

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: O QUE APRENDER COM PRÁTICAS BEM SUCEDIDAS?

Bruno de Almeida Faria
Valter Bracht
Thiago da Silva Machado
Ueberson Ribeiro Almeida
Fernanda Xavier Machado

RESUMO

O presente estudo buscou compreender os processos de construção do que denominamos práticas pedagógicas inovadoras em EF escolar. Busca essa compreensão a partir de estudos de caso, configurando-se como objetos de análise diversos elementos constituidores do exercício da docência, como a história de vida dos professores e as dimensões da ação pedagógica concreta. Os dados foram interpretados a partir de três categorias de análise: 1) os sentidos da escola e de ser professor de EF, 2) o trato didático pedagógico dos conteúdos e 3) cultura escolar: o isolamento restringido e a busca por reconhecimento em contextos resistentes à mudanças.

Palavras-chave: Educação Física escolar. Prática pedagógica. Inovação.

ABSTRACT

This study examines the processes of construction of what we call innovative pedagogical practices in the school Physical Education (PE). For achieving this goal, we adopted the case studies, in which we analyze several elements that constitute the teaching practice, such as the teachers' life stories and the dimensions of the pedagogical action. The data were interpreted according to three categories of analysis: 1) the meanings of school and of being a PE teacher, 2) the didactic-pedagogical treatment of the contents and 3) school culture: the restricted isolation and the search for recognition in contexts of resistance to changes.

Key-words: School Physical Education. Pedagogical practice. Innovation.

RESUMEN

El presente estudio buscó comprender los procesos de construcción de lo que denominamos “prácticas pedagógicas innovadoras” en EF escolar. Busca tal comprensión partiendo de estudios de caso, configurándose como objeto de análisis diversos elementos constituidores del ejercicio de la docencia, como la historia de vida de los maestros y las dimensiones de la acción pedagógica concreta. Los datos fueron interpretados con base en tres categorías de análisis: 1) los sentidos de la escuela y de ser maestro de EF, 2) el trato didáctico pedagógico de los contenidos y 3) cultura escolar: aislamiento restringido y la búsqueda por reconocimiento en contextos resistentes a los cambios.

Palabras-clave: Educación Física escolar. Práctica pedagógica. Innovación.

1. Introdução

O presente estudo é resultado da investigação que compõe a pesquisa matriz “Educação Física escolar: entre práticas inovadoras e o desinvestimento pedagógico”. Esse texto trata especificamente das práticas inovadoras. Para compreender os processos que culminam com práticas pedagógicas inovadoras, elegemos estudos de casos de professores no contexto da Educação Física (EF) escolar na grande Vitória/ES. Neste texto, o material empírico que servirá de base está baseado na experiência inovadora de uma professora atuante na Rede Municipal de Ensino de Serra/ES.

Partimos do diagnóstico de que a Educação Física brasileira tem tido enorme dificuldade de materializar seus avanços epistemológicos e teóricos no campo das intervenções pedagógicas, em particular, no âmbito escolar. Tomamos conhecimento dos limites desse processo quando verificamos o cotidiano escolar e as diferentes posturas assumidas pelos professores (BRACHT; CAPARROZ, 2007).

Temos percebido que o desempenho profissional vincula-se fortemente ao contexto específico das práticas pedagógicas. Mesmo diante das dificuldades, aí presentes, percebemos que alguns professores conseguem construir, por meio de (re)significações e contextualizações das teorias pedagógicas críticas, uma prática pedagógica inovadora, capaz de romper com a idéia tradicional de ensino nas aulas de EF escolar. Assim, este trabalho defende a necessidade de ouvir o professor, a fim de compreender os fatores que, ao se conjugarem, possibilitam a criação de práticas inovadoras em EF. É nesse sentido que julgamos importante operar com as histórias de vida dos professores.

Em relação à inovação pedagógica, nossa revisão bibliográfica constatou a multiplicidade de entendimentos desse conceito. Percebemos, portanto, que não é possível “defini-lo” tecnicamente, além disso, entendemos como um equívoco metodológico pré-estabelecer rigidamente o que seria prática inovadora como um tipo ideal. Para investigar esse fenômeno, estabelecemos, inicialmente, uma caracterização ampla a ser usada com flexibilidade, sem abrir mão da rigorosidade, o que nos têm possibilitado construir um objeto de estudo em sua relação com a empiria, sem submeter tais práticas a um conceito previamente estabelecido, evitando com isso, desqualificar “a priori” determinadas práticas como não inovadoras.

Os estudos atuais que abordam essa temática concentram seus esforços, majoritariamente, na análise das escolas consideradas inovadoras, além de considerar o cotidiano escolar como principal fonte de dados na construção de análises acerca da inovação pedagógica (CARDOSO, 2003). Mesmo apropriando-nos dessa postura epistemológica, nosso objeto de análise difere do proposto por muitos desses estudos, visto que investigamos, especificamente, as práticas pedagógicas inovadoras no contexto da EF que necessariamente não ocorrem em escolas ditas inovadoras, mas muitas vezes aparecem como tentativas isoladas em contexto escolares resistentes à mudanças.

