pode encontrar sua origem, entre outras coisas, no tipo de formação inicial pela qual passou.

O professor em questão formou-se no ano de 1987 e os autores da área assim caracterizam essa formação:

O currículo tradicional-esportivo enfatiza as chamadas disciplinas "práticas" (especialmente esportivas). O conceito de prática está baseado na execução e demonstração, por parte do graduando, de habilidades técnicas e capacidades físicas (um exemplo são as provas "práticas", onde o aluno deve obter um desempenho físico-técnico mínimo). Há separação entre teoria e prática. Teoria é o conteúdo apresentado na sala de aula (qualquer que seja ele), prática é a atividade na piscina, quadra, pista, etc. (BETTI; BETTI, 1996, p. 10, grifo do autor).

O que podemos notar é uma grande dificuldade do professor em conceber a relação teoria e prática de forma diferente daquela vivenciada em seu curso de formação inicial em EF. Parece haver uma grande dificuldade em promover na intervenção uma mediação entre esses aspectos (teóricos e práticos). Para José, há o entendimento de que, no momento em que está na quadra com seus alunos, mobiliza prioritariamente os conhecimentos adquiridos por meio das disciplinas práticas com que tivera contato em sua formação inicial, bem como aqueles saberes acumulados ao longo de sua carreira. Quanto às disciplinas de caráter pedagógico recebidas na formação inicial, José lhes atribui caráter secundário. De acordo com ele, o ensino dessas disciplinas era superficial, pois não havia aulas práticas, o que dificultava o aprendizado.

De certa forma, a dicotomia entre teoria e prática alimentada pelo professor investigado e a dificuldade em perceber contribuições dos diferentes saberes à sua prática possibilitam que ele apresente certa aversão aos conhecimentos teóricos produzidos no campo nos últimos anos.

c) Dificuldades da mediação teoria-prática

Chamou-nos a atenção a dificuldade que o professor José e a própria escola têm em conceber o que é, ou deveria ser, uma aula de EF dentro de uma perspectiva crítica de ensino, particularmente no que se refere às aulas teóricas. Parece haver a compreensão (na escola e no professor) de que a "teoria" na educação física corresponde àqueles momentos de ensino das regras em sala de aula, utilizando quadro-de-giz ou recursos similares, reduzindo o saber conceitual da EF a esses aspectos.

[...] a EF está na escola para somar, para auxiliar no trabalho da escola, seja na questão da disciplina, do comportamento. E não é só ficar brincando tem que ter teoria também. Ensinar sobre as regras, eu me lembro que quando eu fiz EF eu tinha a parte de teoria também (Entrevista com a Diretora da escola).

Eu, particularmente, não sou muito favorável, não sou muito teórico não. Gosto mais é do fazer mesmo. [...] Eu acho que é um desperdício. O aluno já é muito teorizado, já. Já vive muito num confinamento. Vive na educação bancária o tempo todo, e a gente ainda vai gastar tempo precioso pra ficar enchendo saco

dos outros com teoria, com falação (Entrevista com o professor JOSÉ).

Entendemos que a falta de compreensão acerca da especificidade do componente curricular EF, somada à dificuldade de operar a mediação entre teoria e prática, refletem diretamente na forma como o professor orienta sua prática pedagógica. Pensando especificamente a questão do desinvestimento pedagógico, poderíamos avaliar também em que medida tais dificuldades não provocam no professor um sentimento de impotência, ou mesmo de descrença no que diz respeito às possibilidades abertas (de maneira contextualizada) pelas teorias/abordagens pedagógicas.

