recibido en noviembre 2009
aceptado en febrero 2010

ÁGORA para la educación física y el deporte

CC BY SPARC Europe

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

PEDAGOGICAL INNOVATION IN PHYSICAL EDUCATION: WHAT TO LEARN WITH SUCCESSFUL PRACTICES?

INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN FÍSICA: ¿QUÉ APRENDER CON PRÁCTICAS BIEN REALIZADAS?

BRUNO DE ALMEIDA **FARIA**; VALTER **BRACHT**[1]; THIAGO DA SILVA **MACHADO**; CLÁUDIA EMILÍA **AGUIAR MORAES**; UEBERSON RIBEIRO **ALMEIDA**; FELIPE QUINTÃO **DE ALMEIDA** ► (CEFD-UFES- Brasil).

RESUMO

O presente estudo trata de analisar os processos de construção do que denominamos práticas pedagógicas inovadoras em Educação Física (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.

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.

1. Correo electrónico:valter.bracht@pq.cnpq.br

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 objetos 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.

PALAVRAS-CHAVE. Educação Física escolar. Prática pedagógica. Inovação.
KEY-WORDS. School Physical Education. Pedagogical practice. Innovation.
PALABRAS-CLAVE. Educación Física escolar. Práctica pedagógica. Innovación.

1. Introducción

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, no Brasil. Neste texto, o material empírico que servirá de base é fundamentado 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, uma prática pedagógica inovadora, capaz de romper com a ideia 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 metodológica, 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 in-

fluências 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, as pedagogas e a coordenadora da instituição.[2]

3. História de vida: a construção da experiência inovadora

O caso estudado diz respeito à prática pedagógica da professora Maria,[3] que era docente em duas escolas da Grande Vitória. Nosso estudo concentrou suas análises somente na escola do município da Serra/ES, na qual a professora atuava 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 Huberman (1995),[4] essa docente não se encontra em processo de desinvestimento pedagógico, mas em um vivo e reflexivo processo de inovação de sua prática pedagógica.

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.

2. Optamos também por realizar as entrevistas como forma de complementar nossa observação no campo de pesquisa. No caso da entrevista com a diretora, com as pedagogas e com a coordenação, visávamos compreender o entendimento destes sujeitos em relação à educação física, quer dizer, sua inserção no âmbito da cultura escolar investigada.

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

4. Para esse autor, "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" (Huberman, 1995, p. 46).

Como ela própria 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 adquiri (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 ideia de que não é possível dissociar o professor da "pessoa"; consequentemente, 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 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 de 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 Zenólia[5] 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, consequentemente, pode contribuir para o processo de construção da sua autonomia e autoria 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

5. 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.

> 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 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 caráter 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, Larrosa 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 caso da professora Maria, era visível na medida em que seu trato didático-pedagógico não se resumia a exigir dos alunos e alunas que reproduzissem os modelos de movimentos estereotipados das práticas corporais, principalmente as esportivas. O processo de ensino-aprendizagem era caracterizado pela relação dialógica estabelecida entre professor-aluno, considerando os alunos como co-autores do processo educacional.[6] 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 (Nota de diário de campo).

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 escravi-

6. Essa relação de co-autoria tem como conseqüência não somente o deslocamento da centralidade ocupada pelo professor no ensino e aprendizagem do movimentar-se humano, mas implica, também, a valorização do repertório cultural dos alunos (suas experiências). Essas seriam, conforme Betti (2005), precondições para a criação do "novo" no plano das práticas corporais de movimento, quer dizer, de signos inéditos e inusitados além dos já codificados ou culturalizados na educação física.

dão 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 mais aberta, 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 ou fechadas, 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 os 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 a maneira pela qual os alunos reagiam 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 alunos[7] durante o processo de avaliação:

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

> 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).

A prática pedagógica inovadora rompe com a ideia 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.[8] 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.

8. Ver Funke-Wieneke (2006)

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, ao mesmo tempo em que 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 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, além disso, 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 estou 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. Vejamos na sequência.

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 iso-

lados, 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 dois sentidos: 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 (2003), é a maneira pela qual os indivíduos formam suas identidades. Desta forma, percebemos que a dinâmica do reconhecimento é fundamental para o processo de inovação pedagógica, uma vez que todo processo de mudança e ruptura com uma tradição pode trazer determinados mal-estares e negações, bem como sentimentos de incerteza. O reconhecimento proporciona uma auto-estima necessária para a manutenção dos projetos inovadores.