2. Procedimentos metodológicos

Compreendemos a inovação pedagógica na EF escolar a partir da conjugação de

elementos singulares ligados à história de vida do professor e os condicionantes/estruturantes desse processo. Desta forma, guiamo-nos pelo estudo de caso, pois este propicia uma observação detalhada do contexto estudado, o que nos têm permitido aprofundar as produções e análises dos dados, compreendendo suas peculiaridades e regularidades (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Orientamo-nos teoricamente pela etnografia como opção metodológica, na tentativa de compreender as características da prática inovadora. A etnografia, como método de investigação social, é um meio para apreender novas culturas e os significados de seus processos sociais, desvencilhando-se da busca de leis universais em favor das descrições detalhadas de experiências concretas de vida dentro de uma cultura (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1994).

Por meio do entendimento de que o professor é uma pessoa, ou seja, compreendendo que aspectos da vida e trabalho são interligados, enfocamos o estudo da história de vida (NÓVOA, 1995) por meio de entrevistas aprofundadas como principal técnica de coleta de dados. O estudo da história de vida é uma tentativa de reconstruir a carreira do professor, percebendo acontecimentos marcantes e influências que foram significativas nas definições de si, de sua perspectiva sobre a vida, sobre o trabalho docente e, principalmente, sobre a construção de sua prática pedagógica.

Após a escolha do caso, foram desenvolvidos os trabalhos de campo no período de setembro de 2007 a junho de 2008. Esses trabalhos de campo consistiram em observações semanais das aulas, participações em momentos de formação continuada e entrevistas com a professora estudada e outros sujeitos escolares, como a diretora, os pedagogos e os coordenadores da instituição.

3. História de vida: a construção da experiência inovadora

O caso estudado diz respeito à prática pedagógica da professora Maria,¹ que atualmente é docente em duas escolas da Grande Vitória. Nosso estudo concentrou suas análises somente na escola do município da Serra/ES, na qual a professora atua no período vespertino. A história dessa docente é, ao mesmo tempo, peculiar e representativa de inúmeras características que pretendemos abordar. Chama a atenção o fato de uma professora, com vinte e um anos de carreira e a um ano de se aposentar em uma das escolas em que trabalha, ter sua prática pedagógica caracterizada como inovadora, em um período que poderíamos considerar como fim de carreira docente. Característica peculiar porque, ao contrário do que supõe Hubermam (1995),² essa docente não se encontra em processo de desinvestimento pedagógico, mas num vivo e reflexivo processo de inovação de sua prática pedagógica.

¹ Estamos usando o pseudônimo Maria para identificar a professora estudada, uma vez que, de nenhuma forma, os participantes e a instituição pesquisada serão identificados.

² Esse autor, a respeito do fim de carreira, considerando que esse tipo de taxionomia do trabalho docente encontra limitações, comenta: “O período dito da ‘serenidade’ enceta um processo de desinvestimento nos planos pessoal e institucional, um recuo face às ambições e os ideais presentes à partida. A fase dita de ‘conservantismo’ corresponde a uma discordância face à evolução de momento, conduzindo a uma certa marginalidade em relação aos acontecimentos maiores que perpassam a escola ou o sistema escolar” (HUBERMAM, 1995, p. 46).

Um marco perceptível no processo de formação pessoal e profissional de Maria dá-se na relação diversificada que estabelece com a cultura. O contato com formas de linguagem distintas, como poesias, músicas e literatura, permite-lhe compreender a realidade de forma enriquecida, uma vez que a formação de sua sensibilidade colabora para o processo de seu crescimento individual. Importante destacar que esse tipo de formação influencia significativamente seu trabalho pedagógico, permitindo-lhe pensar novas elaborações em relação ao ensino. Como comenta sobre seu envolvimento com o teatro: *“Você vai querendo aproximar o teatro daquilo que você faz, buscando transformar para onde você quer levar [...] Busquei formas de trazer aquilo para a EF, dentro das aulas, consegui. Hoje uso muito do teatro na EF, muito desse conhecimento que adquirir”* (Entrevista, professora Maria). Esse processo de formação configura uma via de mão dupla, como um processo de retroalimentação da vida-trabalho e trabalho-vida, pois além de contribuir para as soluções de problemas e para o engendramento de novas metodologias de ensino, as influências dessa formação sensível apresentam-se como latente possibilidade renovada de elaboração de sua prática, de sua realidade profissional, uma vez que essa docente compreende o processo de ensino-aprendizagem como uma instância de formação cultural.