Diante da dificuldade em compreender aquilo que vem sendo proposto para uma EF de corte mais humanista e de caráter mais crítico, o professor José se fecha a qualquer tipo de diálogo ou aprendizagem (por exemplo, nos encontros de formação continuada) no que tange à questão. O que notamos, portanto, foi a criação de uma espécie de resistência por esse professor, num movimento de autodefesa. Cabe, também, a hipótese de que esse professor realiza uma leitura enviesada de alguns aspectos contidos nas propostas pedagógicas que tratam do assunto. Esse é o caso, por exemplo, do esporte, prática que, a seu ver, justifica a presença da EF na escola. O docente, ao não tratá-lo nos moldes do esporte de rendimento (que reduz a aula ao ensino das técnicas esportivas), acaba por deixar as aulas totalmente “soltas”, abandonando, inclusive, um trabalho na perspectiva tradicional de ensino.

d) O Esporte justifica a Educação Física

O professor José atribui ao esporte um caráter de auto-suficiência muito grande, a ponto de argumentar que a prática esportiva é a dimensão da cultura que justifica a EF na escola. Afinal, muitos professores de EF são tidos como bons pela escola quando estes conseguem vencer campeonatos. Isso nos pareceu claro tanto nas entrevistas como nos diálogos e observações durante o período da pesquisa. Percebemos, também, que o professor José trata ambos (EF e esporte) como se fossem equivalentes, ou seja, não promove uma distinção entre esporte e EF.

Olha bem, eu acho que a EF está na escola pra quebrar o gelo mesmo, pra não deixar que a escola seja uma coisa, um lugar morto. [...] aqui fora, nas aulas de EF, o aluno tem prazer em estar participando da atividade esportiva, por isso ela (a EF) se justifica por si só (entrevista com o professor JOSÉ).

De fato, o esporte apresenta-se, na atualidade, como um fenômeno de grande expressividade, dotado de legitimidade social em todas as sociedades. Entretanto, em meio a essa explosão esportiva, “[...] levantam-se algumas vozes, principalmente no meio acadêmico, que expressam dúvidas quanto aos valores humanos e sociais deste fenômeno” (BRACHT, 2005, p. 10). Especificamente no campo da EF, não é de hoje que existem questionamentos acerca da pertinência desse esporte normatizado para as aulas de EF escolar, bem como a proposição de um esporte *da* escola em detrimento de um esporte *na* escola.⁴ Entendemos que uma EF calcada no esporte (ou em qualquer

⁴ A esse respeito, ver Caparroz (1997), Coletivo de autores (1992).

outro elemento da cultura corporal de movimento), sem que este seja tratado pedagogicamente, permanece carente de justificação dentro do ambiente escolar. Não se trata, pois, de negar o esporte como elemento de ensino da EF, ou ser contrário ao seu ensino na escola. Trata-se, sim, de apontar a necessidade de que este receba um trato pedagógico. Tornar o esporte objeto de intervenção pedagógica intencional permite que seu ensino ultrapasse o desenvolvimento de situações nas quais os alunos apenas *vivenciam* este elemento da cultura corporal, com vistas a possibilitar, também, uma *compreensão* crítica de tudo aquilo que é por ele abarcado, assim como dos demais elementos que envolvem o momento aula. Nesse sentido, a didática nas aulas de EF

[...] não pode se contentar em fomentar uma forma econômica, técnica e racional de aprendizagem, até para não cair no constante risco da ‘cegueira de um saber modesto’. Um pensamento didático deveria, muito antes, ser orientado para a questão de como as relações com o mundo dos objetos podem ser intensificadas e como, a partir disso, podem surgir questões mais interessantes para as práticas de movimentos (MARAUN, 2006, p. 200).

No caso do docente investigado, existe também dificuldade e/ou certa resistência em relação a um trato pedagógico do conteúdo esporte. Entendemos que isso, entre outras coisas, pode ser decorrente de aspectos tais como os que vimos discutindo nos tópicos anteriores. Pensamos, ainda, ser possível atrelar essa resistência à relação estabelecida pelo professor José com uma determinada cultura esportiva.⁵ De acordo com seus relatos, a partir de sua adolescência, José sempre se viu envolvido com o esporte, seja na escola seja fora dela, através da participação em competições esportivas na região em que residia. Segundo ele, apesar de não ter seguido a carreira de atleta, o esporte sempre foi uma de suas grandes paixões, sendo determinante, inclusive, na sua escolha pelo curso de EF.