Quando uma relação de reconhecimento é estabelecida, o professor, além de reconhecer-se como uma pessoa de direito e atuante em pé de igualdade nas decisões jurídicas de sua comunidade, também reconhece positivamente suas capacidades e propriedades pessoais, o que determina a construção de uma auto-estima. Em relação ao reconhecimento da estima social, Honneth (2003, p. 209) defende:

> A auto-relação prática a que uma experiência de reconhecimento desse gênero faz os indivíduos chegar é, por isso, um sentimento de orgulho do grupo ou de honra coletiva; o indivíduo se sabe aí como membro de um grupo social que está em condição de realizações comuns, cujo valor para a sociedade é reconhecido por todos os seus demais membros

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

Como previsto para os trabalhos na primeira etapa da pesquisa (aludida na introdução) do ano de 2008-2009, foram realizados dois Seminários de Estudos sobre as "práticas inovadoras" e o "desinvestimento pedagógico" no contexto da EF escolar, com a participação de pesquisadores de instituições do Brasil e da Argentina. Este seminário nos possibilitou integrar os resultados da pesquisa, o que permitiu que compreendêssemos características, singularidades e especificidades dos processos estudados. Um exemplo marcante é a constatação nos casos inovadores estudados, tanto no Brasil como na Argentina, da luta por reconhecimento social por parte dos professores, como possibilidade de afirmação da importância e da especificidade do saber mobilizado pela EF no contexto escolar.

A questão do reconhecimento social e outras características se mostram congruentes entre os casos estudados; entretanto, antes de apresentar possíveis correlações relativas aos casos, é necessário explicitar o tipo de teoria que pretendemos elaborar com esse estudo. No decorrer dos trabalhos de pesquisa, percebemos que seria inviável a tentativa de elaborar uma teoria de caráter explicativo dos casos, que apontasse uma série de leis fundamentais que os regessem. Acreditamos ser mais proveitoso evidenciar as singularidades e as características comuns entre os casos, tarefa que nos permitiu, até então, elaborar uma teoria de caráter compreensivo.

Desta forma, se torna necessário promover diálogos acerca das características que se mostram mais contundentes nos casos, que propiciaram os professores construírem suas práticas pedagógicas inovadoras. Alguns aspectos estão aparecendo de forma equivalente entre os casos, dentre os quais destacamos: a relação diversificada com a cultura e a importância dos processos de formação continuada; as problematizações teóricas nas aulas e organização dos conteúdos em projetos temáticos.

No que tange a relação diversificada com a cultura, 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 pelos professores inovadores. A partir do estudo do percurso de suas carreiras profissionais, também percebemos que a participação em momentos de formação continuada foi diferencial para a construção dos sentidos de "ser professor" desses docentes.

A construção e tratamento nas aulas de conceitos teóricos com os alunos é uma característica importante das aulas. Em todos os casos, as discussões teóricas promovidas com os alunos estavam relacionadas às situações de ensino vivenciadas nos momentos de aula.

Outro aspecto marcante é a organização dos conteúdos por meio de projetos temáticos: os professores geralmente criavam projetos para os bimestres ou semestres letivos que serviam como eixo temático para a escolha e desenvolvimento dos conteúdos. A partir de nossas análises estamos conseguindo depreender, por um lado, que a organização do trabalho pedagógico dos professores inovadores, por meio de projetos temáticos, os possibilita estabelecer sentido diferenciado (contextualizado) para suas práticas pedagógicas. Uma vez que os projetos facilitavam a busca de relações que os elementos da cultura corporal de movimento estabelecem com a prática social, com intuito de trabalhá-las em aula. Por outro lado, porém, o trabalho com projetos coloca desafios à dinâmica curricular e pedagógica, na medida em que temos observado que eles são flexíveis a ponto de não preservar sua continuidade de um ano para outro. Um exemplo evidencia esse quadro: o professor que hoje trabalha, na terceira série, com um projeto sobre o circo, pode resolver trabalhar, no próximo ano, o teatro. Isso priva aos recém ingressos nessa série da experiência com as práticas circenses, da mesma maneira que os recém egressos da terceira série ficaram sem a experiência com as práticas teatrais.

Para finalizar, é importante esclarecer que o sentido amplo de inovação empregado na pesquisa implica o rompimento, total ou parcial, com alguns aspectos da tradição estabelecida na educação física, mesmo nos casos em que essa ruptura não se vincula a qualquer sentido “progressista” ou “crítico”.

8. Referências

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

_____. Sobre teoria e prática: manifesto pela redescoberta da educação física. Lecturas Educación Física y Deportes, Buenos Aires, v. 10, n. 91, p. 1-7, 2005.

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

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.; TREBELS, 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.

HONNETH, A. Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2003.

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

LARROSA BONDÍA, J. 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 19 de fev. 2010.

MARAUN, H. K. Ensino-aprendizagem aberto às experiências: sobre a gênese e estrutura da aprendizagem autodeterminada na educação física. In: KUNZ, E.; TREBELS, 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. Porto: Porto Editora, 1995. ■