Podemos perceber essa relação diversificada com a cultura também em outros casos que estamos chamando de inovadores estudados pelo grupo de pesquisa. Ao analisar a vida desses professores nos parece, pelo menos *a priori*, que o enriquecimento propiciado pela vida cultural é um fator diferenciador para pensar elaborações metodológicas distintas da cultura tradicional construída pela EF.

Esse tipo de formação é essencial e reforça a idéia de que não é possível dissociar o professor da “pessoa”, conseqüentemente não é possível desvincular sua trajetória individual/pessoal de sua prática pedagógica. O que percebemos é que o contato que Maria estabelece com novas formas de pensar, como posições políticas, éticas e morais, permite-lhe (re)pensar sua vida, bem como sua vida-trabalho, sua função como educadora e a função social da escola. Dessa forma, o entendimento de professor como intelectual pode ser um marco para a compreensão da inovação, na medida em que essas diversas experiências de foro pessoal incidem sobre o trabalho pedagógico, contribuindo, assim, para a construção de uma prática pedagógica inovadora, que rompa significativamente com a perspectiva tradicional-conservadora de ensino nas aulas de EF.

Podemos perceber também, durante o desenvolvimento da carreira de Maria, que a escola se constituiu em um espaço formativo, colaborando para um processo de formação continuada e a adoção de uma postura reflexiva.

O sentido de ser/estar na profissão de professor dessa docente foram construídos mediante o enfrentamento de situações desestabilizadoras, que muitas vezes colocaram “em xeque” a permanência na profissão. Maria, desde sua primeira experiência na escola, na qual constatou seu próprio despreparo para a atuação docente, adotou uma postura de abertura e busca do conhecimento, que identificamos como marcante no desenvolvimento de sua carreira. Também constatamos que os processos de formação continuada lhe possibilitaram (re)significar e potencializar o ensino durante a prática profissional. Como Maria explicita:

Quando a EF pegou esse gancho pelo lado da cultura, quando percebi que esse era o caminho, nossa! Você vai percebendo aos pouquinhos, a Zenólia³ foi muito importante para despertar essa questão da cultura na escola, no grupo de formação continuada de Vitória” (Entrevista, professora Maria).

Para Betti (1996, p. 93), nesse processo a “[...] teoria adquire um sentido de unidade com a prática, não no sentido estático de dar explicações às questões práticas, mas no sentido dinâmico de auxiliar o encaminhamento, a direção refletida, crítica e criativa da situação”.

A relação estabelecida por Maria com a teoria foi fundamental para a estruturação do sentido de seu trabalho pedagógico inovador. Ela acredita que o contato com diversificadas literaturas da área e de outras áreas, portanto, não apenas as específicas da EF, possibilitou e possibilita o processo reflexivo de sua prática. A relação estabelecida com a teoria, nesse processo, não perspectiva somente a apropriação de conhecimentos técnico-pedagógicos, com vistas a permitir a realização de determinadas tarefas do trabalho docente. A apropriação do referencial teórico permite à docente reelaborar e reconstruir conceitos. Ela comenta: *"Primeiro eu não entendia nada e muita gente não entende até hoje, fala que entende e trabalha, aquela coisa toda, lê, acha que compreende, mas você realmente compreende quando consegue transpor para a prática, não transpor da forma que o autor fala"* (Entrevista, professora Maria). Uma condição possibilitadora da construção do processo inovador é a atuação de Maria como intelectual tradutora, intérprete das teorias, o que, conseqüentemente, pode contribuir para o processo de construção da sua autonomia e autoridade docente.

Essas diversas experiências conjugadas no desenvolvimento da carreira contribuíram para a adoção de uma postura reflexiva por parte dessa docente em relação ao ensino-aprendizagem, postura que se apresenta como principal característica própria do ser professora de Maria, conforme percebemos em sua fala: *"Procuro o tempo inteiro estar me questionando, porque ser professor é uma aprendizagem constante, não é ensinar, é uma troca, acho que ser professor é trocar. Então ser professor é uma responsabilidade enorme, é você buscar sentido disso, o porquê disso: qual a função da escola na sociedade? Qual a função enquanto educador? Enquanto aula? Ainda mais a EF, qual a função da EF?... Porque você é professor? O que é ser professor? Que mundo é esse que você conhece?"* (Entrevista, professora Maria).

A adoção dessa postura possibilita à professora Maria construir um sentido de ser e estar na profissão, e estabelecer clareza sobre a função social e os sentidos da escola. Maria compreende que a escola deve contribuir para o processo de transformação da sociedade e, ainda, que a EF deve colaborar para o projeto de uma sociedade mais justa e humana. A preocupação com a formação humana, crítica e reflexiva dos alunos são aspectos fundamentais que constituem o sentido de “ser professor de EF”. Ela argumenta que: *"A EF tem muito a contribuir nessa questão de refletir a sociedade, de refletir a relação das pessoas, para onde devemos ir, como devem ser as relações na sociedade, as*

³ Professora do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo responsável pelo desenvolvimento desse processo de formação continuada no Município de Vitória/ES.

relações com o ser humano, como a cultura contribui, como nós temos que apropriar dessas culturas para que nós possamos ter relações melhores na sociedade” (Entrevista, professora Maria).