Para Vieira (2007), não é de se estranhar que as experiências ao longo da vida sejam determinantes na escolha de uma carreira; disso não se excluem as experiências esportivas, como acontece, em muitos casos, com os professores de EF. O problema, segundo a autora, é quando essas experiências/práticas anteriores determinam uma identidade profissional a ponto de colocar em xeque a própria formação acadêmica na área. Mesmo tendo passado por um curso de formação, os professores reproduzem aquilo que experimentaram ao longo de sua trajetória (esportiva) e assim, por vezes, impedindo a realização de novas práticas.

Podemos dizer que o caso de José apresenta semelhanças com aquilo que Vieira (2007) descreve. Queremos, porém, salientar que, no caso de José, essa cultura esportiva pode ter sido pouco questionada durante seu período de formação inicial, já que, como o próprio docente explicita, sua formação se deu em um currículo tradicional-esportivo, no qual se privilegiava a prática. A consequência maior disso talvez seja o fato de que, apesar de José apresentar em algumas situações um discurso sobre o esporte com

⁵ O termo cultura esportiva está sendo aqui abordado com o intuito de designar o conjunto de disposições relativas ao fenômeno esportivo incorporadas pelo professor José ao longo de sua trajetória de vida, seja por meio da vivência dessa prática corporal, seja por outros meios (mídia, etc.).

nuanças críticas,⁶ fica perceptível sua dificuldade em materializar isso na sua prática pedagógica.

O professor parece refém de uma espécie de senso-comum presente na área, que é o de que o “esporte educa”, ou seja, o simples envolvimento com o esporte teria um efeito educativo positivo. Em função dessa crença, que está presente também no imaginário social mais amplo, o professor acaba por abster-se de sua função docente, que é a de mediar pedagogicamente esse conteúdo.⁷ O que percebemos, assim, é que a *supervalorização* do esporte acaba por provocar uma *pseudovalorização* da EF em função de uma *desvalorização* da prática pedagógica desses professores. A não-intervenção parece justificar-se então, por esse valor “quase-mágico” do esporte.

5. Considerações Finais

No caso estudado quatro fatores possivelmente ligados ao fenômeno do desinvestimento pedagógico puderam ser identificados pelo trabalho de campo. Cabe, porém, aclarar a idéia de que as categorias, produzidas na tensão com o campo, devem ser entendidas principalmente como pistas para a compreensão do objeto.

Entre os fatores que concorrem para o desinvestimento temos a cultura escolar e a cultura escolar de Educação Física presentes nas nossas escolas. Um de seus traços é o de que a EF é entendida mais como uma atividade (com fins sociabilizadores) do que uma disciplina responsável por um conhecimento relevante para os alunos. Essa visão predomina no conjunto de sujeitos que compõe o contexto escolar, tendo como consequência uma determinada expectativa em relação à ação dos professores de EF. Assim, os responsáveis pedagógicos da escola são menos exigentes com a EF do que com outras disciplinas e dirigem à EF exigências diferentes das dirigidas às outras disciplinas. Esse não-reconhecimento pedagógico da EF pode levar professores à uma atitude de acomodação, ou seja, a assumir esse mandato pedagógico atribuído a ela pela escola.

Outro fator diz respeito à relação teoria-prática que apresenta dupla faceta. Por um lado, a formação predominantemente técnica do professor (de uma geração de professores formados até a década de 1980) leva a uma hiper-valorização da “prática” como fonte de conhecimento para a intervenção, o que levou, ao menos no caso estudado, a uma postura cética em relação às contribuições da teorização na área. Por outro lado, essa mesma valorização da prática, promove a desvalorização dos saberes conceituais enquanto conteúdo da disciplina EF na escola.

Por fim, a visão quase-mágica do poder educativo do esporte fornece a sustentação (a legitimação) tanto para a monocultura do esporte, no sentido de reduzir o conteúdo da EF a essa manifestação da cultura corporal de movimento, como para uma postura passiva do professor, já que o esporte seria educativo por natureza.