O sentido de educação como prática social, comprometida com processos de transformação no que tange à justiça social, e o sentido crítico dado aos conhecimentos, bem como, a posição ético-política perante a profissão, construídos por Maria, são fundamentais para a compreensão da inovação pedagógica na cultura escolar na qual o trabalho pedagógico ocorre. O sentido reflexivo de sua prática e a dimensão ético-política estabelecem bases para o trato didático-pedagógico dos conteúdos, além de nortear as ações pedagógicas no contexto de trabalho.

4. O trato didático-pedagógico dos conteúdos

O trato didático-pedagógico dos conteúdos nas aulas observadas nos permitiu aproximar a prática pedagógica em questão, da concepção de aulas abertas à experiência, nas quais os momentos de aprendizado assinalam momentos de experiências sensíveis. Nesse sentido, Bondía (2002) distingue informação de experiência, defendendo a tese de que em nossa sociedade, da "informação", a experiência tem sido limitada pela rapidez e dinâmica informacional. A informação não é experiência, cada vez mais passam muitas coisas, mas nada toca o sujeito. Esse autor define experiência como algo que nos forma, nos cria, nos toca e é significativo para a vida, colocando-nos em posição de mudança e risco. O sujeito da experiência é, também, um sujeito sofredor, padecente e receptivo.

As práticas educativas encontram na experiência uma possibilidade de criar uma interface com as situações relacionadas às práticas sociais fora da escola, ou seja, as práticas do mundo. Entretanto, o que se percebe nas práticas tradicionais de ensino, pela forte influência do saber técnico-científico, é uma lógica de transmissão de conhecimento com significados abstratos, até mesmo sem provocar experiências sensíveis nos alunos. Maraun (2006, p. 178) propõe que aconteça uma interlocução entre o conhecimento e a experiência sensível, argumentando: “A escola não pode mais restabelecer uma identidade rompida pelas experiências ativo-sensíveis, de um lado, e o conhecimento de outro”. Ainda para essa autora, é preciso, no ensino da EF como disciplina escolar, “[...] perceber as possibilidades de apropriação e produção de experiências nas quais crianças e jovens possam compreender, por meio de uma vida de movimentos, uma multiperspectividade nas tentativas de encontro com o mundo” (MARAUN, 2006, p. 192).

A abertura das aulas à experiência no trato didático-pedagógico dos conteúdos da prática inovadora diz respeito à não relação mecânica do ensino dos movimentos. Fundamentalmente, as aulas da professora Maria não se resumem a copiar e reproduzir modelos de movimentos estereotipados das práticas corporais, principalmente as esportivas. O processo de ensino-aprendizagem é caracterizado pela relação dialógica estabelecida entre professor-aluno, considerando os alunos como co-autores do processo educacional. O fomento da autonomia dos alunos dá-se nos processos de criação nas aulas, como percebemos neste relato de uma aula:

Ao som do tambor e pandeiro, os alunos começaram espalhados

pela quadra fazendo movimentos baixos com uma ginga típica da cultura afro, os alunos realizavam muitos movimentos da capoeira. A professora interrompia e pedia movimentos pequenos e médios, com a mesma característica. Depois dessa parte da aula, a professora dividiu a turma em grupos e pediu para esses criarem dramatizações acerca da época da escravidão.

As atividades de criação proporcionaram experiências aos alunos, pois os mobilizaram em direção à solução de problemas e desenvolvimento de tarefas. Nas nossas observações, geralmente as turmas eram divididas em grupos e tinham que se organizar para desenvolver determinada tarefa proposta pela professora. Com o desenvolvimento da capoeira, no decorrer da temática da consciência negra, foram desenvolvidos processos de dramatizações da época da escravidão no Brasil com intuito de levar os alunos a perceber e “estranhar” as relações dessa prática corporal com o significado social da escravidão. Destacamos que o interesse e a produção dos alunos estavam focados nas fugas dos escravos e na perseguição dos capitães-do-mato, bem como nas estratégias de defesa dos escravos com movimentos típicos da capoeira. Com o desenvolvimento dessa temática, foram trabalhados, também, conteúdos, como o maculelê e a dança afro.

No início do trabalho, os alunos assistiram a alguns vídeos sobre o maculelê, com o objetivo de conhecerem essa prática corporal e sua história, e aprenderam algumas músicas. Nas situações de aprendizado, Maria usava o aparelho de som ou atabaques e pandeiros para que os alunos cantassem as músicas e realizassem os movimentos no ritmo. No decorrer das situações de ensino, a professora intervinha, possibilitando que os alunos criassem diferentes formas de movimentar-se. Esse processo de ensino, tematizando a cultura afro, foi organizado no fim do ano letivo para uma apresentação a toda a comunidade escolar. As apresentações foram feitas pelas turmas, que anteriormente decidiram o que iriam apresentar a partir de suas criações. Observando essas, percebemos que o trato didático-pedagógico dado aos conteúdos ia além do desenvolvimento da aptidão física e da aprendizagem motora. A compreensão dessa docente considera o movimento humano como histórico e social, exercendo influências sobre a apropriação de valores e normas de comportamento, fundamentais para a vida social.

A partir do processo de co-autoria dos alunos nas aulas, Maria abre a possibilidade para esses se relacionarem com os conteúdos de forma autônoma. A busca da autonomia está estruturada na liberdade de criação. Assim, nessas aulas o “[...] movimento fica fundamentalmente acessível à interpretação e à configuração individual” (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2005, p. 97). Dessa forma, as situações de aprendizado de movimentos na prática pedagógica inovadora dessa docente não se configuram em um movimentar-se nas formas de tipo ideal, e sim em uma perspectiva crítica, possibilitando a interpretação dos alunos. Hildebrandt-Stramann (2005, p 98) argumenta que: “O movimento mecânico é neutro e por isso morre. O movimento vivo depende fundamentalmente da participação do sujeito”.

5. Caráter problematizador: o sentido crítico da prática pedagógica inovadora

O caráter problematizador é uma característica dessa prática pedagógica inovadora que possibilitou os processos de abertura às experiências e a reflexão conceitual, no sentido de levar à formação do pensamento crítico sobre os elementos da cultura corporal de movimento. Cabe ressaltar que o caráter problematizador foi possível nas aulas devido à postura dialógica adotada pela docente quando considerou o aluno como sujeito no processo de ensino-aprendizagem. Esse entendimento promove rupturas significativas com práticas tradicionais-conservadoras, centradas na figura do professor.

As problematizações em momentos de aula ocorreram, geralmente, para a realização de contextualizações das situações de aprendizagem. Em algumas aulas que tematizaram a dança afro, por exemplo, a professora solicitava que os alunos se distribuíssem pela quadra e que dançassem ao som das músicas africanas e explicava que os movimentos típicos realizados nas danças eram relacionados ao trabalho que os negros encontraram no Brasil, como exemplos, os movimentos de ninar o bebê e do corte da cana.

Ao fim das aulas, os alunos eram reunidos e as situações de aula problematizadas teoricamente. Os debates em aula eram sugeridos pela professora, que estimulava os alunos dissertarem sobre as provocações e construírem argumentações sobre as temáticas. Tanto nos períodos de desenvolvimento do trabalho sobre a consciência negra quanto das atividades circenses Maria discutiu com alunos elementos teóricos como os subtemas: a capoeira como luta por liberdade do negro escravo, os aspectos da dança afro relacionados ao trabalho, a valorização da cultura afro na constituição do povo brasileiro, a importância da adoção de uma postura cooperativa para a melhoria das relações sociais, a cooperação como elemento primordial para possibilitar conquistas coletivas, entre outras.

Como meio de perceber como os alunos reagem às discussões teórico-práticas propostas em aula, Maria desenvolvia avaliações quando concluía determinadas etapas do processo educativo. O processo avaliativo, além de possibilitar o direcionamento de sua prática pedagógica, funcionou como diagnóstico do aprendizado dos alunos. Seguem algumas partes de textos elaborados pelos alunos⁴ durante o processo de avaliação:

Os negros tinham liberdade na África e os portugueses chegaram e tentaram prender e fazer os negros de escravo, para trabalhar sem parar e sem receber nada, só que os negros mostravam resistência, inventaram lutas, o maculelê e a capoeira, muitos negros morriam lutando pela liberdade para os negros e até hoje os negros sofrem com o preconceito na sociedade. Opiniões: eu queria que os meus descendentes tivessem liberdade para fazer o que quiserem (Aluno do terceiro ano do Ensino Fundamental).

[...] nas aulas de educação física eu abri a mente para a questão do negro, seu sofrimento na sociedade em geral (Aluno do terceiro ano do Ensino Fundamental).

⁴ Foram mantidas as formas de escrita dos alunos nas transcrições dos dados.

A prática pedagógica inovadora rompe com a idéia de que uma aula teórica na EF teria que ser desenvolvida em espaços como salas de aula e distanciada das situações vivenciadas dos elementos da cultura corporal de movimento; rompe também com o entendimento de que promover discussão e reflexões com os alunos sobre os conteúdos tratados em aula, seria roubar tempo de movimento ou de atividade física.