⁶ Em algumas conversas informais, José fazia diversas críticas, por exemplo, ao fato de o Brasil sediar uma Copa do Mundo de futebol, bem como acerca dos discursos que justificam tal acontecimento.

⁷ Observe-se que aqui não estamos fazendo julgamento de valor acerca do tipo de mediação pedagógica. Estamos nos referindo apenas à sua ausência, pelo menos de forma intencional.

Por fim, cabe destacar uma dificuldade teórica enfrentada na pesquisa. Essa dificuldade está relacionada com a complexidade do fenômeno e com suas características. Como vimos é possível identificar uma série de fatores que podem ser considerados como determinantes, condicionantes, influenciadores. Estes fatores identificados e nomeados ou nomeados e por conseguinte identificados, não “agem” isoladamente, mas atuam em rede de forma complexa. Complexidade que parece resistir à apreensão de modelos monocausais e mesmo multifatoriais, mesmo porque, além da infinidade de variações possíveis, parecem ter peso diferenciados em diferentes casos.

É preciso alertar então, para os problemas ou dificuldades em estabelecer uma teoria explicativa que pudesse ser “aplicada” a distintos e variados casos concretos, no sentido de prever o comportamento dos dois fenômenos. Talvez seja possível apenas identificar os processos relacionados com o fenômeno e reconhecer a singularidade de suas expressões concretas. De qualquer forma, esse conhecimento, obtido a partir dos estudos de casos, pode nos ajudar a encaminhar ações (sem a certeza da construção de uma tecnologia eficiente) que despotencializem o desinvestimento.

Talvez a teorização deva continuar buscando encontrar regularidades, ou características comuns aos processos e fenômenos, porém, deve-se alertar para o fato de que, apesar disso, tais teorias não possuem força preditiva, já que as práticas (sociais e, portanto, humanas) são simultaneamente singulares. As teorias oferecem-se como ferramentas a serem atualizadas de forma situativa; ponto de partida para uma construção particular e situada.

6. Referências

- BETTI, I. C. R.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em educação física. *Motriz*, v. 2, n. 1, p. 10-15, jun./1996.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRACHT, V. *Sociologia crítica do esporte: uma introdução*. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2005.
- CAPARROZ, F. E. *Entre a educação Física na escola e a educação Física da escola*. Vitória: CEFD – UFES, 1997.
- CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. *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.
- FORQUIN, J. C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Educação física e cultura escolar: critérios para identificação do abandono do trabalho docente. In: CONGRESO DE EDUCACIÓN FÍSICA: REPENSANDO LA EDUCACIÓN FÍSICA, 2006, Córdoba. *Actas del Congreso de Educación Física: Repensando la Educación Física*. Córdoba: Ipef, 2006. p. 734-746.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº9394 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

MARAUN, H. K. Ensino-aprendizagem aberto às experiências: Sobre a gênese e estrutura da aprendizagem autodeterminada na educação física. In: KUNZ, E.; TREBEL, A. H. (Org.). *Educação física crítico-emancipatória: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte*. Ijuí: Unijuí, 2006. p. 177–202.

VAGO, T. M. A educação física na cultura escolar. In: BRACHT, V.; CRISÓRIO, R. (Org.). *A educação física no Brasil e na Argentina*. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 197-221.

VIEIRA, C. L. N. *Memória, esporte e formação docente em educação física*. 2007. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

Endereço de contato:

Rua Carijós, n. 625, Ap. 212. Bairro Jardim da Penha, Vitória, ES. Cep: 29060700.

Endereço de e-mail: fqalmeida@hotmail.com; cea_moraes@hotmail.com; marianneibc@yahoo.com.br; thiago.m_ef@hotmail.com; valter.bracht@pq.cnpq.br

Thiago da Silva Machado
Acadêmico (Bolsista de iniciação científica FACITEC)

Valter Bracht
Prof. Dr. CEFD/UFES

Cláudia Emilia Aguiar Moraes
Mestre em Educação

Felipe Quintão de Almeida
Mestre em Educação

Marianne Alves da Silva
Acadêmica

Laboratório de Estudos em Educação Física (LESEF/CEFD/UFES)