Esses elementos indicados acima configuram a passagem de uma prática funcional para uma prática intencional.⁵ A prática funcional na EF considera que simplesmente pela prática dos esportes ou de outras práticas da cultura corporal de movimento são interiorizados valores e normas sociais sem a interferência do professor no processo. Esse deve apenas administrar para que a prática ocorra obedecendo às normas oficiais prescritas. Já uma prática pedagógica intencional compreende que a prática normativa, principalmente a esportiva, pode ou não desenvolver valores necessários à vida em sociedade. Funke-Wieneke (2006, p. 52) afirma: “[...] os intencionalistas defendem uma abordagem de que, se os objetivos da aprendizagem são importantes e legítimos, eles devem ser intencionalmente perseguidos até o fim para que se possa, de fato dizer, com certeza, o quê e por que se pretendeu desenvolvê-los e o que se alcançou com isso”. O caráter problematizador dessa prática pedagógica permite compreender a educação como processo que se realiza na prática social concreta, uma vez que os aspectos problematizados no processo de ensino se relacionam com os objetivos de aprendizagem propostos com as situações de aula.

6. Cultura escolar: o *isolamento restringido* e a busca por reconhecimento em contextos resistentes à mudanças

O contexto escolar, por meio das ações dos sujeitos nesses espaços, forja determinada cultura particular, que, de certa forma, estrutura as práticas geradas pelos atores escolares ao mesmo tempo em que é estruturada por elas. Nesta parte do estudo, apresentamos como a cultura escolar do contexto investigado, bem como as posturas tomadas pela professora Maria, influenciam o trabalho pedagógico e como as características de sua prática pedagógica configuram também essa cultura.

Alguns fatores da cultura escolar mostraram-se como fundamentais tanto para a potencialização quanto para a despotencialização do processo inovador. Esses fatores relacionam-se, na maioria das vezes, com estruturas da escola que vêm mantendo-se inalteradas diante de tentativas das mudanças dos sistemas de ensino e das mudanças sociais recorrentes em nosso tempo. Levantamos, então, para a realização desta tarefa, as seguintes categorias de análise: o isolamento como estratégia de "sobrevivência" em contextos resistentes a mudanças; o desconhecimento da função da prática pedagógica inovadora por parte dos outros atores escolares e a busca por reconhecimento.

O contexto escolar mostrou-se, em determinados aspectos, "despotencializador" do trabalho pedagógico desenvolvido por Maria. Um fato destacado pela professora Maria é a falta de trabalho coletivo no sistema escolar para o trato de questões tanto administrativas quanto pedagógicas. Percebemos que, na escola estudada, as decisões tomadas eram centradas na figura dos gestores administrativos da escola, sem considerar as decisões e os saberes dos professores. Como podemos evidenciar nesse

⁵ Ver Funke-Wieneke (2006)

relato:

No recreio os professores reclamavam, pois em uma reunião passada, haviam iniciado a construção das diretrizes curriculares para a escola e emitiram um parecer de que deveria ser disponibilizado mais tempo para a discussão e elaboração do documento. Entretanto, o documento estava sendo reescrito pelos administradores da escola, ignorando o parecer e a criação inicial dos professores (Diário de Campo).

Maria afirma que a forma centralizada como são tomadas as decisões relativas à escola, se tornou o principal motivo de seu descontentamento e da tentativa de transferência para outro centro de ensino. Destaca ainda que os problemas com a escola não se localizam no processo de aprendizagem com os alunos, porque não compreende os alunos como o problema, e sim na forma de gestão hierarquizada daquele ambiente de trabalho. Ela expressou ainda, que sua atuação nessa escola vinha se constituindo como a pior experiência em sua carreira. E argumenta:

Apesar de parecer estar mudando, aqui tem um grupo de professores que trabalham, que tentam apontar problemas e soluções, não apontar só por apontar, não criticar só por criticar, mas as soluções nunca são bem recebidas, não tem apoio de material, os espaços são inadequados, são três professores de EF para uma quadra apenas, a escola é enorme mas é sol escaldante, não tem uma sala para você estar fazendo um trabalho de expressão, mas também to pedindo demais, mas um espaço para cada professor planejar sua aula e desenvolver sua aula ali, a gente tem que ficar fazendo rodízio de espaço, adequando planejamento e nem sempre é possível desenvolver aquilo que você planejou, você fica sabendo no dia, na hora (Professora Maria).

Existem ainda outros fatores que contribuem mais diretamente para a despotencialização do trabalho pedagógico inovador: a rigidez das disciplinas escolares, a exarcebação das questões burocráticas na instituição, a relação "tarefeira" com a equipe pedagógica e a visão de senso comum e tradicional da função da EF na escola por parte dos agentes escolares.

Com exceção dos momentos em que se buscavam resoluções de problemas comportamentais dos alunos, que aconteciam em algumas ocasiões, nas demais situações o que se percebeu foi uma falta de articulação entre os professores. O trabalho isolado e independente dos professores em suas disciplinas não permitiu a construção de um projeto interdisciplinar, colaborativo e participativo. Essa falta de colaboração apresenta-se como aspecto limitante da troca de experiências e críticas ao trabalho pedagógico dos docentes. As questões burocráticas também "emperravam" o trabalho docente. Na maioria das vezes, as decisões de caráter administrativo não se flexibilizavam. Um exemplo disso foi a não-disponibilização de tempo para os professores realizarem discussão sobre o Projeto Político Pedagógico, com o argumento de que os alunos seriam prejudicados no cumprimento da carga horária estipulada por

lei. Essa situação apresenta-se como "um tiro no próprio pé", visto que, ao mesmo tempo em que se garante o processo de ensino aos alunos, não se permite que a escola discuta coletivamente a superação de problemas encontrados pelos atores escolares e, assim, qualifiquem o processo de ensino-aprendizagem. Outro ponto importante a ser evidenciado é a relação "tarefeira" estabelecida entre a professora Maria e a equipe de gestão pedagógica. Maria comenta que os espaços de planejamento não se configuravam como espaço de diálogo com as pedagogas. As principais exigências feitas nesse espaço orientavam-se pelo cumprimento de tarefas mais burocráticas (entrega de planos de ensino, de pautas de chamadas e de notas).

Os aspectos citados dessa cultura escolar determinaram uma postura de *isolamento restringido* por parte de Maria. Hargreaves (1999) afirma que esse tipo de isolamento é produzido quando os professores ensinam, planejam e trabalham isolados, por conta de limitações administrativas ou outras, próprias das situações que se estabelecem como obstáculos.

Esse tipo de cultura escolar, condicionada pela estrutura tradicional da escola e pelos modelos individualizados das disciplinas escolares, desencadeou/resultou uma postura isolada de Maria como uma estratégia de defesa da docente a esse contexto resistente a mudanças e, de forma positiva, como possibilidade de gerir autonomamente sua prática pedagógica. Porém, Maria afirma que o isolamento profissional é negativo para o processo de ensino e a prática reflexiva do professor. Acrescenta que uma forma encontrada para fugir dessa postura individualizada foi a criação de um grupo de planejamento coletivo em outra rede de ensino, na qual atua no período matutino.

A visão de senso comum e tradicional da função da prática pedagógica da EF por parte dos atores escolares e a conseqüente busca por reconhecimento da professora Maria, são outros pontos de discussão que abordamos para mostrar como o imaginário dos agentes escolares influencia a prática pedagógica inovadora. Para apreender o imaginário dos agentes escolares, entrevistamos duas pedagogas, uma coordenadora e a diretora da Instituição. O que aparece nas respostas é que existe reconhecimento do trabalho diferenciado da professora nas aulas de EF; entretanto, a compreensão da função desse componente curricular na escola não é compatível com a prática pedagógica dessa docente. A visão que se tem é que a EF deve ser auxiliar das disciplinas de "sala de aula". Evidencia-se uma dificuldade de percepção da EF como um componente curricular que tem um saber específico, uma contribuição própria. Esse entendimento acarreta algumas decisões por parte do corpo pedagógico, que despotencializam o trabalho dessa área de conhecimento. Por exemplo: as professoras de "sala de aula" pediam a Maria permissão para proibir os alunos de participarem da aula de EF como forma de punição; as aulas de reforço escolar eram marcadas pela gestão pedagógica nos horários de desenvolvimento das aulas de EF. Essas atitudes eram compreendidas por Maria como uma forma de desvalorização de seu trabalho.

Diante dessas adversidades, a busca por reconhecimento no trabalho é uma característica de Maria. Há também que se destacar que o reconhecimento está sendo entendido, como uma categoria central. A compreensão a que estamos chegando é que os professores inovadores objetivam com seus projetos de ensino, além do aprendizado dos alunos, lutar por reconhecimento em duas esferas: a primeira diz respeito a legitimar a EF como componente curricular escolar de fundamental importância para o

desenvolvimento humano, ou seja, crítico dos alunos, bem como legitimar sua especificidade em relação às outras disciplinas escolares, demonstrando para os demais agentes escolares a importância do saber mobilizado pela EF, que muitas vezes se distingue dos saberes dos demais componentes curriculares. A segunda esfera está relacionada ao reconhecimento dos professores como “bons professores” e suas práticas como “inovadoras, críticas, reflexivas, etc.”. Este plano estaria atrelado à vida do sujeito e a sua história, ou seja, ao sentido de auto-realização.

O reconhecimento, para Honneth (apud WERLE, 2008, p. 50), é o meio pelo qual os indivíduos formam suas identidades. Desta forma, “[...] a realização da autonomia e auto-realização dos indivíduos dependem do reconhecimento e da valorização positivas dos demais membros da comunidade em diferentes dimensões da vida”. As estratégias usadas por essa docente, para a busca de reconhecimento na comunidade escolar, consiste na realização de apresentações do aprendizado nas aulas para toda a escola, em festividades, bem como, nos esclarecimentos aos pais sobre sua perspectiva de trabalho, na qual os alunos, além do saber fazer, também constroem um saber conceitual sobre esse fazer. No caso de Maria, o reconhecimento é uma condição importante para a construção da prática pedagógica inovadora, porque agrega o apoio dos outros membros da instituição escolar e possibilita a motivação para o desenvolvimento do trabalho.

7. Considerações finais

Na tentativa de uma melhor compreensão da inovação da prática pedagógica da EF escolar, identificamos algumas pistas que foram propulsoras e condicionantes desse fenômeno. À guisa de conclusão as retomamos brevemente aqui.

Na categoria que trata da história de vida: *A construção da experiência inovadora*, percebemos que os processos de formação evidenciados na trajetória de vida, influências da formação cultural diversificada e de processos de formação durante a carreira, apresentaram-se como fundamentais para a construção dos sentidos da prática pedagógica pela professora. A formação intelectual e cultural da professora lhe permite construir novas formas do trato pedagógico dos conteúdos e outras leituras da realidade escolar e maneiras de se relacionar com os alunos, com o mundo. Percebemos também, que o sentido crítico dado ao conhecimento está relacionado com a dimensão ético-política que atribui à profissão.

Em relação ao *trato didático-pedagógico dos conteúdos*, percebemos que a postura reflexiva e a relação dialógica estabelecida entre teoria e prática (compreendendo a teoria como ferramenta para pensar sua prática e [re]significá-la), foram basilares no processo de ruptura com paradigmas que orientam as práticas pedagógicas tradicionais-conservadoras da EF escolar. A prática pedagógica inovadora apresenta-se como uma prática problematizadora, configurando a EF como disciplina curricular que possui um conhecimento/saber também conceitual, necessário à formação plena do cidadão. Importante destacar, que as discussões teórico-práticas partiram das vivências dos elementos da cultura corporal de movimento no processo de aula. Tais discussões acontecem em um processo dialógico com os alunos, considerando-os como co-autores do processo educacional, não vistos dentro dessa perspectiva, como meros absorvedores de conteúdos.

Já no tema das *influências da cultura escolar* na constituição e determinação da prática pedagógica inovadora, evidenciamos elementos fundamentais para a construção e "despontencialização" do processo inovador. A visão de senso comum e tradicional da função da prática pedagógica da EF, a ausência de um trabalho coletivo na escola e o distanciamento dos professores das decisões administrativas e político-pedagógicas da escola se apresentaram como inibidoras do processo de inovação. Entretanto, a interpretação da docente da sua realidade profissional, a margem de tolerância para lidar com as infidelidades do cotidiano e o isolamento (como estratégia de sobrevivência em meio a um contexto resistente às mudanças), foram fundamentais para a construção dessa prática pedagógica. A postura positiva da professora frente às adversidades contextuais, esteve fortemente ligada à busca por reconhecimento dos demais membros da comunidade escolar, o que configurou-se como fator impulsionador do processo inovador.

REFERÊNCIAS

BETTI, Mauro. Por uma teoria da prática. *Motus Corporis*. Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 73-127, dez. 1996.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BONDÍA, J. L.. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 19, 2002. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf. Acesso em 17 de jan. 2008.

BRACHT, V.; CAPARROZ, F. E. 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.

CARDOSO, A. P. O. *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica: o professor e o contexto escolar*. Porto: Edições Asa Editora, 2003.

FUNKE-WIENEKE, J. O que dizer sobre "aprendizagem social" no ensino de movimentos e na Educação Física, e o que podemos alcançar com ela. In: KUNZ, E.; TREBEL, A. H. (Org.). *Educação Física crítico- emancipatória: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte*. Ijuí: Unijuí, 2006. p. 49 – 74.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. *Etnografía: métodos de investigación*. 2. ed. Barcelona: Paidós, 1994.

HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. 3 ed. Madrid: Morata, 1999.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. *Textos pedagógicos sobre o ensino da Educação Física*. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

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.

NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Tradução de Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

WERLE, D. L. Reconhecimento e emancipação: a teoria crítica de Axel Honneth. *Mente, Cérebro e Filosofia*. São Paulo, n. 8, ed. 8. 2008.

Endereço de contato:

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

Endereço de e-mail: thiago.m_ef@hotmail.com; valter.bracht@pq.cnpq.br; ueberonribeiro@terra.com.br; nandinaxm@hotmail.com; brunimfaria@hotmail.com

Bruno de Almeida Faria
Acadêmico (Bolsista de iniciação científica FACITEC)

Valter Bracht
Prof. Dr. CEFD/UFES

Thiago da Silva Machado
Acadêmico (Bolsista de iniciação científica FACITEC)
Ueberson Ribeiro Almeida
Mestre em Educação Física. Rede Municipal de Vitória/ES

Fernanda Xavier Machado
Acadêmica

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